



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Развитие связной устной речи младших школьников с нарушением  
интеллекта в процессе театрализованной деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
84,38% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«26» января 2023 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ  
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-2  
Султангазина Айгерим Анатольевна

Научный руководитель:

к.п.н, доцент,  
Лапчинская И.В.

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	10
1.1 Понятие связной речи и ее формирование у младших школьников.....	10
1.2 Особенности формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта .....	14
1.3 Театрализованная деятельность как метод развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта .....	20
Выводы по 1 главе .....	29
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	31
2.1 Анализ результатов исследования уровня сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.....	31
2.2 Организация коррекционной работы по развитию связной устной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами театрализованной деятельности .....	45
2.3 Методические рекомендации по формированию связной устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта в процессе театрализованной деятельности .....	55
Выводы по 2 главе .....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	71

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Формирование связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта является одной из важнейших задач в работе логопеда. Реализация этой задачи непосредственно связана с реализацией цели обучения – научить младших школьников с нарушением интеллекта связно выражаться. Несформированность или недоразвитие связной речи отмечается практически у всех детей с нарушением интеллекта и оказывает отрицательное влияние на развитие, воспитание, обучение и социализацию ребенка в обществе.

Нарушения связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями являются широко распространенными, характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики. Дефекты речи у таких учащихся обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, которые определяются особенностями их высшей нервной деятельности и психического развития, а именно слабость замыкательной функции коры головного мозга, слабость процессов активного внутреннего торможения, инертность нервных процессов, склонность к охранительному торможению, нарушение взаимодействия первой и второй сигнальной системы коры головного мозга, что объясняется недоразвитием второй сигнальной системы коры головного мозга. Структура речевого дефекта у младших школьников с интеллектуальными нарушениями обусловлена сложнейшим взаимодействием биологических и социальных факторов.

В процессе овладения навыками и умениями учащиеся с нарушением интеллекта опираются больше на наглядный показ, наглядное восприятие, чем на словесную инструкцию. У этих детей снижена регулирующая функция речи, которая в норме очень рано начинает играть важную роль в поведении детей. Указанные особенности высшей нервной деятельности являются одними из основных причин недоразвития связной речи у детей данной категории. Нарушение познавательной деятельности приводит к

трудностям усвоения семантической стороны языка. В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта с большим трудом формируются языковые обобщения, усваиваются закономерности языка, отмечается резкое снижение потребности в речевом общении, что приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью.

В исследованиях ряда ученых (Т. А. Власовой, Р. И. Лалаевой, В. Г. Петровой и др.) отмечено, что речь детей с нарушением интеллекта возникает позже, чем у нормально развивающихся сверстников. У них отмечается слабый рост пассивного и особенно активного словаря. Младшим школьникам крайне трудно составлять развернутые рассказы. У данной категории детей отмечается слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцированных связей во всех анализаторах.

Многие авторы (А.К. Аксенова, Т.В. Болотова, М.И. Внукова и др.) отмечают важную роль игр-драматизаций в формировании связной речи у детей с нарушением интеллекта, так как их применение в общей системе логопедического воздействия благоприятно для развития связной речи, потому что в ходе данной игры ребенок активно усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, различные интонации, которые соответствуют характеру героев и их поступкам. А также старается говорить четко, чтобы его все поняли, поскольку игры-драматизации предполагают произвольное воспроизведение разных сюжетов по сценарию. Наиболее полно охватывая личность ребенка с нарушением интеллекта, игра-драматизация отвечает специфике не только развития его психических процессов (восприятие, эмоции, мышление, двигательная активность), но еще и речевой функции. Следовательно, игры-драматизации очень эффективны в формировании художественного, эстетического, нравственного, умственного и речевого развития детей данной категории,

ведь между речью и игрой-драматизацией существует двусторонняя связь. То есть выходит так, что с одной стороны, речь активизируется и развивается в игре, а с другой стороны, сама игра развивается под влиянием речи.

В связи с вышесказанным формирование связной речи как средства коммуникации выступает в качестве ведущей задачи коррекционного обучения. Поэтому формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта средствами игр-драматизаций приобретает особую актуальность.

**Цель** исследования – выявить уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта и на этой основе разработать методические рекомендации по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта в процессе театрализованной деятельности.

**Объект** исследования: процесс формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

**Предмет** исследования: коррекция связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта в процессе театрализованной деятельности.

**Гипотеза** исследования состоит в предположении о том, что развитие связной устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта будет эффективным, если:

- будет проводиться систематическая работа по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта с учетом уровня развития речевой сферы;

- будет использоваться театрализованная деятельность как метод стимулирования в процессе развития связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Раскрыть содержание понятия «связная речь» и ее формирование у младших школьников;
2. Выявить особенности формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта;
3. Дать характеристику театрализованной деятельности как методу развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта;
4. Исследовать уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта;
5. Разработать содержание коррекционной работы по развитию связной устной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами театрализованной деятельности;
6. Предложить методические рекомендации по формированию связной устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта в процессе театрализованной деятельности.

**Теоретико-методологическая основа:** общие вопросы развития связной речи в трудах В.П. Бойковой, В.П. Глухова, Л.В. Мещеряковой; положение о взаимосвязи речи и мышления Л.С. Выготский, А.Р. Лурия; исследования В.К. Воробьевой, Р.И. Лалаевой, , Т.Б. Филичевой, Т.А. Фотековой и др. об особенностях формирования связной речи у детей школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью и факторах ее развития; работы В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой и др., где подчеркивается, что у детей с нарушением интеллекта отмечаются различные нарушения связной речи; труды авторов (Л.С. Выготский, Д. Дьюи, А.Н. Леонтьев, Ф. Фребель) о игровой деятельности младших школьников; исследования ученых по формированию связной речи в процессе игродраматизаций (А.К. Аксенова, Д. В. Менджеричкая, Д.Б. Эльконин и др.).

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Затруднение в овладении связной устной речью младшими школьниками с нарушением интеллекта является наличием вторичных

отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.).

2. Развитие связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта возможно с помощью предложенной коррекционной работы с использованием средств театрализованной деятельности.

3. В коррекционной работе по развитию связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта важно придерживаться предложенных нами методических рекомендаций.

**Научная новизна.** Научно обоснованы возможности активного использования театрализованной деятельности, направленной на развитие связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в изучении и систематизации современных исследований по коррекции связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта посредством театрализованной деятельности.

**Практическая значимость** исследования заключается в возможности использования способов и приемов обследования связной речи младших школьников с нарушением интеллекта, а также разработанных направлений и содержания логопедической работы по коррекции ее нарушений средствами театрализованной деятельности в практической работе логопеда.

**Методы** исследования:

- теоретические - анализ научных трудов по проблеме исследования, нормативных документов и материалов;
- эмпирические - организация и проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов;
- статистические - обработка результатов, количественный и качественный анализ полученных данных.

**Экспериментальная база** исследования. Исследование осуществлялось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс» детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями

№ 2» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

#### **Этапы исследования.**

1 этап (январь 2021 г. – март 2021 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе выявлялась степень разработанности проблемы в теории и практике логопедии; использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез.

2 этап (апрель 2021 г. - май 2021 г.) - исследование уровня сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2021 г. - май 2022 г.) – разработка и реализация содержания коррекционной работы по развитию связной устной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами театрализованной деятельности (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2022 г. – ноябрь 2022 г.) – разработка методических рекомендаций по формированию связной устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта в процессе театрализованной деятельности. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Формулировка выводов, оформление текста исследования.

**Апробация.** Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

По проблеме исследования имеется 2 публикации.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав,



ВЫВОДОВ ПО ГЛАВАМ, ЗАКЛЮЧЕНИЯ, СПИСКА ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ,  
ПРИЛОЖЕНИЕ.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1 Понятие связной речи и ее формирование у младших школьников

Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения. Овладение ей определяет полноту познания окружающего мира, становление сознания, успешность обучения в школе, развитие личности в целом. Характеристика связной речи и всех её особенностей содержится в линии трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое [2].

По точке зрения Н. Ф. Шакурова, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» [43, с.155].

С. Л. Рубинштейн определяет связную речь как «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [36, с.6].

И. С. Исмаилова в своих работах отмечает, что связная речь – сложное явление, подход к которому возможен с разных сторон, справедливо соотносит показатели уровня развития связной речи в первую очередь со степенью проявления в высказываниях умения отразить «содержательную»

сторону: раскрыть тему, основную мысль, собрать материал и систематизировать его, правильно реализовать в своих высказываниях [22].

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения. Связная речь характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей. По словам А.К. Аксеновой, «связная речь - это сложное целое, которое представляет собой две и более группы предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом». То есть под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно. Связная речь делится на устную и письменную. Устная связная речь выступает как двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить (экспрессивная речь) и умения понимать речь других людей (импрессивная речь). Различают два вида экспрессивной формы речи: диалогическую (ответ на вопрос) и монологическую (самостоятельное развернутое высказывание, исходящее из внутреннего замысла) речь. Устная диалогическая речь может протекать либо в форме ответов на вопросы, либо в форме разговора, в то время как устная монологическая речь может протекать в виде повествования или рассказа. Это повествование может иметь характер описания определенного события или анализа этого события и заключенных в нем логических или причинных отношений. Диалогическую и монологическую форму связной речи объединяет единая целевая установка: выполнение функции общения [1].

Формирование связной речи в онтогенезе изучалось многими исследователями - психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, в рамках которых с различных позиций изучается речевая деятельность. Среди трудов отечественных ученых следует, прежде всего,

назвать исследования Т.А. Ткаченко, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, и др.

Как указывают ряд исследователей (А.М. Бородич, С.Л. Рубинштейн и др.) в онтогенезе детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения. Интенсивное развитие речи в младшем школьном возрасте объясняется унаследованными речевыми способностями, повышенной пластичностью коры.

В младшем школьном возрасте ребенок пользуется все более сложными языковыми единицами, так как обогащается словарь, усваивается фразеология, ребенок овладевает закономерностями словообразования, словоизменения и словосочетания, многообразными синтаксическими конструкциями. Эти средства языка он использует для передачи своих все усложняющихся знаний, для общения с окружающими людьми в процессе деятельности. Высказывания младших школьников свободны, непосредственны. Часто это простая речь: речь-повторение, речь-называние; преобладает сжатая, произвольная реактивная (диалогическая) речь.

