

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**«Использование элементов сказкотерапии в развитии устной
речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием»**

Студент	<u>Швецова Алина Валерьевна</u> (подпись, дата)	Швецова Алина Валерьевна
Научный руководитель	<u>к. пс. н., доцент Н.Л. Морозова</u> (подпись, дата)	к. пс. н., доцент Н.Л. Морозова
Нормоконтролёр	<u>Е.А. Карпушкина</u> (подпись, дата)	Е.А. Карпушкина
Рецензент учитель-логопед МБОУ СОШ им. М.Ю. Лермонтова	<u>Л.В. Фролова</u> (подпись, дата)	Л.В. Фролова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 26.01.2026 № 6)

Заведующий кафедрой Л.Н. Корчагина
(подпись)
Работа защищена с отметкой 5/отм (протокол заседания ГЭК от 26.01.2026 № 24)

Секретарь ГЭК Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ	
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием.....	8
1.2. Особенности развития устной речи у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием.....	27
1.3. Сказкотерапия как метод развития устной речи младших школьников с интеллектуальным недоразвитием.....	31
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ	
2.1. Организация и содержание диагностики сформированности устной речи у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием.....	40
2.2. Анализ результатов сформированности устной речи у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием.....	45
ГЛАВА III. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РАБОТЕ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ	
3.1. Характеристика содержания логопедической работы по развитию устной речи младших школьников с интеллектуальным недоразвитием посредством применения элементов сказкотерапии.....	51
3.2. Изучение эффективности использования элементов сказкотерапии в развитии устной речи младших школьников с интеллектуальным недоразвитием	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	84
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	85
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	89

ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных проблем современной школы остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность. Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в средних классах. Вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах они выпадают из процесса обучения.

Специфика нарушений речи и их коррекция у детей с интеллектуальным недоразвитием определяются особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития.

Под интеллектуальным недоразвитием (умственная отсталость, олигофрения) понимается врожденное или приобретенное психическое расстройство, характеризующееся нарушением интеллекта из-за патологии головного мозга. Проявляется в снижении способности к обучению, решению проблем, абстрактному мышлению, эмоциональной регуляции и социальному взаимодействию [36].

Проблема развития устной речи у детей с интеллектуальным недоразвитием актуальна тем, что речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Для развития устной речи ребенка с интеллектуальным недоразвитием необходимо применять различные дидактические игры, занятия, в том числе сказки.

Дети черпают из сказок множество познаний: первые представления о времени и пространстве, о связи человека с природой, с предметным миром, сказки позволяют ребенку увидеть добро и зло.

Специалисты, занимающиеся с детьми, имеющими интеллектуальное недоразвитие, для достижения коррекционных, воспитательных целей часто опираются в своей работе на возможности сказок как классических народных и авторских, так и специально созданных, тематических.

Таким образом, в настоящее время проблема развития устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием является актуальной как в практическом, так и в теоретическом плане.

Актуальность выбранной темы магистерской диссертации обусловлена необходимостью поиска эффективных методов и подходов для развития устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием. Традиционные методы обучения могут быть недостаточно результативными для этой группы детей. Использование элементов сказкотерапии может стать дополнительным инструментом, который поможет стимулировать речевую активность, обогатить словарный запас и улучшить коммуникативные навыки у детей с интеллектуальными нарушениями. Это особенно важно для их социальной адаптации и интеграции в общество.

Объект исследования: процесс развития устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

Предмет исследования: использование элементов сказкотерапии как метода в развитии устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

Цель исследования: изучение эффективности использования элементов сказкотерапии в работе над развитием устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

Задачи исследования:

1) провести изучение и анализ теоретических источников по теме исследования;

2) дать психолого-педагогическую характеристику и описать особенности устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием;

3) изучить теоретические основы сказкотерапии и ее влияние на развитие речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием;

4) разработать и апробировать комплекс упражнений и занятий с использованием элементов сказкотерапии для развития устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием;

5) выявить положительные изменения в устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием после применения в работе элементов сказкотерапии;

6) оценить эффективность использования элементов сказкотерапии в работе над развитием устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

Перед началом работы нами была выдвинута **гипотеза** о том, что использование элементов сказкотерапии способствует развитию устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием, улучшая их словарный запас, грамматическую структуру речи и навыки связной речи.

Теоретико-методологическими основами исследования являются работы, посвященные проблемам изучения связной речи детей с интеллектуальным недоразвитием Л.С. Выготского, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, С.Ю. Ильиной, Н.Г. Мацера, Н.Б. Тереховой, Л.Б. Фесюковой и др.

Методы исследования:

1) анализ литературы;

2) эксперимент;

3) анализ продуктов речевой деятельности детей;

4) качественная и количественная обработка результатов.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №10 и №15 г. Кузнецка Пензенской области.

Исследование проводилось с 2023 по 2026 год в **три этапа**.

На первом этапе (2023-2024 гг.) были проведены изучение и анализ литературы по теме исследования. Также на данном этапе было осуществлено описание теоретических основ исследования; уточнение понятийного аппарата, конкретизация гипотезы, цели и задач; проведение констатирующего этапа экспериментальной работы. Были использованы такие методы исследования, как: теоретический анализ научной литературы, наблюдение, изучение продуктов деятельности учащихся, имеющих интеллектуальное недоразвитие.

На втором этапе (2024-2025 гг.) осуществлялось проведение формирующего эксперимента, направленного на разработку и апробацию комплекса упражнений и занятий с использованием элементов сказкотерапии для развития устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием. Были использованы такие методы исследования, как: формирующий эксперимент, наблюдение.

На третьем этапе (2025-2026 гг.) была проведена повторная диагностика и определение динамики в сформированности устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием. Методы исследования: сравнительный анализ экспериментальных данных, систематизация, обобщение, оценка и интерпретация результатов. Также на данном этапе осуществлялось оформление текста магистерской диссертации.

Новизна исследования заключается в выявлении специфических особенностей применения элементов сказкотерапии в работе с данной категорией учащихся, определении наиболее эффективных методов и приемов работы со сказками для стимуляции речевого развития учащихся с интеллектуальным недоразвитием и экспериментальном подтверждении эффективности предложенного подхода в сравнении с традиционными методами.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке и обосновании методики использования элементов сказкотерапии для развития устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием. Это расширяет

научные представления о возможностях применения сказкотерапии в коррекционной педагогике, углубляет понимание механизмов речевого развития у данной категории детей и способствует интеграции сказкотерапии в систему образовательных и коррекционных мероприятий.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований в области специальной педагогики и психологии, а также для разработки новых подходов к обучению и воспитанию детей с интеллектуальными нарушениями.

Положения, выносимые на защиту:

1) элементы сказкотерапии способствуют активизации устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием;

2) использование сказкотерапии в коррекционной работе помогает обогащать словарный запас и грамматический строй речи учащихся с интеллектуальными нарушениями, способствует развитию связной речи и улучшению коммуникативных навыков;

3) применение элементов сказкотерапии в образовательном процессе способствует повышению мотивации к речевой активности у учащихся с интеллектуальными нарушениями;

4) интеграция сказкотерапии в систему коррекционно-развивающих занятий позволяет индивидуализировать образовательный процесс и учитывать особенности речевого развития каждого учащегося;

5) систематическое использование сказкотерапии в работе с учащимися, имеющими интеллектуальное недоразвитие, способствует более эффективному формированию устной речи и преодолению речевых нарушений.

Структура и объем диссертации. Научная работа объемом 91 страница включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы и приложения. Диссертация проиллюстрирована 11 таблицами, 3 диаграммами. Список литературы состоит из 42 источника.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием

Под интеллектуальным недоразвитием (умственная отсталость, олигофрения) понимается врожденное или приобретенное психическое расстройство, характеризующееся нарушением интеллекта из-за патологии головного мозга. Проявляется в снижении способности к обучению, решению проблем, абстрактному мышлению, эмоциональной регуляции и социальному взаимодействию [31].

Причиной интеллектуального недоразвития является поражение головного мозга ребенка (недоразвитие плода, болезнь, ушиб и т. д.). Однако не всякое поражение головного мозга ребенка приводит к стойкому нарушению его познавательной деятельности. В некоторых случаях таких тяжелых последствий может и не быть [26].

Рассмотрим определение понятия «умственная отсталость».

Умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного) [14].

Для анализа этого определения необходимы некоторые пояснения.

Рассмотрим содержание первого пояснения. Во время обсуждений неуспевающего ребенка можно иногда услышать такие высказывания: «Что же он, по-вашему, олигофрен?» – «Нет, он просто органик, он со временем выправится». Такие формулировки могут создать у неспециалистов впечатление, будто олигофрения – это нечто отличное от органического поражения головного мозга. В действительности при олигофрении имеет место более тяжелое, более тотальное органическое поражение головного мозга (наследуемое или приобретенное). Когда говорят, что «это просто

органик», имеют в виду не столь тотальное поражение, которое может быть компенсировано несколько, быстрее.

Могут быть и такие локально обусловленные признаки органического поражения головного мозга, которые не так быстро компенсируются, либо даже остаются не вполне компенсированными на протяжении всей жизни. Таковы, например, недостатки пространственных представлений, а также нерезко выраженные дефекты речи.

При соответствующем разумном выборе профессии человек с недоразвитием пространственных представлений может стать крупным специалистом в какой-либо области. Однако при этом он может, например, заблудиться в многоэтажном доме или в переулках города.

Речевое недоразвитие, особенно если с ребенком проведена логопедическая работа, может вовсе не отразиться на устной речи подростка и юноши, не помешать ему читать и понимать любой текст. Однако может оказаться, что он всю жизнь будет допускать ошибки в письменной речи.

Второе пояснение относится к тому, что в определении подчеркивается только нарушение познавательной деятельности и ничего не сказано об эмоциональной сфере детей.

Но определение умственной отсталости выросло из практики. Основная деятельность детей школьного возраста – учебная, познавательная. Если часть детей этого возраста не в состоянии усвоить общеобразовательную программу школы, для них должно быть организовано обучение по адаптированным программам.

Ребенок, отличающийся даже серьезными отклонениями в эмоционально-волевой сфере, но без труда усваивающий общеобразовательную программу школы, не рассматривается как умственно отсталый. Поэтому при определении умственной отсталости на первый план выступает нарушение (или очень плохое развитие) именно познавательной деятельности. Из этого не следует, что у умственно отсталых детей

недоразвита или нарушена только познавательная деятельность, а эмоционально-волевая сфера такая же, как у здоровых детей [1].

Следовательно, можно было бы в определение понятия «умственно отсталый ребенок» внести суждение о нарушении либо недоразвитии всей психической деятельности. Однако это могло бы привести к неоправданному расширению состава учащихся коррекционных классов за счет эмоционально-неустойчивых, эмоционально-неадекватных детей. Поэтому, хотя у умственно отсталых детей нарушена не только познавательная деятельность, но и многие иные стороны психического развития, вернемся, все же, к данному выше определению, т. е. к указанию на то, что главной особенностью детей, для которых нужны специальные программы и условия обучения, является нарушение их познавательной деятельности.

И, наконец, третье пояснение. Даже наиболее больные неполноценные дети развиваются. О каждом ребенке можно сказать, что он пока недоразвит, что не исключено его дальнейшее развитие. Однако термин «недоразвитие» многозначен. Так можно обозначить задержку темпа психического развития, при которой можно предполагать, что в ближайшем будущем за два-три года ребенок догонит сверстников. Когда же используется термин «нарушение», предполагается значительная тяжесть недоразвития. Речь идет о дефекте, при котором без специальных программ и условий обучения школьнику в будущем едва ли удастся стать в ряды трудящихся.

Однако, несмотря на тяжесть дефекта, не может быть уверенности в его необратимости. Прогресс медицины и компенсаторные силы детского организма могут многое изменить. Важно лишь подчеркнуть, что при определении понятия «умственная отсталость» речь идет не о кратковременной задержке темпа психического развития, а о довольно длительном его нарушении. Поэтому вернемся к данному выше определению умственной отсталости.

Если мы проанализируем это определение, то увидим, что утверждать факт умственной отсталости можно, лишь при сочетании всех указанных в нем признаков.

В жизни мы встречаем детей, которые производят впечатление умственно отсталых. Поэтому возникает сомнение в том, смогут ли они начать либо продолжать обучение в общеобразовательной школе. Указанное впечатление может производить, например, слабослышащий ребенок.

Слабослышащий ребенок, если он не посещал коррекционную группу в детском саду, к началу школьного обучения намного отстает от слышащего сверстника по своему умственному развитию. Но можно ли считать такого ребенка умственно отсталым? Разумеется, нет. Несмотря на сходство словосочетаний «отстал по умственному развитию» и «умственно отсталый ребенок», это далеко не одно и то же.

Сказанное относится ко всем тем, у кого имеется поражение либо недоразвитие какого-либо из органов чувств. Такие дети (слабослышащие, слабовидящие) при отсутствии своевременного корригирующего обучения могут не только производить впечатление умственно отсталых, но и фактически отставать по умственному развитию от сверстников. Но если органического поражения головного мозга у ребенка нет, если его нервная система здорова, можно с полной уверенностью отрицать наличие умственной отсталости [15].

Если ребенок болел несколько лет туберкулезом костей, лежал в гипсе, и в эти годы никто не заботился о его умственном развитии, то к началу обучения в школе он окажется неразвитым, несообразительным. Можно ли считать такого ребенка умственно отсталым? Нет. Поскольку у этого ребенка нет органического поражения головного мозга, его нервные процессы протекают нормально, он в условиях массовой школы быстро расширит круг своих представлений, знаний и интересов и его умственное развитие вскоре станет нормальным.

Малоразвитыми могут иногда по ошибке казаться дети, семья которых поселилась среди иноязычного народа и не позаботилась о том, чтобы освоить язык окружающих [30].

Больше всего сомнений обычно возникает в отношении тех детей, которых называют педагогически запущенными. Лишенные по тем или иным причинам надзора со стороны старших, они отстают от своих сверстников по умственному развитию. Кроме того, им часто бывают свойственны дурные привычки и склонности. К началу школьного обучения у них нет стремления учиться. В классе они не могут сосредоточить свое внимание на объяснении учителя, им неинтересно на уроке, не хочется выполнять домашние задания. Эти дети не умеют учиться, думать. В результате они не усваивают программу школьного обучения. При этом мешают занятиям всего класса. Создается впечатление, что у них стойко нарушены познавательные процессы. В связи со сказанным у некоторых педагогов возникает стремление перевести таких детей в коррекционные классы. Можно ли отнести таких педагогически запущенных детей к числу умственно отсталых, или даже согласиться с учителями в том, что у них не развиты познавательные процессы и в какой-то мере осталась неразвитой психика в целом? Нет. Поскольку у педагогически запущенных детей нет органического поражения головного мозга, нервные процессы нормальны, их можно и нужно обучать в обычных классах. Опыт показывает, что при соответствующем воспитании такие дети могут в дальнейшем нормально развиваться [33].

Во всех приведенных примерах речь шла о детях, у которых наблюдалось недостаточное развитие познавательной деятельности, но не было поражения головного мозга. Иными словами, имелся первый признак, приведенный в нашем определении умственной отсталости, но не было второго. Оказалось, что эти дети не были умственно отсталыми [36].

Рассмотрим теперь такие случаи, когда поражение головного мозга, несомненно, имело место. Допустим, врач сообщил, что у обследованного им ребенка имеются признаки гидроцефалии, т. е. водянки головного мозга.

Следует ли из этого, что ребенок подлежит переводу в коррекционный класс как умственно отсталый? Нет, это совсем не обязательно. У него могут быть признаки гидроцефалии при отсутствии нарушения познавательной деятельности и умственных способностей. Такие дети нередко встречаются в школе.

Бывает и так, что в больнице, в которой лежал и лечился ребенок, достоверно установлено, что он перенес менингоэнцефалит, т. е. воспаление головного мозга и его оболочек. Означает ли это, что такой ребенок, несомненно, имеющий поражение головного мозга, обязательно окажется умственно отсталым? Нет. Среди перенесших в детстве менингоэнцефалит, травму головы либо страдающих на протяжении всей жизни тяжелыми заболеваниями головного мозга есть известные ученые, специалисты с высшим образованием. У них могут быть некоторые особенности, странности поведения и характера, однако при этом их познавательная деятельность не пострадала от заболевания.

