

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА
СРЕДСТВАМИ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021406
Бараненко Светланы Александровны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Воробьева Г.Е

БЕЛГОРОД 2018

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	47
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	53

ВВЕДЕНИЕ

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. Аксёнова, 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 чётко, 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.

Проблема исследования – совершенствование логопедической работы по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта средствами игр-драматизаций.

Цель исследования – разработка методических рекомендаций по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта средствами игр-драматизаций.

Для реализации поставленной цели были определены **задачи** исследования:

1. Теоретически обосновать проблему формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта средствами игр-драматизаций;
2. Изучить уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта;
3. Разработать методические рекомендации по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта средствами игр-драматизаций.

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

Предмет исследования – методические рекомендации по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта средствами игр-драматизаций.

Гипотеза исследования – формирование связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта будет эффективной, если:

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

- будут использоваться игры-драматизации как средство стимулирования в процессе формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

Теоретико-методологическая основа исследования: 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 игр-драматизаций (А.К. Аксёнова, Д. В. Менджеричкая, Д.Б. Эльконин и др.).

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап); количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Общеобразовательная школа №30» г. Белгорода

Структура работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ИГР- ДРАМАТИЗАЦИЙ

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 (39), Л.С. Выготского (13), Д.Б. Эльконина (44), С.Л. Рубинштейна (36), Ф.А. Сохина (38), Г.Л. Розенгард-Пупко (35) и др.

Как указывают ряд исследователей (А.М. Бородич (8), С.Л. Рубинштейн (36) 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 ребёнка, нарушая их. Нарушения интеллекта обычно выявляются и диагностируются рано, до года или в самые первые годы жизни ребёнка,

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 отмечаются: 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, зависят 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 Анализ эффективности методов по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

Формирование и развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта происходит в процессе коррекционно-

педагогического воздействия путем комплексной и систематической работы. Разработкой наиболее эффективных методов и приемов работы, направленных на формирование связной речи у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались Л.С. Выготский, А.Г. Зикеев Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Т.Б. Филичева (13,18,29,34,40).

Я. А. Пестрикова отмечает, что логопедическая работа по развитию связной речи в начальных классах специальной (коррекционной) школы VIII вида должна начинаться с развития диалогической речи, как более легкой и являющейся основной формой речевого общения.

Формирование диалога осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, с развитием структуры предложения. С развитием словоизменения и словообразования. Наряду с познавательными и воспитательными целями, при проведении диалога на логопедических занятиях ставится цель специального развития речи детей. В процессе работы по формированию диалогической речи умственно отсталый школьник должен научиться слушать и понимать вопросы, самому задавать вопросы, уметь правильно отвечать на вопросы. Точно в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли при ответе на вопросы.

Автор предлагает использовать следующие методы развития диалогической речи выступают беседа и имитация. Эти методы реализуются двумя приемами: 1) приемом беседы, 2) приемами театрализации (имитации и пересказа). При этом проведение беседы должно включать три этапа: вступление, развитие темы, концовка. Во вступлении логопед привлекает внимание детей к теме беседы, дает определенную установку на восприятие темы разговора. В процессе проведения беседы логопед должен кратко и четко ставить вопросы и требовать смысловой точности и правильного полного оформления

ответов. К участию в беседе должны привлекаться все дети. В конце беседы подводится итог, делается обобщение.

Необходимо научить детей задавать вопросы. Сначала дети ставят вопросы по картинке после предварительной беседы, как бы повторяют по памяти вопросы логопеда. В дальнейшем детям предлагается задавать вопросы по картинке, а затем без использования картинок (33).

Кроме Я.А. Пестриковой, на формирование в младших классах вспомогательной школы, предлагают (Коробкова (26), В.Г. Петрова (34), Н.Ф. Шакурова (43)), О.Ф. использование приемов театрализации (игр-драматизаций, театрализованных представлений). Авторы отмечают то, что приемы театрализации способствуют совершенствованию речи в эмоциональном отношении, обогащает словарь, формирует грамматический строй, активизируют речь ребенка с нарушением интеллекта. 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).