Кроме того, в данном возрасте происходит формирование произвольной, развернутой речи, то есть дети дают полные и развернутые ответы на вопрос, рассказывают по определенному плану, не повторяются, говорят правильно, законченными предложениями, связно пересказывают большой по объему материал. К концу младшего школьного возраста дети овладевают произвольной, активной, программированной, коммуникабельной и монологической речью. На протяжении младшего школьного возраста продолжают формироваться все стороны речи: фонетическая, грамматическая, лексическая. Первоклассники практически владеют всеми фонемами, т.е. умеют воспринимать, правильно различать все фонемы, анализируют их, выделяют каждый звук из слова, выделенные звуки сочетают в слова. На протяжении младшего школьного возраста идет развитие и грамматической стороны языка, т.е. он склоняет, спрягает,

связывает слова в предложения. Развитию грамматического строя языка способствует новая форма речевой деятельности - письменная речь.

Овладение речью в младшем школьном возрасте идет одновременно в нескольких направлениях: по линии развития звуко-ритмической, интонационной стороны речи, по линии овладения грамматическим строем, по линии развития лексики, по линии все большего и большего осознания учащимися собственной речевой деятельности.

А.А. Леонтьев также отмечал, что ребенок овладевает вначале устной речью. Однако контекстная устная речь детей 6-7 лет развита меньше. Письменной речью ученики овладевают в школе, при этом не только устная речь является опорой для становления письменной, но и, наоборот, под влиянием письменной речи формируются книжные стили устной формы литературного языка. В младшем школьном возрасте дети обычно владеют разговорным стилем, а к концу младшего школьного возраста ученики осваивают книжный стиль письменной речи, его публицистическую, официально-деловую разновидность, больше всего научный стиль изложения, что связано с характером ведущей деятельности учащихся - усвоением ими основных наук. В школе диалог и монолог получают дальнейшее развитие. При этом в процессе обучения связная речь детей получает дальнейшее развитие: она используется как средство приобретения, сохранения и передачи знаний, самовыражения и воздействия [31].

Таким образом, в исследованиях авторов четко выделяется в контексте речи два взаимосвязанных плана: мыслительный и речевой, что позволяет подойти к анализу связной речи как особого вида речемыслительной деятельности. Рассматривая генезис связной речи, авторы отмечают, что спонтанно, в процессе «живого общения», она не формируется, ребенок постепенно переходит от «господства» ситуативной, диалогической речи к контекстной. Анализируя процесс становления связной речи у младших школьников особо подчеркивается тот факт, что развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и

мышления. В младшем школьном возрасте происходит формирование произвольной, развернутой речи. Кроме того, к концу младшего школьного возраста дети овладевают произвольной, активной, программированной, коммуникабельной и монологической речью. На протяжении младшего школьного возраста совершенствуются все стороны речи.

## **1.2 Особенности формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта**

Под нарушением интеллекта отечественными специалистами (Е.А. Ворсина, С.Я. Рубинштейн, и др.) понимается стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга (наследственного или приобретенного). Данное нарушение откладывает отпечаток на все психические функции ребенка, нарушая их. Нарушения интеллекта обычно выявляются и диагностируются рано, до года или в самые первые годы жизни ребенка, однако степень дефекта, его структура, темп и характер развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности [12,37].

У младших школьников с нарушением интеллекта, как отмечает Р.И. Лалаева, есть свои особенности в формировании связной речи, то есть имеются особенности в формировании диалогической и монологической речи, кроме того недостаточно развиты экспрессивная и импрессивная формы. Дети с трудом вступают в разговор с взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации [29].

По мнению В.Г. Петровой, нарушения монологической речи проявляются у младших школьников с нарушением интеллекта более резко. Здесь отмечают: искажение логики и последовательности высказывания,

его фрагментарность, соскальзывание с темы, ведущее к образованию побочных ассоциаций, быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя, наличие черт, присущих ситуативной речи, неоправданно большое количество местоимений, перескакивание с одного события на другое. С целью создания оптимальных условий для развития устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта в 1–4-м классах предусматриваются специальные уроки, на которых формирование речи осуществляется в связи с изучением предметов и явлений реального мира [34].

У учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, как отмечает И.С. Исмаилова, 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 младших 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. Руководство выполнением любого вида упражнений в связной речи обязательно состоит из следующих этапов: подготовка к высказыванию (целевая установка, мотивация речи детей),

планирование изучаемого материала и его оформление (лексическое, морфологическое, синтаксическое) [24].

Кроме того, по мнению Е.А. Ворсиной, 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. 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. По мнению автора, в речи учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы 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. 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 корректируются. 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 [12].



И.С. Боровик указывал на то, что определенную роль играют также отклонения, которые отмечаются в моторной сфере умственно отсталых детей, в том числе и в движении их речевых органов, которые связаны с дефектами строения органов речи, в значительной мере препятствующие овладению произношением [6].

Отклонения в формировании связной речи у детей с нарушением интеллекта, как отмечала О.Ф. Коробкова, зависит от особенностей словарного состава родного языка, так как словарь учащихся младших классов данной категории беден, по сравнению со словарем нормально развивающихся сверстников. Словарь 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. 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». Слово «хороший» употребляется в значении «добрый, веселый, красивый, послушный, чистый» [26].

По мнению Т.А. Власовой 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 [9].

При этом, как указывала Э.С. Малынова, 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. 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 [32].

По наблюдениям Я.А. Петриковой указано то, что дети данной категории 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 повторяют часть заданного вопроса. Развернутые ответы, состоящие из одного-двух предложений, от них можно услышать не часто [33].

Овладение монологической речью, как отмечено в исследованиях Н.Ф. Шакуровой, 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. 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 [43].

При этом Б.И. Ильясова в своих исследованиях отмечала то, что формирование связной письменной речи у младших школьников с нарушением интеллекта является еще более сложным процессом, чем формирование устной речи. У детей данной категории проявляется ряд

трудностей связанных со спецификой письменной речи и особенностями развития детей. Недостатки логического мышления способствуют медленному темпу усвоения нового, так как нарушение внутренней речи делает более сложной подготовительную работу над мысленным планом высказывания, формулированием предложений «про себя» [21].

По мнению Р.И. Лалаевой, многоаспектность задач, которые необходимо решать в процессе письменной речи: обдумать содержание, отобрать нужные слова, наметить определенную последовательность изложения, правильно построить предложения, связать их в единое целое, орфографически верно записать слова, создает еще большие трудности в работе с детьми с нарушением интеллекта. Эти трудности усугубляются недостаточным развитием навыка самоконтроля, что мешает школьникам осуществлять проверку смысловых, лексико-грамматических, орфографических и стилистических ошибок [27].

Таким образом, становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями, то есть они длительное время не могут самостоятельно связно высказываться, им требуется помощь педагога в виде вопросов. Наиболее простыми для детей с нарушением интеллекта являются пересказы, хотя в них школьники допускают пропуски важных смысловых частей, привнесения (добавления), обнаруживают непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. Рассказы школьников с нарушением интеллектуального развития бессвязны, дети не могут раскрыть сюжет, ограничиваются перечислением элементов ситуации. Речь детей монотонная, маловыразительная. Недостатки логического мышления детей с нарушением интеллекта, замедленный темп усвоения нового, своеобразие речевого развития затрудняют овладение связной письменной речью.

### **1.3 Театрализованная деятельность как метод развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта**

На современном этапе поиск новых форм и методов обучения и воспитания детей с умственной отсталостью – один из актуальных вопросов педагогики и дефектологии. С повышением внимания к развитию личности ребенка связывается возможность обновления и качественного улучшения его речевого развития. Уникальным источником коррекции и развития связной речи является искусство. Оно не только делает разнообразным понимание реального человеческого общения, но и углубляет его сферу. Важность искусства в том, что оно совершенствует личный опыт детей, представляет чужой мыслительный и чувственный опыт.

Многие ведущие ученые в области дошкольной психологии и педагогики считают, что игровой процесс дошкольников представляет собой постоянный переход из отношений игры в отношения реальные. Такое положение прямо относится и к такому виду развития коммуникативных навыков и умений, как театрализованная деятельность.

Театрализованно-игровая деятельность – это обобщенное понятие, включающее в себя разные виды театрализованных игр, организуемые совместно со взрослыми или самостоятельно детьми. Театрализованные игры сохраняют все типичные признаки ролевых игр: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые и организационные действия и отношения [21]. Современные технологии театрализованных игр направлены не только на формирование игровых действий, но и на овладение детьми действиями со средствами (такими как сенсорные эталоны, символы, модели), опосредующими психические функции, а также овладение символично-моделирующими видами деятельности (игра, речь, рисование, конструирование), основанными на определенном виде знака (А.И. Булычева, Л.А. Венгер, О.П. Гаврилушкина, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев,

П.И. Пидкасистый). В исследованиях Д.Б. Эльконина театрализованная игра определяется как деятельность по моделированию биосоциальных отношений, внешне подчиненную сюжету-сценарию в обозначенных временных и пространственных характеристиках, в этом виде деятельности принятие образа происходит путем переодеванием или куклой и выражается различными символическими средствами (мимикой и пантомимикой, графикой, речью, пением) [32].

В настоящее время театрализованная деятельность достаточно активно используется в коррекционной педагогике (Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, Е.А. Екжанова, В.В. Заболтина, И.Ю. Левченко, А.В. Никитина и др.). В исследованиях И.Г. Вечкановой доказано, что театрализованные игры в коррекционной работе с умственно отсталыми дошкольниками способствуют их разностороннему развитию [29, с.29].

Театрализованная деятельность является одним из наиболее привлекательных видов деятельности, и применяется как для психотерапевтической, так и для педагогической коррекции [30, с.28].

Ребенок с умственной отсталостью больше всего подвержен разного рода переживаниям, стрессам и он остается один на один со своими чувствами и эмоциями, порой не в силах с ними справиться самостоятельно. Все это отрицательно сказывается на формировании самооценки и характера, на общении со сверстниками и, несомненно, на формировании и развитии связной речи. Театрализованная деятельность позволяет реализовывать и воспитывать в умственно отсталых детях заинтересованность к окружающему миру, со всеми его многообразными образами, звуками, красками. Вопросы, умело заданные педагогом, заставляют дошкольников думать, анализировать, делать обобщения и выводы, посредством театрализованной деятельности активизируется словарь, грамматический строй дошкольника через выразительность реплик персонажей, собственных высказываний, совершенствуется интонационная и звуковая культура речи ребенка, развивается эмоциональная сфера.

