

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ¹

FEATURES OF COHERENT SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

**S. Arkhipova
O. Lazutkina**

Summary: The article deals with the features of coherent speech of preschool children with general underdevelopment of speech, reveals the theoretical aspects of the study of the problem. The aim of the research is to make diagnostics and to find out the peculiarities of coherent speech of senior preschool children with the general underdevelopment of speech.

Keywords: senior preschool children with the general underdevelopment of speech, coherent speech, features of coherent speech.

Архипова Светлана Владимировна

*К. п. н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)
arhipova.swetlana2011@yandex.ru*

Лазуткина Ольга Романовна

*Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
o.lazutkina2017@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, раскрываются теоретические аспекты изучения проблемы. Целью исследования является проведение диагностики и выявление особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, связная речь, особенности связной речи.

Введение

Дошкольный возраст является важнейшим периодом активного познания родного языка, усвоения всех сторон речевой системы, развитие которых не достигнет своей конечной цели без завершающего этапа – закрепления в связной речи. Именно поэтому в условиях стандартизации дошкольного образования вопросам развития связной речи у дошкольников придается особое значение.

Развитие связной речи берет свое начало в устном общении детей со взрослыми и ровесниками. Взрослые на ранних этапах должны поддерживать речевые инициативы детей, выступать в качестве примера для подражания, помогать организовывать и структурировать их высказывания. Таким образом, дети постепенно учатся выражать свои мысли живо, последовательно, не отвлекаясь на ненужные детали.

Высокий уровень овладения связной речью в период дошкольного детства во многом предопределяет качество дальнейшего школьного обучения. Ребенок, овладевший связной речью, без затруднений может взаимодействовать с окружающими людьми, понимать и соблюдать закрепленные нормы поведения в обществе,

что определяется конечным звеном в его личностном развитии. Помимо социальной функции в связной речи находит реализацию и коммуникативная функция.

Развитие связной речи у дошкольников требует сформированности навыков, выходящих за рамки простого составления предложений. Высокий уровень ее развития характеризуется связностью высказывания, построенного на основе главной темы, которую можно проследить в каждом предложении, способностью выстраивать последовательно события, отраженные в речевой продукции детей, сформированностью причинно-следственных связей.

Однако дошкольники, имеющие общее недоразвитие речи (далее ОНР), не достигают достаточного уровня развития связной речи. Исследователи В.К. Воробьева, В.П. Глухов, О.С. Ушакова, Т.Б. Филичева отмечают в их связной речи отсутствие логики и последовательности в предложениях, пропуски основных и наиболее значимых частей рассказа, неразвернутые, малоинформативные высказывания, бедность и стереотипность используемых речевых средств, грубые нарушения грамматического строя, искаженное построение предложений, ошибки в использовании предлогов, бедный словарный запас.

¹ Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности МГПУ имени М. Е. Евсевьева по теме «Научно-методические основы развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями средствами наглядного моделирования».

Правильный выбор диагностических методик, адекватное построение процесса диагностики связной речи и интерпретации результатов позволит специалистам логопедам выявить ее особенности у данной категории детей. Знание особенностей связной речи у дошкольников с ОНР, позволит построить логопедическую работу по развитию связной речи наиболее эффективно. В связи с этим выявление особенностей развития связной речи у дошкольников с ОНР представляет особую актуальность.

Значимость представленной проблемы обусловила цель работы, которая заключается в диагностике и выявлении особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Изложение основного материала

Проблема определения понятия связной речи раскрывается в исследованиях А.М. Бородич, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна; вопросы диагностики связной речи изучаются В.К. Воробьевой, В.П. Глуховым, О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой; процесс развития связной речи рассматривается Т.В. Ахутиной, Т.В. Волосовец, А.А. Леонтьевым, Ф.А. Сохиным; особенности связной речи дошкольников с ОНР определяются В. В. Гербовой, Е.И. Тихеевой, Т.А. Ткаченко, Г.В. Чиркиной и др.