Особую трудность представляет оценка степени умственного недоразвития детей, у которых вследствие сравнительно легкого поражения центральной нервной системы происходит недоразвитие одного из анализаторов (двигательного или слухового), участвующих в формировании речи. Плохое и позднее развитие речи – это существенное обстоятельство, от которого зависит развитие всей познавательной деятельности ребенка и в особенности его успехи в школе. Эти дети иногда обнаруживают признаки поражения центральной нервной системы и плохую успеваемость в школе. И все же, если в ходе специальных экспериментально-психологических исследований обнаруживается, что познавательная деятельность таких детей в основном не нарушена, что они сообразительны и легко обучаемы, их также не следует считать умственно отсталыми. При соответствующей логопедической восстановительной работе они смогут продолжать обучение в обычном классе [36].

Следовательно, наличия одного лишь второго признака, приведенного в нашем определении, также недостаточно для установления умственной отсталости. Только сочетание двух признаков (нарушение познавательной деятельности и органическое поражение мозга, вызвавшее это нарушение) свидетельствует о наличии у ребенка умственной отсталости.

Следует обратить внимание еще на один элемент нашего определения понятия «умственная отсталость». В определении говорится о стойком нарушении познавательной деятельности. Возможны случаи, когда какие-либо вредности, например тяжелое инфекционное заболевание, сотрясение мозга, голод, приводят к некоторым нарушениям нервных процессов. В результате у детей наблюдается временное, преходящее нарушение умственной работоспособности. У таких детей могут наблюдаться более или менее длительные задержки умственного развития. При всем этом они не являются умственно отсталыми. Дефект познавательной деятельности у них не стоек. Со временем они догоняют своих сверстников. Отграничение временных, преходящих нарушений умственной работоспособности от стойкого нарушения познавательной деятельности довольно затруднительно, но возможно. Для этой цели должны быть использованы экспериментально-психологические методики.

Наряду с преходящими астеническими состояниями у некоторых детей наблюдаются столь стойкие и длительные нарушения умственной работоспособности, что они практически лишают их возможности обучаться по общеобразовательной программе. В настоящее время вопрос об обучении детей, страдающих стойким и выраженным нарушением умственной работоспособности вследствие перенесенных заболеваний центральной нервной системы, решается по-новому. Создается все больше классов для детей, которые не справляются с общеобразовательной программой школы не вследствие умственной отсталости, а из-за стойкого нарушения умственной работоспособности.

Для правильного суждения о наличии всех обязательных признаков, характеризующих умственную отсталость, необходимо заключение по крайней мере двух специалистов: врача-психоневролога, педагога-дефектолога или патопсихолога. Первый дает заключение о состоянии центральной нервной системы ребенка, второй – заключение об особенностях познавательной деятельности. Так в настоящее время практически совместно решается вопрос об умственной отсталости ребенка и о целесообразности его обучения в коррекционном классе или школе [38].

Следует обратить внимание на то, что понятие «умственно отсталый ребенок» не равнозначно понятию «олигофрен». Понятие «умственно отсталый» является более общим. Оно включает в себя олигофрению и другие (различные по причинам) состояния выраженного интеллектуального недоразвития.

Выше уже говорилось о том, что ребенок может страдать тяжелым заболеванием нервной системы, например шизофренией или наследственной формой эндокринопатии, но не быть умственно отсталым, что дает ему возможность усваивать общеобразовательную программу школы. Однако в других случаях те же заболевания могут привести и к умственной отсталости. Так что, кроме олигофренов, в категорию умственно отсталых могут быть включены дети с самыми разными заболеваниями (шизофренией, эпилепсией, перенесшие в дошкольном возрасте энцефалиты, травмы и многие другие заболевания). Даже дети, к которым приходится применять понятие деменции, включаются, таким образом, в общую категорию умственно отсталых детей.

Тот факт, что содержание и методы обучения умственно отсталых детей разрабатывались наукой олигофренопедагогикой, объясняется чисто исторически: в предшествующие годы психиатрия менее точно диагностировала разные формы недоразвития и заболевания нервной системы. В результате все те случаи, при которых наблюдалось неправильное развитие психики, квалифицировались как олигофрения. Даже в настоящее время в некоторых местах недостаточно квалифицированные детские психоневрологи

необоснованно расширительно диагностируют олигофрению. Поэтому так трудно судить о том, каков подлинный процент олигофрении среди учащихся коррекционных классов и школ. Однако исследования психиатров, в частности работа Г.Е. Сухаревой «Клиника олигофрении», дают четкие критерии для разграничения разных форм умственного недоразвития.

Чтобы уяснить, каким образом теоретические ошибки в толковании умственной отсталости приводят к вредным последствиям в практике школьного обучения детей, обратимся к некоторым фактам истории нашей науки. Ошибочное толкование умственной отсталости было распространено в нашей науке с конца XIX в. до 1936 г.

Педология основывалась на теории функциональной психологии, согласно которой психические функции: память, внимание, интеллект и свойства личности рассматривались как врожденные, обусловленные наследственностью способности человека. В соответствии с этой ложной теорией педологи считали, что умственные способности ребенка «роковым образом» предопределены его наследственными задатками и являются величиной более или менее постоянной, мало зависящей от воспитания и обучения. Исходя из такого понимания умственных способностей ребенка, педологи считали, что эти способности можно и нужно количественно измерять с целью последующего распределения детей по разным школам, в зависимости от результатов этого измерения [33].

Психические свойства, возникают в онтогенезе, т. е. в процессе индивидуальной жизни ребенка. Они (психические свойства) зависят, конечно, от (генетически обусловленных) здоровья и степени совершенства нервной системы. Чем лучше, подвижнее, пластичнее нервная система, тем быстрее и легче ребенок усваивает опыт взрослых. Но сами по себе, как таковые, свойства психики не наследуются, они не обусловлены генетически. Умственное развитие и формирование черт характера осуществляются под определяющим влиянием воспитания. Если мозг ребенка здоров и полноценен, он может при благоприятных условиях достигнуть самого

высокого уровня интеллектуального развития, хотя бы его родители и были мало развиты в силу отсутствия указанных условий. Низкий или высокий интеллектуальный уровень не наследуется, а формируется в процессе индивидуального развития [1].

Причинами умственной отсталости детей являются различные поражения их головного мозга. К таким поражениям относятся воспалительные заболевания (энцефалиты и менингоэнцефалиты), интоксикации (эндокринные, обменные и др.), ушибы головного мозга (природовые и бытовые травмы), а также многие другие заболевания, источники которых еще не вполне изучены.

Психологическая же характеристика учащихся с интеллектуальным недоразвитием должна быть ограничена лишь теми данными, которые нужны учителю для квалифицированного наблюдения за детьми, а главное – для правильного выбора мер индивидуального подхода к разным учащимся при их воспитании и обучении.

В результате различных заболеваний по-разному нарушается высшая нервная деятельность, возникают разнообразные расстройства психики. Учитель должен знать, какое именно заболевание вызвало умственную отсталость у того или иного ученика [36].

Весь состав учащихся коррекционных классов и школ можно (с практической целью) разделить на две основные группы.

К первой группе следует отнести детей, перенесших однажды, на одном из этапов развития, какое-либо поражение головного мозга, а затем развивавшихся на дефектной основе, но практически здоровых. Ко второй группе следует отнести детей, которые в период обучения в школе страдают текущими заболеваниями мозга. Они развиваются и в то же время болеют: их состояние может значительно меняться.

Первую группу детей можно разделить на две подгруппы в зависимости от того, на каком этапе развития головного мозга ребенка происходит его поражение:

- 1) в период внутриутробного развития либо в младенчестве;
- 2) в дошкольном либо в младшем школьном возрасте.

В личных делах учащихся коррекционных школ и классов, перенесших поражение мозга внутриутробно или в младенчестве, чаще всего встречается диагноз «олигофрения». Дети-олигофрены действительно составляют основную часть учащихся коррекционных школ и классов. Однако олигофрения, что в переводе на русский язык означает «малоумие», не является названием какой-либо определенной болезни. Олигофрения – это клинически разнородная группа. Это название состояния, возникающего после различных видов поражения центральной нервной системы ребенка в период до развития его речи, т. е. примерно до года-двух лет жизни. К числу таких поражений относятся наследственные и внутриутробные повреждения зародыша, природовые травмы и асфиксии, а также другие заболевания, влияющие на центральную нервную систему ребенка примерно до двухлетнего возраста.

Некоторые заключения врачей-психоневрологов, относящиеся к ученикам коррекционной школы, перенесших поражение головного мозга в дошкольном или младшем школьном возрасте, формулируются следующим образом: «Олигофрения после травмы головного мозга» (либо после какого-нибудь иного поражения мозга). В других заключениях просто отмечают перенесенное ребенком основное заболевание, например: «Остаточные явления после параинфекционного менингоэнцефалита».

В подобных случаях речь идет о состояниях, близких к олигофрении. Такие дети, так же как и олигофрены, практически здоровы, хотя и развиваются на дефектной основе. Однако есть и различия. Если те или иные вредности или болезни поражают детей до двух лет, как правило, возникает олигофрения. Если же они поражают детей сравнительно старшего возраста, возникают более определенные, специфичные для каждой болезни особенности психики.

Ко второй группе учащихся коррекционных школ и классов относятся дети, страдающие текущими заболеваниями головного мозга (ревматическое поражение центральной нервной системы, сифилис головного мозга, эпилепсия, шизофрения, гидроцефалия).

Поскольку каждое текущее заболевание центральной нервной системы ребенка постепенно действует на нее разрушающе, многие клиницисты обобщают такие формы понятием деменции (органическая деменция, шизофреническая деменция, эпилептическая деменция). Деменция обозначает распад, который отличается от недоразвития. Клинически это логично. Такая строгость понятий необходима, вероятно, для комиссии по отбору детей в коррекционную школу или класс. При этом, специфика детского возраста – это развитие и очень ярко выраженная тенденция к компенсации.

Однако для того, чтобы возможность компенсации стала более вероятной, учитель должен знать, каковы особенности этого продолжающего болеть ребенка. Учитель не имеет возможности рассчитывать на каждодневный надзор со стороны врача-психоневролога (как это бывает в больнице). Он сам должен хорошо знать, когда требуется срочная помощь психоневролога, когда не срочная, но необходимая. Учитель должен строить свою педагогическую тактику с учетом особенностей больного ребенка [31].

Таким образом, под понятием умственная отсталость понимают стойкое, необратимое недоразвитие уровня психической, в первую очередь интеллектуальной деятельности, связанное с врожденной или приобретенной (деменция) органической патологией головного мозга.

В зависимости от тяжести и особенностей выраженности дефекта принято различать три степени умственной отсталости: дебильность (самая легкая), имбецильность (более глубокая), идиотия (наиболее тяжелая).

При дебильности дети, заканчивая коррекционную школу или класс, достигают, в результате обучения, сравнительно высокого уровня психического развития. Они становятся самостоятельными гражданами, т. е. несут ответственность за свои поступки, овладевают профессиями,

требующими средней квалификации, имеют право быть владельцами комнат, домов и т. д. В ряде случаев возникают сомнения в их вменяемости, дееспособности и трудоспособности, и тогда тот факт, что юноша или девушка окончили коррекционную школу, может послужить основанием для психиатрической экспертизы. Однако сама по себе умственная отсталость в степени дебильности не может быть причиной невменяемости, нетрудоспособности либо недееспособности человека. Причиной этого могут оказаться лишь те основные заболевания, которые привели к умственной отсталости. В настоящее время дебилы считаются ограниченно годными к несению воинской службы. Заключение об ограниченной годности или непригодности к несению воинской службы делается на основе психиатрической экспертизы. При этом большое внимание уделяется характеристике из школы, которую окончил юноша-призывник. Кроме того, широко применяются экспериментально-психологические методы исследования для оценки его психического состояния и развития.

В последние годы многие отечественные и зарубежные авторы делают попытки провести более дифференцированную оценку степеней умственной отсталости, особенно легких форм – дебильности. Используются термины: «легкая дебильность», «средняя дебильность», «выраженная дебильность». Несомненно, что эти понятия могут иметь большое практическое значение, поскольку дифференцированная оценка состояния ученика может позволить более точно и эффективно проводить различные педагогические, трудовые и другие мероприятия. Однако в настоящее время остаются еще несколько неопределенными те критерии, которые положены в основу такой классификации.

Кроме того, существует (согласно международной классификации психических заболеваний) понятие «пограничная умственная отсталость», которое предположительно должно характеризовать состояние между нормальным психическим развитием и легкой дебильностью. Однако, поскольку понятие «пограничная умственная отсталость» основано на

измерительном подходе к величине ума, целесообразность его использования представляется сомнительной [8].

В специальных классах при коррекционных школах могут обучаться глубоко отсталые дети-имбецилы. Они не усваивают общих понятий, правил арифметики и грамматики. За много лет школьного обучения с трудом усваивают лишь элементарные навыки чтения и письма. Трудно, но практически возможно приспособить их к выполнению некоторых видов производительного труда. Однако самостоятельно жить имбецилы не могут, так как нуждаются в опеке и надзоре.

Дети-идиоты не могут быть направлены в коррекционную школу. Они подлежат содержанию в учреждениях социального обеспечения. У них почти не развита речь, отсутствуют навыки самообслуживания, нарушена координация движений. Такие дети нуждаются в уходе. У них можно воспитать элементарные навыки и умения, если этим занимается олигофренопедагог. При умелом подходе можно даже добиться значительных сдвигов в их состоянии [14].

Охарактеризуем более подробно особенности познавательных процессов, свойственные детям с интеллектуальным недоразвитием. Особенности восприятия и ощущений таких детей очень детально изучены советскими психологами К.И. Вересотской, Е.М. Кудрявцевой, М.М. Нудельманом, И.М. Соловьевым и др.

Первая группа фактов говорит о замедленности и суженном объеме зрительных восприятий детей. Замедленность темпа восприятий сочетается у детей с интеллектуальным недоразвитием со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Многопредметный участок действительности оказывается для детей с интеллектуальным недоразвитием малопредметным. Узость восприятия мешает умственно отсталому ребенку ориентироваться в новой местности в непривычной ситуации [38].

Там, где нормальный ребенок, обозревая все происходящее, сразу выделяет главное и ориентируется в ситуации, ребенок с интеллектуальным

недоразвитием долго не может уловить смысла происходящего и нередко оказывается дезориентированным.

Дети с интеллектуальным недоразвитием плохо различают сходные предметы при их узнавании.

Наиболее выраженной особенностью восприятия детей с интеллектуальным недоразвитием является инактивность этого процесса. Глядя на какой-нибудь предмет, ребенок с интеллектуальным недоразвитием не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Он довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета. Так, например, когда ребенку с интеллектуальным недоразвитием показывают карандаш и спрашивают: «Что это такое?» – он может ответить, что это карандаш, и отвернуться от него, сочтя вопрос исчерпанным; в ответ на тот же вопрос его нормально развивающийся сверстник охотно расскажет, что это красный, граненый, толстый карандаш.

Из-за неточности проприоцептивных ощущений движения, которые производит ребенок с интеллектуальным недоразвитием, отличаются плохой координированностью. Его движения излишне размашисты, топорны [2].

В самом определении интеллектуального недоразвития содержится указание на то, что первейшим его признаком является нарушение познавательной деятельности.

У ребенка с интеллектуальным недоразвитием наблюдается крайне низкий уровень развития мышления, что, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления – речи. Из-за этого он плохо понимает смысл разговоров членов семьи, содержание тех сказок, которые ему читают. Он часто не может быть участником игр, так как не понимает необходимых указаний и инструкций; к нему все реже обращаются с обычными поручениями, так как видят, что ребенок не может понять их смысл.

