**Содержание**

Введение

Глава I. Особенности речевого развития детей в младшем школьном возрасте

1.1 Определение понятия речевой деятельности

1.2 Виды речевой деятельности, их характеристика

1.3 Общая характеристика речевого развития младших школьников

Глава II. Своеобразие речевого развития детей с легкой степенью умственно отсталости

2.1 Понятие умственной отсталости, причины недостатков интеллектуального развития

2.2 Дезонтогенез речевого развития детей при умственной отсталости у детей

2.3 Особенности речи детей младшего школьного возраста по сравнению с нормально развивающимися сверстниками

Глава III Методические рекомендации по развитию речевой деятельности детей младшего школьного возраста

3.1 Развитие речи детей младшего школьного возраста на специальных занятиях

3.2 Дидактические игры на уроках русского языка и чтения в специальной (коррекционной) школе VIII вида

3.3. Словарная работа на уроках русского языка в специальной (коррекционной) школе VIII вида

Заключение

Список литературы

**Введение**

В настоящее время под умственной отсталостью понимают стойкое, необратимое нарушение психического (в первую очередь интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием, либо ранним повреждением мозга [27]. При этом наблюдаются качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы.

Речевое развитие детей с недостатками интеллекта следует рассматривать как одно из приоритетных коррекционных задач, поскольку речь является не только инструментом для общения, обмена мыслями и информацией между людьми, но и является вместе с тем необходимым средством, орудием человеческого мышления. Речь человека играет большую роль и в других психических процессах: организует восприятие предметов или явлений, облегчает их различение и узнавание, участие в процессах памяти придает ей логический, осмысленный характер, существенную роль играет в волевых процессах и т.д.

Знание особенностей речевого развития, выявление специфике недоразвития речи у детей, имеющих умственную отсталость, является непременным условием коррекционно-педагогических воздействий на развитие детей этой категории.

**Цель** нашего исследования – выявление особенностей речевого развития детей с легкой степенью умственной отсталости младшего школьного возраста.

**Объект** исследования – своеобразие речевого развития детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости.

Выдвинута **гипотеза** о том, что речь детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеет особенности развития, выраженные в недостаточности развития всех ее компонентов.

В ходе исследования были поставлены задачи:

1. Рассмотреть понятие речевой деятельности, виды речевой деятельности и их характеристики;
2. Изучить возрастные особенности развития речи детей младшего школьного возраста;
3. Дать характеристику понятия умственной отсталости, рассмотреть причины, вызывающие умственную отсталость у детей;
4. Изучить своеобразие речевого развития детей, имеющих легкую степень умственной отсталости;
5. Сделать сравнительный анализ развития речи детей с нормальным психическим развитием и детей с легкой степенью умственной отсталости;
6. Разработать методические рекомендации по развитию речи детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

речевой умственный отсталость интеллектуальный дидактический

**Глава I**

**Особенности речевого развития детей в младшем школьном возрасте**

**1.1 Определение понятия речевой деятельности**

Речь человека – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредствованная языком [6].

Речь является деятельностью, в процессе которой люди общаются друг с другом при посредстве языка. С помощью речи (внутренней и внешней) осуществляется также человеческое мышление.

Речевая деятельность предполагает, во-первых, восприятие слышимых и видимых речевых сигналов; во-вторых, произнесение звуков языка, осуществляемое при помощи мышц гортани, языка, губ и т.д.

Для речевой деятельности требуется сложная работа больших полушарий головного мозга, заключающаяся, во-первых, в тончайшем анализе и синтезе слышимых звуков языка, а также производимых при этом движений и, во-вторых, в связывании звуковых комплексов, составляющих слова с обозначаемыми ими предметами и явлениями [8].

Человеческая речь выполняет ряд функций:

* Коммуникативная, или функция общения.
* Знаковая функция.
* Передача и усвоение общественно-исторического опыта.
* Планирующая функция.
* Экспрессивная функция (выражает отношение человека к сообщению).

Все функции языка представляют собой единство, которое разделяется лишь условно, для понимания природы языка.

Структура речевой деятельности или речевого действия в принципе совпадает со структурой любого действия, т. е. включает фазы ориентировки, планирования (в форме «внутреннего программирования»), реализации и контроля.

Речь может быть активной, конструируемой каждый раз заново, и реактивной, представляющей собой цепочку динамических речевых стереотипов.

В условиях спонтанной устной речи сознательный выбор и оценка используемых в ней языковых средств сведены до минимума, в то время как в письменной речи и в подготовленной устной речи занимают значительное место. Различные виды и формы речи строятся по специфическим закономерностям (например, разговорная речь допускает значительные отклонения от грамматической системы языка, особое место занимает логическая и тем более художественная речь)[25].

**1.2 Виды речевой деятельности, их характеристика**

В психологии речи можно выделить следующие виды речевой деятельности: внутреннюю и внешнюю. Внешняя речь включает речь устную (диалогическую и монологическую) и письменную. Рассмотрим данные виды речевой деятельности подробнее.

Речь внутренняя – различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации.

Выделяют три основных типа внутренней речи:

а) внутреннее проговаривание - «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях;

б) собственно речь внутренняя, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи:

в) внутреннее программирование, т. с. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (тина, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей (А. Н. Соколов; И. И. Жинкин и др.) [21].

В онтогенезе внутренняя речь формируется в процессе интериоризации внешней речи.

Речь письменная - вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов. Речь письменная отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношениях — типичными для письменной речи синтаксическими конструкциями и специфичными для нее функциональными стилями. Ей свойственна весьма сложная композиционно-структурная организация, которой необходимо специально овладевать, и отсюда — особая задача обучения письменной речью в школе.

Речь устная – вербальное (словесное) общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно. Процессы порождения устную речь включают звенья ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля: при этом планирование в свою очередь совершается по двум параллельным каналам и касается содержательной и моторно-артикуляционной сторон устной речи.