Р.И. Лалаева, учитывая психологическую структуру процесса порождения связного текста, предлагает проводить работу над связной речью в двух направлениях: развитие внутреннего (смыслового) программирования; формирование языковых средств оформления связного текста.

При этом, по мнению автора, необходимо учитывать опережающее развитие семантической стороны по отношению к формально-языковой. Ключевой момент развития связной речи – работа над смысловой, семантической стороной связного текста, так как у детей данной категории нарушен как план содержания, так и план выражения связного текста. Но особенно грубыми и стойкими являются нарушения плана содержания, внутренней (смысловой) программы связного

высказывания, что еще более подтверждает необходимость существенной работы над внутренним программированием связного текста.

В связи с этим, как отмечает Р.И. Лалаева, система логопедической работы должна учитывать поэтапность формирования основных операций порождения связного текста. Учитывая психологическую структуру процесса порождения связных высказываний, а также состояние операций этого процесса у детей с нарушением интеллекта развитие связной речи должно осуществляться в следующей последовательности:

1. Развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и существенное, основное и фоновое.

2. Формирование умения располагать смысловые компоненты в определенной последовательности (раскладывание серий сюжетных картинок).

3. Развитие способности удерживать смысловую программу в памяти (запоминание последовательности картинок, пересказы коротких и длинных текстов).

4. Перекодирование каждого элемента смысловой программы в языковую форму, которое осуществляется в следующей последовательности: а) внутреннее программирование отдельных высказываний (глубинное синтаксирование); б) грамматическое структурирование (поверхностное синтаксирование).

Таким образом, в логопедической работе по развитию связной речи необходимо учитывать последовательность перехода от ситуативной к контекстной речи. В связи с этим отработка операций порождения связного текста осуществляется сначала на ситуативной речи, а затем на контекстной (29).

С.П. Игнатьева считает, что система логопедической работы по формированию связной речи должна строиться с учетом самостоятельности

при планировании серий развернутых высказываний. В связи с этим формирование связной речи проводится в следующей последовательности: 1) пересказ с опорой на серию сюжетных картинок, 2) пересказ по сюжетной картинке, 3) пересказ без опоры на наглядность, 4) пересказ на основе деформированного текста, 5) рассказ по серии сюжетных картинок, 6) рассказ по сюжетной картинке, 7) самостоятельный рассказ (29).

В литературных источниках ряд авторов (Н.И. Жинкин (16), А.А. Леонтьев (31), Л.П. Якубинский (45)) указывают на необходимость учитывать как поэтапность перехода от диалогической к монологической речи, так и от отдельных высказываний к связному тексту.

Данные авторы в процессе формирования внутреннего программирования рекомендуют проводить следующие виды работы с использованием сюжетных картин:

1. Работа с двумя сходными сюжетными картинками, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы способствует привлечению внимания к содержанию картинки. Выделению элементов ситуации на картинке, ее анализу, развитию аналитико-синтетической деятельности, в частности формированию операции сравнения.

2. Работа с сюжетной и предметными картинками. Рекомендуются следующие задания; а) подобрать к сюжетной картинке серию предметных изображений; б) найти лишние картинки с предметными изображениями, которые не соответствуют данной сюжетной картинке; в) на основе анализа сюжетной картинке определить какие предметы отсутствуют на предметных картинках; г) к каждому фрагменту сюжетной картинке подобрать пары картинок с изображением предметов, по которым в дальнейшем дети придумывают предложения.

3. Работа с серией сюжетных картинок. Рекомендуются следующие виды заданий: а) восстановить последовательность картинок по памяти, б) отобрать среди других те картинки которые имеют

отношение к рассказу на определенную тему; в) определить место выпавшей картинке среди других картинок; г) расположить картинки в определенной последовательности; д) найти лишнюю картинку, е) определить ошибку в последовательности картинок после прочтения рассказа логопедом.

