

**Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа №5
(МКОУ СОШ№5)**

Направление: общеинтеллектуальное

Программа внеурочной деятельности для обучающихся младшего
школьного возраста, имеющих ОВЗ

**ТЕМА: «Формирование навыка пересказа у детей с нарушениями
интеллекта в младшем школьном возрасте при проведении внеурочной
деятельности»**

Автор-составитель:
педагог-психолог
Хрипкова Светлана Викторовна

Ставропольский край, Труновский МО, с. Подлесное, 2023 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.....	5
1.1 Пересказ как средство развития речи.....	5
1.2 Изучение формирования навыка пересказа у детей с нормальным психофизическим развитием.....	7
1.3 Изучение формирования навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта.....	12
Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.....	15
2.1 Организация и методы исследования	15
2.2 Анализ данных, полученных в результате эксперимента.....	18
2.3 Экспериментальная коррекционно-педагогическая программа по развитию навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта.....	25
2.4 Контрольный эксперимент: оценка эффективности коррекционной работы по формированию навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта.....	30
2.5 Методические рекомендации педагогам.....	36
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	41
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	43
ПРИЛОЖЕНИЕ	46
Календарно – тематический план.....	71

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Программа внеурочной деятельности для обучающихся младшего школьного возраста, имеющих ОВЗ разработана на основе выпускной квалификационной работы (бакалаврская работа, СГПИ, 2015 год). 19 занятий во втором классе в составе не более трех учащихся в группе.

Обучение пересказу – одна из основных задач педагогики, поскольку он является определенной ступенью, облегчающей переход от диалогической речи к монологической, к самостоятельному связному высказыванию.

Важной проблемой в обучении и воспитании детей с нарушениями интеллекта является развитие речи (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева и др.). Повышение уровня связной устной речи помогает развить познавательную деятельность и благоприятно влияет на общее культурное развитие учащихся, их дальнейшую социальную адаптацию в обществе, поскольку речь опосредует все виды деятельности человека.

Большой вклад в разработку вопроса развития связной устной речи нормально развивающихся детей в отечественной методике развития речи внесли педагоги XIX века (Г. Г. Тумим, Ф.И. Буслаев, К.В. Ельницкий, Н.Ф. Бунаков, Н.А. Корф, И.Д. Тихомиров, К.Д. Ушинский и др.). А также современные методисты (Н.П. Каноныкин, Е.А. Барина, Т.Ф. Курдюмова, Н.И. Кудряшев, А.И. Липкина, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, В.Г. Маранцман и др.) у детей с нарушениями интеллекта – Г.И. Данилкина, В. В. Воронкова, В. Г. Петрова, Р.И. Лалаева, М.Ф. Феофанов и многие другие). Все они, предлагая разные системы развития связной устной речи, выделяют пересказ как один из действенных средств развития связной монологической речи и способов работы с художественным текстом.

Кроме того, важно обучить детей пересказу в начальной школе, поскольку в дальнейшем эти навыки будут необходимы для успешного обучения основным школьным дисциплинам. Не владея навыками пересказа невозможно усвоение предметов школьной программы.

Таким образом, нужно отметить, что пересказ играет важную роль в различных сферах коммуникации и предметно-практической деятельности.

Методикам работы над пересказом посвящены исследования В.Я. Коровиной, Е.А. Адамович, В.А. Лемещенко, Л.Ф. Ни, М.И. Омороковой, М.Р. Львова, В.И. Яковлевой и других.

Исходя из актуальности проблемы, тема данной работы: **«Формирование навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта при проведении дополнительных внеурочных занятий».**

Гипотеза исследования: вследствие недостаточного развития связной речи, формирование навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта имеет особенности по сравнению с формированием навыка пересказа у детей с нормальным психофизическим развитием и будет наиболее оптимальным при соблюдении следующих психофизических условий:

- задействовании всех видов восприятия и памяти при работе с текстом;
- использовании наглядных дидактических материалов;
- проведении дидактических игр;
- применении метода пиктограмм;
- **проведении дополнительной внеурочной деятельности.**

Объект исследования: связная речь детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: навык пересказа у детей с нарушениями интеллекта.

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное изучение формирования навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта.