Устная речь делится на:

* Диалогическую речь – это речь поддерживаемая, имеющая собеседника, она более простая, свернутая, в ней могут присутствовать интонация, жесты, паузы, ударения. Диалогическая речь может быть ситуативной, т.е. связанной с ситуацией, в которой возникло общение, но может быть и контекстуальной, когда все предшествующие высказывания обуславливают последующие. И ситуативные, и контекстуальные диалоги – непосредственные формы общения людей, где участники диалога строят свои суждения и ждут на них реакции других людей.
* Монологическую речь – длительное, последовательное, связное изложение мыслей, знаний одним лицом. Монологическая речь требует больших знаний, общей культуры, владения собой, активной и планомерной передачи информации. [12].

М. В. Гамезо, М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик различают речевую деятельность «по степени произвольности (активная и реактивная), по степени сложности (речь-называние, коммуникативная речь), по степени предварительного планирования (монологическая речь, требующая сложной структурной организации и предварительного планирования и диалогическая речь» [4].

Для психологии представляет интерес прежде всего место речи в системе высших психических функций человека - в ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью, эмоциями и т. д.; при этом особенно важны те ее особенности, которые отражают структуру личности и деятельности. Большинство психологов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целостного акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в неречевую деятельность.

**1.3 Общая характеристика речевого развития младших школьников**

Как отмечает Р. С. Немов, «с поступлением ребенка в школу в число ведущих наряду с общением и игрой выдвигается учебная деятельность. В развитии детей младшего школьного возраста этой деятельности принадлежит особая роль. Именно она определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения». Расширяется сферы и содержание общения младших школьников с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний.[19, кн.2, 134]

«Высказывания дошкольника и младшего школьника, как правило, непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние; преобладает сжатая, непроизвольная, реактивная (диалогическая) речь», - высказывается в своих трудах психолог Л. Зеньковский. [9, 87]

Однако школьный курс способствует формированию произвольной, развернутой речи, учит ее планировать. На занятиях учитель ставит перед учащимися задачу научиться давать полные и развернутые ответы на вопрос, рассказывать по определенному плану, не повторяться, говорить правильно, законченными предложениями, связно пересказывать большой по объему материал. Передача рассказов, вывод и формулировка правил строится как монолог. В процессе учебной деятельности учащиеся должны овладеть произвольной, активной, программированной, коммуникативной и монологической речью [28].

Литовский психолог Р. Жукаускене пишет, что дети в возрасте от 9 до 11 лет в среднем употребляют около 5000 новых слов. Ребенок школьного возраста употребляет слово точнее по его значению, семантические знания все лучше систематизируются и располагаются в иерархию. Взрослея, ребенок все лучше может объяснить значение слова. Например: в начале ребенок характеризует слово по его функциям или внешнему виде, позже характеризует более абстрактно, употребляет синонимы, разделяет предметы по категориям. Это означает, что дети более старшего возраста умеют абстрактно объяснять значение слов, переходить от значения, основанного на собственных ощущениях и опыте, к более обобщенному, полученному из информации других людей [2].

Слова, усваиваемые детьми, делятся на два разряда: активный и пассивный. В активных запас слов входят те слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно, при всяком подходящем случае вставляет в свою речь. Ко второму, пассивному запасу относятся слова, которые человек понимает, связывает с определенным представлением, но которые не входят в его речь. Новое слова пополнит активный словарный запас детей только в том случает, если оно будет закреплено [13].

По мнению Тихеевой Е.И. каждое слово, выученное ребенком кажется ему важным. Часто новое слово имеет общий корень с уже знакомым словом, поэтому ребенку легче его запомнить. Если ребенку школьного возраста помочь понять, чем одни слова связаны с другими, их словарь быстро увеличивается [32].

Огромную роль в развитии речи учащихся играет овладение письмом, специально грамматикой и орфографией. Опираясь на исследования многих психологов А. Ф. Обухова пишет: «Прежде всего повышаются требования к звуковому анализу слова: слуховой образ превращается в зрительно-двигательный, т.е. поэлементно воссоздается. Ребенку необходимо научиться различать произношение и написание... К концу начального обучения дети могут свободно менять время излагаемого, лицо, от имени которого ведется изложение, составить рассказ на заданную тему по написанному плану или данному названию, могут успешно использовать основные грамматические конструкции». [21, 257]

При обучении анализу состава слова, подбирая однокоренные, родственные слова, изменяя смысл слова путем подстановки различных приставок или включения суффиксов, дети осваивают лексику родного языка, подбирают нужные слова для выражения своих мыслей и точного определения качества предметов. В построении предложений, в пересказах и сочинениях школьники осваивают правила орфографии и овладевают синтаксисом.

Н. В. Новотворцева пишет: «Письменная речь лишена жеста, интонации и должна быть (в отличии от внутренней) более развернутой, однако для младшего школьника перевод внутренней речи в письменную вначале очень труден». [20, 134]

Исходя из исследований литовского психолога А. Гучаса можно сказать, что письменная речь младшего школьника беднее, чем устная. Однако, при правильном развитии речи ребенка, эта разница быстро пропадает. Об этом можно судить из таблицы №1.

*Таблица №1*

**Разница слов в устной и письменной речи учащегося. (по А. Гучасу)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Возраст  ребенка | Количество слов | |
| Устная речь | Письменная речь |
| 8 л 4 мес.  10 л 6 мес.  12 л 4 мес.  14 л 3 мес. | 2462  4119  2408  2331 | 1596  3279  2681  2902 |

[1, 139]

По данным исследования М. Д. Цвиянович уже к 3-ему классу, в письменной речи учащихся выше процент существительных и прилагательных, в ней меньше местоимений и союзов, засоряющих устную речь. Здесь присутствуют простые распространенные предложения (71%). Количество слов колеблется от 30 до 150. Письменные работы короче, в них меньше слов-повторений, не так часты однообразные соединительные союзы, особенно «и». Следовательно, уже к 3-4-ому классу письменная речь учащихся в некотором отношении превосходит устную, приобретая форму книжной, литературной речи [4].