При этом логопедическая работа по каждому виду заданий проводится как на невербальном так и на вербальном уровне.

Таким образом, формирование связной устной речи у детей с нарушением интеллекта является одним из условий эффективности их обучения в специальной коррекционной школе и залогом их дальнейшей социализации в обществе. Но, к сожалению, технология данного процесса остается недостаточно разработанной. В настоящее время существует множество авторских разработок, которые предлагают использовать разнообразные методы и приемы по формированию связной речи у данной категории детей. Однако, недостаточно, на наш взгляд, раскрыты возможности использования игр-драматизаций в логопедической работе по формированию связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта. Поэтому необходимо совершенствовать логопедическую работу по формированию связной речи у данных детей средствами игр-драматизаций.

Выводы по первой 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

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; 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.

ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ИГР- ДРАМАТИЗАЦИЙ

2.1. Проведение исследования по выявлению 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 Муниципального казенного общеобразовательного учреждения "Общеобразовательная школа №30» г. Белгорода.

В исследовании участвовало 10 детей 2 класса, имеющие заключение по ПМПК: НЧП обусловленное СНР разной степени. Список учащихся экспериментальной группы представлен в табл. 2.1.

Таблица 2.1

Список экспериментальной группы

№п/п	Имя	Диагноз
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 (наглядный материал см. Приложение).

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, корзинка). 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 (наглядный материал см. Приложение).

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 учётом 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 ещё 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 передаётся 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 (наглядный материал см. Приложение).

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 изображённому 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 её 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 изображённому 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 смещение 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 (наглядный материал см. Приложение).

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.

2.2. Анализ результатов исследования уровня сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

После проведения экспериментального исследования были получены следующие результаты, которые представлены в табл. 2.2 и рис. 2.1:

Таблица 2.2

Уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

№ п/п	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 табл. 2.2 построим рис. 2.1