Для достижения цели необходимо решение следующих **задач**:

- анализ теоретических источников по проблеме исследования;
- рассмотреть пересказ как средство развития речи;
- изучить формирование навыка пересказа у детей с нормальным психофизическим развитием;
- изучить формирование навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта;
- организовать и провести констатирующий эксперимент;
- проанализировать данные, полученные в результате эксперимента;
- составить экспериментальную коррекционно-педагогическую программу по развитию навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта;
- организовать и провести формирующий эксперимент;
- организовать и провести контрольный эксперимент;
- предложить методические рекомендации для педагогов;
- **разработка программы внеурочной деятельности для обучающихся младшего школьного возраста, имеющих ОВЗ.**

Методологической основой исследования являются:

- психолингвистические и психологические исследования понимания содержания текстов различной степени сложности (И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, Н.А. Менчинская, А.А. Смирнов, Н.Г. Морозова) и порождения речевого высказывания (Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, А. Р. Лурия, А.А. Леонтьев);
- теоретические положения о единстве закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский), особенностях речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью (В. В. Воронкова, А.К. Аксенова, Г.И. Данилкина, Р.И. Лалаева, С.Н. Комская, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, А.И. Федченко);
- дидактические принципы обучения детей с нарушениями интеллекта: систематичность и последовательность в усвоении учебного материала, его сознательность и активность, индивидуальный и дифференцированный подход (В.В. Воронкова, А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, А.Н. Граборов, И.Г. Еременко);
- методические принципы обучения пересказу нормально развивающихся детей (М.Р. Львов, В.А. Лемещенко, В.И. Яковлева, М.И. Оморокова) и детей с нарушениями интеллекта (М.Ф. Гнездилов, А.К. Аксенова, В.-В. А. Озолайте).

Методы исследования: анкетирование, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении основных психолого-педагогических и методических основ обучения пересказу, анализе процесса организации работы над пересказом **при проведении и реализации мероприятий во внеурочной деятельности.**

Практическая значимость исследования заключается в предложенных методических рекомендациях для педагогов и помощь при составлении **программы внеурочной деятельности для обучающихся младшего школьного возраста, имеющих ОВЗ.**

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения, **программа внеурочной деятельности для обучающихся младшего школьного возраста, имеющих ОВЗ.**

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Пересказ как средство развития речи

Пересказ – есть осмысленное и творческое воспроизведение литературного текста посредством устной речи; сложная деятельность, в которой активно задействованы мышление ребенка, память и воображение; средство развития речи на основе образца.

Пересказ также рассчитан на образное мышление слушателей, воздействует на их воображение и чувства. Важнейшей особенностью пересказа является его импровизационный характер. В этом состоит трудность, и в этом же проявляется его воспитательная роль. Развитие навыков пересказа повышает культуру речи больше, нежели выразительное чтение. В процессе повествования происходит обогащение словаря и фразеологии рассказчика.

Существует несколько различных классификаций пересказов. Здесь представлена та, что предложена Б. С. Найденовым [41]:

1. рассказывание на основе личных впечатлений;
2. пересказ, близкий к тексту (подробный пересказ);
3. краткая передача содержания произведения или его части (краткий пересказ);
4. выборочный пересказ;
5. творческий пересказ.

Целесообразно остановиться подробнее на каждом из предложенных видов пересказов и рассмотреть их по степени сложности.

Рассказывание на основе личных впечатлений как вид пересказа предполагает изложение фактов и впечатлений из личного опыта детей. Целесообразнее начинать обучение именно с этого вида пересказа, поскольку ребенку легче говорить или писать о том, что хорошо ему известно, чем понять авторский текст, осмыслить содержание и потом только писать или рассказывать.

Успех пересказа зависит от трех составляющих: ясности, с которой ребенок представляет себе то, о чем говорит, степени его увлеченности рассказом, активности в передаче своих мыслей и чувств. Все это присуще рассказыванию на основе личных впечатлений более, чем другим видам пересказа.

В школьной практике рассказывание на основе личных впечатлений сменяется **подробным пересказом**. Он предполагает подробный пересказ текста в той последовательности, в которой он воспринимается при чтении. В таком случае он служит средством закрепления в памяти ребенка содержания прочитанного и обогащения круга знаний и представлений учащихся.

Исследования показывают, что детская память захватывает на непродолжительное время те слова и выражения из текста, которые требует учитель. Но задержанные памятью для такой утилитарной цели, они в скором времени забываются, так и не пополнив активный словарный запас ребенка. Тем не менее, из всех видов пересказа подробный пересказ в большей степени способствует обогащению словаря детей, формированию строя предложений и развитию связной речи учащихся. Ребенок знакомится с яркими оборотами речи, образцами литературного языка, овладевает словами, которые необходимы для связи одной мысли с другой, выражения различных временных и причинных отношений. Таким

образом, в речи детей появляются местоимения, наречия, союзы и другие грамматические формы.