Л.Ф. Блинова считает, что театрализованные игры являются хорошим помощником в совершенствовании связной речи умственно отсталых дошкольников, при совершенствовании монологов и диалогов, при освоении выразительности произносимой речи, активизации словаря. Ребенок в театрализованной деятельности воспроизводит знакомые литературные сюжеты, а это тренирует его память, активизирует его мышление, совершенствует художественнообразное восприятие действительности, развивает фантазию и воображение [5].

По мнению Л.М. Шипицыной на начальном этапе умственно отсталые дети, как правило, еще не умеют общаться между собой и даже не имеют потребности в таком общении, так как у них совсем не развиты коллективные виды деятельности. Однако, определенная потребность в общении со взрослыми и сверстниками и способы реализации этой потребности есть у всех детей [31]. В связи с этим, такое положение следует использовать при организации театрализованной деятельности дошкольников.

Организуя театрализованную деятельность в системе развития связной речи важно организовать развивающую предметно-пространственную среду, способствовать развитию мотивационно-потребностную сферу детей. Посредством театрализованной деятельности можно осуществлять знакомство умственно отсталых дошкольников с окружающим миром, формировать способность к моделированию и символизации по сюжетам. Общение ребенка с педагогом постоянно возникает в процессе занятий, что приводит к появлению предпосылок общения и между детьми в группе. Эти предпосылки принесут положительные плоды активизации связной речи, если взрослые будут специально руководить этим процессом. Необходимо создавать ситуации, в которых у детей возникает потребность в общении, а затем подсказывать им адекватные средства формирования связной речи посредством такого общения.

Развитие связной речи посредством театрализованной деятельности у умственно отсталых дошкольников начинается с диалогической речи, как более легкой и являющейся основной формой речевого общения. Формирование диалога осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, развитием структуры предложения, словоизменения и словообразования. Наряду с познавательными и воспитательными целями, при проведении диалога в процессе театрализованной деятельности ставится цель специального развития речи детей. В процессе работы по формированию диалогической речи умственно отсталый ребенок должен научиться слушать и понимать вопросы, самому задавать вопросы, уметь правильно, точно в соответствии с содержанием вопроса, выражать свои мысли в ответах на вопросы. В работе с умственно отсталыми дошкольниками на логопедических занятиях можно использовать как игры драматизации стихотворных текстов, которые сначала заучиваются целиком, а затем воспроизводятся по ролям, так и игры-драматизации прозы (чтение по ролям).

Коррекционно-образовательная работа с дошкольниками условно может быть разделена на подготовительный и основной этап. Подготовительный этап должен быть направлен на первичную реабилитацию, развитие предпосылок к возникновению театрализованной игры как вида деятельности, а следующие ступени – на развитие одного конкретного вида игры. Проведение подготовительного этапа по формированию потребностно-мотивационной стороны предметных, изобразительных, конструктивных и игровых действий обеспечивает важнейшее условие дальнейшей коррекционной работы – положительную мотивацию деятельности, создание в группе уголков и центров театрализации как эмоционально положительной реабилитационной среды и формирование готовности к восприятию игры через образец перевоплощения взрослым, развитие речевой «подражательности».

Последующие ступени работы имеют операциональную и содержательную специфику. Каждый сформированный вид театрализованной игры рассматривается как результат эффективности активизации развития и одновременно – как средство активизации развития: игра с реальными предметами, режиссерская игра с предметами-заместителями, образная игра, ролевая игра, отобразительная, образно-ролевая, сюжетно-ролевая, сюжетная игра с правилами, игра-драматизация и режиссерская игра на высшей ступени. На каждой ступени образы специально подобранных художественных произведений будут служить единой сюжетной основой для переноса знаний, умений, навыков в различные виды практической деятельности детей, мотивирующей средой для развития связной речи.

Наиболее простым для данных детей является кукольный театр или театр картинок. Трудности возникают при использовании кукол бибабо, по причине плохо развитой мелкой моторики. При этом кукла в руке педагога предлагается детям как «субъект» общения, который сообщает информацию, организует их действия. Самым сложным видом для умственно отсталых дошкольников является импровизация, это связано с низким уровнем развития воображения, а вследствие, творчества [25].

На первом этапе работы с детьми в театрализованной деятельности следует проводить работу по обогащению словаря детей через восприятие литературного произведения. Театрализованные игры имеют готовый сюжет, а значит, театрализованная деятельность детей predetermined текстом. Дошкольники с умственной отсталостью затрудняются в понимании смысла литературного текста. Фрагментарное понимание текста таких детей обусловлено недопониманием отдельных слов и нечеткой дифференциацией, непонимание общего смысла текста. Для понимания литературного материала детям необходимо предъявлять текст в драматизированной форме. Сначала произведение для инсценировки необходимо адаптировать для восприятия и понимания особых детей. Литературный текст не должен быть



перегружен незнакомыми понятиями, быть слишком большой, необходимы дополнительные элементы, облегчающие восприятие. Вводятся диалоги вместо повествований, поэтому отражаются не только высказывания героев, но и их размышления о том, почему они хотят так поступить. Это позволяет детям лучше вжиться в персонажей. На этом этапе важно заинтересовать детей. Наличие заинтересованности является важным условием овладения на втором этапе детьми умственной отсталостью театрализованными действиями.

Второй этап направлен на создание детьми образов средствами невербальной, интонационной и языковой выразительности. На данном этапе вводятся игры-имитации, направленные на развитие восприятия тела и ролевого поведения, формирование представлений о частях тела, а также образные игры, развивающие умение управлять своими действиями и эмоциями. В работе с дошкольниками с умственной отсталостью используются упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики. На этом этапе дети учатся выражать свои эмоции, что способствует дальнейшему развитию словаря.

Третий этап – освоение игровых позиций в совместной деятельности. На этом этапе в работе с детьми используют игры-драматизации и режиссерские игры. На данном этапе происходит переход ребенка на уровень игры, в которой воображение становится источником игры. Дети с умственной отсталостью в процессе театрализованных игр осваивают различные игровые позиции, такие, как «режиссер»; «артист»; «зритель».

Должно происходить обучение детей элементарному планированию игры, сначала на примере простых сюжетов, затем более сложных постановках.

Работа по организации театрализованной деятельности с детьми умственной отсталостью проводится согласно принципам:

- комплексность. Театрализованная деятельность взаимосвязана с другими видами деятельности: изобразительной (декорации и так далее); музыкальной (музыкальное сопровождение);
- интегративность. Игровая природа театрализованной деятельности позволяет включаться целостный педагогический процесс с умственно отсталыми детьми.

Л.Б. Баряева, отмечает, что ролевое общение в процессе театрализации проходит лишь стереотипно, с помощью заученных фраз, и только с помощью педагога дети с умеренной умственной отсталостью начинают обозначать роль словом, понимают ее. С одной стороны, ребенок выполняет роль определенного персонажа, подчиняя свое речевое поведение. С другой стороны, он является партнером по игре, вступает в общение с другими детьми.

Связная речь активно формируется в процессе общения дошкольников со сверстниками, поэтому очень важное значение театрализованная деятельность играет в системе коммуникативных умений и навыков. Условия для проявления коммуникативных качеств дошкольников в театрализованных играх следующие:

- содержание игр должно соответствовать интересам и возможностям детей;
- важно грамотно организовать творческую атмосферу в детском коллективе;
- способствовать улучшению взаимоотношений конфликтующих между собой детей;
- педагогическое сопровождение строить с учетом постепенного нарастания самостоятельности и творчества ребенка;
- театральная-игровая среда должна быть динамично изменяющейся, а в ее создании принимают участие все дети сообща [22, с.53].

Развитие коммуникативных умений дошкольников в процессе театрализованной деятельности может быть разным. Очень важно учитывать, что каждый ребенок по-разному воспринимает художественное и литературное произведение, поэтому важно распределить детей по ролям: кто-то может выступать в качестве режиссера. Эту важную роль можно доверить ребенку, который умеет проявлять эмпатию к другим детям, дружелюбно общается со всеми. Кроме того, в роли «помощника» можно поставить ребенка, который испытывает трудности в общении. Благодаря тому, что ему доверена такая роль, он сможет быть смелее, помогать более активному ребенку, что будет способствовать его самооценке.

Благодаря возможности побыть актером, ребенок может начать новые контакты с другими «актерами», возможно, с которыми он не общался раньше. Подготовка к празднику, создание аксессуаров, реквизита также сближает детей и способствует развитию диалогической речи.

Развитие связной речи в театрализованной деятельности должно проводиться по трем направлениям:

1. Реализуется по линии развития у умственно отсталых дошкольников осознания самого себя, как субъекта общения, восприятия партнера по постановке, как объекта взаимодействия, отрабатывается ориентация на партнера по общению, погружение всех участников постановки в общие переживания, как тревожные, так и радостные. Воспитателю и родителям очень важно помочь и поддержать детей в трудных ситуациях, развивать деловое сотрудничество и способствовать развитию диалогической речи.

2. Развитие у дошкольников возможности воспринимать и использовать различные коммуникативные средства, например, эмоциональные, визуальные, пантомимические, вербальные, что будет способствовать совершенствованию монологической речи.

3. Способствовать формированию социальных представлений, возникающих в результате воссоздания и осознания различных видов социальных взаимоотношений.

Коммуникации, которые возникают в процессе подготовки ребенка к постановке или игре-драматизации способствует совместному домысливанию, воображению детей, детскому совместному творчеству и развитию диалога. Эффективность речевого развития дошкольников в большой степени зависит от умения родителей и педагогов организовать правильные отношения между детьми в период подготовки к сценке или в игре-драматизации. Взрослый может показать ребенку как лучше отразить ту или иную роль. Ведь пример взрослого – самый показательный практический урок, тем более когда его преподают ребенку родители – самые близкие и значимые люди [14, с.118].

Тем не менее, стоит отметить, что данная деятельность чревата существенными сложностями, связанными с особенностями умственно отсталых дошкольников. Так, у данной категории детей сопереживание героям литературного произведения не сформировано, идентификация с ними протекает сложно. При подготовке к драматизации дети не анализируют характеры литературных персонажей, ориентируются на внешние, легко воспринимаемые свойства кукол, а не собственно героев. Сказочные специфические выразительные средства, тропы, сравнения употребляются такими детьми в единичных случаях, причем носят характер привнесения специфических сказочных выразительных средств, которые в экспериментальной сказке или рассказе, игре могут отсутствовать. Тем не менее, драматизированная форма подачи литературного произведения в работе с такими дошкольниками существенно облегчает понимание смысла ситуации [24, с. 466].