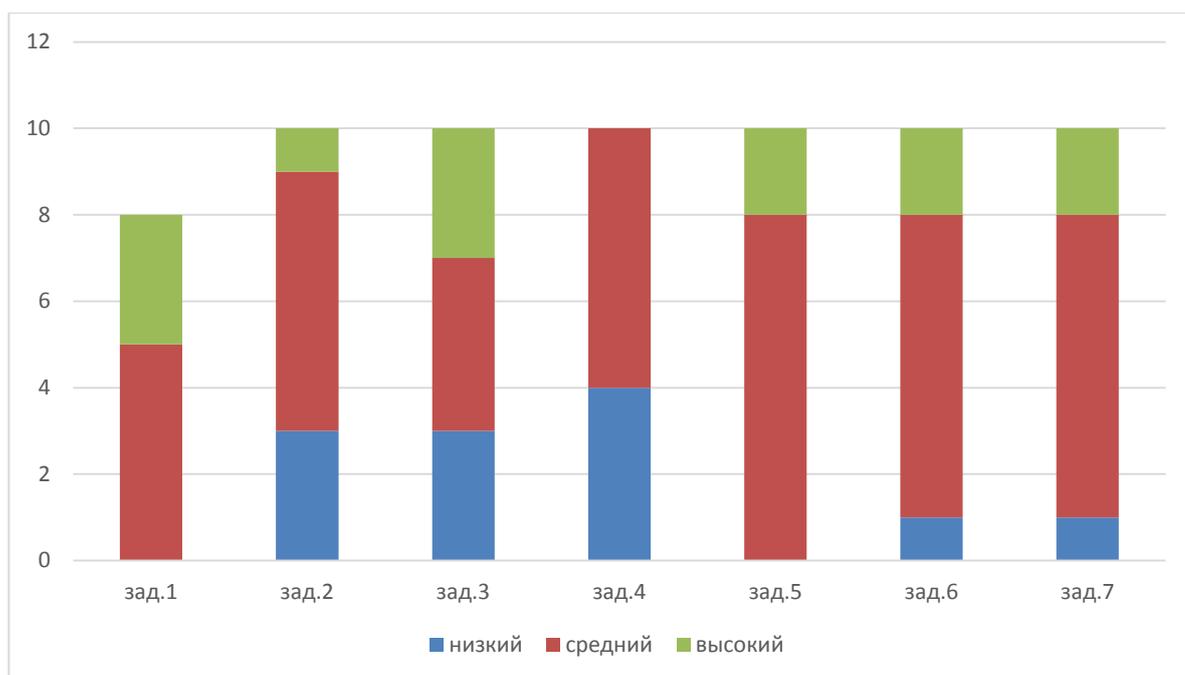


Рис. 2.1 Уровни сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

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 табл. 2.2 и рис. 2.1, что 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 ранее 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 табл. 2.3 и рис. 2.2.

Таблица 2.3

Уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

Уровень	2 класс
	Кол-во чел.
Высокий	-
Средний	4
Низкий	6

По данным табл. 2.3 построим рис.2.2.



Рис. 2.2. Уровень сформированности связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта

Как видно из табл. 2.3 и рис 2.2 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.

2.3. Методические рекомендации по формированию связной речи у младших школьников средствами игр-драматизаций

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 игр-драматизаций ребёнок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам, старается говорить чётко, 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 ребёнка 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 игра-драматизация – 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 ребёнка перед необходимостью ясно, чётко, 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 игр-драматизаций, 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 ребёнку 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 серьёзное внимание подбору литературных произведений для игр-драматизаций. Приоритет надо отдавать произведениям с ясной для детей моральной идеей, с динамичными событиями, с персонажами, наделёнными 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 определённые 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»). Ещё 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 ребёнка постепенно развиваются художественные умения и навыки, без которых игра-драматизация лишена красочности и образности. Следует подбадривать детей за удачу и указывать на их ошибки. Стремление к творчеству возрастает, если у ребёнка 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 ребёнка, 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 приучат 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 игре-драматизации, 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 игры-драматизации способствуют пробуждению воображения у ребёнка с нарушением интеллекта, создают условия для того, чтобы как можно больше изобретательности, творчества проявили сами дети. В ходе игр-драматизаций ребёнок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам, старается говорить чётко, чтобы его все поняли. У детей совершенствуется звуковая сторона речи, грамматический строй; активизируется словарь; совершенствуется диалогическая и монологическая речь.

Вывод по второй главе:

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 игр-драматизаций.

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 зацикливаются 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.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксёнова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксёнова. – М. : Владос, 2016. – 316 с.
2. Антонова Е. П. Развитие устной связной речи у младших школьников с умственной отсталостью на уроках чтения / Е. П. Антонова // Вопросы педагогики. – 2016. – № 12. – С. 10–14.
3. Бибина О. А. Дидактическая игра как средство развития речи младших школьников с нарушением интеллекта на логопедических занятиях / 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., 2015.. – С. 120–124.
4. Болотова Т. В. Логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта / 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, 2016. – С. 381–385.
5. Боровик И. С. Логопедическое сопровождение коррекции связной речи младших школьников с нарушением интеллекта / И. С. Боровик // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. – № 6-7. – С. 20–22.
6. Боровик И. С. Особенности развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта / И. С. Боровик, В. С. Васильева // Образование: традиции и инновации: материалы IX международной научно-практической конференции. – Челябинск :