Из-за дефектов восприятий ребенок с интеллектуальным недоразвитием накапливает чрезвычайно скудный запас представлений. Бедность,

фрагментарность и «обесцвеченность» представлений детей с интеллектуальным недоразвитием хорошо описана М.М. Нудельманом. Он показывает, как разнородные объекты теряют в представлениях детей с интеллектуальным недоразвитием все индивидуальное, оригинальное, уподобляются друг другу, становятся похожими.

Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное – плохое развитие речи лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление.

Основной недостаток мышления детей с интеллектуальным недоразвитием – слабость обобщений – проявляется в процессе обучения в том, что учащиеся плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Поэтому изучение грамматики и арифметики – предметов, в наибольшей степени требующих усвоения правил, – представляет для детей с интеллектуальным недоразвитием наибольшую трудность. Сложной задачей для них является также усвоение новых общих понятий и правил, с которыми они имеют дело при изучении других учебных предметов. В то же время, как научные исследования, так и школьный опыт свидетельствуют о том, что учащиеся с интеллектуальным недоразвитием довольно быстро развиваются и каждую из мыслительных операций выполняют в старших классах лучше, чем в первых.

Как показали исследования, дети с интеллектуальным недоразвитием усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются, прежде всего, в том, что программу четырех классов общеобразовательной программы дети с интеллектуальным недоразвитием усваивают за 7-8 лет обучения [31].

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов детей с интеллектуальным недоразвитием. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими детьми с интеллектуальным недоразвитием отличается крайней неточностью. Так, например, заучив несколько каких-либо правил, дети часто во время ответов воспроизводят одно правило вместо другого. Усвоив содержание рассказа, они при его воспроизведении могут привести некоторые вымышленные либо заимствованные из другого рассказа детали.

Л.С. Выготский присоединялся к тем исследователям, которые считали, что существует два вида внимания – произвольное и непроизвольное. В соответствии со своей теорией опосредствованного характера высших психических процессов он рассматривал слабость произвольного внимания у дебилов как одну из причин, препятствующих формированию понятий. В то же время недостаточную произвольность внимания Л.С. Выготский связывал с недоразвитием речи, знака, а, в конечном счете, самообладания, как стадии овладения собственным поведением [12].

Уровень развития внимания у учащихся с интеллектуальным недоразвитием весьма низок. Данные дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. Почти про каждого ученика с интеллектуальным недоразвитием учитель вправе сказать: «Мог бы делать, отвечать лучше, но... невнимателен» [12].

Изучению того, какие трудности возникают у олигофренопедагогов при обучении детей с интеллектуальным недоразвитием учебным и трудовым навыкам, посвящено большое количество работ. Строго говоря, обучение навыкам и умениям относится к предмету педагогики, а в отношении коррекционных школ к олигофренопедагогике. Для того, чтобы в этом убедиться, достаточно обратиться к капитальному труду М.Н. Перовой. В книге основательно анализируются основные трудности детей при усвоении счета. Кроме того, излагаются методические приемы обучения детей разным счетным умениям и навыкам. То же можно сказать и о трудах З.Н. Смирновой, А.В. Усвайской и многих других олигофренопедагогов.

Дети с интеллектуальным недоразвитием в связи со свойственной им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо в младшем школьном возрасте носят довольно поверхностный характер. Они узнают правила морали от учителей, от родителей, из книг, но не всегда могут действовать в соответствии с этими нормами либо воспользоваться ими в привычной конкретной ситуации, основываясь на рассуждениях. Поэтому и случается, что дети с интеллектуальным недоразвитием по неразумению либо по неустойчивости нравственных понятий из-за внушаемости поддаются дурным влияниям и совершают неправильные действия.

В совокупности психических черт личности важнейшей является воля, которая проявляется в сознательных, целенаправленных действиях. Воля формируется и проявляется в определенных конкретно-исторических условиях в процессе разнообразной деятельности [15].

Многие авторы отмечают недостаток инициативы у детей с интеллектуальным недоразвитием, неумение руководить своими действиями, неумение действовать в соответствии со сколько-нибудь отдаленными целями.

Примеры безволия таких детей широко представлены в литературе и хорошо известны каждому учителю. Ребенку нужно пришить оторвавшуюся пуговицу, но он не делает этого, если под рукой нет иголки и нитки. Проявить инициативу ему трудно. Трудно решить задачу – ребенок идет в школу, не приготовив урока. Соседский мальчик позвал на рынок – ребенок не пошел в школу, хотя отлично знал, что пропускать занятия нельзя. Подчинить свое поведение определенной задаче он не может. Такого рода безвольное поведение может наблюдаться и у нормальных детей. Однако оно выражено заметно у ребенка с интеллектуальным недоразвитием.

Незрелость личности ребенка с интеллектуальным недоразвитием, обусловленная в первую очередь особенностями развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы. Во-первых, чувства ребенка с интеллектуальным недоразвитием долгое время недостаточно дифференцированы. Во-вторых, чувства таких детей часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира, по своей динамике

Самооценка ребенка с интеллектуальным недоразвитием в обычных условиях воспитания непрерывно подвергается резким и контрастным воздействиям. В семье, пока он мал, особенно в те периоды, когда обнаруживается та или иная болезнь нервной системы, его не только жалеют, но и радуются малейшему успеху, малейшему достижению. Сам ребенок склонен также высоко себя оценивать. У него возникают повышенные притязания к вниманию со стороны взрослых, их одобрению и ласке. Но вот ребенок попадает в детский сад либо просто в детский коллектив соседей по двору, и сложившейся самооценке наносится серьезный удар [26].

Таким образом, у детей с интеллектуальным недоразвитием отмечается снижение интеллекта, общее системное недоразвитие речи, нарушение внимания (неустойчивость, трудность распределения, переключаемость), нарушение восприятия (замедленность, фрагментарность, снижение объема восприятия), конкретность, некритичность мышления, малопродуктивность

памяти, недоразвитие познавательных интересов, нарушение эмоционально-волевой сферы (малодифференцированность, неустойчивость эмоций, их неадекватность).

1.2. Особенности развития устной речи у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием

Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка. В советской и зарубежной специальной литературе широко представлены данные, свидетельствующие о том, что умственно отсталые дети, не имея ни повреждений слуха, ни резких аномалий строения речевых органов, овладевают речью значительно позднее своих нормально развивающихся сверстников [25].

У детей с интеллектуальным недоразвитием задерживается не только развитие активной речи. Они значительно хуже своих нормальных сверстников понимают обращенную к ним речь. У умственно отсталого ребенка ко времени поступления в школу, т. е. к 7 годам, практика речевого общения занимает меньший отрезок времени – всего три-четыре года. Причем темп развития его речи все эти годы резко замедлен, а речевая активность недостаточна. Разговорно-бытовая речь ребенка оказывается слаборазвитой. Это затрудняет его общение с взрослыми. Ребенок редко участвует в беседах, на вопросы отвечает односложно и далеко не всегда правильно. Значительно осложненным оказывается также выполнение поручений и заданий [2].

Нарушения устной речи у детей с интеллектуальными отклонениями являются широко распространенными, характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики. Дефекты речи у таких детей могут быть обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, могут быть связаны и с другими факторами (снижение слуха, нарушение речевой

моторики, аномалии строения артикуляционного аппарата и др.). Специфика нарушений речи и их коррекция у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется особенностями их высшей нервной деятельности и психического развития [5].

Структура речевого дефекта у детей с интеллектуальными отклонениями обусловлена сложным взаимодействием биологических и социальных факторов. У этих детей снижена регулирующая функция речи, которая в норме очень рано начинает играть важную роль в поведении ребенка. В процессе овладения навыками и умениями умственно отсталые дети опираются больше на наглядный материал, чем на словесную инструкцию. По мнению В.И. Лубовского, В.Г. Петровой и др. эти особенности являются основными причинами недоразвития речи у умственно отсталых детей [20].

Развитие речевой моторики у детей с интеллектуальным недоразвитием осуществляется замедленно, недифференцированно. Затруднена координация дыхательных, фонаторных и артикуляционных движений в процессе речи.

Неточным, несформированным оказывается у детей как слуховой, так и кинестетический контроль за правильностью речевых движений. Снижение уровня аналитико-синтетической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия.

Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка. В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у детей с интеллектуальным недоразвитием с большим трудом формируются языковые обобщения, усваиваются закономерности языка.

У умственно отсталых детей отмечается резкое снижение потребности в речевом общении, что приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью.

Когнитивное и речевое развитие тесно связаны между собой, однако отсутствует непосредственная корреляция между степенью снижения

интеллекта и уровнем развития речи. Уровень речевого недоразвития большинства умственно отсталых детей гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие [22].

В связи с этим Г.В. Сухарева выделила две группы олигофрений:

- 1) олигофрения с недоразвитием речи;
- 2) атипичная олигофрения, осложненная речевым расстройством.

Таким образом, у части умственно отсталых детей отмечается недоразвитие речи, целиком обусловленное уровнем интеллектуального недоразвития. У большинства, особенно у детей дошкольного и младшего школьного возраста, отмечается тяжелое нарушение речевого развития, включающее разнообразные речевые расстройства.

Р.И. Лалаева отмечает, что у детей с умственной отсталостью встречаются все формы нарушений речи, как и у нормальных детей. Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект. Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, т. е. отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы [24].

Рассмотрим нарушения устной речи у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием более подробно.

Среди умственно отсталых младших школьников фонетические нарушения наблюдаются у 40%-60%. У умственно отсталых детей, как и у детей в норме, чаще нарушаются артикуляторно сложные звуки: свистящие, шипящие, л-л', р-р'. Наряду с искажением звуков отмечается большое количество замен, трудности использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляционных установок. Замены часто бывают вариативными: один и тот же звук умственно отсталый ребенок в одних случаях произносит правильно, а в других – пропускает или искажает в зависимости от звуко-слоговой структуры слова.

Искажение звуко-слоговой структуры слова проявляется как в нарушении количества, последовательности слогов, так и в нарушении структуры отдельного слога, особенно со стечением согласных. Искажения звуко-слоговой структуры слова разнообразны по своему характеру.

Речь детей с интеллектуальными нарушениями часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других – ускоренная. У детей с синдромом Дауна темп речи замедленный, иногда отмечается скандированная речь. Часто у этих детей наблюдаются нарушения ритма речи органического генеза, голосовые расстройства [20].

У детей с нарушениями интеллекта наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным, нарушение процесса организации семантических полей. Они не знают названий многих предметов, частей предметов. В их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных, наречий, преобладают замены слов по семантическому сходству .

Пассивный словарь шире активного, но он с трудом актуализируется. Часто для его воспроизведения требуется наводящий вопрос. Многие слова так и не становятся понятиями [24].

Несформированность грамматической стороны речи проявляется в аграмматизмах, трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Выявляются искажения в употреблении падежей, смешения предлогов, неправильные согласования существительного и числительного, существительного и прилагательного.

Функция словообразования менее сформирована, чем словоизменение. Для высказываний детей характерны простые, нераспространенные предложения, часто структурно не оформленные, с пропусками главных членов. Увеличение длины предложения происходит за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союза «и» [23].

Формирование связной речи у данной категории детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями.

Дети долго задерживаются на вопросно-ответной и ситуативной речи. В процессе порождения связных высказываний они нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи в виде вопросов или подсказок. Особенно трудной для детей является контекстная форма речи. Недостаточно сформирована диалогическая речь из-за слабой ориентированности на собеседника. Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями. Более легко дается детям пересказ, однако не без издержек: пропускаются важные части текста, упрощенно передается содержание. Дети не понимают причинно-следственные, временные и пространственные связи [20].

Таким образом, сложное взаимодействие анатомо-физиологических, психологических и социальных факторов определяет качественное своеобразие процесса речевого развития, большую распространенность и стойкость нарушений речи у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием.

1.3. Сказкотерапия как метод развития устной речи младших школьников с интеллектуальным недоразвитием

Развитие речевой системы начинается с активизации имеющихся у ребенка минимальных способностей к восприятию речи и порождению собственных высказываний. Эти способности совершенствуются с помощью разнообразных методов и приемов.

Специалисты, занимающиеся с детьми, для достижения коррекционных и воспитательных целей часто опираются в своей работе на возможности сказок как классических народных и авторских, так и специально созданных, тематических [7].

Лечение сказкой – это творческая деятельность с элементами музыкотерапии, арттерапии, куклотерапии, – все это и составляет элементы сказкотерапии. А что же такое сказкотерапия? Это метод, использующий сказочную форму, ореол волшебства для интеграции личности ребенка, развития творческих способностей, развития адаптивных навыков, совершенствования способов взаимодействия с окружающим миром, а также обучения, диагностики и коррекции [10].

Сказкотерапия – это еще и процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность. И, конечно, это терапия средой – особой сказочной обстановкой, в которой могут проявляться потенциальные возможности личности [6].

Элементы сказкотерапии – это созерцание и раскрытие внутреннего и внешнего мира, осмысление прожитого, моделирование будущего, процесс подбора каждому ребенку своей особенной сказки. В сказочных сюжетах зашифрованы ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни человек.

На примере судеб сказочных героев ребенок может проследить последствия того или иного жизненного выбора человека. Благодаря многогранности смыслов одна и та же сказка может помочь ребенку в разные периоды решать актуальные для него проблемы.

Наблюдая за судьбами главных героев, проживая сказочные ситуации, воспринимая язык сказочных образов, ребенок во многом формирует для себя картину мира, и, в зависимости от этого, будет воспринимать различные ситуации и действовать определенным образом [18].

Признак настоящей сказки – хороший конец. Это дает ребенку чувство психологической защищенности. Чтобы не происходило в сказке, все заканчивается хорошо. Оказывается, что все испытания, которые выпали на долю героев, были нужны для того, чтобы сделать их более сильными и мудрыми. С другой стороны, ребенок видит, что герой, совершивший плохой

поступок, обязательно получит по заслугам, а герой, который проходит через все испытания, проявляет свои лучшие качества, обязательно вознаграждается.

Сказка так же многогранна, как и жизнь. Именно это делает сказку эффективным психотерапевтическим средством [13].

На сегодняшний день использование сказкотерапии в работе со всеми детьми, а особенно с детьми, имеющими проблемы в развитии, просто необходимо, так как такая форма деятельности является новой технологией в психолого-педагогической коррекции детей с проблемами в развитии. Благодаря инновационной форме работы, через элементы сказкотерапии можно дать детям с ослабленной нервной системой не только знания, умения, навыки, которые необходимы для обучения в школе, а и потребности в общении с окружающими людьми, умение налаживать контакты с взрослыми и сверстниками, взаимодействовать с ними, адекватно реагировать на происходящее вокруг, эмоционально откликаться на возникающие ситуации в общении, проявлять свои эмоциональные состояния, принятые в человеческом обществе.

Все это и составляет необходимые условия успешного развития ребенка и его подлинной интеграции в общество. Комбинируя различные приемы сказкотерапии, можно помочь каждому ребенку прожить многие ситуации, с аналогами которых он столкнется во взрослой жизни. И значительно расширить его мировосприятие и способы взаимодействия с миром и другими людьми [19].

Занятия с элементами сказкотерапии являются дополнительной формой организации коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими проблемы в развитии. Они позволяют расширить круг коррекционного воздействия на ребенка и таким образом решать многие задачи. Это еще одна форма взаимодействия педагога и ребенка, которая обогащает жизненный опыт ребенка и расширяет возможности более успешного овладения им социальным опытом.

Занятия с элементами сказкотерапии – деятельность необыкновенно эмоционально насыщенная, что делает ее привлекательной для детей. Она приносит ребенку радость и удивление, в ней заложены истоки творчества, дети принимают руководство взрослого, не замечая его. Будучи по характеру синкретической деятельностью она наиболее полно охватывает личность ребенка и отвечает специфике развития его психических процессов; цельности и одномоментности восприятия, не только образного, но и логического мышления, двигательной активности. Это говорит о широком развивающем потенциале элементов сказкотерапии.

Через занятия с элементами сказкотерапии следует и по форме и по содержанию наполнить сказкой жизнь детей, у которых проблемы в развитии. Дети трогательно и доверчиво верят в сказку, которая живет в большом красивом музыкальном зале, а главное проникаются доверием к взрослым [28].