Анализ научно-методической литературы показал, что многие ученые рассматривают связную речь с различных сторон. С педагогической точки зрения, под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание людей (А.М. Бородич, Е.И. Тихеева) [1].

В психологических исследованиях связность речи определяется как адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя (С.Л. Рубинштейн), или как цепь логически сочетающихся предложений, поддерживающих законченную мысль (Л.С. Выготский) [3, 8].

Лингвисты связную речь определяют, как последовательность связанных друг с другом мыслей, выраженных точными словами в правильно построенных предложениях (А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин) [7, 9].

В логопедических исследованиях связную речь рассматривают как наиболее сложную форму речевой деятельности, которая носит характер последовательного смыслового целого развернутого изложения (В.П. Глухов, Г.В. Чиркина); вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение (В.К. Воробьева) [2, 4, 11].

Обобщая формулировки определения понятия связ-

ной речи, следует заключить, что связная речь – это единица речи, состоящая из языковых компонентов и представляющая развернутое высказывание, которое излагается логично, последовательно и тематически правильно.

Можно проследить общие закономерности развития связной речи. Процесс овладения связной речью состоит из перехода от ситуативного вида речи к контекстному, однако затем их развитие осуществляется параллельно.

Освоение связной речи дошкольниками осуществляется поэтапно. На первом довербальном этапе понимание речи отсутствует, однако, у ребенка возникают первые эмоциональные контакты со взрослыми, которые в дальнейшем окажут большое влияние на зарождение непосредственно речи. Следующий этап – возникновение речи. Постепенно происходит овладение пониманием речи, в основном, незамысловатых фраз. У ребенка появляются первые осмысленные слова, начинает пополняться словарный запас, отмечаются двусоставные малораспространенные предложения, постепенно ребенок начинает вступать в диалогические формы речи. На третьем этапе развития связной речи происходит овладение разными способами взаимодействия с окружающими людьми. От диалога наблюдается плавный переход к монологу. Предложения имеют сложную структуру, распространены. Активно продолжает обогащаться и активизироваться словарный запас.

Проблема развития связной речи наиболее остро встает у дошкольников, имеющих речевые нарушения. Дети с речевой патологией – это дети с нормальным слухом и сохранным интеллектом, имеющие расстройства коммуникации, которые негативно влияют на их дальнейшую успеваемость. Данные расстройства выражаются в нарушениях звукопроизношения, слоговой структуры слова, недоразвитии фонематического слуха, грамматического строя речи, бедности словарного запаса.

Среди детей с речевой патологией доминирующую группу составляют дошкольники с ОНР, которое Р.Л. Левина характеризует как форму речевой аномалии, при которой нарушены все компоненты речевой системы, относящиеся как к смысловой, так и звуковой ее стороне [6].

Вопросы изучения связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР рассматриваются в работах В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Т.А. Ткаченко и др. [4; 5]. Они отмечают, что дети, имеющие ОНР, испытывают трудности при составлении рассказов и отдельных фраз. Их связное высказывание характеризуется простым перечислением действий и событий. У данной категории детей

отмечается неполное понимание прочитанного текста, трудности пересказа коротких текстов, нарушения последовательности событий, пропуски важных деталей, многочисленные повторы и сложности подбора подходящих по семантике слов. При составлении самостоятельного рассказа они ограничиваются описанием только одного отдельного признака предмета, не соблюдают композиции, последовательность описания предметов или обстановки вокруг. Выявляются ошибки в лексико-грамматическом оформлении высказывания, отсутствие инициативы к активному ведению диалога, непонимание вербальных и невербальных средств языка [11].

Подобные трудности оказывают негативное влияние на процесс усвоения детьми письменной речи и подготовку к обучению в школе. Ранняя диагностика нарушений развития связной речи и своевременная коррекционная помощь обеспечит в дальнейшем детям возможность полноценного обучения и общения со сверстниками. Обследование связной речи у дошкольников осуществляется с помощью доступных для данного возраста методик В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой и др. [2, 4, 10, 11].