Развитие речи у младшего школьника выражается в том, что у него вырабатывается навык чтения, т. е. достаточно быстрое и правильное узнавание букв и их сочетаний и превращение увиденных знаков в произносимые звуки, звукосочетания, т.е. в слова. Осмысленность чтения проявляется в том, что появляются правильные интонации, дети обращают внимание на знаки, стоящие в конце предложения: точку, вопросительный и восклицательный знаки. Позже осмысленность чтения начинает проявляться во все более тонкой интонационной его выразительности [17]

Однако «понимающее» чтение дается не сразу. Здесь особенно помогает выразительное чтение вслух учителем, а затем и самими учениками.

Психолог П. Блонский указывает на важность процесса перехода от громкого чтения к чтению про себя, т. е. интериоризация чтения. В результате которого обнаружено несколько форм речевого поведения детей:

1. Развернутый шепот – отчетливое и полное проговаривание слов и фраз с уменьшением громкости.
2. Редуцированный шепот – проговаривание отдельных слогов слова при торможении остальных.
3. Беззвучное шевеление губ – действие инерции внешнего проговаривания, но без участия голоса.
4. Невокализированное вздрагивание губ, возникающее, как правило, в начале чтения и исчезающее по прочтении первых фраз.
5. Чтение одними глазами, приближающееся по внешним показателям к молчаливому чтению старших детей и взрослых [3, 162].

Психолог И. Ю. Кулагина связывает развитие речи младших школьников и умения читать и писать с изменением мышления и понимания учащихся. От доминирования наглядно-действенного и элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логического размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Происходит усвоение и активное использование речи как средства мышления, для решения разнообразных задач. Развитие идет успешнее, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат. [14]

Таким образом из всего вышесказанного можно сделать вывод, что речь детей в младшем школьном возрасте претерпевает различные изменения и всесторонне развивается под воздействием учебного процесса. Раскрываются все функции речи, а это значит, что ребенок учится планировать, высказывать свои замыслы языковыми средствами, предвидеть возможные реакции собеседника, меняющиеся условия общения, контролировать свою речевую деятельность.

**Глава II**

**Своеобразие речевого развития детей с легкой степенью умственно отсталости**

**2.1 Понятие умственной отсталости, причины недостатков интеллектуального развития**

Термином «умственная отсталость» обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения ЦНС [27].

Умственная отсталость (УО) - это форма патологического развития личности в целом. В определении УО учитывается три критерия:

психологический, т.е. снижение познавательной деятельности;

клинический, т.е. органическое поражение ЦНС;

педагогический, т.е. трудности в обучении.

Различная структура дефекта вызывает различные виды (или степени) УО. Наиболее многочисленную группу среди УО детей составляют дети, УО которых является ведущим синдромом олигофрении, т.е. дети - олигофрены. Следует обратить внимание на то, что понятие «УО ребенок» неравнозначно понятию «олигофрен» понятие «умственно отсталый» является более общим. Оно включает в себя олигофрению и другие (различные по причинам) состояния выраженного интеллектуального недоразвития [31].

Олигофрения - это форма умственного и психического недоразвития, возникающее в результате поражения ЦНС (и в первую очередь коры головного мозга) ребенка в период до 3х лет жизни. Если же те или иные вредности или болезни поражают детей сравнительно старшего возраста, возникают более определенные специфичные для каждой болезни особенности психики. Т.е. в подобных случаях речь может идти о состояниях близких к олигофрении. Нужно отметить, что олигофрения не является названием какой-либо определенной болезни. Олигофрения - это клинически разнородная группа.

Причины олигофрении:

1. Экзогенные (внешние):

* различные инфекционные заболевания матери в период беременности
* (вирусные заболевания, краснуха, болезнь Боткина и др.);
* заражение плода паразитами, попавшими в организм матери
* (токсоплазмоз);
* различные родовые травмы (асфиксии).

2. Эндогенные (внутренние):

* патологическая наследственность (венерические заболевания, УО родителей и т.д.);
* нарушение хромосомного набора (хромосомная аберрация);
* нарушение эндокринной системы (фенилкетонория);
* несовместимость состава крови матери и ребенка по резус-фактору и др.

При всем разнообразии причин, вызывающих олигофрению для нее характерны следующие особенности. Во-первых, диффузное, «тотальное» поражение коры больших полушарий головного мозга. Во-вторых, при олигофрении имеет место не только количественное (диффузное поражение всей коры больших полушарий), но и качественное нарушение нейродинамических процессов в коре головного мозга. В третьих, для олигофрении характерен ранний срок поражения ЦНС и последующее прекращение заболевания, т.е. психическое развитие ребенка происходит на неполноценной, дефективной основе, но длительного течения заболевания нервной системы у ребенка нет и он практически здоров [16].

По глубине дефекта УО при олигофрении традиционно подразделяется на три степени: дебильность (самая легкая), имбецильность (более глубокая) и идиотия (наиболее тяжелая).

Коэффициент интеллектуальности при **дебильности** (IQ) составляет 50-70. Психическое развитие взрослых дебилов соответствует развитию ребенка 8-12 лет. В зависимости от уровня интеллектуального недоразвития выделяют выраженную, среднюю и легкую дебильность.

Наиболее легкая по степени и наиболее распространенная форма олигофрении, с которой чаще всего приходится сталкиваться при отборе детей во вспомогательные школы. Дети с олигофренией в степени дебильности составляют основной контингент учащихся вспомогательной школы и количественно - подавляющее большинство ее учащихся.

При отсутствии осложняющих факторов обнаруживаются достаточные старательность и работоспособность. Относительная сохранность эмоций, их более выраженная дифференцированность облегчают выработку самоконтроля.

И, тем не менее, дебильности присущи все компоненты олигофренического недоразвития интеллекта.

Мышление имеет наглядно-образный характер. Подлинное образование понятий оказывается недоступным. Очень слаба способность к отвлечению и обобщению. Плохо понимается смысл прочитанного. Правильно воспринимая предметы и их изображения, дети, страдающие дебильностью, затрудняются в их сравнении, установлении существующих между ними внутренних связей. Это наглядно проявляется в эксперименте с сюжетными картинками, серией последовательных изображений, в операциях на классификацию [33].