У умственно отсталых дошкольников до конца дошкольного возраста не развиты три уровня замещения: предметное, позиционное, ситуационное. Даже у детей старшего возраста доминирующим является предметный план театрализованной игры. Несмотря на то, что некоторые дети с легкой умственной отсталостью формально могут брать на себя роль, называться именами персонажей, в игре они оказываются не способны подчинить

поведение сюжета литературного произведения, игровому образу, отвечать и действовать в соответствии с образом, сменить условно-динамические позиции. Речевое общение детей, как и игра, рисование, демонстрирует слабую направленность на взаимодействие с социумом и окружающим миром. Однако, педагоги, организуя театрализованную деятельность, могут активно использовать первичные положительные эмоциональные реакции, например, на сказки.

Таким образом, можно сделать вывод о сложности и важности формирования связной речи умственно отсталых дошкольников. Тем не менее, искусство играет немаловажную роль в развитии речевой деятельности данной категории воспитанников. Театральная деятельность – это педагогическая технология, которая активизирует и интенсифицирует деятельность детей, предполагает сотворчество ребенка и взрослого, ребенка и других детей. Каждому ребенку интересен данный вид деятельности, так как в основе ее лежит игра, и именно игра – наиболее близка ребенку. Эмоциональное воздействие приемов театрализации стимулирует развитие воображения, а также способствует развитию связной речи.

### **Выводы по 1 главе**

Связная речь является сложной формой речевой деятельности человека. Порождение речевого высказывания сложный и трудный процесс, который требует сформированных психических процессов. Ребенок с нормой речевого развития овладевает связной речью постепенно и к поступлению в первый класс она достаточно хорошо развита.

При этом, у младших школьников с нарушением интеллекта уровень сформированности намного ниже. Затруднение в овладении связной устной речью является наличием вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.).

Следовательно, связная речь детей данной категории отличается неполнотой, фрагментарностью и примитивностью: недостаточно раскрывается тема рассказа; речевые высказывания лишены точности и бедны по использованию эмоционально-выразительных средств; отмечается нарушение логики повествования, трудности установления причинно-следственных отношений в частях рассказа.

В литературных источниках рассматриваются разнообразные методы по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта, но, по нашему мнению, недостаточно затронута тема использования игр-драматизаций в логопедической работе с школьниками младшего возраста имеющими нарушения интеллекта. Исходя из этого, следует совершенствовать логопедическую работу по формированию связной речи у данных детей средствами игр-драматизаций.

Театральная деятельность – это педагогическая технология, которая активизирует и интенсифицирует деятельность детей, предполагает сотворчество ребенка и взрослого, ребенка и других детей. Каждому ребенку интересен данный вид деятельности, так как в основе ее лежит игра, и именно игра – наиболее близка ребенку. Эмоциональное воздействие приемов театрализации стимулирует развитие воображения, а также способствует развитию связной речи.

## **ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **2.1 Анализ результатов исследования уровня сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта**

После анализа специальной литературы по проблеме исследования нами было организовано и проведено экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

Экспериментальное исследование проводилось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс» детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области.

В исследовании участвовало 10 детей 2 класса, имеющие заключение по ПМПК: НЧП обусловленное СНР разной степени. Список учащихся экспериментальной группы представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика экспериментальной группы

<b>№ п/п</b>	<b>Имя</b>	<b>Диагноз</b>
1	Ксения Г.	НЧП обусловленное СНР средней степени
2	Александр Г.	СНР тяжелой степени
3	Даниэль Д.	НЧП обусловленное СНР средней степени
4	Михаил К.	НЧП обусловленное СНР средней степени
5	Анна Л.	НЧП обусловленное СНР средней степени
6	Александра Л.	НЧП обусловленное СНР средней степени
7	Дарья Ф.	НЧП обусловленное СНР средней степени
8	Максим Х.	НЧП обусловленное СНР средней степени
9	Альберт В.	НЧП обусловленное СНР легкой степени
10	Николай В.	НЧП обусловленное СНР легкой степени

В ходе исследования была использована измененная под данную категорию детей методика В. П. Глухова «Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием».

Цель методики: определить уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

Методика включает 7 заданий.

#### Задание 1. Составить высказывания по картине.

Цель задания: определить способность младшего школьника составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы по изображенному на картинке действию.

Инструкция. Школьнику поочередно предъявляются 5-6 картинок. При предъявлении каждой картинке школьнику задается вопрос. Что здесь нарисовано? Если младший школьник не понимает заданного вопроса, то педагог должен задать вопрос еще раз, помочь школьнику (Рисунок 1).



Рисунок 1 - Составить высказывания по картине

Уровень развития оценивается по баллам.

1 уровень (высокий) – 3 балла. Предложения составлены с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); при составлении фразы в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.



2 уровень (средний) – 2 балла. Предложения составлены с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); отмечаются единичные смысловые несоответствия и отдельные морфологосинтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм).

3 уровень (низкий) – 1 балл. Большая часть задания выполнена, но с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); наблюдаются грамматические и синтаксические нарушения внутри предложений. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия.

### Задание 2. Составить предложения по картинкам.

Цель задания: выявить способность младших школьников устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Инструкция. Перед младшим школьником выкладывали 3 картинки (лес, девочка, корзина). Педагог спрашивает у младшего школьника что нарисовано на этих картинках, затем просит школьника, чтобы школьник составил предложение в котором говорилось о предметах изображенных на картинках. Если учащийся не справляется, педагог задает наводящие вопросы (Рисунок 2).



Рисунок 2 - Составить предложения по картинкам

Уровень развития оценивается по баллам.

1 уровень (высокий) – 3 балла. Предложение составлено с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы). Верно, установлены

логико-смысловые отношения между предметами и переданы в виде законченной фразы-высказывания.

2 уровень (средний) – 2 балла. Предложение составлено с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); предложение составлено с учетом только двух картинок, но между которыми верно установлены логико-смысловые отношения; фраза составлена грамматически верно.

3 уровень (низкий) – 1 балл. Предложение составлено с учетом только одной картинки, помощь экспериментатора в виде побуждения, стимулирующих вопросов не использована; логико-смысловые отношения между предметами не установлены.

### Задание 3. Пересказ без наглядной опоры.

Цель задания: выявить возможности младших школьников воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Инструкция. Использовать знакомые учащимся сказки («Репка», «Теремок», «Курочка Ряба»). Педагог читает школьникам текст - дважды, медленно и внятно. Затем задает вопросы, например, кто является главным героем? Что с ним произошло? Затем текст читается еще раз и школьнику предлагается его пересказать. Если младший школьник не справляется, педагог задает наводящие вопросы.

Уровень развития оценивается по баллам.

1 уровень (высокий) – 3 балла. Пересказ составлен с некоторой помощью: побуждение, стимулирующие вопросы. Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

2 уровень (средний) – 2 балла. Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

3 уровень (низкий) – 1 балл. Пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

Задание 4. Составить рассказ на основе наглядности.

Цель задания: выявить возможность младших школьников составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Рекомендуется использовать серии из трех-четырёх картинок по сюжетам Н. Радлова («Ежик и гриб», «Кошки и птичка»).

Инструкция. Перед школьником последовательно выкладываются картинки, дают время хорошо их рассмотреть. Разбирается каждая картинка, что на ней нарисовано. Затем школьнику предлагают составить рассказ по этим картинкам. Если школьник не справляется, педагог задает наводящие вопросы или указывает на следующую картинку (рисунок 3).



Рисунок 3 - Составить рассказ на основе наглядности

Уровень развития оценивается по баллам.

1 уровень (высокий) – 3 балла. Рассказ составлен с некоторой помощью: стимулирующие вопросы, указания на картинку. Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются Нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

2 уровень (средний) – 2 балла. Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.

3 уровень (низкий) – 1 балл. Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.

#### Задание 5. Рассказ на основе личного опыта.

Цель задания: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция. Младшему школьнику предлагается составить рассказ на близкую ему тему, например, чем он занимается на улице. Ему предоставляется примерный план вопросов. Где ты гуляешь? Что там находится? С кем ты играешь?

1 уровень (высокий) – 3 балла. Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения: ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм.

2 уровень (средний) – 2 балла. В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий; информативность рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз.

3 уровень (низкий) – 1 балл. Отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания; нарушение связности речи; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.

#### Задание 6. Рассказ-описание.

Цель задания: составление описательного рассказа.

Инструкция. Младшим школьникам могут предлагаться игрушки или их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов. Можно использовать куклы, машины, игрушки изображающие домашних животных. Младшим школьникам предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану.

1 уровень (высокий) – 3 балла. Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и признаков предметов. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков: перестановка или смешение рядов последовательности. Отмечается смысловая незавершенность одной-двух тем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.

2 уровень (средний) – 2 балла. Рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые (2–3) существенные признаки предмета. Отмечаются : незавершенность ряда тем , возвращение к ранее сказанному. Отображение

признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

3 уровень (низкий) – 1 балл. Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

#### Задание 7. Закончи рассказ.

Цель задания: выявить возможности младших школьников, в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал.

Инструкция. Младшему школьнику показывают картинку, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение (Рисунок 4).



Рисунок 4 - Закончи рассказ

1 уровень (высокий) – 3 балла. Рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечаются Нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования; некоторые языковые трудности в реализации замысла.

2 уровень (средний) – 2 балла. Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения,

препятствующие полноценной реализации замысла рассказа. Связность изложения нарушена.

3 уровень (низкий) – 1 балл. Рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, —схематичен; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования; допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения.

После проведения экспериментального исследования были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 2 и рисунке 1.

Таблица 2 - Уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

№	Имя	Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Зад. 5	Зад. 6	Зад. 7	Кол-во баллов
1	Ксения Г.	1	2	3	3	1	2	1	13
2	Александр Г.	–	1	1	2	2	1	1	8
3	Даниэль Д.	2	2	2	2	2	2	2	14
4	Михаил К.	–	2	1	2	2	2	2	11
5	Анна Л.	2	3	3	3	2	2	2	17
6	Александра Л.	1	2	2	3	2	2	2	14
7	Дарья Ф.	1	2	2	2	1	1	2	11
8	Максим Х.	2	2	2	3	2	2	2	16
9	Альберт В.	2	3	3	2	2	3	2	17
10	Николай В.	2	3	1	2	2	2	3	15

По данным таблицы 2 построим рисунок 1.