Методика В.К. Воробьевой включает четыре серии диагностических заданий. Первая серия – направлена на выявление способности к пересказу, вторая – ориентирована на выявление возможности к самостоятельному программированию структуры высказывания и составлению связного, смыслового текста. Третья серия заданий подразумевает изучение особенностей построения связного высказывания в ситуации неполного отражения компонентов речевой системы, четвертая – направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности [2].

Методика диагностики связной речи, предложенная Т.Б. Филичевой, рекомендует использовать следующие задания: передать содержание рассказа от 1-го лица; подобрать к заданным словам красочные определения, позволяющие подробно и разносторонне описать объект; пересказать рассказ, изменяя время происходящих там событий; описать представленные предметы, образуя сравнительную степень прилагательных [11].

Методика О.С. Ушаковой включает задания для обследования детей среднего, старшего дошкольного возраста. Диагностика уровня связной речи осуществляется по следующим заданиям: составление рассказа-описания по игрушке; сочинение рассказа по вопросам, по серии сюжетных картинок с предварительным выкладыванием их в последовательности, сочинение рассказа на самостоятельно выбранную ребенком тему [10].

Наиболее популярной методикой обследования связной речи у дошкольников с ОНР является методика

В.П. Глухова. Автор предлагает осуществлять наблюдение за связной речью дошкольников не только в процессе учебной деятельности, но и в игровой и бытовой сферах деятельности. Разработка В.П. Глухова позволяет разносторонне оценить уровень развития связной речи – от составления элементарной, нераспространенной фразы до составления рассказа с элементами творческого воображения [4].

В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенной диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Диагностическое исследование осуществлялось на базе МАДОУ «Детский сад № 36 комбинированного вида» г.о. Саранск Республики Мордовия, МБДОУ ДС № 29 города Кузнецка. В диагностике принимали участие 25 дошкольников старшей группы компенсирующей направленности с заключением ПМПК «ОНР. III уровень речевого развития».

Исследование состояния связной речи у дошкольников с ОНР выполнялось по методике В.П. Глухова в индивидуальной форме [4]. Обратимся к описанию диагностических заданий данной методики.

В рамках первого задания требовалось составить законченное высказывание на уровне фразы по действию, изображенному на отдельных картинках. В качестве стимульного материала предлагались ситуационные картинки (мальчик рубит дрова, девочка везет куклу на санках, мальчик ловит рыбу и т.д.). Ребенку предлагалось посмотреть внимательно на картинку и сказать, что на ней изображено. В случае отсутствия ответа или затруднении задавался наводящий вопрос: «Что делает мальчик\девочка?».

Второе задание было направлено на составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу. Ребенку предлагались три взаимосвязанных картинки (девочка, лейка, цветы; бабушка, грибы, лукошко). Необходимо было составить предложение, используя их. При неполном или некорректном ответе указывалось на пропущенную картинку с повторной инструкцией.

В рамках третьего задания требовалось пересказать текст хорошо знакомой короткой сказки. В качестве наглядного материала использовался цикл картинок по мотивам сказок «Репка», «Колобок». Ребенку читалась сказка, затем задавались вопросы по ее сюжету. После чего он должен был подробно и связно пересказать произведение.

Четвертое задание включало составление рассказа по картине или серии сюжетных картинок. Стимульный материал: «Бабушка готовит вкусные пироги; Мальчик

ранней весной потерял свой ботинок, а нашел его только тогда, когда солнце начало пригревать, и снег везде растаял; Общая горка, которую дети построили совместными усилиями, однако, мальчик Витя не пускал одного из ребят кататься, так как тот болел, когда горку строили». Ребенок должен расположить сюжетные картинки в правильной последовательности и составить подробный рассказ.

Пятое задание направлено на составление рассказа на основе личного опыта. Ребенок должен был рассказать, какое недавнее событие ему запомнилось, где это происходило, что он там делал, с кем туда ходил. На основе ответов на эти вопросы дошкольник составлял связный рассказ.