При обучении счету дети с трудом усваивают понятие количественного содержания числа, смысл условных арифметических знаков. Без предварительного разъяснения часто не понимают условие несложной задачи. При ее решении «застревают» на предшествующем способе действия. С трудом усваивают правила правописания.

Фразы примитивны, речь часто страдает аграмматизмами, косноязычием. Словесные определения, не связанные с конкретной ситуацией, воспринимаются медленно.

С интеллектуальным недоразвитием тесно связана незрелость личности. Отчетливо выступают несамостоятельность суждений и взглядов, отсутствие любознательности в игровой, познавательной и трудовой деятельности, слабость инициативы. При общей достаточной сохранности эмоциональной сферы нет сложных оттенков переживаний.

Отмечается недостаточность тонких дифференцированных движений, выразительности мимики.

Довольно часты разрозненные неврологические знаки, дисплазии телосложения, нередки цереброэндокринные расстройства.

При правильном воспитании и обучении, своевременном привитии трудовых навыков, отсутствии нервно-психических расстройств, осложняющих интеллектуальный дефект, социальный прогноз этой формы олигофрении благоприятен [26]. При выполнении работы, не требующей инициативы, самостоятельности и быстрой переключаемости, обнаруживается достаточная продуктивность. Наличие практической ориентировки, заинтересованности в своем жизнеустройстве способствует приобретению трудовых навыков и посильной социальной адаптации.

Психическое развитие **имбецилов** соответствует 3 —7 летнего ребенка, коэффициент интеллектуальности 20 - 50.

Более тяжелая степень слабоумия, чем дебильность. Специфика и выраженность олигофренического слабоумия выступают при имбецильности с большей отчетливостью. Это, прежде всего, проявляется в полной неспособности к отвлечению от конкретной ситуации, образованию даже элементарных понятий. Суждения крайне бедны и большей частью без переработки заимствованы от окружающих. Логические процессы находятся на очень низком уровне. Дети не в состоянии уловить основную идею прочитанного им рассказа, его содержание воспроизводят только по наводящим вопросам.

Для деятельности характерно отсутствие инициативы, самостоятельности, оперирование штампами, основанными на подражании. Доступны лишь те виды труда, которые состоят из стереотипного повторения одних и тех же заученных приемов. Интеллектуальная переработка собственного опыта отсутствует. Изменение рабочего или бытового шаблона вызывает состояние растерянности. Поэтому приспособление к жизни и элементарным видам труда возможно лишь при наличии постоянной помощи, контроля и руководства.

При отсутствии осложненности олигофрении дети и подростки, страдающие имбецильностью, часто способны овладеть элементарными видами физического труда (простыми картонажными работами, подбором по цвету и размеру несложных деталей для различных бытовых изделий и т. д.). При тяжелой степени имбецильности обучение даже простым видам производственного труда невозможно [15].

При **идиотии** IQ ниже 20. Психическое развитие таких больных остается на уровне ребенка, не достигшего 3х лет.

Представляет собой наиболее тяжелую степень олигофрении. Отмечается грубое недоразвитие функций восприятия. Реакция на окружающее слаба либо неадекватна. Сознание собственной личности смутно. Мышление по существу отсутствует (алогия).

В обращенной речи воспринимаются не ее смысл, а интонации и сопровождающие речь мимика и жесты. Особенности собственной речи зависят от глубины идиотии. Речь бывает ограничена отдельными нечленораздельными звуками или представляет собой набор единичных слов (существительных или глаголов, чаще в неопределенной форме), употребляемых без грамматических согласований, с грубым нарушением произношения, частым непониманием смысла.

Эмоции крайне элементарны и большей частью связаны с физическим самочувствием, физиологическими потребностями. Источником удовольствия и примитивных проявлений радости являются соматическое благополучие, ощущение сытости, тепла, удовлетворение патологических влечений (прожорливость, онанизм, сосание пальцев, жевание несъедобных предметов).

Недоразвитие моторики проявляется в крайней бедности мимики, однообразии и замедленности движений, нарушениях их координации вплоть до расстройств навыков стояния и ходьбы [16].

Деятельность, по существу, отсутствует. Нет навыков самообслуживания. Поведение ограничено либо действиями, связанными с реализацией инстинктивных потребностей, либо элементарными аффективными и двигательными реакциями на внешний раздражитель. Предоставленные себе, одни больные лежат или сидят, не реагируя на окружающее, другие беспокойны, бесцельно суетливы. Двигательные стереотипии имеют характер ритмического раскачивания туловища, однообразных движений головы, конечностей.

В нашем исследовании речь пойдет о детях с легкой степенью умственной отсталости (дебильность), обучающихся в специальных школах для детей данной категории (VIII вида).

**2.2 Дезонтогенез речевого развития детей при легкой степени умственной отсталости у детей**

Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее активно вступает в эмоциональный контакт с матерью. Исследователи отмечают, что в возрасте около года звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью, тогда как дети с нормальным психическим развитием в это время уже имеет в словарном запасе несколько слов и активно ими пользуется.

У детей слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи.

Долгое время звучащая речь слабо интересует умственно отсталых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней и, как правило, начинают пытаться говорить с большим запаздыванием. Однако постепенно они в разные сроки, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им никакой реальной помощи, и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими [10].

Многие умственно отсталые дошкольники произносят первые слова в 2—3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные — названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются весьма редко.

К этому времени дошкольники хоть и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложными оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Мало разговаривая, дети любят слушать читаемые им детские рассказы и с еще большим удовольствием смотрят любимые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение [11].

Направленность на речевое общение с окружающими у умственно отсталых дошкольников снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, но указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему.

Им плохо удается взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Они недостаточно понимают то, что им говорят окружающие, и соответственно ведут себя не так, как следовало бы. Вместе с тем эти дети не умеют сколько-нибудь связно высказать свои предложения или просьбы, не могут должным образом общаться даже диалогической речью. Обладая весьма ограниченным словарным запасом и не владея предложением, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный им вопрос. Их общение проходит в условиях житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам.