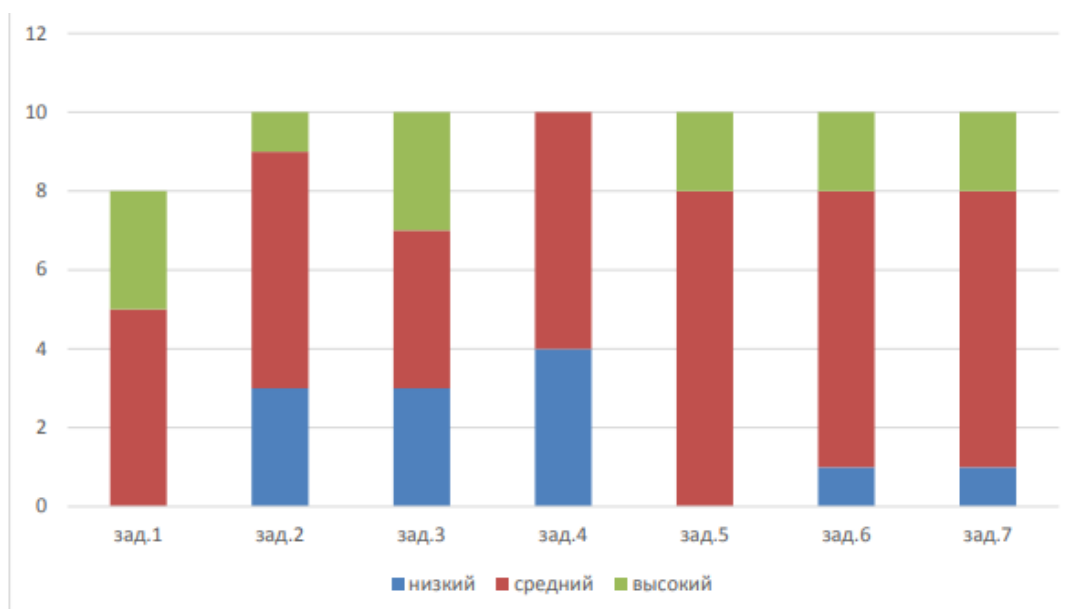


Рисунок 1 - Уровни сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

По результатам обследования уровня сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта за основу были взяты три уровня развития связной речи: высокий уровень – 19-21 баллов; средний уровень – 15 - 18 баллов; низкий уровень – менее 15 баллов.

Критериями оценки состояния связной устной речи являлись следующие параметры: самостоятельность, объем, лексический состав, грамматический строй, психологические особенности использования отдельных компонентов рассказа, соблюдение последовательности и логичности. По результатам данных параметров определялся уровень сформированности связной речи.

Как видно из таблицы 2 и рисунка 1, уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта 2 класса находится на довольно низком уровне.

Исходя из полученных данных можно сказать, что с 1 заданием (составить высказывание по картине) дети справились не очень хорошо. Даниэль Д., Анна Л., Максим Х., Альберт В., Николай В. получили по 2 балла, так как предложения составлялись не всегда самостоятельно, отмечались единичные смысловые несоответствия, а это соответствует 2

(среднему) уровню. Ксения Г., Александра Л., Дарья Ф. получили по 1 баллу за грамматические и синтаксические нарушения внутри предложений и отдельные смысловые несоответствия. Александр Г. И Михаил К. не справились с заданием и поэтому получили 0 баллов.

По результатам 2 задания (составить предложения по картинкам) только Анна Л., Альберт В. и Николай В. смогли составить предложения самостоятельно и получили 3 балла каждый. Ксения Г., Даниэль Д., Михаил К., Александра Л., Дарья Ф. и Максим Х. после повторения инструкции составили предложения из 2-3 картинок, между которыми верно установлены логико-смысловые отношения.

3 задание включало в себя пересказ без наглядной опоры. Детям дважды читалась известная раннее сказка. Анна Л. и Альберт В. передали содержание текста, хоть и присутствовали единичные нарушения структуры предложений (3 балла). Даниэль Д., Александра Л., Дарья Ф. и Максим Х. нуждались в наводящих вопросах, пропускали отдельные фрагменты, что характерно для 2 уровня. Низкий уровень (1 балл) получили Александр Г., Михаил К. и Николай В., так как связность текста была нарушена, а также отмечены частые пропуски частей.

За составление рассказа на основе наглядности (4 задание) Ксения Г., Анна Л., Александра Л., Максим Х. и Альберт В. получили 3 балла, потому что достаточно полно отражено содержание картинок и ошибки в построении фраз были редкими. По 2 балла (средний уровень) получили Александр Г., Даниэль Д., Михаил К., Дарья Ф. и Николай В. Им были характерны пропуски нескольких моментов действия и отдельные смысловые несоответствия.

С 5 заданием справились на среднем уровне (2 балла) все, кроме Ксении Г. И Дарьи Ф. Они же получили по 1 баллу за бедность содержания, потребность в повторных наводящих вопросах и нарушенную связность повествования.

Александр Г. и Дарья Ф. справились с 6 заданием на низком уровне (1 балл), потому что опирались на повторные указания на детали предмета. Многие признаки и свойства не были сказаны. Было простое перечисление качеств предмета. А остальные 8 детей с этим заданием справились лучше (2 балла), так как рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно отражены (1-2) признаки предмета. Также выявлялись недостатки в грамматическом оформлении предложений.

7 задание было творческим (закончи рассказ) и Николай В. получил высокий уровень (3 балла) за самостоятельную и информативную концовку. Низкий балл получили 2 ребенка (Ксения Г. и Александр Г.), поскольку рассказ был беден по содержанию и продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Даниэль Д., Михаил К., Анна Л., Александра Л., Дарья Ф., Максим Х. и Альберт В. имели трудности в объяснении передаваемых событий и связности изложения. У них были отмечены смысловые несоответствия, поэтому они получили 2 балла.

Полученные результаты определения уровня связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта отражены в таблице 3 и рисунке 2.

Таблица 3 - Уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

<b>Уровень</b>	<b>Кол-во человек</b>
Высокий	–
Средний	4
Низкий	6

По данным таблицы 4 построим рисунок 2.



Рисунок 2 - Уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

Как видно из таблицы 3 и рисунка 2 младшие школьники с нарушением интеллекта (60%) имеют низкий уровень развития связной речи (Ксения Г. – 13 баллов, Александра Г. – 8 баллов, Даниэль Д. и Александра Л.– 14 баллов, Михаил К. и Дарья Ф. – 11 баллов), для которых характерны грамматические и синтаксические нарушения внутри предложений, составление рассказа по одной картинке из нескольких, пропуски частей текста из знакомых сказок, нарушение последовательности изложения, отсутствие детализации, бедность содержания, составление рассказа по повторным наводящим вопросам, либо вообще невозможность составления рассказа самостоятельно.

Остальные дети (40%) данной группы показали средний уровень развития связной речи (Анна Л. И Альберт В. – 17 баллов, Максим Х. – 14 баллов, Николай В. – 15 баллов), которым свойственно ошибаться в построении фраз и в употреблении глагольных форм, составлять рассказ по двум или трем картинкам, пропускать отдельные моменты или фрагменты, единично не соответствовать смыслу, недостаточно лексически и синтаксически оформлять рассказ, составлять рассказ по наводящим вопросам.

Таким образом, анализ полученных данных позволит сделать вывод, что у детей в экспериментальной группе низкий (60%) и средний (40%) уровни сформированности связной речи. Для детей является характерным недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, нехватка речевых средств, трудности в построении фраз и оперирование ими в процессе речевой коммуникации, дети пользуются фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений. При пересказе текстов дети ошибались в передаче логической последовательности событий, пропускали отдельные звенья, действующих лиц. Рассказ-описание малодоступен для них, часто дети заменяли рассказ перечислениями отдельных признаков, нарушая связность изложения. Значительные затруднения связаны с творческим рассказыванием – определением замысла рассказа, последовательным изложением событий, часто оно подменялось пересказом знакомого произведения.

## **2.2 Организация коррекционной работы по развитию связной устной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами театрализованной деятельности**

Результаты проведенного обследования подтвердили необходимость дополнительной коррекционной работы по развитию связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью.

Целью коррекционно-логопедической работы является – совершенствование и развитие связной речи младших школьников.

Исходя из этого ставятся следующие задачи:

- расширение круга представлений об изучаемых предметах;
- повышение речевой мотивации учащихся;
- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;

- формирование навыков построения связных монологических высказываний;
- развитие лексического и грамматического строя языка.

Занятия проводились 3 месяца, три раза в неделю. Все дети вошли в экспериментальную группу. Занятия проходили в первой половине дня, в течение 30-40 минут. При подборе материала учитывались выявленные особенности связной речи у данной категории детей и их возрастные, типологические и психофизиологические особенности.

При проведении занятий по формированию связной речи учитывались следующие методические принципы:

1. Индивидуальный подход к каждому ребенку.
2. Постепенное усложнение в ходе речевого материала;
3. Постоянная активизация в ходе занятия детей;
4. Обязательное использование наглядности, атрибутов, сказочных героев.

Главным принципом достижения эффективности в работе считаем индивидуальный подход к каждому ребенку. Это принималось во внимание при оказании индивидуальной помощи; при определении очередности и степени участия в коллективных формах работы, в заданиях на подбор лексем и словоформ, в упражнениях, направленных на активизацию восприятия, внимания, памяти и др.

Коррекционная работа проходила в три этапа.

I этап – подготовительный.

На первом этапе была проведена работа по обогащению словаря на основе знакомства с литературными произведениями. Детям читали небольшие по объему сказки, детально разбирали их, объясняли значение незнакомых ранее слов. Дети размышляли о том, как ведут себя герои сказок, почему они так поступают и т.д. Это позволяет детям лучше вжиться в персонажей.

II этап – основной.

На втором этапе выполняются игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики. Вводятся игры и упражнения на развитие дыхания и свободы речевого аппарата, правильной артикуляции, четкой дикции, разнообразной интонации, логики речи. Благодаря им движения приобретают большую уверенность и управляемость. Дети начинают быстрее переключаться с одного движения на другое, обучаются самостоятельно решать двигательную задачу, понимать нюансы выражения лица, жестов и движений другого человека. Также дети готовятся к выступлению, заучивая отрывки сказок, разыгрывают их по ролям в группе.

III этап – заключительный.

На третьем этапе переходят к заучиванию стихотворений, сказок и других небольших рассказов, которые дети заранее с воспитателями или родителями обсуждают, заучивают, затем разыгрывают вместе со сверстниками с использованием различных видов театрализованной деятельности. На этом этапе проходит распределение ролей между участниками будущей сценки. Каждый участник применяет на себе все роли. Из группы выбирают ребенка, который будет продавать билеты, стоять у «входа в театр» и рассаживать зрителей по своим местам. В определенные дни будут проходить выступления для разных зрителей (взрослых и детей). Вместе с ними в сценке могут участвовать дети из других групп, знающие содержание сказки.