В рамках шестого задания требовалось составить описательный рассказ. Для описания ребенку предлагались предметы или муляжи с выраженными признаками, а также схема для составления описательного рассказа. В качестве отличительных признаков выделялись форма, размер, части предмета.

Оценивание выполненных дошкольниками заданий осуществлялось в баллах в соответствии с критериями, представленными в методике В.П. Глухова [4].

Рассмотрим результаты выполнения дошкольниками с ОНР диагностических заданий.

С выполнением первого задания справилось на 3 балла восемь (32,0 %) дошкольников. Их ответы характеризовались грамматически правильно построенной фразой, передающей точное и полное содержание предметной картинки («Девочка везет на санках куклу»; «Мальчик Паша катается на роликах»; «Лиза поливает желтые цветы из лейки»). Большая часть вариантов задания (5 из 6 картинок) была выполнена, но в более пролонгированные сроки. Двенадцать (48,0 %) дошкольников выполнили данное задание на 2 балла. Некоторые их фразы были недостаточно информативны («Девочка везет санки»; «Мальчик пилит»; «Девочка моет»), отмечались ошибки в выборе нужной грамматической формы («Мальчик ловила рыбу»; «Мальчик колотил дрова»). Также можно отметить достаточно длительные паузы для поиска и припоминания подходящего слова. Пять (20,0 %) детей составили предложение только после наводящего вопроса экспериментатора. Их ответы оценены в 1 балл.

С выполнением второго задания шесть (24,0 %) детей справилось на 3 балла. Их фразы были адекватными по смыслу, достаточно информативными, с некоторыми недочетами в построении («Девочка Соня взяла лейку и поливает свои любимые цветы»; «Бабушка пошла в лес, там она собирала грибы в корзинку»). Пятнадцать

(60,0 %) дошкольников выполнили задание на 2 балла. Высказывание было составлено только на основе содержания 2-х картинок («Девочка Аня взяла в руки лейку»; «Бабушка пошла за грибами в лес»; «Мальчик читает»). Однако после обращения внимания детей на совершенную ими ошибку, сразу же исправлялись. У четырех (16,0 %) дошкольников отмечались ошибки в грамматическом оформлении фразы, в игнорировании предъявленных картинок («Девочка положила цветы на окна»; «Бабушка чистит обувку»). Для них оказалось невозможно перестроение фразы даже после помощи экспериментатора.

По итогам выполнения третьего задания пять (20,0 %) дошкольников смогли составить пересказ на 3 балла, передав смысл текста, соблюдая последовательность событий, связность высказывания, прибегнув к стимулирующим вопросам экспериментатора. В основном в предложениях употреблялись правильные грамматические формы слов («Бабушка с дедушкой испекли колобка. Положили его на окно. Он подох и спрыгнул с окна. Покатился по дорожке до леса. Встретил Колобок Зайца. Он хотел его съесть. Колобок спел песенку и покатился дальше. Потом он встретил Волка. Опять спел песенку и покатился. Дальше Колобок встретил Медведя. Тот тоже захотел его съесть. Но Колобок спел песню и спасся. Катился, катился и встретил хитрую Лису. Она собиралась съесть Колобка. И он начал петь ей песню. Тогда Лисичка попросила сесть Колобка себе на нос, чтобы лучше слышать песенку. А Лиса его «ам» и съела»). В пересказе четырнадцати (56,0 %) дошкольников отмечались пропуски фрагментов рассказа («Колобок упал с окошка и катился по лесу. Увидел там много разных животных. А лиса его съела». «Дедушка посадил репку. А когда она выросла большая-большая, не смог ее вырвать. Помогали ему бабушка, внучка и мышка»). При попытке повторных наводящих вопросов некоторые из детей припоминали часть пропущенных событий. Их высказывания оценены на 2 балла. У шести (24,0 %) дошкольников выявлено значительное нарушение связности рассказа. В их предложениях прослеживалась бедность употребления языковых средств, за что и был выставлен 1 балл («Это колобок. Он убежал в лес. А его встретила лиса и съела». «Дед не мог сорвать свеклу. Нет, репу. Помогали ему, помогали. А сильнее всех была мышка»).