Наблюдается такая закономерность: чем в большей мере выражено у ребенка недоразвитие речи, тем существеннее оказываются у него отклонения в различных видах познавательной деятельности. Так, не умея назвать увиденный предмет или его изображение, умственно отсталый дошкольник быстро забывает воспринятое. Дети, произносящие лишь отдельные слоги или пользующиеся «детскими» словами типа: *мяу* (кошка), *ав-а*в (собака), *би-би* (машина), существенно отстают от своих говорящих сверстников в плане наглядно-действенного мышления. Так, они не могут сложить из 3—4 частей простую фигуру, в то время как дошкольники такого же возраста, в некоторой мере владеющие речью, справляются и с более сложными подобного же рода заданиями [22].

Таким образом, анализ исследований показывает, что у детей с умственной отсталостью оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них неразвиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического строя. Кроме того, у этих детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения; не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление звуковой стороны речи [30].

**2.3** **Особенности речи детей младшего школьного возраста по сравнению с нормально развивающимися сверстниками**

В младшем школьном возрасте у детей с легкой степени умственной отсталости отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря.

**Произносительная сторона речи**

Недоразвитие речи прежде всего обнаруживается в затруднениях учащихся младших классов при овладении ими произношением, тогда как дети с нормальным психическим развитием, в основном, поступают в школу с уже сформировавшейся произносительной стороной речи.

В речи учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида можно встретить замены одних звуков другими, сходными по звучанию или артикуляции. В одних случаях эти замены носят постоянный характер, в других — спорадический. Некоторые звуки дети, не умея их произносить, просто пропускают, что делает их речь трудно воспринимаемой, особенно для людей, впервые с ними имеющих дело [29].

Однако из-за недостатков произношения их речь бывает мало понятна и общаться с ними не всегда легко, что вызывает недовольство и насмешки со стороны окружающих: одноклассников и, к сожалению, некоторых взрослых. Это приводит к тому, что ребенок, не умея говорить иначе, старается меньше пользоваться речью, отмалчивается, когда его о чем-то спрашивают, нередко прибегает к указательным жестам. Это отрицательно сказывается на развитии его эмоционально-личностной сферы. Он становится настороженным, замкнутым, постоянно ожидает обиды и порицания. Вместе с тем сужается круг его общения, практика речевой деятельности резко ограничивается.

Позднее, как правило, эти недостатки с большим или меньшим успехом корригируются. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном по сравнению с нормой становлении у детей-олигофренов фонематического слуха — функции, чрезвычайно важной для правильного произношения и для обучения грамоте [26].

Определенную роль играют также отклонения, которые отмечаются в моторной сфере умственно отсталых детей, в том числе и в движении их речевых органов. Не следует забывать и то, что у учеников вспомогательной школы чаще, чем у нормально развивающихся детей, наблюдаются дефекты строения органов речи, в значительной мере препятствующие овладению произношением.

**Словарный состав языка**

Отклонение от нормы имеет место и при усвоении детьми-олигофренами словарного состава родного языка. Словарь учащихся младших классов беден, по сравнению со словарем нормально развивающихся сверстников.

В то время, когда семантические знания детей все лучше систематизируются и располагаются в иерархию, словарь детей с умственной отсталостью еще только формируется. Он состоит преимущественно из имен существительных и глаголов. Среди имен существительных преобладают слова, обозначающие хорошо знакомые детям предметы. Глаголы большей частью бесприставочные. Имена прилагательные занимают незначительное место в общем составе словаря. Они представляют собой малоконкретные характеристики типа «большой, маленький, хороший, плохой». Очень редко встречаются прилагательные, характеризующие личностные свойства и качества человека [24].

Слова, которыми располагают дети, используются ими в приближенных, неспецифических значениях. Так, «туфли» — это и туфли, и тапочки, и босоножки, и кроссовки. Словом «шил» могут обозначаться такие действия, как «зашил, пришил» и т. п. Слово «хороший» употребляется в значении «добрый, веселый, красивый, послушный, чистый» и др.

Для речи умственно отсталых детей свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным. Другими словами, они понимают более или менее правильно значительно большее количество слов, чем употребляют. Переход слова из пассивного словаря в активный происходит у детей этой категории гораздо медленнее, чем у детей с нормальным психическим развитием.

К старшим классам словарный запас школьников значительно обогащается. Этому способствуют специальное обучение, расширение жизненного опыта, общение со взрослыми и детьми, просмотр телевизионных передач и др. Однако дефицит слов, определяющих свойства человеческой личности, сохраняется, а используемые предложения остаются преимущественно простыми и по своему построению не всегда соответствуют общепринятым нормам.

Предложения, которыми пользуются ученики, являются преимущественно простыми, состоящими из 1—4 слов. Построены они бывают не только примитивно, но и часто неправильно. В них наблюдаются различные отклонения от норм родного языка — нарушения согласования, управления, пропуски второстепенных и даже главных членов [30].

Сложные, особенно сложноподчиненные, предложения начинают употребляться учениками обычно на старших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности и служит еще одним свидетельством грубого недоразвития мышления учащихся.

**Устная диалогическая и монологическая речь**

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т.е. необходим определенный уровень сформированности диалогической речи. Наблюдения показывают, что ученики младших классов редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, с их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхолалически повторяют часть заданного вопроса. Развернутые ответы, состоящие хотя бы из одного-двух малораспространенных предложений, от них можно услышать не часто.

Овладение монологической речью представляется для таких детей чрезмерно сложным. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания и неумение следовать уже составленному плану, непонимание того, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что он слышит от говорящего [23].

Значительной части учеников первых классов для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины, серии картин, реальных предметов. В таких условиях речь их становится более развернутой и последовательной. В старших классах используются план, схема и другие средства, организующие речевую деятельность школьников.

У учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, особенно находящихся на младших годах обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи — ее регуляторная функция. Указания взрослого воспринимаются детьми неточно, и поэтому содержание и последовательность выполняемой ими деятельности далеко не всегда отвечают требованиям. Это, прежде всего, относится к работе по сложным инструкциям, состоящим из нескольких, следующих друг за другом звеньев, а также к заданиям, сформулированным обобщенно. В первом случае школьники забывают предложенную последовательность действий, нарушают и путают ее. Во втором — терпят неудачи из-за того, что не могут в достаточной мере осмыслить задание.

Ученики вплоть до старших классов испытывают затруднения, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они не упоминают многих действий или говорят о них самыми общими словами. Но особенно сложным оказывается для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость ориентироваться только на имеющиеся представления делают ответы учеников бедными, непоследовательными, фрагментарными. Такие планы, конечно, не могут служить основой для выполнения определенной работы.

**Письменная речь**

Отставание и своеобразные черты становления устной речи детей-олигофренов обусловливают трудности, проявляющиеся у них при овладении грамотой. Эти трудности обнаруживаются при осуществлении звуко-буквенного анализа слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов.

Связная письменная речь у учащихся имеет яркие черты устной ситуационной речи. Она мало организована и не упорядочена. Изложение событий осуществляется неточно и непоследовательно, с большим количеством повторений и привнесений, нередко основывающихся на случайных ассоциациях. Предложения часто неправильно построены и не окончены. Человек, не бывший участником события или не знакомый с излагаемым текстом, с трудом понимает содержание написанного [30].

**Глава III**

**Методические рекомендации по развитию речевой деятельности детей младшего школьного возраста**

**3.1 Развитие речи детей младшего школьного возраста на специальных занятиях**

Специальные уроки развития речи традиционно включалются в учебные планы школ для детей с нарушениями интеллекта, что объясняется исключительной ролью речи в развитии психики умственно отсталого ребенка. На таких уроках, называющихся «Развитие речи на основе ознакомления с явлениями и предметами окружающей действительности» («Программы подготовительного и 1 — 4 классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида», 1999, под ред. В.В. Воронковой) развитие речи проводится на основе формирования элементарных представлений и понятий, необходимых при обучении другим учебным предметам, расширения и обогащения представлений детей об окружающем мире.

Кроме того, с целью обучения детей с недостатками интеллекта технологиям общения, направленного формирования у них коммуникативных умений и навыков в программу для 0 — IV классов школы VIII вида (1997, ред. И.М. Бгажнокова) введен курс «Устная (разговорная) речь» (автор Э.В. Якубовская). Задачи названного курса заключаются в том, чтобы ускорить процесс овладения разговорной речью на основе коррекции всех составляющих речевой акт компонентов; помочь детям осмыслить и обобщить имеющийся у них речевой опыт; улучшить такие качественные характеристики устной речи, как звукопроизношение, темп, ритм, дикцию, интонацию, выразительность; повысить общую культуру речевой коммуникации и общения [35].

Основное отличие курса «Устная (разговорная) речь» заключается в принципиально ином подходе, определяющем смысловую направленность обучения на основе языковых обобщений и речевых закономерностей. В качестве основы обучения создаются ситуации, знакомые детям, происходящие в их реальной жизни, входящие в круг детских интересов. В этом контексте определяется объем, последовательность, содержание программных тем, в том числе и тем, связанных с явлениями и предметами окружающей действительности, например: «Улица и мы», «Разговор в транспорте», «Играю с детьми», «Гуляю в парке», «Иду в магазин» и др. Расширение тематического репертуара позволяет использовать речь не только как средство для усвоения познавательной информации, но и как объект изучения собственной речевой деятельности. С учетом сниженной мотивации речевой деятельности у детей с умственной отсталостью, важно, что при таком подходе они получают возможность реализовать усвоенные речевые умения непосредственно после их приобретения не только в школе, но и в привычной, бытовой обстановке.

Большая часть времени на уроках «Устной (разговорной) речи» отводится формированию и развитию активной речевой практики учащихся в условиях специально разработанных учителем речевых ситуаций. Использование игровых форм организации урока с опорой на спонтанный опыт и создание образцов речевых конструкций и действий в общении, наиболее эффективно, т.к. именно игровые элементы позволяют привлекать внимание детей к речи, ее эмоциональным компонентам, адекватному восприятию их содержания, ответным эмотивным реакциям [35].

Естественно, что вне зависимости от тематической направленности уроков, специфика коррекционной работы по развитию речи сохраняется, т.е. уроки «Устной (разговорной) речи» строятся на основе коррекции недостатков произношения, словарного запаса, исправления недостатков в построении предложений и связной речи. Помимо этого проводятся специальная работа по обогащению речи словами, речевыми оборотами и устойчивыми конструкциями, формируются «сигнальные» неречевые средства (жест, мимика), служащие основой для создания коммуникативных действий: выражение благодарности, просьбы, приветствия и др.

Направления, этапы и пути развития речи учащихся с нарушениями интеллекта определены специальной методикой обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе 8 вида (А.К.Аксенова, 1999).

**3.2 Дидактические игры на уроках русского языка и чтения в специальной (коррекционной) школе VIII вида**

Одним из эффективных средств развития интереса к учебному предмету является использование на уроках дидактических игр и занимательного материала, что способствует созданию у учеников эмоционального настроя, вызывает положительное отношение к выполняемой работе, улучшает общую работоспособность, дает возможность повторить один и тот же материал разными способами. Дидактические игры способствуют развитию мышления, памяти, внимания, наблюдательности. В процессе игры у детей вырабатывается привычка мыслить самостоятельно, сосредотачиваться, проявлять инициативу. Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Используя игру по правилам, количество условий игры должно быть ограничено двумя – тремя, т.к. умственно отсталым детям трудно усвоить большое количество правил игры. Учителю следует помогать во время игры тем детям, которым трудно запомнить принцип игры. По окончании игры следует выявить победителя и поощрить его. Дидактическая игра может быть использована на различных этапах урока, особенно она целесообразна на этапах повторения и закрепления материала [26].