Работа на каждом этапе проводится по трем направлениям:

1. Осознание себя, как субъекта общения, работа с партнером, развитие делового сотрудничества и диалогической речи.
2. Понимание и использование различных коммуникативных средств (мимических, пантомимических, эмоциональных, вербальных и др.).
3. Формирование отношений между героями сказки.

На первом этапе выполняются следующие упражнения (пример заданий на материале сказки «Репка»).

1. «Подбери картинку».

Логопед читает отрывок из сказки «Репка» и предлагают несколько иллюстраций (Приложение). Дети должны найти к этому отрывку подходящую картинку.

Отрывок 1.

Посадил дед репку и говорит:

— Расти, расти, репка, сладка! Расти, расти, репка, крепка!

Выросла репка сладкая, крепкая, большая-пребольшая.

Отрывок 2.

Позвала Жучка кошку.

Кошка за Жучку,

Жучка за внучку,

Внучка за бабу,

Бабу за деду,

Деду за репку —

Тянут-потянут, вытянуть не могут.

Отрывок 3.

Позвала кошка мышку.

Мышка за кошку,

Кошка за Жучку,

Жучка за внучку,

Внучка за бабу,

Бабу за деду,

Деду за репку —

Тянут-потянут — и вытянули репку.

2. «Вопрос-ответ».

Логопед задает детям вопросы по сказке «Репка», а они отвечают (Приложение). Примеры вопросов: «Что посадил дед?»; «Каким выглядит дед на первой картинке?»; «Кто первым пришел на помощь деду?»; «Кто помог всем вытащить репку?»; «Какая мышка в сказке?»; «Назови всех, кто вытаскивал репку»; «Как еще могла бы называться сказка?».



### 3. «Расскажи наоборот».

Логопед начинает предложение и просит детей продолжить:

«Репка большая, а мышка - ...»

«Внучка молодая, а бабка - ...» и т.д.

4. Различные варианты пересказа: по плану, по цепочке, по иллюстрациям.

На втором этапе необходимо проводить такие упражнения как:

#### 1. Упражнения на развитие мимики:

«Зеркало».

Предложить детям угадать и изобразить предложенное эмоциональное состояние (можно использовать графическое изображение, фотографии, репродукции и т.д.).

«Пушистый котенок».

Педагог предлагает детям вообразить, что у них на руках пушистый маленький котенок, погладить его, послушать, как он мурлычет. Педагог говорит детям, что сейчас поиграем с котенком. На ниточке у нас бантик, котенок бежит за бантиком, тянется за ним, подпрыгивает, а мы ниточку то поднимаем, то опускаем. Весело играть с котенком!

«Какой фрукт или овощ едят дети?».

Дети изображают мимикой эмоциональное состояние по заданию взрослого. Например: «Вы откусили кислый лимон (сладкое яблоко)». Один ребенок показывает, а остальные угадывают. Например: «Вова ест яблоко, а какое?».

#### 2. Упражнения на развитие пантомимики:

— «Расцвели, как цветы»;

— «Бабка месит тесто»;

— «Колобок испугался зайца»;

— «Идет медведь по лесу»;

— «Лиса хочет съесть Колобка».

### 3. Упражнения на развитие дыхания:

«Веселая песенка».

Педагог приносит куклу или матрешку и предлагает детям спеть вместе с ней веселую песенку.

– Сегодня к нам в гости пришла кукла Катя. Кукла танцует и поет песенку: «ЛЯ-ЛЯ-ЛЯ! ЛЯ-ЛЯ-ЛЯ!» Давайте споем вместе с Катей!

Во время пения нужно следить, чтобы дети произносили подряд три слога на одном выдохе. Постепенно можно научиться петь на одном выдохе более длинные песенки – подряд 6-9 слогов.

«Лети, бабочка!».

Перед началом занятия к каждой бабочке нужно привязать нитку длиной 20-40 см, нитки прикрепляются к шнуру на некотором расстоянии друг от друга. Шнур натягивается так, чтобы бабочки висели на уровне лица стоящего ребенка.

Педагог показывает ребенку бабочек и предлагает поиграть с ними.

– Смотри, какие красивые разноцветные бабочки! Посмотрим, умеют ли они летать.

Педагог дует на бабочек.

– Смотри, полетели! Как живые! Теперь ты попробуй подуть. Какая бабочка улетит дальше?

Ребенок встает возле бабочек и дует на них. Необходимо следить, чтобы ребенок стоял прямо, при выдохе не поднимал плечи, дул на одном выдохе, не добирая воздух, не надувал щеки, а губы слегка выдвигал вперед.

Дуть можно не более 10 секунд с паузами, чтобы не закружилась голова.

«Змейка».

Предложите малышам поиграть в змей. Игра проводится на ковре.

– Давайте поиграем в змей! Вылезли змейки из нор и греются на солнышке. Змеи шипят: «Ш-Ш-Ш».

Напомните детям, что следует вдохнуть побольше воздуха и шипеть долго. Во время длительного произнесения звука Ш добирать воздух нельзя.

4. Упражнения для развития компонентов интонационной стороны речи:

«Просьба».

По образцу педагога дети дают друг другу поручения и по результатам выполнения произносят слова одобрения с оценочной интонацией: «Молодец!», «Какой ты молодец!», «Замечательно сделал!» и т.д.

«Качели».

Представьте, что вы качаетесь на качелях. Качели движутся то вверх, то вниз. Изобразите движение качелей, поочередно поднимая и опуская прямые руки со словами: «И вверх, (голос повышается), и вниз (голос понижается)».

«Собираемся на прогулку».

Ребенку предлагается прослушать вопросительные предложения с разным местоположением интонационного центра и ответить на вопросы, выделяя логический центр предложения интонационно.

Например: Ты наденешь куртку?

Ты носишь перчатки?

Ты наденешь шарфик? И т.п.

Ребенок повторяет вопросы, а затем сам придумывает и задает их взрослому.

Важно. Чтобы правильно передать интонацию вопроса, нужно резко повышать высоту голоса в интонационном центре высказывания.

Шапка? Твоя шапка? Ты наденешь шапку?

5. Упражнения на развитие логики речи:

Упражнение 1.

Рассмотри изображения на картинке (Приложение). Назови сначала предметы, изображенные в верхнем ряду, потом предметы в нижнем ряду.

Теперь к каждому предмету из верхнего ряда подбери подходящий предмет из нижнего ряда. Объясни свой выбор.

Упражнение 2.

Рассмотри картинки и объясни ситуацию, изображенную на этих. В чем состоит ее неправдоподобность? (Приложение).

6. Упражнения для подготовки к выступлению:

Упражнение 1.

Все дети учат песенку Колобка:

Я – Колобок! Я – Колобок! Румяный бок, румяный бок!

По амбару я метен,

По сусекам наскребен,

На сметане я мешен,

На окошке я стужен.

Я от дедушки ушел,

Я от бабушки ушел.

И от тебя ушастый Зайчик

Обязательно уйду!

Выученное стихотворение дети сначала рассказывают по очереди, а потом все вместе, обозначая голосом интонацию.

Упражнение 2.

Дети разыгрывают мини-сценку «Колобок».

Вариант 1.

Старик (просит):

Бабка, а бабка, испеки-ка нам колобок.

Старуха (удивленно):

Из чего испечь? Муки нет.

Старик (просит):

Ты по коробу поскреби. По сусекам помети. (Удивленно) Муки у нас не наберется что ли?

Старуха (ругается):

Уж ты. Поскреби. Помети.

(Старуха уходит)

(Старуха изображает, как готовит колобка)

Старуха (несет колобка на окошко):

Полежи, остынь немножко.

(Старуха уходит)

Вариант 2.

Заяц (испуганно):

Ты кто?

Колобок (испуганно):

А ты кто?

Заяц (с опаской):

Я – Заяц!

Колобок (с опаской):

А я – Колобок!

Заяц (смеясь и храбро):

Колобок, а я тебя съем!

Колобок (запинаясь):

Зайчик, не ешь меня, я тебе песенку спою.

Заяц:

Давай, пой!

Колобок (поет запинаясь):

Я – Колобок! Я – Колобок! Румяный бок, румяный бок!

(не боясь)

По амбару я метен,

По сусекам наскребен,

На сметане я мешен,

На окошке я стужен.

Я от дедушки ушел,

Я от бабушки ушел.

И от тебя ушастый Зайчик

Обязательно уйду!

(незаметно убегает от зайца)

Вариант 3.

Медведь (грозно):

Колобок, Колобок, я тебя съем!

Колобок (хитрым голосом):

Съесть ты меня всегда успеешь. Может я тебе песенку спою?

Медведь (добрее):

Давай, только недолго.

Колобок (выдохнув, весело):

Я – Колобок! Я – Колобок! Румяный бок, румяный бок!

По амбару я метен,

По сусекам наскребен,

На сметане я мешен,

На окошке я стужен.

Я от дедушки ушел,

Я от бабушки ушел.

Я от Зайчика ушел.

И от Волка ушел.

И от тебя, Мишка, я и подавно убегу!

(незаметно убегает)

Такие мини-сценки разыгрываются между всеми героями.

Важно: один ребенок должен сыграть разные (все) роли.

На третьем этапе для драматизации используют известные детям сказки. Третий этап включает в себя распределение ролей, репетиции и само представление.

### **2.3 Методические рекомендации по формированию связной устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта в процессе театрализованной деятельности**

После проведенного экспериментального исследования и анализа специальной литературы по проблеме исследования нами были разработаны методические рекомендации по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта. Наиболее перспективным в этом отношении, на наш взгляд, является игра-драматизация. Применение игры-драматизации в общей системе логопедического воздействия благоприятно для формирования связной речи детей. В ходе игрдраматизаций ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам, старается говорить четко, чтобы его все поняли, так как игры-драматизации предполагают произвольное воспроизведение какого-либо сюжета в соответствии со сценарием. Ведущие средства выразительности – мимика, пантомима, интонация. Игра-драматизация наиболее полно охватывает личность ребенка с нарушением интеллекта и отвечает специфике развития его психических процессов (цельности и одновременности восприятия, эмоциональной восприимчивости, не только образного, но и логического мышления, двигательной активности), а также речевой функции. То есть игрдраматизация – это эффективное средство для художественного, эстетического, нравственного, умственного и речевого развития детей данной категории. Потому что между речью и игрой-драматизацией существует двусторонняя связь: с одной стороны, речь активизируется и развивается в игре, а с другой стороны, сама игра развивается под влиянием речи. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него совершенствуется звуковая сторона речи, грамматический строй; активизируется словарь; улучшается связная речь.