- Челябинский государственный педагогический институт, 2015. – С. 88–9.1.
7. Боровик И. С. Современные технологии в развитии связной речи младших школьников с нарушениями интеллекта / И. С. Боровик, В. С. Васильева // Образование: традиции и инновации: материалы IX международной научно-практической конференции. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 2015. – С. 90–92.
 8. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 255с.
 9. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / 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 / М. И. Внукова // Инновационная наука. – 2016. – № 2. – 148–150.
 11. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М. : Академия, 2014. – 186 с.
 12. Ворсина Е. А. Особенности связной речи детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Ворсина, Л. А. Ястребова // Актуальные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических трудов. – Армавир. : Армавирский государственный педагогический университет, 2015. – С. 20–23.
 13. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. С. 426 — 450.
 14. Ерофеева Т. И. Игра-драматизация // Воспитание детей в игре. – М., 1994

15. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : книга для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2009. – 224 с.
16. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Просвещение. 1985г 290с.
17. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / / Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин . – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.
18. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А. Г. Зикеев. М.: Издательский центр «Академия», 2000.-199 с
19. Ивкина Ю. М. Обучение творческому пересказу в процессе работы над формированием связной речи младших школьников / Ю. М. Ивкина // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2015. – № 1 (3). – С. 50–51.
20. Игнатъева С. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков. – Москва : Владос, 2014. – 304
21. Ильясова Б. И. Взаимосвязь нарушений письменной и устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / 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 / И. С. Исмаилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2017. – Т. 12. – № 33. – С. 342–348.
23. Исмаилова И. С. Психологические особенности развития связной речи у детей с комплексными нарушениями зрения и интеллекта : монография / 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 / И. С. Исмаилова // Приволжский научный журнал. 2013. – № 4 (28). – С. 239–243.
25. Карпинская Н.С. Игры-драматизации в развитии творческих способностей детей // Художественное слово в воспитании дошкольников.- М., 1972.
26. Коробкова О. Ф. Развитие связной речи школьников с нарушением интеллекта в условиях образовательных стандартов / О. Ф. Коробкова // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию юбилею Института специального образования / науч. ред. : И. А. Филатова, О. В. Алмазова. – Москва: Просвещение, 2015. – С. 115–117.
27. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : методическое пособие для учителя-логопеда / Р. И Лалаева. – М. : Владос, 2015. – 220 с.
28. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников:.. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
29. Лалаева Р.И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников // Принципы и методы логопедической работы. - Ленинград. 1984.16-33с.
30. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии.- М. Изд-во АПН РСФСР 1978. 379с.
31. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2006. - 287 с.
32. Малынова Э. С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста / 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, 2017. – С. 181–185.
33. Пестрикова Я. А. Особенности формирования навыков связной речи у детей с нарушениями интеллекта / Я. А. Пестрикова, И. Ю. Лебеденко // Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: традиции и новации: сборник научно-методических трудов. – Армавир, 2016. – С. 58–65.
34. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М.: Просвещение, 2016. – 200 с.
35. Розенгард-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте //– Москва : Издательство Академии медицинских наук, 1948. – 200 с.
36. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи [Текст] //Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста./ Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина.-М.:Издательский центр «Академия», 1999.-560с.
37. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / 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 // СПб: Детство-пресс, 1999,—215 с.
40. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Наука. 1990
41. Фурмина Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх//Художественное творчество и ребенок–М., 1972

42. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников.- М.: Владос, 2001.
43. Шакурова Н. Ф. Формирование связной речи учащихся у младших школьников с нарушениями интеллекта – залог успешной социализации // 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 // Психология и педагогика игры дошкольника. — М., 1966.
45. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Русская речь/ под ред. Л.В. Щербы. - М.: Педагогика 1976г. С 96-195.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Задание 1. Составить высказывания по картине.



Задание 2. Составить предложения по картинкам.



Задание 4. Составить рассказ на основе наглядности.

ВОР-МУХОМОР

16



Путился ёжик в дальний путь.
Устал и вздумал отдохнуть.



На кочку бросил узелок,
А сам под деревом прилег.



Что было дальше, — ты поймёшь.
Повисть не может только ёж.

Задание 7. Закончи рассказ.