В виде загадки, ребуса, шарады, кроссворда может быть дана тема урока. Например: «Отгадав загадку (кроссворд и т.п.), вы узнаете, что мы будем изучать на уроке», «Здесь зашифрована тема нашего урока» или «Решив занимательный пример, вы узнаете тему нашего урока».

Использование игры в процессе объяснения нового материала. Например: игра «Собери слово» при изучении темы «Соединительные гласные О и Е».

Использование дидактических игр при проверке пройденного материала. Например: игра «Орфографическое лото», «Синонимы (антонимы)», «Кто больше напишет слов», «Не перепутай», «Третий лишний» и т.п.

Игры могут быть с предметами – использование муляжей, природного материала. Например: игра «Овощи – фрукты», «Волшебный мешочек», уточняется цвет форма, вкус, запах назначение, размер предмета. Упражнения в определении предмета по какому–либо одному качеству (признаку), предметы сравниваются, идет классификация предметов.

Настольные (настольно – печатные) игры могут использоваться для групповой и индивидуальной работы. Например: игра «Четвертый лишний», «Парные картинки», «Почта», «Узнай силуэт», «Собери картинку», «Где ошибся художник», «Домино», «Лото» и т.д.

Словесные (вербальные) игры. Например: самостоятельное составление загадок, игра «Узнай по описанию», «Назови одним словом», «Найди ошибку», различные загадки, шарады, метаграммы, анаграммы, ребусы, кроссворды, чайнворды, головоломки и т.д.

**3.3 Словарная работа на уроках русского языка в специальной (коррекционной) школе VIII вида**

Работу над трудными словами следует проводить систематически, слова распределяются по темам уроков, связываются с изучением определенных правил, пишутся словарные диктанты [35].

*Методы работы над правописанием трудных слов*

* Учитель записывает слово, подлежащее изучению на доске.
* Вставка слова в классное наборное полотно.
* Чтение слова учителем.
* Объяснение значения слова (учителем или детьми).
* Орфографическая работа над словом (постановка ударения, выделение трудной буквы, звукобуквенный анализ слова, деление слова на слоги и на слоги для переноса).
* Заучивание правописания данного слова (подбор однокоренных слов, составление словосочетания, предложения с этим словом, подбор синонимов, антонимов, загадки, поговорки с данным словом).
* Запись слова в орфографический словарик.
* Задание на дом – выучить написание слова.
* Включение слова в разнообразные виды устных и письменных работ и упражнений.

*Виды словарных работ*

* + Загадки (ответы загадок являются словарными словами).
  + Пословицы (в тексте пословицы есть словарное слово, найти его, объяснить смысл пословицы).
  + Кроссворд (загадываемые слова являются словарными).
  + Запись слов по алфавиту (слова записаны на доске).
  + Запись слов по теме (из данных словарных слов выписать только те, которые относятся к теме «Огород» или «Школа» и т.п.)
  + Составление рассказа из группы словарных слов (декабрь, мороз, коньки, ребята).
  + Картинный диктант (показывают картинки с изображением предметов, дети записывают названия предметов).
  + Списать словарные слова в порядке возрастания слогов или наоборот.
  + Дописать предложение (в предложении пропущено словарное слово).
  + Образование единственного числа из множественного или наоборот (учитель – учителя, огороды – огород).
  + Образование другой части речи (береза – березовая, восточная – восток, продавец – продавать).
  + Связь словарной работы с минуткой чистописания (на чистописании повторяем букву З, из словарика выписываем слова на эту букву или с этой буквой).
  + Выписывание данных словарных слов в несколько столбиков:
  + по родам;
  + по числам;
  + по склонениям; с непроверяемыми гласными А, О, Е, И;
  + с непроверяемой и проверяемой гласной;
  + одушевленные или неодушевленные предметы;
  + по тематике – «Город» и «Деревня»;
  + по частям речи;
  + с непроверяемой гласной в первом слоге и с непроверяемой гласной во втором слоге.
  + Выписать из данных слов:
  + слова, состоящие из двух, трех слогов;
  + слова с Й;
  + слова с шипящими.
  + Подвести ряд словарных слов под видовые понятия (ворона, воробей, сорока, петух, соловей – птицы).
  + Выборочный диктант (каждый вариант пишет свою группу слов).
  + Работа с сигнальными карточками (учитель называет слова, а дети поднимают нужную букву и работа проходит устно или учитель поднимает карточку с буквой, а дети выписывают слово с этой буквой).
  + Списывание или запись слов с подчеркиванием звонких и глухих согласных, твердых или мягких согласных.
  + Придумывание словосочетаний со словарными словами (помидор красный, улица широкая).
  + Запись слов под диктовку, с постановкой ударения, подчеркиванием непроверяемой орфограммы, выбором слова для звуко–буквенного анализа.
  + Подбор однокоренных слов.
  + Восстановление деформированного текста или предложения (ребята, огороде, в, собирали, и, огурцы, помидоры, горох, корзины).
  + Разбор слов по составу.
  + Запись слов с разными приставками (шел, пришел, ушел, зашел).
  + Запись слов с разными предлогами (к площади, у площади, на площади).
  + Поставить слово в нужный падеж, просклонять словарное слово.
  + Образовать новое слово при помощи суффикса (береза – березка, берег – бережок).
  + Заменить одним слово (человек, который управляет трактором – тракторист, широкая проезжая асфальтовая дорога – шоссе, одерживать победу - побеждать).
  + Письмо по памяти.
  + Самодиктант и взаимопроверка.
  + Списать, вставить одну или две согласных (С или СС – кла…ный, керо…ин, шо…е, ро…а, ка…ир, ба…ейн).
  + Перфокарты, перфоконверты.
  + Из данного текста выписать слова с непроверяемыми гласными (согласными).
  + Из данных словарных слов выписать по порядку слова, состоящие из корня и окончания; корня и суффикса; приставки, корня, суффикса; приставки, корня, окончания.
  + Данные слова заменить по смыслу другими (группа – коллектив, магазин – универмаг, перерыв – антракт, врач – хирург, друг – товарищ).
  + К данным прилагательным подобрать по смыслу существительные являющиеся словарными словами (красное яблоко, художественная литература, драматический театр).
  + Заменить синонимами (водитель – шофер) или антонимами (юг – север).
  + Закончить предложение однородными членами предложения (В овощном магазине можно купить……...).
  + От глагола неопределенной формы образовать глагол будущего, настоящего или прошедшего времени.