Сказки и рассказы следует подбирать так, чтобы дети могли соотносить их со своим жизненным опытом: мамы и дети, друзья и их взаимоотношения, поведение различных животных и детей, особенности жизни в разные временные отрезки (части суток, времена года).

Для детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием наиболее актуальны так называемые кумулятивные сказки, специфика композиции которых заключается в каком-либо многократном, все нарастающем повторении одних и тех же действий.

Эти особенности кумулятивного текста адекватно включаются в процесс коррекционной работы с ребенком, имеющим отклонения в умственном и речевом развитии, так как механизм восприятия и порождения речи у так называемого «неговорящего» ребенка недоразвит и для него чрезвычайно полезны образцы текстов, структура которых не свернута, а наглядно представлена во всех компонентах.

Использование сказок в коррекционной работе по преодолению речевых нарушений имеет, помимо перечисленных выше, следующие преимущества:

1) простота и занимательность сюжета сказки позволяет обыгрывать действия персонажей посредством различных заданий, направленных на развитие речевых и неречевых функций;

2) персонажи сказок и их действия могут быть обозначены звукоподражаниями или простыми по морфологической структуре словами, которые достаточно легко включаются в экспрессивную речь ребенка;

3) дети, испытывающие значительные затруднения в понимании обращенной речи, оказываются, тем не менее, способными воспринимать простой сюжет сказки, основанный на знакомых реалиях, включающий множество повторов, устойчивых оборотов;

4) привлекательность персонажей сказок делает занимательными для детей задания по развитию оптико-пространственных функций, обучающие разнообразным приемам изображения сказочных героев [32].

Логопедическое занятие может быть целиком построено на основе сюжета сказки. В этом случае каждое из заданий, направленных на развитие перечисленных функций и систем, должно обыгрывать какой-либо эпизод сказки или же характерные особенности сказочного персонажа. На более поздних этапах возможно использование на занятиях текстов сказок лишь в отдельных видах работы. Последовательность включения сказок в логопедические занятия обуславливается дидактическим принципом «от простого к сложному», реализующимся в отношении следующих параметров:

1) на первых занятиях используются простые сказочные сюжеты, типичные для кумулятивных сказок, либо бытовой сюжет, содержащий единственное событие, далее – сказки, в которых требуется большая распространенность описания последовательных действий сюжета, или же сказка представляет собой развернутый ряд разнообразных событий;

2) на начальных этапах в сказках участвует небольшое количество персонажей, названия и действия которых могут быть оречевлены звукоподражаниями или простыми по фонетической и слоговой структуре словами (дед, баба, ав, мяу, ко-ко, ох, топ-топ). Позже предлагаются сказки с

большим количеством действующих лиц, для обозначения персонажей используются слова более сложной слоговой структуры, несложные реплики персонажей [27].

Чрезвычайно важно создавать благоприятные условия для развития речи в соответствии с возрастными особенностями ребенка. Профессиональное использование различных педагогических средств, приемов, методов и умелое их сочетание способны не только развивать речь детей интеллектуальным недоразвитием, но и обеспечить гармоничное воспитание в соответствии с современными требованиями.

Сказка обогащает социальный и предметный опыт детей интеллектуальным недоразвитием, служит источником комбинаторной способности ума. Сказке, особенно сказке, сочиненной детьми, мы обязаны возможностью разрешения глобальных нравственных противоречий, где всегда побеждает добро [37].

В большинстве своем мы привыкли традиционно относиться к сказочному материалу. За многие десятилетия возникли стереотипы в этом плане: лиса всегда хитрая; жаль колобка, но что же поделаешь; поделом и пушкинской старухе; не болит у нас сердце и от того, что раздружились лиса и журавль. Одна из главных задач, стоящих перед взрослыми – познакомить ребенка с интеллектуальным недоразвитием с содержанием сказки, в лучшем случае побеседовать о том, что лежит на поверхности текста, обыграть, драматизировать, инсценировать. Это так называемое традиционное направление работы со сказкой.

Нетрадиционно – это значит научить детей непривычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, смешивать несколько сюжетов в один и т. д.

Нетрадиционный подход дает и педагогу, и ребенку возможность уяснить, что в сказке или в герое хорошо, а что плохо, создать новую ситуацию, где бы герой исправился, добро восторжествовало, зло было

наказано, но не жестоко и бесчеловечно. Здоровая в своей основе, конструктивная идея: все можно улучшить, усовершенствовать, изменить для блага людей – должна стать творческим девизом для ребенка.

Трудно отрицать роль сказок, художественных произведений и в развитии правильной устной речи. Если говорить традиционно, то сказочные тексты расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, влияют на развитие связной речи. Но помимо всех этих, пусть и узловых, задач не менее важно сделать нашу устную речь эмоциональной, образной, красивой [34].

Л.Б. Фесюкова предлагает несколько методов и приемов, способствующих развитию связной речи с помощью введения элементов сказкотерапии.

Умение задавать вопросы, так как, по мнению авторитетных отечественных и зарубежных психологов (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец и др.), умение в контексте разумно сформулировать вопрос является одним из показателей успешного развития детей.

Кроме спонтанного формирования основ устной речи, требуется специальное обучение. В этом плане большое значение имеет конструирование слов, словосочетаний и предложений. Л.Б. Фесюкова предлагает использовать следующие приемы:

- срифмовать два слова (кузнец – удалец), а затем можно и нужно переходить к рифмованной цепочке и двуступициям как предвестникам словотворчества;

- составить достаточно длинное, распространенное предложение в игре «От каждого – по словечку» [41].

Хорошо известно также, что элементы лингвистического образования закладываются с самых ранних лет. В этой связи крайне важно не только научить ребенка устно сочинять, но и показать ему новые возможности, открывающиеся в жанре письменного общения друг с другом. Самые простые виды такого общения, по мнению Л.Б. Фесюковой, это записки, телеграммы, короткие письма. И любимые герои сказок, художественных произведений

являются первыми объектами такого общения. Берем, к примеру, сказку «Красная шапочка» и решаем с детьми, кому лучше отправить записку, кому – письмо. И вместе с детьми начинаем сочинять: ребенок говорит, а взрослый записывает. Затем вместе читаем и обсуждаем написанное, корректируя и совершенствуя его по содержанию и стилю. Ребенок в этом случае чутко улавливает особенности устной и письменной речи, особенно при таком постоянном собственном участии.

Чтобы помочь детям с интеллектуальным недоразвитием уяснить идею сказки и переносный смысл форм малого фольклора, Л.Б. Фесюкова предлагает к произведению подбирать фразеологизмы и пословицы и вместе с детьми обсуждать смысл каждой из них, тем самым помогая ребенку запоминать поговорки, учиться применять их к месту, более четко уяснять внутреннее содержание сказки.

Важным, по мнению Л.Б. Фесюковой, является воспитание чуткости к слову. Формированию такого чутья будут способствовать следующие приемы в работе со сказками:

- найти ласковые, красивые, сказочные, грустные слова;
- сочинить длинное и в то же время смешное слово;
- разобрать слова с одинаковым написанием, но в различных по смыслу значениях (этому способствует правильное ударение (мука – мука), а порой различный контекст (собачий хвост – собачий характер));
- объяснить этимологию слова;
- произнести без гласных звуков слово и предложить ребенку узнать его.

Следующий метод в общей системе развития мышления, речи и воображения – «Постановка проблемного вопроса». Детям традиционно задается масса вопросов по тексту сказок. Они нередко сформулированы на уровне констатации (Куда пошла Красная Шапочка?). Но куда полезнее вопросы поискового характера (почему, зачем, каким образом).

Также Л.Б. Фесюкова предлагает использовать игры, например: «А если бы...», «Хорошо – плохо», придумывать новые названия сказок, не искажая идеи произведения [41].

Таким образом, сказка может стать эффективным средством и методом развития устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием. Она способствует не только развитию устной речи, но и помогает ребенку передать свои мысли, эмоции, переживания. При пересказе, рассказывании сказки у детей формируется грамматически правильная речь, богатая сложными предложениями, с разнообразной лексикой: глаголами, определяющими действие; прилагательными, характеризующими персонажей; наречиями. Это способствует осмыслению выразительных деталей текста, слиянию образных и логических компонентов.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

2.1. Организация и содержание диагностики сформированности устной речи у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием

Теоретический анализ специальной научной литературы по проблеме исследования показал, что устная речь детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью имеет свои особенности и нуждается в создании специальных психолого-педагогических условий, способствующих ее развитию.

В ходе практической работы нами были поставлены следующие задачи:

- 1) проанализировать медико-психолого-педагогическую документацию для определения контингента детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием;
- 2) подобрать методики для диагностики устной речи учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием;
- 3) разработать критерии для проведения качественного и количественного анализа результатов по предложенным методикам.

Прежде чем приступать к диагностике, необходимо собрать анамнез, изучить личное дело, чтобы знать особенности развития ребенка и правильно подобрать диагностический материал.

Цель диагностики устной речи ребенка с интеллектуальным недоразвитием – выявление действительного уровня сформированности и его возможностей. Для этого необходимо заранее, составляя инструкцию к методике, позаботиться о том, чтобы все это вызывало у ребенка непроизвольное внимание, и было достаточно интересно для него. Также, должны учитываться особенности познавательных процессов. На этой основе

ребенку предлагаются задания, которые соответствуют индивидуальности каждого ребенка, его возможностям, сохранности интеллекта, чтобы они подходили данному возрасту детей. Задания не должны быть длинными, требующими большого количества времени.

Также важным аспектом является то, что при проведении диагностики необходимо соблюдать следующие требования:

- перед началом исследования ребенок должен иметь возможность познакомиться с экспериментатором, привыкнуть к нему – на этом этапе основные условия направлены на установление контакта с ребенком;
- в ходе исследования ребенок должен получать положительное подкрепление, быть уверенным в своих силах, максимально и полно демонстрировать свои способности; с этой целью используется похвала, подбадривание и положительная оценка [1].

Исследование проводится в индивидуальной форме. Каждому ребенку должна быть изложена цель диагностики, дано ее описание и инструкция. При проведении исследования не должно быть посторонних.

Наше исследование проводилось в три этапа.

1. Подготовительный этап включал изучение медико-психолого-педагогической документации с целью отбора испытуемых и формирования контингента детей экспериментальной группы.

2. Этап констатирующего эксперимента, целью которого являлось выявление уровня сформированности устной речи у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием.

3. Анализ и интерпретация полученных результатов.

В ходе исследования использовались следующие методы:

- анализ медико-психолого-педагогической документации;
- метод наблюдения;
- педагогический эксперимент;
- анализ продуктов речевой деятельности детей;
- метод количественного и качественного анализа полученных данных

Методологической основой исследования являлись следующие принципы:

- 1) принцип надежности – предполагающий относительное постоянство, устойчивость результатов методик;
- 2) принцип валидности, предполагающий пригодность и эффективность методик;
- 3) принцип репрезентативности – социокультурные адаптированные методики;
- 4) принцип точности – способность методик тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемых свойств;
- 5) принцип научности, включающий в себя понятие о научных и достоверных психолого-педагогических методах и приемах изучения.

Исследование сформированности устной речи у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием проводилось на базе 2-го класса. В эксперименте участвовало 8 детей. У данной группы наблюдалось стойкое снижение познавательной деятельности в виде олигофрении в легкой степени дебильности. Класс слабый, имеет низкую успеваемость. Дети постоянно нуждаются в помощи и подсказках учителя.

При проведении эксперимента учитывалась специфика детей. Задания проговаривались детям несколько раз, наглядный материал для обследования был подобран в соответствии с возрастом испытуемых, их индивидуальными возможностями и способностями.

Для проведения эксперимента были подобраны следующие задания.

1. Составление предложений по картинкам.

Цель задания: выявление способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Процедура проведения. Перед ребенком выкладываются 3 картинки (см. Приложение 1). Педагог спрашивает у ребенка, что нарисовано на этих картинках. Затем просит его составить предложение, в котором говорилось бы

обо всех предметах, изображенных на картинках. Если ребенок не справляется, педагог задает наводящие вопросы.

2. Составление рассказа на основе наглядности.

Цель задания: выявление способности детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Процедура проведения. Перед ребенком последовательно выкладываются картинки (см. Приложение 2). Дается время, чтобы хорошо их рассмотреть. Каждая картинка разбирается отдельно. Затем ребенку предлагается составить рассказ по этим картинкам. Если ребенок не справляется, педагог задает наводящие вопросы или указывает на картинку, которая должна идти дальше.

3. Пересказ без наглядной опоры знакомой сказки («Репка»).

Цель задания: выявление способности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Процедура проведения. Текст сказки читается дважды, медленно и внятно. Затем задаются вопросы: Кто является главным героем? Что с ним произошло? Далее текст читается еще раз. Ребенку предлагается его пересказать. Если ребенок не справляется, задаются наводящие вопросы.

4. Пересказ без наглядной опоры незнакомой сказки («Ленивая Арина»).

Цель задания: выявление способности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Процедура проведения. Текст читается дважды, медленно и внятно. Далее задаются вопросы: Кто является главным героем? Что с ним произошло? Затем текст читается еще раз. Ребенку предлагается его пересказать. Если ребенок не справляется, задаются наводящие вопросы.

Выполнение каждого из заданий оценивалось по следующим критериям:

- «хороший» – 5 баллов;
- «удовлетворительный» – 4 балла;

- «недостаточный» – 3 балла;
- «низкий» – 2 балла;
- задание не выполнено – 0 баллов.

На основании полученных данных вычислялся уровень сформированности устной речи (УСУР) у детей с интеллектуальным недоразвитием – учащихся 2 класса, который равен выраженному в % пропорциональному отношению наибольшей суммы оценок (20 баллов – 100%) и полученной у детей реальной суммы оценок (РСО) за выполненные задания:

$$\text{УСУР} = \frac{\text{РСО} \times 100}{20}$$

В соответствии с суммарной оценкой по всем четырем заданиям были определены следующие уровни сформированности устной речи у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием.

Высокий уровень (по величине больше 80%) – ребенком правильно устанавливаются логико-смысловые отношения между предметами; самостоятельно составляются законченные фразы-высказывания; у него сформирована способность составления связного сюжетного рассказа и воспроизведения литературного текста, как знакомого, так и незнакомого по содержанию.

Средний уровень (по величине от 50% до 80%) – у ребенка отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, наблюдаются лексические и синтаксические затруднения; фразы-высказывания составляются с помощью наводящих вопросов.

Низкий уровень (по величине от 0% до 50%) – у ребенка наблюдаются трудности актуализации словаря, несформированности структуры значения слова, нарушение процесса организации семантических полей; резко нарушена связность повествования; отмечается крайняя бедность содержания, грубые лексико-грамматические недостатки.

Таким образом, описанная методика диагностики позволила выявить уровни сформированности устной речи у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием.

2.2. Анализ результатов сформированности устной речи у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием

В данном параграфе представлены результаты констатирующего эксперимента, позволяющие установить уровень сформированности устной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ №10 и №15 г. Кузнецка Пензенской области.

Целью констатирующего эксперимента явилась первичная диагностика показателей сформированности устной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием.

Диагностика проводилась в привычной для детей обстановке в индивидуальной форме.

При обследовании устной речи младших школьников с интеллектуальным недоразвитием на констатирующем этапе были получены следующие результаты.

Таблица 1

Результаты диагностики способности составлять предложения по картинкам учащимися с интеллектуальным недоразвитием на констатирующем этапе эксперимента

ФИ ребенка	Критерии оценки				
	Хороший	Удовлетв.	Недостат.	Низкий	Задание не выполнено
Женя Б.		+			

Дима Д.			+		
Сергей Е.			+		
Дима К.			+		
Настя К.			+		
Глеб К.		+			
Егор П.		+			
Данил С.			+		

При выполнении данного задания отмечалось непонимание логико-грамматических отношений. Несформированность грамматической стороны речи проявлялась в аграмматизмах. Было выявлено, что у детей недостаточно сформированы навыки словоизменения и словообразования, умения составлять синтаксические структуры предложений.