Важнейшее качество связной речи – умение кратко формулировать и передавать свои мысли другим, воспроизводить прочитанное, рассказывать об увиденном и услышанном. Рассказать кратко — задача гораздо более сложная, чем излагать подробно. Сложность **краткого пересказа** заключается, в первую очередь, в том, что он предполагает отбор материала, необходимого для воспроизведения основного смысла прочитанного (увиденного). Обращаясь к учащемуся с просьбой рассказать кратко, учитель чаще всего формулирует эту задачу так: «Расскажи кратко, только самое главное». Учащийся должен обязательно вобрать в свой рассказ какие-то части прочитанного, составляющие главное в его содержании, и отсеять менее существенное. Следовательно, чтобы пересказать кратко, учащийся должен проанализировать содержание текста: выделить главное и исключить второстепенное. Это предполагает сложный процесс объединения мыслей, установления новых причинно-следственных связей, поскольку второстепенные части текста тесно переплетены с главными и дополняют их.

Краткость пересказа не может быть достигнута путем механического отсечения второстепенных элементов содержания. Она требует нахождения собственных речевых средств и оборотов, других формулировок для выражения воспринятого содержания. Краткий пересказ – это, прежде всего, результат сложного переосмысления прочитанного, передача содержания текста в более обобщенной речевой форме.

Этим краткий пересказ значительно отличается от **пересказа выборочного**, в котором также осуществляется выделение одних частей и отсеивание других, но механизм такого отбора несколько иной. В выборочном пересказе требуется воспроизвести лишь определенную часть содержания, причем задача всегда известна заранее и четко сформулирована («Расскажи только о природе летнего леса, о животных, которые в нем живут, рассказывать не надо», «Расскажи все, что ты прочитал о повадках лебедя, остальное не рассказывай» и тому подобное).

Такая задача гораздо более проста, чем выделение главного. Ведь в последнем случае необходимо понять, что такое главное и, разумеется, что такое второстепенное. Основные затруднения в подготовке к связному пересказу вызывает не только определение главного в тексте, но и нахождение речевых форм для его выражения.

Существует несколько вариантов **творческого пересказа**:

- пересказ с изменением лица рассказчика (чаще всего это пересказ в третьем лице), если в оригинале повествование ведется от первого лица;
- пересказ от лица одного из персонажей;
- пересказ всего текста или его части с творческими дополнениями, вымышленными эпизодами, деталями, описаниями пейзажа и внешности людей;
- продолжение рассказа, судьбы героя;
- инсценирование рассказа, то есть, составление на основе прочитанного художественного произведения диалогов, чтение по ролям, а также сценическое воплощение;
- словесное рисование («что я изобразил бы на картине»).

Пересказ с изменением лица рассказчика, строго говоря, еще не может быть назван творческой работой, так как перестройка текста носит преимущественно грамматический характер. Однако замена глаголов первого лица глаголами третьего лица приводит к необходимости внести некоторые изменения и в содержание текста, например, перевести прямую речь в косвенную.

Пересказ от лица одного из персонажей – задача, сходная с выборочным пересказом, но нередко требующая весьма значительных изменений и дополнений. Чтобы успешно справиться с таким пересказом, ученик должен войти в роль персонажа, понять его возраст, характер, взглянуть на события его глазами.

Детей особенно привлекают такие дополнения, в которых проектируется дальнейшая судьба их любимых персонажей, но нельзя забывать, что младшие школьники из-за малого жизненного опыта, затрудняются предугадать судьбы литературных героев.

Инсценирование – это передача событий повествования в драматической форме. Переходом к инсценированию служит чтение по ролям, благодаря которому дети отрабатывают выразительность, лучше выделяют слова, принадлежащие героям. При таком пересказе дети воспроизводят только диалоги, а ведущий кратко обрисовывает обстановку, на фоне которой протекает действие.

Иллюстрирование или словесное рисование предлагается учащимся для повышения эмоционального уровня восприятия художественного текста. Когда произведение прочитано, педагог спрашивает: «Как вы представляете себе обстановку в этот момент действия? Опишите, как будто все это перед вашими глазами». Зачастую, словесные картины рисуются к тем эпизодам, которые наиболее важны для понимания идейного замысла рассказа. Когда иллюстрируется описание, выбираются самые красивые и в то же время доступные детям картины.