Для семи (28,0 %) обучающихся оказалось невозможным восстановить последовательность событий. По наводящим вопросам экспериментатора был составлен краткий рассказ, в котором были упущены важные и значимые фрагменты. Составленный дошкольниками рассказ не соответствовал картине. Описание происходящих действий было минимальным («Дети катались на горке. Мальчик тоже хотел. Но еще один мальчик его не пускал»; «Мальчик бежал и потерял ботинок. Пришли мама с бабушкой. А когда стало тепло, они нашли бо-

тинок»). Не все объекты, представленные на серии сюжетных картинок, были отражены в рассказе детей, что нарушило его целостный смысл. Рассказ подменялся названием действий с картинок. Одиннадцать (44,0 %) дошкольников смогли восстановить последовательность отдельных событий, однако смысл рассказа был искажен. При помощи подсказки экспериментатора задача была выполнена на 2 балла. В составленном рассказе у семи (28,0 %) дошкольников наблюдалось полное соответствие изображенной ситуации, рассказ был распространен, последователен и логичен («*Дети построили горку. Коля болел. Когда он выздоровел, тоже захотел кататься. Ваня его не пускал. Ведь он не строил горку*»; «*Бабушка захотела испечь вкусные пирожки. Сначала она замесила тесто. Потом бабушка выкладывала начинку. Когда плита нагрелась, она поставила их туда. Как только пирожки были готовы, бабушка позвала внука и налила чай*»). Задание выполнено на 3 балла.

Самым трудным заданием для дошкольников с ОНР оказалось составление рассказа с опорой на личный опыт. Всем детям потребовалась помощь. Десять (40,0 %) дошкольников затруднялись самостоятельно отвечать на вопросы по плану. Экспериментатору приходилось задавать вопросы повторно. Если дети затруднялись дать ответ, то им предлагалась знакомая ситуация, которая помогала дошкольникам сформулировать несколько предложений рассказа («*Мы недавно были в зоопарке. Там много животных. Они все в клетках. Мне понравилась обезьяна*»; «*Я летом был на море. Там очень жарко. Мы каждый день купались. А еще я играл в бассейне*»). Их ответы оценивались в 2 балла. Пятнадцать (60,0 %) обучающихся выполнили задание на 1 балл. Они допускали грубые смысловые ошибки, соскальзывая с одного события на другое («*Мы пошли в парк на карусель. Там у меня еще был самокат*»; «*Я ездила в деревню. Там бабушка моя. Я съела много ягод*»). Речевые средства использовались крайне бедно, дети чаще пользовались мимикой и жестами. Кроме этого, наблюдалось аграмматичное употребление словоформ, затрудняющее восприятие рассказа («*Было три ребят*»).

В процессе составления рассказа-описания шесть (24,0 %) дошкольников крайне редко прибегали к помощи экспериментатора. Они составили связное описание предмета с опорой на предложенную схему, отобразив в рассказе все существенные признаки в простых предложениях. Дети справились с заданием на 3 балла («*Это помидор. Он круглый, большой, по цвету красный. На вкус он сочный. На ощупь гладкий*»). Опираясь на схему составления рассказа-описания, восемь (32,0 %) дошкольников не смогли точно и полно отразить основные признаки описываемого предмета. Их высказывание представляло перечисление наиболее ярких и приметных деталей и было оценено в 2 балла («*Чашка. Она маленькая. У нее есть ручка*»). Дошкольники смогли

составить рассказ только после обращения к побуждающим вопросам экспериментатора, однако, все равно испытывали трудности в подборе слов к незнакомым частям предметов («*У ней уши, хвост, волосы на голове*»). В рассказе одиннадцати (44,0 %) детей отмечалось искажение последовательности изложения, незавершенность предложений, отсутствие связи между фразами. Описание содержало перечисление внешних признаков объекта. Детям не удалось составить связный рассказ даже после предъявленного экспериментатором образца описания. Выполнение задания оценено в 1 балл.