При выполнении второго задания на констатирующем этапе эксперимента были получены следующие результаты.

Таблица 2

Результаты диагностики способности составлять рассказ на основе наглядности учащимися с интеллектуальным недоразвитием на констатирующем этапе эксперимента

ФИ ребенка	Критерии оценки				
	Хороший	Удовлетв.	Недостат.	Низкий	Задание не выполнено
Женя Б.			+		
Дима Д.				+	
Сергей Е.			+		
Дима К.			+		
Настя К.				+	
Глеб К.		+			
Егор П.				+	

Данил С.				+	
----------	--	--	--	---	--

Рассказы детей при выполнении данного задания на констатирующем этапе эксперимента были составлены с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Отмечались пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность. Наблюдались лексические и синтаксические затруднения; нарушения связности повествования; ошибки в построении фраз.

При выполнении третьего диагностического задания на констатирующем этапе эксперимента были получены следующие результаты.

Таблица 3

**Результаты диагностики пересказа без наглядной опоры сказки
«Репка» учащимися с интеллектуальным недоразвитием на
констатирующем этапе эксперимента**

ФИ ребенка	Критерии оценки				
	Хороший	Удовлетв.	Недостат.	Низкий	Задание не выполнено
Женя Б.			+		
Дима Д.				+	
Сергей Е.			+		
Дима К.			+		
Настя К.				+	
Глеб К.				+	
Егор П.			+		
Данил С.				+	

Пересказ учащимися с интеллектуальной недостаточностью при выполнении данного задания на констатирующем этапе эксперимента

осуществлялся с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечались смысловые несоответствия, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижало коммуникативную целостность сообщения. Отмечались лексические и синтаксические ошибки. У большинства детей была резко нарушена связность повествования, допускались грубые смысловые ошибки. Нарушалась последовательность изложения. Отдельные фрагменты сказки представляли собой простое перечисление (называние) предметов и действий.

При выполнении последнего диагностического задания на констатирующем этапе эксперимента были получены следующие результаты.

Таблица 4

**Результаты диагностики пересказа без наглядной опоры сказки
«Ленивая Арина» учащимися с интеллектуальным недоразвитием на
констатирующем этапе эксперимента**

ФИ ребенка	Критерии оценки				
	Хороший	Удовлетв.	Недостат.	Низкий	Задание не выполнено
Женя Б.			+		
Дима Д.				+	
Сергей Е.				+	
Дима К.			+		
Настя К.				+	
Глеб К.				+	
Егор П.				+	
Данил С.				+	

При выполнении данного задания на констатирующем этапе эксперимента у всех детей большая часть сказки представляла простое перечисление предметов и действий (без детализации). Отмечалась крайняя бедность содержания, нарушение связности речи, грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие сказки. Отмечалось

резкое нарушение связности повествования; допускались грубые смысловые ошибки.

На основе полученных данных по каждому заданию нами были определены следующие уровни сформированности устной речи у детей с интеллектуальным недоразвитием.

Таблица 5

**Уровни сформированности устной речи у учащихся с
интеллектуальным недоразвитием на констатирующем этапе
эксперимента**

ФИ ребенка	Количество %	Уровень
Женя Б.	65%	средний
Дима Д.	45%	низкий
Сергей Е	55%	средний
Дима К.	60%	средний
Настя К.	45%	низкий
Глеб Н.	50%	средний
Егор П.	55%	средний
Данил С.	45%	низкий

Анализируя полученные данные, мы сделали вывод о том, что у детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием на констатирующем этапе эксперимента наблюдался средний и низкий уровень сформированности устной речи. Наглядно полученные данные представлены на графике.

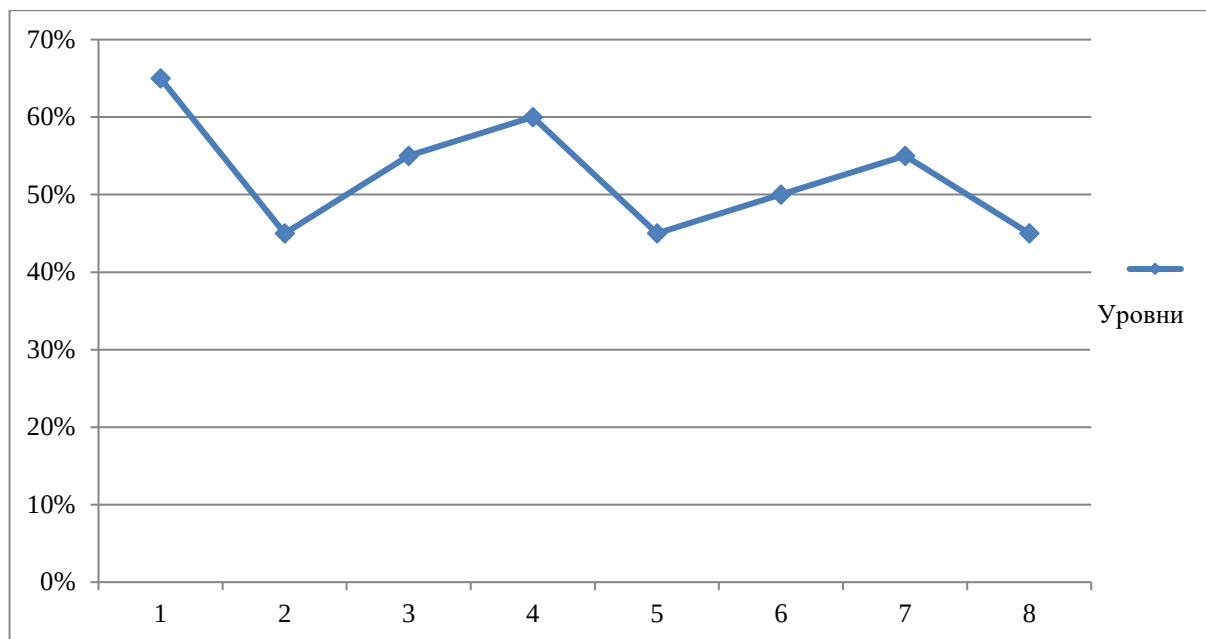


Рис. 1. Уровни сформированности устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, в ходе проведенного обследования на констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что устная речь младших школьников с интеллектуальным недоразвитием имеет многочисленные недостатки. Дети не умеют устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченного высказывания. У детей отмечаются трудности при составлении связного высказывания, как с опорой на наглядный материал, так и без него.

Следовательно, для развития и совершенствования устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием необходима целенаправленная систематическая логопедическая помощь, построенная на наиболее эффективных методах и приемах.

ГЛАВА III. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РАБОТЕ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ

3.1. Характеристика содержания логопедической работы по развитию устной речи младших школьников с интеллектуальным недоразвитием посредством применения элементов сказкотерапии

Как показало наше исследование на констатирующем этапе, младшие школьники с интеллектуальным недоразвитием испытывают большие трудности в формировании устной речи, у них также снижена речевая активность, что влечет за собой низкую коммуникативную направленность их речи.

Формирование грамматического строя речи, расширение словаря и обучение рассказыванию занимают важное место в общей системе коррекционной работы и проводятся в соответствии с индивидуальными особенностями детей. Учитывая низкую активность младших школьников с интеллектуальным недоразвитием, их утомляемость, недостаточную переключаемость, логопед при построении занятий подбирает соответствующий речевой материал, создает ситуации, стимулирующие потребность ребенка в речевых высказываниях.

Применение сказок рекомендуется для занятий по развитию устной речи (закрепление грамматических категорий, расширение лексического запаса, формирование фонематического слуха, составление рассказов) с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием.

Основным методом воздействия в своей работе на формирующем этапе эксперимента мы выбрали сказкотерапию. Этот метод был выбран нами не случайно, так как сказки – естественная составляющая повседневной жизни детей дошкольного возраста в норме, что актуально в связи с имеющимися

отклонениями в развитии для младших школьников с интеллектуальным недоразвитием.

Сказкотерапия – это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность. Ребенок, находясь в сказке, взаимодействует со многими сказочными героями и, как в жизни, ищет пути решения проблем, которые стоят перед ним.

Велика роль сказкотерапии в коррекции речевых нарушений у детей различных возрастных групп. Погружаясь в сказку, ребенок приучается осознавать то, что он видит, слышит, ощущает. Если он пытается определить характер того, что он чувствует, то его возросшая чувствительность, оказывает положительное влияние на развитие всех составных компонентов речи. «Проживая сказку», дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.

Постоянно используемые в сказках этюды на выражение и проявление различных эмоций дают детям возможность улучшить и активизировать выразительные средства общения: пластику, мимику и речь.

В ходе формирующего этапа нами была разработана и апробирована на практике программа по развитию устной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием «Играем в сказку». При ее разработке за основу нами была взята психолого-логопедическая программа по развитию познавательных процессов и речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР «Развиваемся, играя в сказку» (Е.Н. Аполосова, М.Ю. Медведева, М.А.Расторгуева, Е.Ю. Романова) [3].

В разработанной программе мы использованы следующие типы сказок: дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические.

Цель программы: развитие устной речи и успешная социализация детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием, через использование в работе метода сказкотерапии.

Задачи:

- формировать познавательные процессы (восприятие, внимание, память, внимание, мышление);
- развивать фонематический слух и фонематическое восприятие;
- совершенствовать правильное речевое дыхание;
- развивать навыки звуко-буквенного анализа и синтеза;
- совершенствовать навыки словообразования и словоизменения;
- совершенствовать навыки монологической и диалогической речи;
- развивать мелкую моторику и общую координацию движений;
- развивать творческие способности и коммуникативные навыки, направленные на социализацию и адаптацию;
- формировать эмоционально-волевую сферу;
- развивать самоконтроль, самостоятельность, эмоциональную устойчивость и способность к саморегуляции.

При реализации программы мы придерживались следующих принципов работы:

- уважение к детям, к процессу и результатам их деятельности в сочетании с разумной требовательностью;
- комплексный подход при разработке занятий;
- систематичность и последовательность занятий;
- наглядность;
- адекватность нагрузок и требований, предъявляемых к детям в процессе занятий;
- учет индивидуальных особенностей развития.

Разработанные нами в ходе реализации программы занятия проводились 4 раза в месяц (на каждую тему по 2 занятия), начиная с октября по апрель (в сентябре и мае осуществлялось диагностическое обследование). Продолжительность каждого логопедического занятия составляла 30 минут.

Форма организации занятий: фронтальные учебно-игровые занятия с использованием стандартных и нестандартных методов, приемов, средств и видов деятельности: психологические, релаксационные упражнения, логические задания, рассказ, беседа, загадки, речевые игры и упражнения, интерактивные игры, творческая деятельность и т. д.

Работа велась в соответствии со специально разработанным календарно-тематическим планом.

Таблица 6

Календарно-тематический план логопедических занятий с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием с использованием элементов сказкотерапии

Месяц	Тема	Содержание занятия
Октябрь	«Путешествие в осенний сказочный лес»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Упражнение «Осенние листочки». 4. Интерактивная игра «С какой ветки детки». 5. Игра «Собери ягоды в корзинку». 6. Физкультминутка «Дорога к реке». 7. Упражнение «Подбери признаки». 8. Выход из сказки. 9. Подведение итогов.
	«Путешествие в страну вежливости»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Игровое упражнение «Поезд». 4. Игровое упражнение «Разложи и расскажи». 5. Упражнение «Отдыхаем у ручья». 6. Выход из сказки.

		7. Подведение итогов.
Ноябрь	«Путешествие в волшебный сад»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Упражнение «Дорога в сад». 4. Игровое упражнение «В саду». 5. Игра «Раз, два, три – говори!». 6. Упражнение «Сияние цвета». 7. Выход из сказки. 8. Подведение итогов.
	«Лесные приключения»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Игра «Разноцветный кубик». 4. Игра «Назови семью». 6. Игра «Чей хвост, чья голова». 7. Упражнение «Сложи картинку из палочек». 8. Игра «Кто, где живет?». 9. Упражнение «Дикие животные». 10. Игра «Подбери слово к схеме». 11. Выход из сказки. 12. Подведение итогов.
Декабрь	«Наш верный друг»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Упражнение «Подбери-ка». 4. Подвижная игра «Прогулка». 5. Упражнение «Щенок вырос». 6. Упражнение «Собачка». 7. Выход из сказки. 8. Подведение итогов.

	«В гостях у бабушки Федоры»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Отрывок из сказки «Федорино горе». 4. Игра «Доскажи словечко». 5. Игра «Чем похожи, чем отличается?». 6. Игра с мячом «Назови ласково». 7. Физкультминутка «Помощники». 8. Игра «Разбитая посуда». 9. Психогимнастика «Чайник». 10. Интерактивная игра «Разложи продукты». 11. Выход из сказки. 12. Подведение итогов.
Январь	«Путешествие в зимнюю сказку»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Дыхательная гимнастика. 4. Игра «Волшебник». 5. Игра «Остановка». 6. Интерактивная игра «Найди отличия». 7. Малоподвижная игра «Зимняя зарядка». 8. Игра «Подбери слова». 9. Выход из сказки. 10. Подведение итогов.
	«Путешествие в сказку»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Подвижная игра «Победи свой страх». 4. Игровое упражнение «Переложил жука». 5. Упражнение «Встреча с волшебником».

		6. Выход из сказки. 7. Подведение итогов.
Февраль	«Морское путешествие»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Игра «Кто больше назовет?». 4. Упражнение «На корабле». 5. Игра «Разложи картинки». 6. Игра «Сосчитай» 7. Упражнение «Подбери пару». 8. Выход из сказки. 9. Подведение итогов.
	«Сказка о капризном дождике»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Игра «Слушай внимательно». 4. Игра «Подбери картинки». 5. Физкультминутка «Дождик». 6. Упражнение «Собери предложение». 7. Игра с мячом «Сосчитай до 10». 8. Упражнение «Дорисуй картинку». 9. Выход из сказки. 10. Подведение итогов.
Март	«Мастера сказочного города»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Игра «Кто, что делает». 4. Психогимнастика «Пекарь». 5. Упражнение «Чертежи». 6. Игра «Один – много». 7. Упражнение «Раскрась дворец». 8. Выход из сказки.

		9. Подведение итогов.
	«Путешествие к маленькой звездочке»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Упражнение «Полет». 4. Упражнение «Звездное небо». 5. Упражнение «Звезды». 6. Игра «Небесная звезда». 7. Игра «Возвращение». 8. Выход из сказки. 9. Подведение итогов.
Апрель	«Путешествие по дорожкам сказок»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Упражнение «Отгадай загадку». 4. Игра «Раздели слова на слоги». 5. Психогимнастика «Колобок». 6. Игра «Четвертый лишний». 7. Интерактивная игра «Кто пришел к Айболиту лечиться?». 8. Упражнение «Гномики». 9. Упражнение «Найди спрятанное слово». 10. Игра «Кто лишний». 11. Выход из сказки. 12. Подведение итогов.
	«Приключения Буратино»	1. Упражнение «Дружные ладошки». 2. Вхождение в сказку. 3. Игра «Собери портфель». 4. Игра «Подбери картинки».

		<p>5. Игра малой подвижности в кругу «Огонь, воздух, вода, земля».</p> <p>6. Упражнение «Исправь предложение».</p> <p>7. Релаксация «Позы».</p> <p>8. Упражнение «Золотой ключик».</p> <p>9. Выход из сказки.</p> <p>10. Подведение итогов.</p>
--	--	---

Приведем примеры разработанных и апробированных нами в ходе реализации программы конспектов логопедических занятий.

Конспект логопедического занятия: «Путешествие в осенний сказочный лес»

Цель: развитие лексико-грамматического строя речи по теме «Осень. Деревья. Ягоды».

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные: расширять и активизировать словарь по теме; учить соотносить плоды и листья с деревьями; учить подбирать признаки к предметам.

2. Коррекционно-развивающие: развивать речевое дыхание, общую и мелкую моторику, зрительное восприятие, внимание.

3. Коррекционно-воспитательные: воспитывать интерес к занятиям, бережное отношение к природе.