При организации игр-драматизаций для формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта, необходимо руководствоваться следующими общедидактическими принципами, которые рассмотрены в работах Н.С. Карпинской [25], Л. С. Фурминой [41], Э.Г. Чуриловой [42]: принцип развивающего обучения; принцип воспитывающего обучения; принцип последовательности; принцип доступности; принцип наглядности; принцип индивидуализации.

Мы предлагаем проводить работу по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта средствами игрдраматизаций, в виде следующих этапов.

1 этап. Подготовительный.

Цель: учить детей вслушиваться в художественное слово, эмоционально откликаться на него.

С этой целью мы предлагаем почаще обращаться к потешкам, пестушкам, попевкам, шутливым прибауткам, веснянкам и прочим закличкам, стихотворениям, в том числе и таким, которые побуждают ребёнка к диалогу («- Собака, что лаешь? - Волков пугаю. - Собака, что хвост поджала? - Волков боюсь.»). Необходимо воспитывать у детей заинтересованность к драматизации, театральной деятельности, то есть создавать такие условия, в которых герои кукольного театра, игрушки вступают с детьми в диалог, разыгрывают сценки. Например, любопытство к играм- драматизациям у детей младшего школьного возраста побуждает включение их в подготовку спектакля. У младших школьников появляется желание показать разыгранную сценку сверстникам, родителям. Интерес укрепляет ничто иное как оформление спектакля, творческая работа по изготовлению театральных игрушек, придумывание сценария, новых персонажей. Стимулом для театрализации могут быть новые знания о составляющих театра (то есть сцена, фойе, зрительный зал, декорации, оркестр), о разных жанрах театрального искусства, об истории театра. Также, преподавателями может быть организован поход в городской театр. А для



того, чтобы интерес у детей не угасал, нужно создавать ситуацию успешной деятельности, в связи с этим очень важно подбирать отдельно каждому ребенку тот участок работы, на котором он чувствует свой рост, получает положительные эмоции. Кроме этого, необходимо заботиться об оснащении игр-драматизаций, то бишь приобретать театральные игрушки, мастерить игрушки-самоделки, создавать ресурс костюмов, обновлять декор, атрибуты и аксессуары.

2 этап. Основной.

Цель: учить детей проигрывать прочитанный текст.

Для реализации данной цели мы рекомендуем уделять серьезное внимание подбору литературных произведений для игр-драматизаций. Приоритет надо отдавать произведениям с ясной для детей моральной идеей, с динамичными событиями, с персонажами, наделенными выразительными характерами. В наибольшей мере таким требованиям отвечают сказки. Сказки легко обыгрывать, так как они построены на коротких диалогах персонажей и в них очень часто повторяются те или иные ситуации. Герои сказок вступают в определенные взаимоотношения, в которых проявляются особенности натуры, помысла, душевных переживаний и чувств. Предлагаем преподносить детям текст произведения выразительно, четко и с интонацией, а при повторном чтении привлекать их внимание к несложному анализу содержания, подводить к осознанию мотивов поступков персонажей. Перед игрой следует проводить беседу по содержанию. Педагог должен помогать детям разделять текст по смысловым частям, в которых проявляются особенности поведения персонажей. Кроме того, проигрывать отдельные эпизоды из прочитанного текста – фрагменты. Например, показать, как первый поросенок строил домик из соломы, второй из хвороста, а третий из кирпича (сказка «Три поросенка»). Еще можно выбрать любой момент из сказки и молча разыгрывать его. Интересны фрагменты, в которых дети выполняют движения под музыку. За счет таких комплексных игровых импровизаций у ребенка постепенно развиваются художественные умения и

навыки, без которых игра-драматизация лишена красочности и образности. Следует подбадривать детей за удачи и указывать на их ошибки. Стремление к творчеству возрастает, если у ребенка что-то хорошо получается: благополучно сказал реплику волка, выразительно передал огорчение, когда он не смог попасть в кирпичный дом и т. п. Педагог не только говорит о достижениях ребенка, но и обязательно привлекает к ним внимание других детей. Для остальных это служит образцом для подражания, стимулом для активности. В ходе самой игры педагог, замечая бедность выразительных средств у кого-то из играющих, напоминает о чувствах, настроении героя в данной ситуации, указывает на допущенные неточности («Дедушка, ты огорчился, когда мышка разбила яйцо курочки Рябы?», «Вика, вспомни как Колобок сбежал от бабушки и дедушки»). Вопросы, советы, напоминания приучают младших школьников следить за своим игровым поведением, действовать согласованно с одноклассниками, ярче изображать роль, используя движения рук, головы, туловища, мимику, речевые выразительные средства.

3 этап. Заключительный.

Цель: закреплять полученные навыки.

Для этого мы рекомендуем организовывать для детей разнообразную художественно-творческую деятельность: рисование, аппликация, лепка по теме произведения. Важно, чтобы в ходе этой работе раскрывались возможности всех детей. Дети получают задание, например, придумать, нарисовать и вырезать разнообразные костюмы для персонажей, чтобы можно было с их помощью разыграть сказку. Дети должны между собой распределить героев и уже к героям подбирать и т.п. Таким образом отпадает необходимость в специальном запоминании текста. Психологическому настрою служит оформительская деятельность детей: участие в подготовке афиш, пригласительных билетов, декорации, костюмов и т. д. Дети любят возвращаться к воспоминаниям об игредраматизации, поэтому хорошо, если есть возможность запечатлеть её с помощью фотоаппарата или видеокамеры.

Просмотр видеозаписи доставит всем удовольствие, вызовет обмен мнениями, впечатлениями. Фотографии можно использовать в беседе по окончании игры, поскольку они побуждают детей к интерпретации, комментариям.

Таким образом, изучив научно-методическую литературу, мы выяснили, что применение игр-драматизаций в общей системе логопедического воздействия благоприятно для формирования связной речи младших школьников с нарушением интеллекта, так как игрыдраматизации способствуют пробуждению воображения у ребенка с нарушением интеллекта, создают условия для того, чтобы как можно больше изобретательности, творчества проявили сами дети. В ходе игрдраматизаций ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам, старается говорить четко, чтобы его все поняли. У детей совершенствуется звуковая сторона речи, грамматический строй; активизируется словарь; совершенствуется диалогическая и монологическая речь.

Таким образом, изучив научно-методическую литературу, мы выяснили, что применение игр-драматизаций в общей системе логопедического воздействия благоприятно для формирования связной речи младших школьников с нарушением интеллекта, так как игрыдраматизации способствуют пробуждению воображения у ребенка с нарушением интеллекта, создают условия для того, чтобы как можно больше изобретательности, творчества проявили сами дети. В ходе игрдраматизаций ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам, старается говорить четко, чтобы его все поняли. У детей совершенствуется звуковая сторона речи, грамматический строй; активизируется словарь; совершенствуется диалогическая и монологическая речь.

## **Выводы по 2 главе**

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс» детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области.

В исследовании участвовало 10 детей 2 класса, имеющие заключение по ПМПК: НЧП обусловленное СНР разной степени.

В ходе исследования была использована измененная под данную категорию детей методика В. П. Глухова «Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием».

Цель методики: определить уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

Методика включает 7 заданий.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что у детей в экспериментальной группе низкий (60%) и средний (40%) уровни сформированности связной речи. Для детей является характерным недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, нехватка речевых средств, трудности в построении фраз и оперирование ими в процессе речевой коммуникации, дети пользуются фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений. При пересказе текстов дети ошибались в передаче логической последовательности событий, пропускали отдельные звенья, действующих лиц. Рассказ-описание малодоступен для них, часто дети заменяли рассказ перечислениями отдельных признаков, нарушая связность изложения. Значительные затруднения связаны с творческим рассказыванием – определением замысла рассказа, последовательным изложением событий, часто оно подменялось пересказом знакомого произведения.

После экспериментального исследования, которое было направлено на определение уровня сформированности связной речи у младших школьников

с нарушением интеллекта. Можно отметить то, что связная речь у детей данной категории сформирована на низком и среднем уровнях, и имеет следующие особенности: детям трудно связно и последовательно излагать свои мысли. Отмечается несформированность критериев самостоятельного рассказывания, в частности содержание речевого высказывания. Недостаточность составляющих в рассказах детей, свидетельствует о недостаточно сформированных психических функциях и речи.

На основе полученных данных и анализа специальной литературы по проблеме исследования. Нами были разработаны методические рекомендации для формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта с учетом особенностей детей данной категории. Методические рекомендации представлены в виде 3 этапов: подготовительный; основной; заключительный.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе анализа специальной литературы можно отметить то, что связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, которая носит характер систематического последовательного развернутого изложения. Формирование которой в процессе онтогенеза происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения.

При этом интенсивное развитие речи происходит в младшем школьном возрасте и к концу данного возраста дети овладевают произвольной, активной, программированной, коммуникабельной и монологической речью.

Однако у детей с нарушением интеллекта имеются особенности развития не только языкового уровня речи, но и смыслового и сенсомоторного уровней. Более стойкими являются нарушения смыслового и языкового уровня, из-за специфики их общего нарушения.

При этом, у младших школьников с нарушением интеллекта уровень сформированности намного ниже. Затруднение в овладении связной монологической речью является наличием вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.). Следовательно, связная речь детей данной категории отличается неполнотой, фрагментарностью и примитивностью: недостаточно раскрывается тема рассказа; отличаются неточностью и скудностью по применению эмоционально-выразительных средств; отмечается нарушение логики повествования, трудности определения причинно-следственных взаимоотношений в элементах рассказа.

В литературных источниках рассматриваются разнообразные методы по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта, но, по нашему мнению, недостаточно затронута тема использования игр-драматизаций в логопедической работе со школьниками младшего возраста имеющими нарушения интеллекта. Исходя из этого

следует совершенствовать логопедическую работу по формированию связной речи у данных детей средствами игродраматизаций.

В процессе обследования связной речи младших школьников с нарушением интеллекта было замечено, что эти школьники испытывают затруднения в овладении связностью, связанные с их стремлением к дословному изложению событий, приводящему к затруднению на отдельных словах и мыслях, к повторению отдельных частей предложений.