По количеству набранных баллов всех дошкольников с ОНР мы условно разделили на три группы по уровням развития связной речи.

В первую группу вошло 20,0 % детей с высоким уровнем развития связной речи. Их предложения носили правильное лексико-грамматическое оформление, имели распространенный характер. При построении фразы соблюдалась четкая последовательность, обучающиеся подбирали слова, подходящие под контекст ситуации, развернуто отвечали на вопросы. Дошкольники, отнесенные к данной группе, владели всеми служебными частями речи, их высказывания насыщены прилагательными, местоимениями, наречиями. Все задания выполнялись без дополнительных инструкций, с минимальной помощью экспериментатора.

Вторую группу составили 48,0 % дошкольников со средним уровнем развития связной речи. Навыки пересказа у них сформированы, однако, отмечались пропуски некоторых структурных единиц текста, нарушалась полнота и содержательность речи, наблюдалось аграмматичное употребление форм слов. При составлении рассказа детям необходимо большее количество времени для подбора подходящего по смыслу слова. В речи преимущественно использовались двусоставные, нераспространенные предложения с включением только существительных, глаголов и прилагательных. При сочинении рассказов по серии картин нарушалась логическая связь между фразами. Описывая предмет, дошкольники указывали на существенные признаки предмета, характерные черты и отличия. В процессе выполнения большинства заданий испытуемым требовалась помощь со стороны экспериментатора, повторы инструкций.

Группу с низким уровнем развития связной речи составили 32,0 % детей. Они с трудом составляли фразы. На большинство задаваемых вопросов не отвечали. Предложения носили нераспространенный характер, чаще всего односоставные, нарушена правильная последовательность слов. Навык пересказа находился на начальном этапе формирования. При составлении рассказов или описания предмета пропускали отличительные признаки, важные детали, при наводящих вопросах со

стороны экспериментатора использовали указательные жесты. Помощь для выполнения задания не принимали, дополнительную инструкцию не брали даже в упрощенной формулировке.

Выводы

Проанализировав результаты диагностики, мы выделили ряд особенностей связной речи у дошкольников с ОНР: сложности в построении связного высказывания, ограниченный словарный запас, неправильное использование в речи лексических единиц, преобладание в высказывании существительных и глаголов, неточное

употребление форм прилагательных и глаголов, однотипные нераспространенные, малоинформативные предложения, ограниченность средств речи, используемых в построении фразы, нарушения смысловой организации высказывания, отсутствие четкости, последовательности построения фразы.

Наличие обозначенных выше особенностей связной речи у данной категории детей объясняется, на наш взгляд, с одной стороны системным нарушением у них всех компонентов речевой системы, а с другой стороны – несовершенством существующей традиционной методики ее развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение. – 2014 – 189 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьева. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016 – 233 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека: учебное пособие / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2012 – 1136 с. – ISBN 5-699-13728-9.
4. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов / В.П. Глухов. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 231 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/474562> (дата обращения: 22.05.2022).
5. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: учебное пособие / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2015 – 221 с.
6. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.
7. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность: учебное пособие / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
8. Рубинштейн, А.Г. Основы общей психологии: учебное пособие / А.Г. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1989. – 487 с.
9. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учебно-методическое пособие / Ф.А. Сохин. – Воронеж: МОДЭК. – 2005. – 223 с.
10. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2004. – 288 с.
11. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2000 – 128 с.
12. Arkhipova, S.V. The formation of the coherent speech of junior schoolchildren with intellectual disabilities by means of animation-based therapy / S.V. Arkhipova, O.S. Grishina, N.G. Minaeva, T.A. Mikheikina, N.V. Ryabova // Revista inclusions. – Vol. 6 – Numero Especial – Octubre – Diciembre, 2019 – pp. 47–62.

© Архипова Светлана Владимировна (arhipova.swetlana2011@yandex.ru), Лазуткина Ольга Романовна (o.lazutkina2017@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»