Оборудование: аудиозапись «Звуки леса», сухие или бумажные листья (клен, дуб, рябина), корзинки, муляжи ягод, интерактивная доска, «волшебная палочка».

Ход занятия

1. Упражнение «Дружные ладошки».

Цель: установление эмоционального контакта.

Логопед: Здравствуйте, ребята! Давайте встанем в круг и поздороваемся.

Мы ладошки протянули (вытягивают руки вперед)

И на солнышко взглянули. (смотрят вверх)

Дай нам, солнышко, тепла,

Чтобы дружба в нас жила! (берутся за руки и улыбаются друг другу)

2. Вхождение в сказку.

Цель: создание мотивации.

Логопед: Сегодня мы отправимся в сказочный осенний лес. Закройте глаза. (Звучит музыка леса). Раз, два, три – повернись, в сказке леса очутись! Откройте глаза. Посмотрите, как здесь красиво! Но в лесу тишина, сказка начнется, если мы выполним задания лесных жителей.

3. Упражнение «Осенние листочки».

Цель: развитие длительного плавного выдоха.

Логопед: Подул ветерок, и листочки полетели. Давайте и мы превратимся в ветерок.

(Детям раздаются листочки на ниточках).

Логопед: Наберите воздух через нос, плечи не поднимайте, и плавно дуйте на листик.

Листья падают, кружатся и на землю спать ложатся.

4. Интерактивная игра «С какой ветки детки».

Цель: обучение соотношению листа с деревом, развитие зрительного внимания.

(Используется интерактивная доска).

На экране – дуб, клен, рябина и картинки листьев.

Логопед: Посмотрите, ветер перепутал все листочки. Поможем деревьям найти своих «деток»?

Ребенок берет «дубовый листок» и «прикрепляет» к дубу.

Логопед: С какого дерева лист? (С дуба). Значит, он какой? (Дубовый).

(Для детей с УО допустимы простые ответы: «Это дуб. Это его лист»).

5. Игра «Собери ягоды в корзинку».

Цель: развитие мелкой моторики, классификация.

Логопед: В лесу поспели ягоды. Посмотрите, на поляне рассыпались ягоды рябины и черники (красные и синие шарики/муляжи).

Задание: Мальчики собирают в красную корзинку рябину, а девочки в синюю – чернику.

После сбора логопед просит потрогать ягоды (гладкие, круглые, маленькие).

6. Физкультминутка «Дорога к реке».

Цель: развитие общей моторики и координации.

Логопед: Нам нужно выйти к лесной реке. Идем по тропинке.

Мы шагаем по дорожке, поднимаем выше ножки. (маршируют)

Перепрыгнем через лужу. (прыжок)

Пройдем по мостику (идут на носочках, руки в стороны).

Ветки низко – мы присели. (приседают)

И к реке мы прилетели!

7. Упражнение «Подбери признаки».

Цель: расширение словаря прилагательных.

Логопед: Посмотрите на этот осенний букет. Давайте скажем, какая бывает осень?

Логопед задает наводящие вопросы:

– Если идет дождь, она какая? (Дождливая).

– Если на улице холодно? (Холодная).

– Если листья золотые? (Золотая, красивая).

– Листик желтый, а еще он какой? (Маленький, сухой).

8. Выход из сказки.

Логопед: Наше путешествие заканчивается. Сказка закрывается.

Снова за руки возьмемся,

В нашу школу мы вернемся!

(Кружатся вокруг себя один раз).

9. Подведение итогов.

Логопед: Где мы сегодня были? (В лесу).

- Кому мы помогали? (Деревьям, собирали ягоды).
 - Вы все молодцы, старались правильно говорить и выполнять задания.
- (Логопед вручает каждому ребенку наклейку в виде осеннего листочка за старание).

Конспект логопедического занятия: «Путешествие в страну Вежливости»

Цель: развитие коммуникативных навыков и обогащение лексики по теме «Вежливость».

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные: расширить и активизировать словарь по теме «Вежливость» (вежливые слова, добрые поступки); учить различать вежливые и невежливые ситуации; формировать умение использовать вежливые слова в речи.
2. Коррекционно-развивающие: развивать зрительное и слуховое внимание, память; развивать общую и мелкую моторику; развивать речевой аппарат (дыхание, артикуляцию).
3. Коррекционно-воспитательные: воспитывать культуру общения, доброжелательность, желание говорить вежливые слова; формировать позитивное отношение к сверстникам.

Оборудование: аудиозапись «песенка о вежливости» или другой подходящей мелодии, картинки с изображением вежливых и невежливых ситуаций (например, ребенок здоровается и грубит, делится игрушкой и отбирает, благодарит и не благодарит), набор карточек с вежливыми словами («спасибо», «пожалуйста», «здравствуйте», «до свидания», «извините»), макет «поезда» (можно использовать стулья, расставленные в ряд, или настоящую игрушку-поезд), «волшебная палочка» или другой атрибут для «вхождения и выхода из сказки».

Ход занятия

1. Упражнение «Дружные ладошки».

Цель: установление позитивного эмоционального контакта, снятие напряжения.

Логопед: Здравствуйте, ребята! Давайте поздороваемся друг с другом. Встанем в круг, возьмемся за руки.

Мы ладошки протянули,

И друг другу улыбнулись.

Теперь похлопаем немножко:

Раз, два, три – какая дружная дорожка!

(Дети хлопают в ладоши, глядя друг на друга).

2. Вхождение в сказку.

Цель: создание мотивации, настрой на занятие.

Логопед: Сегодня мы отправимся в необычное путешествие! Поможет нам попасть туда волшебная палочка. Закройте глаза.

Раз, два, три – волшебная палочка, помоги,

В страну Вежливости нас перенеси!

(Логопед может использовать тихую, спокойную музыку).

Логопед: Откройте глаза. Посмотрите, где мы оказались! Мы в стране, где все говорят только добрые и вежливые слова. Эта страна очень любит порядок и хорошее настроение. Чтобы нам здесь понравилось, нужно быть вежливыми и внимательными.

3. Игровое упражнение «Поезд».

Цель: развитие слухового внимания, речевого выдоха, координации движений.

Логопед: Чтобы нам лучше рассмотреть эту страну, мы поедem на волшебном поезде! Станция «Вежливость»!

(Дети встают друг за другом, держась за плечи впереди стоящего. Логопед – первый).

Логопед: Наш поезд отправляется! Гудок у поезда такой: «Ту-у-у!» (дети вместе протяжно произносят «у-у-у», делая короткий вдох носом и длительный выдох ртом).

Мы поедem на поезде, едем, едем, едем... (двигаются по группе)

Мы по стране Вежливости мчимся, всем улыбнемся!

(Логопед может останавливать поезд и предлагать детям произнести «Чух-чух-чух!» с разной интонацией).

Поезд наш к станции подъезжает, всех пассажиров высаживает. (Дети останавливаются).

4. Игровое упражнение «Разложи и расскажи».

Цель: формирование представлений о вежливых и невежливых поступках и словах, активизация словаря.

(На столе разложены картинки, половина изображает вежливые ситуации, половина – невежливые. Есть карточки с вежливыми словами.)

Логопед: Наша первая остановка – «Что такое хорошо, а что такое плохо?». Посмотрите на картинки.

(Логопед показывает картинку, например, где мальчик просит игрушку, а другой ему дает).

Логопед: Что делает этот мальчик? (Отбирает игрушку и просит игрушку).

Если ребенок просит, логопед: «Что нужно сказать, чтобы попросить вежливо?» (Пожалуйста).

Если ребенок отбирает, логопед: «Так делать хорошо или плохо?» (Плохо). «Что нужно сказать, если ты взял что-то не спросив?» (Извините).

(Дети выбирают картинки и раскладывают их на две группы: «Вежливые поступки» и «Невежливые поступки»).

Затем логопед может предложить детям взять карточку с вежливым словом и сказать, когда его используют (например, «Спасибо» – когда тебе что-то дали или сделали).

5. Упражнение «Отдыхаем у ручья».

Цель: развитие речевого дыхания, артикуляционной моторики, снятие напряжения.

Логопед: Мы так хорошо потрудились, что пора отдохнуть у волшебного ручья. Давайте сядем удобно.

(Дети садятся на ковер).

Логопед: Слушайте, как журчит ручеек: «Ж-ж-ж». Повторим вместе. (Длительный, ровный выдох на звук «ж»).

Логопед: А теперь давайте попробуем «попить» из ручья: «Ам-ам-ам» (имитация питья, движения губами).

Логопед: И «умоем» личико: «Ш-ш-ш» (легкий выдох на звук «ш»).

6. Выход из сказки.

Цель: плавное завершение занятия.

Логопед: Наше путешествие в страну Вежливости подходит к концу. Пора возвращаться.

Закрываем глазки снова,

Повторяем очень скоро:

Раз, два, три – волшебная палочка, помоги,

Нас в школу нашу возврати!

(Звучит спокойная музыка, дети кружатся на месте).

7. Подведение итогов.

Цель: закрепление полученных знаний, оценка деятельности детей.

Логопед: Где мы сегодня побывали? (В стране Вежливости).

– Что мы там делали? (Ездили на поезде, раскладывали картинки, говорили вежливые слова).

– Какие вежливые слова вы запомнили? (Дети называют слова: «спасибо», «пожалуйста», «здравствуйте»).

– Вы все сегодня были очень старательными, вежливыми и внимательными. Молодцы!

(Логопед может похвалить каждого ребенка отдельно, отметив, что ему особенно удалось).

Конспект логопедического занятия: «Путешествие в Волшебный сад»

Цель: развитие лексико-грамматической стороны речи и сенсорного восприятия.

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные: уточнить и расширить представления о фруктах и месте их произрастания; учить узнавать предметы по цвету и форме.

2. Коррекционно-развивающие: развивать общую и мелкую моторику; стимулировать речевую активность; развивать зрительное внимание и цветовосприятие.

3. Коррекционно-воспитательные: воспитывать умение слушать педагога и выполнять действия по инструкции.

Оборудование: муляжи фруктов, корзинки, аудиозапись «Шум сада», разноцветные прозрачные платочки (желтый, красный, зеленый) или цветные фонарики, дорожка из «следочков».

Ход занятия

1. Упражнение «Дружные ладошки».

Цель: создание психологического комфорта.

Логопед: Ребята, посмотрите друг на друга. Давайте поздороваемся нашими ладошками.

Мы ладошку к ладошке приложим, (дети касаются ладонями соседа)

Стать добрее друг другу поможем.

Будем вместе сегодня играть,

И слова красиво называть!

2. Вхождение в сказку.

Цель: активизация внимания.

Логопед: Сегодня я приглашаю вас в сказку. Это сказка о Волшебном саде, где растут необычные плоды. Чтобы туда попасть, нужно закрыть глаза и три раза хлопнуть в ладоши.

(Дети хлопают, звучит спокойная музыка с пением птиц).

Логопед: Сказка начинается...

3. Упражнение «Дорога в сад».

Цель: развитие общей моторики и координации.

Логопед: К Волшебному саду ведет узкая тропинка. Пойдемте по ней.

Мы идем по следочкам (идут по вырезанным из картона стопам).

Переступаем через высокую траву (высоко поднимают колени).

Проходим под низкими ветками (идут в полуприседе).

Вот мы и пришли!

4. Игровое упражнение «В саду».

Цель: обогащение словаря, развитие тактильного восприятия.

Логопед: Посмотрите, сколько здесь деревьев! В саду растут фрукты.

(На столе или импровизированном дереве развешаны муляжи фруктов).

Логопед: Что это? (Яблоко). Какое оно? (Круглое, красное).

Логопед: А это что? (Груша). Какая она? (Желтая, сладкая).

Задание: «Собери урожай». Логопед просит: «Настя, сорви круглое яблоко. Дима, возьми длинный банан». Дети складывают фрукты в корзинку, называя их.

5. Игра «Раз, два, три – говори!».

Цель: развитие быстроты реакции и речевой активности.

Логопед: Я буду показывать вам фрукт, а вы должны быстро его назвать, но только после моих слов: «Раз, два, три – говори!».

(Логопед достает из корзинки лимон, выдерживает паузу).

Логопед: Раз, два, три – говори!

Дети: Лимон!

(Игра повторяется с 4-5 фруктами. Для детей с УО важно поощрять даже упрощенное произношение).

6. Упражнение «Сияние цвета».

Цель: развитие зрительного восприятия и релаксация.

Логопед: В Волшебном саду даже воздух разноцветный.

(Логопед достает прозрачные легкие ткани – платочки желтого, красного и зеленого цвета).

– Желтый цвет: «Светит солнышко». Поднимаем желтый платок, смотрим сквозь него. Мир стал желтым. Какого цвета груша? (Желтая).

– Красный цвет: «Созрели яблоки». Смотрим сквозь красный платок. Какого цвета яблоко? (Красное).

– Зеленый цвет: «Шумят листочки». Смотрим сквозь зеленый платок. (Если есть возможность, можно использовать фонарики с цветными фильтрами, светя на белую стену).

7. Выход из сказки.

Цель: переход к завершению занятия.

Логопед: Нам пора возвращаться из Волшебного сада в класс.

Вокруг себя повернись, (дети кружатся)

Снова в школе очутись!

Сказка закрывается, мы возвращаемся назад.

8. Подведение итогов

Цель: рефлексия.

Логопед: Где мы с вами гуляли? (В саду).

– Что мы собирали в корзинку? (Фрукты).

– Какого цвета были яблоки? (Красные).

– Вы сегодня были молодцы, настоящие садовники!

(Логопед дает детям потрогать «настоящее» яблоко и угощает их в конце занятия).

Конспект логопедического занятия: «Лесные приключения»

Цель: развитие лексико-грамматического строя речи и зрительно-пространственного восприятия.

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные: закреплять названия диких животных, их семей и жилищ; учить образовывать притяжательные прилагательные.

2. Коррекционно-развивающие: развивать мелкую моторику, звуковой анализ, внимание и память.

3. Коррекционно-воспитательные: воспитывать любовь к природе.

Ход занятия

1. Упражнение «Дружные ладошки».

Цель: создание психологического комфорта.

Логопед: Здравствуйте, ребята! Давайте настроимся на работу.

Мы ладошки к ладошкам приложим,

Друг на друга мы поглядим.

Мы со всем разобратся поможем,

И обидеть друзей не дадим! (Дети касаются ладонями друг друга и улыбаются).

2. Вхождение в сказку.

Цель: мотивация.

Логопед: Сегодня мы отправимся в сказочный лес. Закройте глаза.

(Звучит аудиозапись «Шум леса»).

Раз, два, три – сказка, в гости нас прими!

Логопед: Открывайте глаза. Мы на лесной полянке. Здесь живут лесные жители, но они спрятались. Чтобы их увидеть, нужно выполнить задания.

3. Игра «Разноцветный кубик».

Цель: активизация словаря, соотнесение цвета с образом.

Логопед: У меня есть волшебный кубик. На его гранях – разные цвета. Бросайте кубик!

– Оранжевый – назови рыжее животное (Лиса, белка).

– Серый – кто в лесу серый? (Волк, зайчик зимой).

– Коричневый – кто это? (Медведь).

– Белый – кто зимой белый? (Заяц).

4. Игра «Назови семью».

Цель: усвоение названий детенышей и самок животных.

Логопед: В лесу у каждого есть семья. Посмотрите на картинки и назовите их.

Папа – Медведь, мама – Медведица, детеныш – Медвежонок.

Папа – Волк, мама – Волчица, детеныш – Волчонок.

Папа – Лис, мама – Лисица, детеныш – Лисенок.

5. Игра «Чей хвост, чья голова?».

Цель: образование притяжательных прилагательных.

Логопед: Звери решили поиграть с нами в прятки. Из-за куста виден хвост.

– Чей это хвост? – Лисий хвост.

– А это чьи уши торчат? – Заячьи уши.

– Чья голова видна из берлоги? – Медвежья голова.

6. Упражнение «Сложи картинку из палочек».

Цель: развитие мелкой моторики и конструктивного праксиса.

Логопед: Давайте построим для лесных жителей елочку из счетных палочек.

(Дети по образцу выкладывают треугольники из палочек, имитируя елку).

Логопед: А теперь добавим колючки – это будет ежик.