У младших школьников с нарушением интеллекта наблюдается искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи, в связи, с чем у них возникают трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке, где закономерность развития событий не задана, и при пересказе текста с сохранением последовательности событий.

Рассказы детей отличались краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации.

При выполнении заданий младшие школьники с нарушением интеллекта постоянно сталкивались с трудностями и прибегали к помощи логопеда. Даже при оказании помощи некоторые школьники не справлялись с заданиями. Исходя из полученных данных можно отметить, что больше половины исследуемых детей имеют низкий уровень сформированности связной речи.

По результатам исследования большое количество детей (60%) относятся к низкому уровню, для них характерно то, что дети не могут самостоятельно выполнять задания, им требуются дополнительные инструкции, они повторяют отдельные фразы и зацкливаются на предыдущем задании. А младшие школьники со средним уровнем (40%) сформированности связной речи намного меньше испытывали трудностей в понимании инструкций и благодаря этому намного лучше справлялись с

большинством заданий, также они старались более самостоятельно выполнять все, хоть и имелись трудности в описании и пересказе.

Анализ полученных данных позволит сделать вывод, что необходимо проводить систематическую работу по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта средствами игр-драматизаций.

Таким образом, для формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта нами были разработаны методические рекомендации с учетом особенностей детей данной категории, они представлены в виде 3 этапов: подготовительный; основной; заключительный.

Цель исследования достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) / школе [Текст] / А. К. Аксенова. – М. : Владос, 2018. – 316 с.
2. Антонова, Е.П. Развитие устной связной речи у младших школьников с умственной отсталостью на уроках чтения [Текст] / Е. П. Антонова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 12. – С. 10–14.
3. Бибина, О.А. Дидактическая игра как средство развития речи младших школьников с нарушением интеллекта на логопедических занятиях [Текст] / О. А. Бибина // Евсевьевские чтения : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых (51-е Евсевьевские чтения). – Саранск. : Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2019. – С. 120–124.
4. Болотова, Т. В. Логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта [Текст] / Т. В. Болотова // Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции (Воронеж, 22-23 марта 2016 г.). – Часть 1. – Воронеж. : Воронежский государственный педагогический университет, 2018. – С. 381–385.
5. Боровик, И. С. Логопедическое сопровождение коррекции связной речи младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] / И. С. Боровик // Современные тенденции развития науки и технологий. - 2021. – № 6-7. – С. 20–22.
6. Боровик, И.С. Особенности развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] / И.С. Боровик, В.С. Васильева // Образование: традиции и инновации: материалы IX международной научно-практической конференции. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 2017. – С. 88–91.

7. Боровик, И.С. Современные технологии в развитии связной речи младших школьников с нарушениями интеллекта [Текст] / И. С. Боровик, В. С. Васильева // Образование: традиции и инновации: материалы IX международной научно-практической конференции. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 2019. – С. 90–92.

8. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1997. – 255с.

9. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Педагогика, 2015. – 300 с.

10. Внукова, М. И. Возможности использования игр и игровых упражнений в учебной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] / М. И. Внукова // Инновационная наука. – 2018. – № 2. – 148–150.

11. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М. : Академия, 2017. – 186 с.

12. Ворсина, Е. А. Особенности связной речи детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Е. А. Ворсина, Л. А. Ястребова // Актуальные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических трудов. – Армавир. : Армавирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 20–23.

13. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1995. - С. 426 — 450.

14. Ерофеева, Т. И. Игра-драматизация [Текст] / Т.И. Ерофеева // Воспитание детей в игре. – М., 1994

15. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : книга для логопедов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2009. – 224 с.

19. Ивкина, Ю. М. Обучение творческому пересказу в процессе работы над формированием связной речи младших школьников [Текст]

/ Ю. М. Ивкина // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2020. – № 1 (3). – С. 50–51.

20. Игнатъева, С. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии [Текст] / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков. – Москва : Владос, 2017. – 304 с.

21. Ильясова, Б. И. Взаимосвязь нарушений письменной и устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта [Текст] / Б. И. Ильясова, Л. С. Заркенова // Педагогические науки. – 2017. – № 3. – С. 25–31.

22. Исмаилова, И. С. Особенности связной устной речи при составлении рассказов по картинке у младших школьников с нарушениями зрения и интеллекта [Текст] / И. С. Исмаилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – Т. 12. – № 33. – С. 342–348.

23. Исмаилова, И. С. Психологические особенности развития связной речи у детей с комплексными нарушениями зрения и интеллекта : монография [Текст] / И. С. Исмаилова. – Армавир : Армавирская государственная педагогическая академия, 2016. – 188 с.

24. Исмаилова, И. С. Специфические особенности развития связной речи у младших школьников с комплексными нарушениями зрения и интеллекта [Текст] / И. С. Исмаилова // Приволжский научный журнал. – 2018. – № 4 (28). – С. 239–243.

25. Карпинская, Н.С. Игры-драматизации в развитии творческих способностей детей [Текст] / Н.С. Карпинская // Художественное слово в воспитании дошкольников.- М., 1972.

26. Коробкова, О. Ф. Развитие связной речи школьников с нарушением интеллекта в условиях образовательных стандартов [Текст] / О. Ф. Коробкова // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире: материалы Международной научнопрактической конференции, посвященной 50-

летнему юбилею Института специального образования / науч. ред. : И. А. Филатова, О. В. Алмазова. – Москва: Просвещение, 2019. – С. 115–117.

27. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : методическое пособие для учителя-логопеда [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2018. – 220 с.

28. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с.

29. Лалаева, Р.И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников [Текст] / Р.И. Лалаева // Принципы и методы логопедической работы. - Ленинград. 1984.16-33с.

30. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. - М. Изд-во АПН РСФСР 1978. – 379 с.

31. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2006. - 287 с.

32. Малынова, Э. С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста [Текст] / Э.С. Малынова, И.В. Темаева // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / ред. В. П. Крючков, Т. А. Бочкарева, О. В. Кошечева, 2019. – С. 181–185.

33. Пестрикова, Я. А. Особенности формирования навыков связной речи у детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Я. А. Пестрикова, И. Ю. Лебедеенко // Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: традиции и новации: сборник научнометодических трудов. – Армавир, 2016. – С. 58–65.

34. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В. Г. Петрова. – М.: Просвещение, 2016. – 200 с.

35. Розенгард-Пупко, Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте [Текст] / Г.Л. Розенгард-Пупко //– Москва : Издательство Академии медицинских наук, 1948. – 200 с.

36. Рубинштейн, С.Л. Развитие связной речи [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.:Издательский центр «Академия», 1999. – 560 с.

37. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2004. – 192 с.

38. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф.А. Сохин. - М.: Просвещение, 1984, — 296 с.

39. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи [Текст] / Т.А. Ткаченко // СПб: Детство-пресс, 1999, — 215 с.

40. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов педвузов [Текст] / Т.Б. Филичева. – М.: Наука. 1990

41. Фурмина, Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх [Текст] / Л.С. Фурмина // Художественное творчество и ребенок. – М., 1972

42. Чурилова, Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников [Текст] / Э.Г. Чурилова. - М.: Владос, 2017.

43. Шакурова, Н. Ф. Формирование связной речи учащихся у младших школьников с нарушениями интеллекта – залог успешной социализации [Текст] / Н.Ф. Шакурова // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития : сб. науч. тр. – Тамбов : Консалтинговая компания Юком, 2018. – С. 155–156.

44. Эльконин, Д.Б. Основные вопросы теории детской игры [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психология и педагогика игры дошкольника. — М., 1966.

45. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] / Л.П. Якубинский // Русская речь/ под ред. Л.В. Щербы. - М.: Педагогика 1998. - С 96-195.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Содержание заданий по методике В.П. Глухова

**Задание 1.** Цель: определение способности ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке сюжетному действию).

Инструкция: детям предлагалось поочередно несколько (5) картинок следующего содержания:

1. Мальчик и девочка читают книги
2. Девочка катается на лыжах
3. Мальчик ловит бабочку сачком
4. Мальчик ловит рыбу
5. Девочка поливает цветы

При показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?». В результате выясняется, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик?»). При анализе результатов отмечаются особенности составленных фраз (смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер наблюдаемого аграмматизма и др.).

**Задание 2.** Цель: выявление способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами на картинке и передавать их в виде законченной фразывысказывания.

Инструкция: ребенку предлагаются три картинки «Девочка», «Корзинка», «Лес», а затем было предложено составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Для облегчения задания предлагается вспомогательный вопрос: «Что сделала девочка?» Перед ребенком стоит задача: на основе «семантического» значения каждой картинке и вопроса педагога установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение с учетом только однойдвух картинок (например, «девочка гуляла в лесу»), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитываются: наличие фразы, адекватной

предложенному заданию, особенности этой фразы (семантическая «наполненность», синтаксическая структура, аграмматизмы и др.); характер оказываемой ребенку помощи. Для выявления степени сформированности у детей навыков употребления отдельных (фразовых) высказываний могут быть также использованы задания на составление предложений по демонстрируемым действиям, по опорным словам (данным в «нейтральной» грамматической форме) и др.

**Задание 3.** Цель: выявление возможностей детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Инструкция: детям предлагался текст знакомой сказки «Теремок» и «Репка». Текст произведения прочитывался дважды, перед повторным чтением давалась установка на составление пересказа. При анализе составленных пересказов особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа и др.

**Задание 4.** Цель: выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Инструкция: детям были предложены серии из трех картинок по сюжетам Н. Радлова, а также серии с подробно представленным сюжетом. Картинки в нужной последовательности раскладывают перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть. Составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Кроме общих критериев оценки принимаются во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания, смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках; соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

**Задание 5.** Цель: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция: ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду («На нашем участке»), и



дается план из нескольких вопросов-заданий. Так, при составлении рассказа «На нашем участке» предлагается рассказать, что находится на участке; чем занимаются на участке дети, в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; вспомнить о зимних играх и развлечениях. После этого дети составляют рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из которых вопрос задание повторяется.

**Задание 6.** Цель: диагностика умений составлять описательный рассказ.

Инструкция: детям предлагалась модель предмета (игрушки Буратино). Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание. «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине, назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п. Может быть указана и последовательность отображения основных качеств предмета в рассказе-описании.

**Задание 7.** Цель: выявить возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку показывают картинку, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение. Текст: «Гроза. Ребята пошли в лес. Вдруг налетел вихрь. Надвинулась тяжелая туча. Сверкнула молния. Загремел гром. Пошел сильный дождь. Ребята...».