**Заключение**

В соответствии с поставленными задачами нами были рассмотрены понятие, виды речевой деятельности и их характеристика. Было выяснено, что речь человека, это сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Основные функции речи проявляются в ее коммуникативной направленности, передачи и усвоении общественно-исторического опыта, знаковости, а также экспрессивности (выражение отношения человека к сообщению).

Выделяют следующие виды деятельности: внешнюю и внутреннюю. Внешняя речь включает речь устную (диалогическую и монологическую) и письменную. Под внутренней речью понимают различные виды использования языка (точнее языковых значений) вне процесса реальной коммуникации.

В процессе изучения особенностей развития речи детей в младшем школьном возрасте, было выяснено, что обучение в школе способствует формированию произвольной, развернутой речи. В начальных классах дети овладевают умением рассказывать по определенному плану, не повторяться, говорить правильно, законченными предложениями, т.е. произвольной, программированной монологической речью. Письменная речь учащихся также претерпевает изменения, и уже к 3 – 4 классу приобретает форму книжной, литературной речи, превосходя, в некотором отношении устную речь.

Одновременно с обогащением и активизацией словаря детей происходит его систематизация, семантические знания детей располагаются в своеобразную иерархию.

Речевое развитие детей со стойко выраженным снижением познавательной деятельности, возникшем на основе органического поражения ЦНС, т.е. с умственной отсталостью, осуществляется своеобразно и с большим опозданием.

В младшем школьном возрасте, когда их сверстники учатся планировать, высказывать свои замысли и контролировать свою речевую деятельность, у детей с умственной отсталостью отмечается недоразвитие всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также бедностью словаря.

Недостатки произношения, замены, пропуски звуков родного языка делают их речь мало понятной, что препятствует свободному общению этих детей с окружающими. Устная речь детей характеризуется ограниченностью словаря, употреблением слов в их приближенных, неспецифических значениях, а также примитивным, часто неправильным построением даже простых предложений. В речи наблюдаются различные отклонения от норм родного языка – нарушения согласования, управления, пропуски второстепенных и даже главных членов предложения.

Умение планировать, строить высказывания в соответствии с планом, характерные для их сверстников с нормальным психическим развитием недоступно детям с умственной отсталостью. Ученики даже старших классов испытывают затруднения, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы, либо самостоятельно спланировать предстоящую деятельность.

Недостатки и отставание становления устной речи детей с умственной отсталостью приводят к трудностям овладения грамотой: ошибки в написании, составлении предложений и пересказов. Письменная речь детей ситуационна, мало организована и не упорядочена. Предложения, также как и в устной речи часто построены неправильно или не окончены.

Недостатки речевой деятельности, неумение строить диалог и самостоятельное высказывание, а так же дефекты произносительной стороны речи часто приводят к тому, что ребенок, не умея говорить иначе, старается меньше пользоваться речью, отмалчивается, нередко прибегает к указательным жестам. Он становится настороженным, замкнутым, сужается круг его общения, практика речевой деятельности резко ограничивается.

Между тем, одним из показателей успешной адаптации человека в обществе является его умение воспринимать и передавать полученную информацию посредством речи. В структуре интеллектуального дефекта учащихся вспомогательной школы большое место занимает существенное речевое недоразвитие. Поэтому одним из центральных звеньев в системе коррекции личности умственно отсталых детей является работа по формированию речевых умений и навыков. Она осуществляется во вспомогательной школе на всех уроках.

**Список литературы**

1 Gučas A. Vaiko ir paauglio psichologija. – K., 1990.

2 Žukauskienė R. Raidos psichologija. – V., 1996.

3 Блонский П. Психология младшего школьника. – М., 1997.

4 Возрастная и педагогическая психология. / Под. редакцией Гамезо М. В., Матюхиной М. В., Михальчик Т. С. – М., 1984.

5 Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т., т.3: Проблемы развития психики, т.4: Детская психология, т.5: Дефектология / Л.В. Выготский. – М.Педагогика.

6 Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология. Словарь-справочник. – Минск, 1998.

7 Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

8 Запорожец А.В., Психология. М., 1965г.

9 Зеньковский Л. Психология детства. – М., 1996.

10 Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы: Сб. науч. тр. / Под ред. В.Г.Петровой. — М 1980.

11 Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. / Под ред. В. Г. Петровой. — М., 1987.

12 Казакова В. Г., Кондратьева Л. Л. Психология. – М., 1989.

13 Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. - Ростов-на-Дону, 1987.

14 Кулагина И. Ю. Возрастная психология. – М., 1998.

15 Лебединская К. С. Отбор детей во вспомогательную школу: Пособие для учителя / Сост.: Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина - М.: Просвещение, 1983г.

16 Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие. — М., 2002

17 Люблинская А. А. Детская психология. – М., 1971.

18 Назарова Н.М. Специальная педагогика. М., 2002г.

19 Немов Р.С. Психология. Книга 2 – 3. – М.,1995.

20 Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. – М., 1995.

21 Обухова А.Ф. Детская психология. – М., 1995.

22 Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. — М., 1963

23 Петрова В.Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. — М., 2002.

24 Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе/ Под ред. Ж. И. Шиф, Т.Н. Головиной. — М., 1977.

25 Психология. Словарь. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1990.

26 Пузанов Б.П. Коррекционная педагогика. М., 1998г.

27 Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М 1986.

28 Селезнева Е.П. Развитие речи детей. – М., 1984.

29 Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. — М., 1966

30 Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.:Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.

31 Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М., 2004. – 184 с.

32 Тихеева. Е.И. Развитие речи детей. – М., 1985.

33 Учащиеся вспомогательной школы / Под ред. М. С. Певзнер, К. С.Лебединской. — М., 1979

35 www.shishkova.ru