7. Игра «Кто, где живет?».

Цель: закрепление знаний о жилищах животных, употребление предложного падежа.

Логопед: У каждого животного в лесу есть свой дом. Помогите им найти дорогу домой:

Медведь живет в... (берлоге).

Лиса живет в... (норе).

Белка живет в... (дупле).

Волк живет в... (логове).

8. Физкультминутка «Дикие животные».

Цель: координация речи с движением.

Как у наших у зверят (хлопки)

Ножки весело стучат: топ-топ-топ. (топают)

Зайка прыгает: прыг-скок. (прыжки)

Мишка косолапый идет. (переваливаются)

Лисичка хвостиком метет. (имитируют движения хвостом)

9. Игра «Подбери слово к схеме».

Цель: развитие навыков звуко-слогового анализа.

Логопед: Посмотрите на схемы (квадратики, обозначающие слоги).

– У какого зверя короткое имя из одного слога? (Волк, еж).

– У какого зверя имя длинное, из двух слогов? (Ли-са, за-яц, миш-ка).

(Дети хлопают в ладоши, деля слова на слоги, и соотносят с карточкой-схемой).

10. Выход из сказки.

Цель: переход к завершению занятия.

Логопед: Наше путешествие в лесную сказку заканчивается. Жители леса говорят вам «спасибо» и «до свидания».

Снова за руки возьмемся,

В класс привычный мы вернемся.

Раз, два, три, четыре, пять – мы в классе опять!

11. Подведение итогов.

Цель: рефлексия.

Логопед: О ком мы сегодня говорили?

– Кто из животных вам понравился больше всего?

– Вы сегодня отлично справились со всеми заданиями!

(Логопед раздает поощрительные наклейки с изображением животных).

Конспект логопедического занятия: «Наш верный друг»

Цель: развитие речевой активности, уточнение представлений о собаке и ее детенышах.

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные: уточнить и расширить словарь по теме «Домашние животные»; учить образовывать слова с увеличительными суффиксами.

2. Коррекционно-развивающие: развивать координацию движений, мелкую моторику, зрительное внимание; закреплять навыки звукоподражания.

3. Коррекционно-воспитательные: воспитывать доброе отношение к животным.

Оборудование: игрушечная собака и щенок, картинки с едой для собаки, «волшебный мешочек».

Ход занятия

1. Упражнение «Дружные ладошки».

Цель: эмоциональный настрой.

Логопед: Здравствуйте, ребята! Давайте поздороваемся.

Мы ладошку к ладошке прижмем,

И здороваться дружно начнем.

Улыбнемся соседу и другу,

Пусть улыбки пойдут по кругу!

(Дети по очереди касаются ладонями друг друга).

2. Вхождение в сказку.

Цель: создание игровой мотивации.

Логопед: Сегодня мы отправимся в сказку, где живут наши верные друзья. Но чтобы путь открылся, нужно закрыть глаза и послушать: кто же нас там ждет?

(Логопед включает аудиозапись лая собаки или сам произносит: «Гав-гав!»).

Дети: Собака!

Логопед: Правильно. Раз, два, три – в сказке окажись! Открываем глаза.

3. Упражнение «Подбери-ка».

Цель: развитие логического мышления и словаря.

Логопед: Посмотрите, перед нами собачка. Ее зовут Дружок. Дружок проголодался. Давайте выберем из этого мешочка только то, что любит есть собака.

(На столе лежат картинки: кость, мясо, миска с кашей, конфета, яблоко).

Задание: Каждый ребенок достает картинку и отвечает на вопрос: «Будет это собачка кушать?».

Дети: Да, собака ест мясо. Да, собака грызет кость.

Логопед: Молодцы! Подкормили Дружка.

4. Подвижная игра «Прогулка».

Цель: развитие общей моторики.

Логопед: Дружок приглашает нас на прогулку.

По дорожке мы идем, громко песенку поем (маршируют).

По тропинке мы бежим, мы к Дружку всегда спешим (легкий бег).

Ой, лужа! Перепрыгнем (прыжок).

Ветки низко – приседаем (присед).

Вот мы и в парке!

5. Упражнение «Щенок вырос».

Цель: словообразование (увеличение), понимание размеров.

Логопед: У Дружка был сынок – маленький щенок. Но он ел много каши и вырос. Был маленький, а стал – большой.

У щенка были лапки, а у взрослой собаки – лапищи.

У щенка был хвостик, а у собаки – хвостище.

У щенка были глазки, а у собаки – глазищи.

У щенка был носик, а у собаки – носище.

(Дети показывают руками: маленькое – ладони близко, большое – руки широко в стороны).

6. Упражнение «Собачка».

Цель: развитие мелкой моторики (пальчиковая гимнастика).

Логопед: Давайте сделаем собачку из пальчиков.

Правая ладонь на ребро, на себя.

Большой палец вверх (это ушко).

Указательный и средний согнуты (голова).

Мизинец и безымянный шевелятся (это собачка лает).

Логопед: А теперь наша собачка заговорила. Как лает большая собака? (Громко: ГАВ-ГАВ). А как маленький щенок? (Тонко, тихо: тьяв-тяв).

7. Выход из сказки.

Цель: переход к завершению занятия.

Логопед: Нам пора прощаться с Дружком и возвращаться из сказки.

Раз, два, три, четыре, пять – в классе мы сидим опять.

8. Итог занятия.

Цель: рефлексия.

Логопед: Кто был у нас в гостях? (Собака и щенок). Чему мы их научили? (Дружить, кушать косточку).

– Вы сегодня очень старались. Дружок оставил вам в подарок наклейки-звездочки!

Конспект логопедического занятия: «В гостях у бабушки Федоры»

Цель: расширение и уточнение знаний по теме «Посуда» через сказочный сюжет.

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные: обогащать словарь по теме; учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами; учить классифицировать предметы.

2. Коррекционно-развивающие: развивать зрительное восприятие (складывание целого из частей), общую и мелкую моторику, координацию речи с движением.

3. Коррекционно-воспитательные: воспитывать аккуратность, желание помогать взрослым.

Оборудование: кукла Федора, картинки посуды, мяч, разрезные картинки (посуда), интерактивная доска.

Ход занятия

1. Упражнение «Дружные ладошки».

Цель: эмоциональный настрой.

Логопед: Здравствуйте, ребята! Давайте встанем в круг.

Здравствуй, солнце золотое, (руки вверх)
Здравствуй, небо голубое, (руки в стороны)
Здравствуй, вольный ветерок, (машут руками)
Здравствуй, маленький дружок! (берутся за руки)

2. Вхождение в сказку.

Цель: мотивация.

Логопед: Сегодня мы отправимся в сказку к бабушке Федоре. Закройте глаза.

(Звучит звук звона разбитой посуды).

Логопед: Слышите? Что-то случилось! Раз, два, три – в сказке окажись!

3. Отрывок из сказки «Федорино горе».

Логопед (показывает грустную куклу Федору): Посмотрите, ребята, это бабушка Федора. Она не мыла свою посуду, и посуда обиделась и убежала.

«Скачет сито по полям, а корыто по лугам.

И помчались по улице ножи: «Эй, держи, держи, держи!»

Логопед: Почему убежала посуда? (Она была грязная). Поможем Федоре вернуть посуду?

4. Игра «Доскажи словечко».

Цель: развитие слухового внимания и чувства ритма.

Логопед: Я начну, а вы закончите:

Из нее мы едим суп, это –... (Тарелка).

В нем мы варим кашу, это –... (Кастрюля).

Чай мы пьем из маленькой... (Чашки).

Мы порежем хлеб... (Ножом).

5. Игра «Чем похожи, чем отличается?».

Цель: развитие зрительного внимания и мышления.

Логопед: Посмотрите на чашку и стакан.

– Чем они похожи? (Из них пьют).

– Чем отличаются? (У чашки есть ручка, а у стакана нет).

6. Игра с мячом «Назови ласково».

Цель: образование уменьшительно-ласкательных форм.

Логопед: Давайте ласково назовем посуду, чтобы она захотела вернуться к Федоре.

Тарелка – тарелочка.

Ложка – ложечка.

Кастрюля – кастрюлька.

Чашка – чашечка.

7. Физкультминутка «Помощники».

Цель: координация речи с движением.

Раз, два, три, четыре, (хлопают)

Мы посуду перемыли: (трут ладошки)

Чайник, чашку, ковшик, ложку (загибают пальцы)

И большую поварешку.

Мы посуду не разбили, (грозят пальчиком)

Мы Федоре угодили! (поклон)

8. Игра «Разбитая посуда».

Цель: развитие целостного восприятия (составление пазла).

Логопед: Ой, пока посуда бежала по полям, некоторые тарелки разбились. Давайте их «склеим».

(Детям раздаются разрезные картинки из 3-4 частей с изображением чайника, тарелки, кастрюли. Дети собирают их на столах).

9. Психогимнастика «Чайник».

Цель: снятие эмоционального напряжения.

Логопед: Представьте, что вы – пузатые чайники.

Надуйте щеки (чайник важный, греется).

Выпустите пар: «Пых-пых-пых!»

Чайник закипел, свистит: «С-с-с-с!»

Разливаем чай по чашкам: «Буль-буль-буль».

10. Интерактивная игра «Разложи продукты».

Цель: соотнесение продукта и емкости.

Логопед: Посуда вернулась, теперь нужно разложить продукты на свои места.

Куда положим хлеб? – В хлебницу.

Куда насыплем сахар? – В сахарницу.

Куда нальем чай? – В чашку.

Куда положим салат? – В салатницу.

11. Выход из сказки.

Цель: выход из занятия.

Логопед: Федора теперь стала чистой и аккуратной, она благодарит вас.

А нам пора в школу.

– Вокруг себя повернись, в нашей школе очутись!

12. Подведение итогов.

Цель: рефлексия.

Логопед: В какой сказке мы были?

– Какую посуду мы вернули Федоре?

– Почему нужно мыть посуду?

– Вы сегодня отлично поработали, вы – настоящие помощники!

(Логопед вручает бумажные медали «Лучший помощник»).

Представленные конспекты логопедических занятий являются примером хорошо структурированной, комплексной и адаптированной работы с младшими школьниками с интеллектуальным недоразвитием. Они учитывают специфику развития этой категории детей, делая акцент на игровой мотивации, наглядности, сенсорном опыте и развитии всех компонентов речевой системы в тесной связи с неречевыми функциями. Такая организация занятий способствовала не только коррекции речевых нарушений, но и общему психическому развитию детей, их социализации и формированию положительной учебной мотивации.

3.2. Изучение эффективности использования элементов сказкотерапии в развитии устной речи младших школьников с интеллектуальным недоразвитием

Контрольный этап эксперимента проводился с использованием тех же методик, что и констатирующий этап эксперимента. В ходе проведенной работы мы получили следующие результаты.

Таблица 7

**Результаты диагностики способности составлять предложения по
картинкам учащимися с интеллектуальным недоразвитием на
контрольном этапе эксперимента**

ФИ ребенка	Критерии оценки				
	Хороший	Удовлетв.	Недостат.	Низкий	Задание не выполнено
Женя Б.	+				
Дима Д.		+			
Сергей Е.		+			
Дима К.		+			
Настя К.		+			
Глеб К.	+				
Егор П.	+				
Данил С.		+			

В ходе выполнения данного задания на контрольном этапе эксперимента дети самостоятельно составили предложения. Наблюдались незначительные ошибки в словоизменении и словообразовании.

Таблица 8

Результаты диагностики способности составлять рассказ на основе наглядности учащимися с интеллектуальным недоразвитием на контрольном этапе эксперимента

ФИ ребенка	Критерии оценки				
	Хороший	Удовлетв.	Недостат.	Низкий	Задание не выполнено
Женя Б.		+			
Дима Д.			+		
Сергей Е.		+			
Дима К.		+			
Настя К.			+		
Глеб К.	+				
Егор П.			+		
Данил С.			+		

При выполнении данного задания на контрольном этапе эксперимента рассказы троих детей были составлены самостоятельно, без помощи логопеда. Наблюдались незначительные лексические и синтаксические затруднения. Связность повествования в целом была не нарушена.

Таблица 9

Результаты диагностики пересказа без наглядной опоры сказки «Репка» учащимися с интеллектуальным недоразвитием на контрольном этапе эксперимента

ФИ ребенка	Критерии оценки				
	Хороший	Удовлетв.	Недостат.	Низкий	Задание не выполнено
Женя Б.		+			
Дима Д.			+		

Сергей Е.		+			
Дима К.		+			
Настя К.			+		
Глеб К.			+		
Егор П.		+			
Данил С.			+		

Пересказ половиной детей на контрольном этапе эксперимента осуществлялся с помощью наводящих вопросов. Некоторыми детьми допускались смысловые ошибки. Последовательность изложения в целом была не нарушена. Отмечались незначительные синтаксические и лексические ошибки.

При выполнении последнего диагностического задания на констатирующем этапе эксперимента были получены следующие результаты.

Таблица 10

**Результаты диагностики пересказа без наглядной опоры сказки
«Ленивая Арина» учащимися с интеллектуальным недоразвитием на
контрольном этапе эксперимента**

ФИ ребенка	Критерии оценки				
	Хороший	Удовлетв.	Недостат.	Низкий	Задание не выполнено
Женя Б.		+			
Дима Д.			+		
Сергей Е.			+		
Дима К.		+			
Настя К.			+		
Глеб К.			+		
Егор П.			+		
Данил С.			+		

При пересказе без наглядной основы на контрольном этапе эксперимента у шестерых учащихся была нарушена связность повествования, допускались смысловые несоответствия. Отмечались незначительные лексико-грамматические недостатки, которые не затрудняли восприятие сказки.

На основе полученных результатов по каждому заданию, нами были определены уровни сформированности устной речи у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием на момент окончания эксперимента.

Таблица 11

Уровни сформированности устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием на контрольном этапе эксперимента

ФИ ребенка	Количество %	Уровень
Женя Б.	85%	высокий
Дима Д.	65%	средний
Сергей Е	65%	средний
Дима К.	70%	средний
Настя К.	65%	средний
Глеб Н.	70%	средний
Егор П.	65%	средний
Данил С.	60%	средний

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием наблюдались значительные улучшения в сформированности устной речи. Так, средний уровень развития речи в ходе контрольной диагностики был выявлен у 7 детей. Высокий уровень наблюдается у одного ребенка. Детей с низким уровнем развития в результате контрольной диагностики выявлено не было.

Наглядно полученные данные представлены на графике.

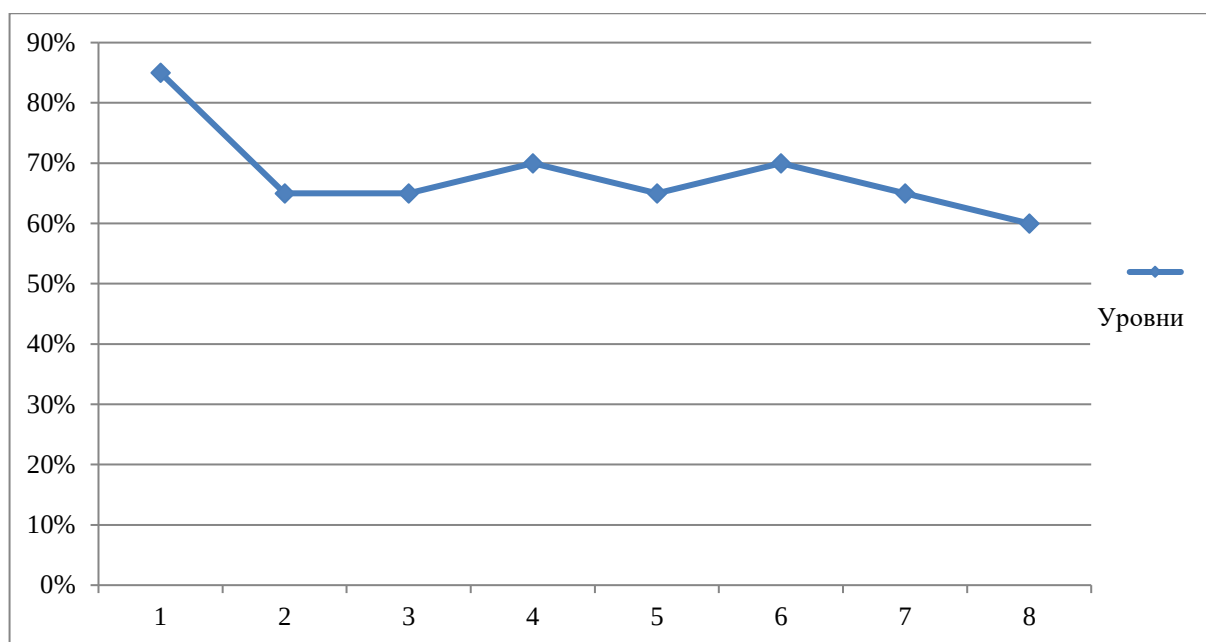


Рис. 2. Уровни сформированности устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием на контрольном этапе эксперимента

Наглядно сравнительный анализ результатов обследования сформированности устной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием на момент констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке 2.

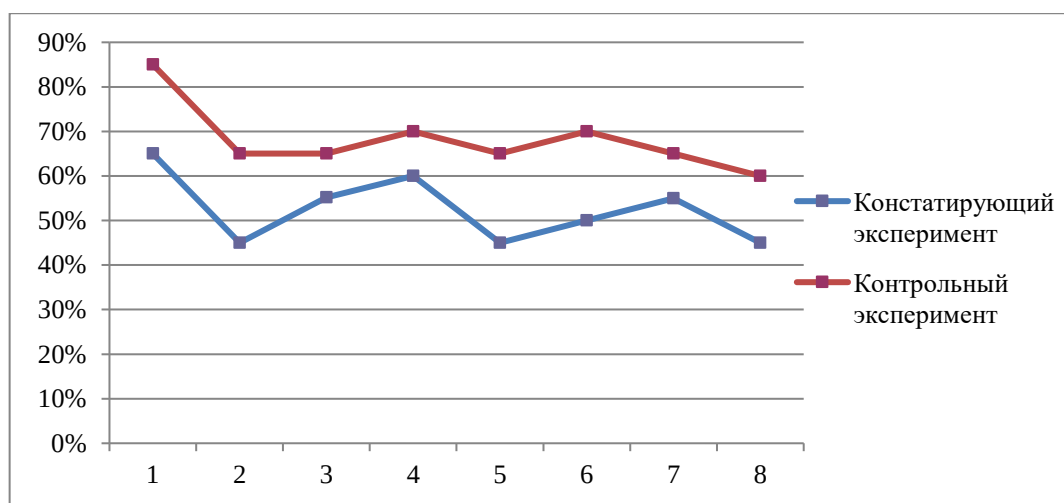


Рис. 3. Сравнительные результаты обследования сформированности устной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что уровень развития устной речи у детей с интеллектуальным недоразвитием значительно повысился. Это говорит о том, что подготовленная и проведенная нами логопедическая работа по развитию устной речи младших школьников выделенной категории на основе использования элементов сказкотерапии является эффективной.

Таким образом, гипотеза о том, что использование элементов сказкотерапии способствует развитию устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием, улучшая их словарный запас, грамматическую структуру речи и навыки связной речи, доказана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование и развитие устной 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 устной речи у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Т.Б. Филичева и др.

В процессе обследования устной речи младших школьников с интеллектуальным недоразвитием нами было замечено, что эти дети испытывают затруднения в овладении связной речью, связанные с их стремлением к дословному изложению событий, приводящему к застреванию на отдельных словах и мыслях, к повторению отдельных частей предложений.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана и апробирована программа «Играем в сказку» по развитию устной речи детей с интеллектуальным недоразвитием с использованием элементов сказкотерапии.

Для детей с интеллектуальным недоразвитием использование сказок эффективно не только в качестве занимательного материала и эмоциональной заинтересованности, но и в плане коррекции нарушений развития связной речи и других сторон речевого развития (фонетической, лексико-грамматической).

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что уровень развития устной речи детей с интеллектуальным недоразвитием значительно улучшился. Это говорит о том, что подготовленная и проведенная нами работа по развитию устной речи детей данной категории доказала свою эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова, М.К., Козлова, В.Т. Диагностика умственного развития детей / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М., 2006. – 123 с.
2. Аксенова, А.К., Якубовская, Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская // Дефектология. – 1997. – №6. – С. 32-34.
3. Аполосова, Е.Н. и др. Психолого-логопедическая программа по развитию познавательных процессов и речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР «Развиваемся, играя в сказку» / Е.Н. Аполосова, М.Ю. Медведева, М.А.Расторгуева, Е.Ю. Романова. – Сергиевск, 2017. – 50 с.
4. Арттерапевтические технологии в работе с детьми с умственной отсталостью // сост. Л.А. Раимова. – Казань: Веда, 2009. – 46 с.
5. Ахутина, Т.В. Порождение речи / Т.В. Ахутина. – М.: Академия, 1998. – 230 с.
6. Брун, Б. Сказки для души. Использование сказок в психотерапии / Б. Брун, Э. Педерсен, М. Рунберг. – М.: Информационный центр психологической культуры, 2000. – 184 с.
7. Брун, Б.И. Использование сказок в психотерапии / Б. Брун. – М., 2000. – 102 с.
8. Бтажнова, М.М. Программы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью / М.М. Бтажнова // Дефектология. – 1994. – №1 – С.11-12.
9. Быстрова, Г.А. и др. Логопедические игры и задания / Г.А. Быстрова, Э.А. Сизова, Т.А. Шуйская. – СПб.: «Каро», 2002. – 16 с.
10. Васькова, О.Ф. Сказкотерапия как средство развития речи детей дошкольного возраста / О.Ф. Васькова, А.А. Политыкина. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.

11. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Хранитель, 2007. – 158 с.
12. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 1999. – 250 с.
13. Гринина, Е.А. Использование потенциала детских сказок в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью / Е.А. Гринина, Т.Т. Щелина // Молодой ученый. – 2015. – №22.1 (102.1). – С. 82-84.
14. Дети с ограниченными возможностями. Хрестоматия / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. – М.: 2005. – 426 с.
15. Екжанова, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова // Дефектология. – 1999. – №6 – С. 25-26.
16. Забранная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забранная. – М., 1993. – 119 с.
17. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребенку: книга для педагогов и родителей / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. Нисневич. – СПб., 2000. – 96 с.
18. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: «Речь», 2002. – 310 с.
19. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 1998. – 352 с.
20. Ильина, С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников / С.Ю. Ильина. – М.: КАРО, 2005. – 240 с.
21. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Академия, 2003. – 230 с.
22. Логопедия в школе / под ред. В.С. Кукушина. – М.: Март, 2005. – 348 с.
23. Логопедия: учебник для ВУЗов / под ред. Л.С. Волковой. – М., 1999. – 361 с.

24. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

25. Лурия, А.Р. Речь и мышление / А.Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1979. – 400 с.

26. Маллер, А.Р., Цикато, Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикато. – М.: «Академия», 2003. – 208 с.

27. Мацера, Н.Г. Сказкотерапия как один из самых эффективных методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста / Н.Г. Мацера // Молодой ученый. – 2016. – №17 (121). – С. 134-135.

28. Митрофанова, А.А. Сказкотерапия в работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / А.А. Митрофанова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – №6 (54). – С. 24-25.

29. Никольская, И.Л., Тигранова, Л.И. Гимнастика для ума / И.Л. Никольская, Л.И. Тигранова. – М.: «Просвещение», 1997. – 127 с.

30. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

31. Основы специальной психологии / сост. Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. – М., 2002. – 380 с.

32. Павлушкина, О.М. Развитие эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством сказкотерапии / О.М. Павлушкина // Молодой ученый. – 2025. – №22 (573). – С. 642-643.

33. Петрова, В.Г., Белякова, И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 1998. – 104 с.

34. Полтаракова, Т.М. Сказкотерапия как средство активизации речевого общения детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.М.

Полтаракова, И.В. Пастухова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1 (7). – С. 62-63.

35. Пропп, В.Я. Русская сказка / В.Я. Пропп. – М.: Изд. «Лабиринт», 2000. – 416 с.

36. Психология аномального развития ребенка. Хрестоматия в 2-х томах. Т. 1 / под ред. В.З. Лебединского. – М., 2002. – 217 с.

37. Соколов, Д.Ю. Сказки и сказкотерапия / Д.Ю. Соколов. – М.: «Класс», 1997. – 160 с.

38. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. – 420 с.

39. Терехова, Н.Б. «Сказкотерапия» как форма психолого-педагогической работы с детьми ОВЗ / Н.Б. Терехова // Молодой ученый. – 2019. – №13 (251). – С. 290-292.

40. Тренинг по сказкотерапии. Развивающая сказкотерапия / под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: «Речь», 2000. – 254 с.

41. Фесюкова, Л.Б. Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста / Л.Б. Фесюкова. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 464 с.

42. Юсупова, А.Р. Сказкотерапия в коррекции нарушений связной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / А.Р. Юсупова // Совушка. – 2024. – №2 (36). – URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/36/>

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Пензенский педагогический институт. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Магистерская программа
«Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения
лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой
« 1 » 09 2025 г.

Протокол № 1
Борискина Л.Н. Л.Н.

Задание

По выпускной квалификационной работе Швецовы Алины Валерьевны

1. Тема работы «Использование элементов сказкотерапии в развитии устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием»

Утверждена приказом по Университету от « 08.09. » 2025 г. № 1023/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 26 » 01 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучение эффективности использования элементов сказкотерапии в работе над развитием устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

Объект исследования: процесс развития устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

Предмет исследования: использование элементов сказкотерапии как метода в развитии устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучение и анализ теоретических источников по теме исследования;
2. Психолого-педагогическая характеристика и описание особенности устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием;

3. Изучение теоретических основ сказкотерапии и ее влияния на развитие речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием;

4. Разработка и апробация комплекса упражнений и занятий с использованием элементов сказкотерапии для развития устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием;

5. Выявление положительных изменений в устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием после применения в работе элементов сказкотерапии;

6. Оценка эффективности использования элементов сказкотерапии в работе над развитием устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

Гипотеза исследования: использование элементов сказкотерапии способствует развитию устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием, улучшая их словарный запас, грамматическую структуру речи и навыки связной речи.

Положения, выносимые на защиту:

1) элементы сказкотерапии способствуют активизации устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием;

2) использование сказкотерапии в коррекционной работе помогает обогащать словарный запас и грамматический строй речи учащихся с интеллектуальными нарушениями, способствует развитию связной речи и улучшению коммуникативных навыков;

3) применение элементов сказкотерапии в образовательном процессе способствует повышению мотивации к речевой активности у учащихся с интеллектуальными нарушениями;

4) интеграция сказкотерапии в систему коррекционно-развивающих занятий позволяет индивидуализировать образовательный процесс и учитывать особенности речевого развития каждого учащегося;

5) систематическое использование сказкотерапии в работе с учащимися, имеющими интеллектуальное недоразвитие, способствует более эффективному формированию устной речи и преодолению речевых нарушений.

Методы экспериментального изучения. Для того чтобы решить поставленные задачи, использовались такие методы исследования:

1) анализ литературы;

2) эксперимент;

3) анализ продуктов речевой деятельности детей;

4) качественная и количественная обработка результатов.

Этапы работы

- 1) изучение и анализ литературы по теме исследования;
- 2) проведение формирующего эксперимента, направленного на разработку и апробацию комплекса упражнений и занятий с использованием элементов сказкотерапии для развития устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием.
- 3) проведение повторной диагностики и определение динамики в сформированности устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Анализ литературы по проблеме использования элементов сказкотерапии в развитии устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием.	Ноябрь 2023	
2.	Подбор методик для исследования устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием.	Апрель 2025	
3.	Разработка и апробация комплекса упражнений и занятий с использованием элементов сказкотерапии для развития устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием.	Сентябрь 2025 – ноябрь 2025	
4.	Проведение контрольного эксперимента и оценка эффективности проведенной работы. Оформление работы	Декабрь 2025 – январь 2026	

6. Дата выдачи задания «1» декабря 2023 г.

Научный руководитель 
(подпись)

Задание принял к исполнению 
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу (магистерскую диссертацию)
на тему: «Использование элементов сказкотерапии в развитии устной речи
учащихся с интеллектуальным недоразвитием»
студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук
направления подготовки: 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Швецовой Алины Валерьевны

Тема выпускной квалификационной работы Алины Валерьевны Швецовой посвящена актуальной проблеме выявления и преодоления нарушений в развитии устной речи у учащихся с интеллектуальным недоразвитием с помощью сказкотерапии.

В теоретической части работы студенткой проанализирована современная психолого-педагогическая, логопедическая литература по теме исследования, рассмотрены особенности развития устной речи и возможности логопедической работы по ее развитию с использованием элементов сказкотерапии, что соответствует заявленной теме.

Студентка самостоятельно подготовила и провела констатирующее и контрольное исследование особенностей устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием и проанализировала полученные данные. При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые особенности детей, принимавших участие в исследовании, что позволило получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При подготовке коррекционно-логопедической работы по развитию устной речи был разработан комплекс упражнений и занятий с использованием элементов сказкотерапии.

При написании работы Алина Валерьевна проявила заинтересованность, ответственность, самостоятельность.

Выпускная квалификационная работа соответствует требованиям ГЭК, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Руководитель ВКР
кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.И. Морозова

РЕЦЕНЗИЯ

**на выпускную квалификационную работу
на тему: «Использование элементов сказкотерапии в развитии
устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование**

**Магистерская программа: «Использование элементов
сказкотерапии в развитии устной речи учащихся с интеллектуальным
недоразвитием»**

Швецовой Алины Валерьевны

Диссертация представляет собой основательное исследование, по использованию элементов сказкотерапии в развитии устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием. Швецова А.В. представила подробный анализ проведённого экспериментального исследования, который показал положительную динамику формирования устной речи у данной категории учащихся.

Результаты исследования и выявленные специфические особенности применения элементов сказкотерапии в работе с учащимися с интеллектуальным недоразвитием могут быть использованы для дальнейших исследований в специальной педагогике и психологии, а также для разработки новых подходов к обучению и воспитанию детей с интеллектуальным недоразвитием. Это позволяет сделать вывод о теоретической и практической значимости выполненной работы.

Автором продемонстрирована способность к анализу научной литературы, логичность изложения результатов, грамотный подход к выбору

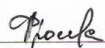
и применению диагностических методик, а также высокий уровень анализа и интерпретации эмпирических данных.

Работа имеет чёткую структуру и логическую последовательность, что делает её доступной для широкого круга читателей.

К пожеланиям по работе следует отнести не только расширение представленных теоретической части, но и увеличение объёма практического материала в виде упражнений. Указанные пожелания не влияют существенно на общую оценку.

Работа Швецовой Алины Валерьевны «Использование элементов сказкотерапии в развитии устной речи учащихся с интеллектуальным недоразвитием» оценивается положительно.

Учитель-логопед
МБОУ СОШ
им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное Пензенского
района Пензенской области



Л.В. Фролова



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

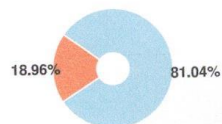
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.VUZ

Автор работы: Швецова Алина Валерьевна
Самоцитирование
рассчитано для: Швецова Алина Валерьевна
Название работы: Швецова А.В. Использование элементов сказкотерапии в развитии устной речи учащихся с
интеллектуальным недоразвитием
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	18.96%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	81.04%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 16.01.2026

Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.8-83, титульный лист с.1, содержание с.2, приложение с.89-91, введение с.3-7, выводы с.84
PubMed; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Медицина; Переводные заимствования IEEE; Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразирования по коллекции IEEE; Публикации РГБ; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования; IEEE; СПС ГАРАНТ: аналитика; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования по базе публикаций открытого доступа PubMed; ИПС Адилет; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Пере...

Работу проверил: Морозова Наталья Львовна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

16.01.26



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1





Приложение 2