Итак, под пересказом понимается свободная передача текста «своими словами» или передача слушателям авторского повествования. Выделяют несколько видов пересказов, принятых в школе: на основе личных впечатлений, подробный пересказ, краткий пересказ, выборочный пересказ, творческий пересказ. Пересказ на основе личных впечатлений предполагает изложение фактов из личного опыта. Цель подробного пересказа – изложить текст в той же последовательности, в которой он воспринимается при чтении. Краткий пересказ ставит своей задачей передать смысловые элементы текста в сжатом виде. Выборочный пересказ включает в себя только определенные части и сюжетные линии произведения. При творческом пересказе делаются дополнения и производятся различные видоизменения в исходном тексте.

Итак, существует несколько видов пересказа. При обучении детей с нарушениями интеллекта в начальной школе используются подробный пересказ и пересказ на основе личных впечатлений – как наиболее простые для освоения.

Таким образом, нетрудно заметить, насколько обучение пересказу важно для развития речи детей с нарушениями интеллекта. Обращаясь к авторским текстам, ребенок осмысливает его, знакомится с оборотами речи, усваивает основные грамматические формы и способы построения предложений. Все это дает ему возможность выстроить собственную речь, сделать ее связной, логичной, осмысленной.

1.2 Изучение формирования навыка пересказа у детей с нормальным психофизическим развитием

Речь ребенка складывается под влиянием примера взрослых и в большей степени зависит от речевой практики, речевого окружения, воспитания и обучения.

Речь – это не врожденная способность, она развивается в процессе взросления вместе с физическим и умственным развитием ребенка, служит показателем его развития. Усвоение детьми основ родного языка проходит в соответствии со строгой закономерностью и отличается рядом особенностей, общих для всех детей.

Ученые выделяют несколько этапов в становлении связной речи детей, на данный момент существует несколько различных классификаций.

А. Н. Леонтьев выделил четыре этапа в становлении связной речи детей:

- первый — подготовительный, который длится до одного года;
- второй — дошкольный или этап первоначального овладения языком — до трех лет;

- третий — дошкольный — до семи лет;
- четвертый — школьный.

Обратим внимание на характеристику этих этапов.

Подготовительный этап (с момента рождения и до одного года).

С самого рождения у ребенка проявляются голосовые реакции такие, как крик и плач. Конечно, они еще довольно далеки от звуков человеческой речи. Тем не менее, они способствуют развитию трех отделов речевой системы: дыхательного, голосового и артикуляционного аппаратов.

Как правило, на третьей неделе жизни ребенок начинает реагировать на голос: перестает плакать и прислушивается, если к нему обращаются. К началу второго месяца его можно успокоить мелодичной колыбельной. Затем он начинает поворачивать голову в сторону говорящего и следить за ним глазами. Вскоре в ребенке развивается способность различать интонации: к примеру, на ласковую он реагирует оживленно, на резкую — начинает плакать.

Примерно около двух месяцев появляется гуление, а к началу третьего — лепет, то есть, сочетание неопределенно артикулируемых звуков.

С пяти месяцев ребенок пытается подражать услышанным от окружающих звукам. Причем, многократное повторение какого-то определенного звука ведет к его запоминанию.

К шести месяцам ребенок, благодаря подражанию, произносит отдельные слоги: «ня-ня-ня», «ма-ма-ма», «ну-ну-ну», «ба-ба-ба», «тя-тя-тя» и другие.

В дальнейшем тем же путем подражания ребенок перенимает все элементы родной речи: фонемы, тон, ритм, темп, интонацию, мелодичность.

В возрасте семи—девяти месяцев ребенок учится повторять за взрослым разнообразные сочетания звуков. Примерно с 10—11 месяцев появляются реакции на произнесенные слова (независимо от интонации).

В это время важнейшую роль играют условия, в которых формируется речь ребенка: правильная речь окружающих, возможность подражать взрослым.

На втором году жизни ребенок начинает произносить первые слова. [32]

Преддошкольный этап (от одного года до трех лет).

С появлением первых слов у ребенка начинается этап становления активной речи. Он обращает пристальное внимание на артикуляцию окружающих, много и охотно повторяет за говорящими, и сам произносит слова. При этом ребенок еще путает звуки, меняет их местами, искажает, некоторые опускает. (А. А. Леонтьев, Т. Б. Филичева) [32, 61]

Первые слова носят обобщенно-смысловой характер. Одно и то же слово или звуко сочетание может обозначать и предмет, и просьбу, выражать чувства. Понять ребенка можно только исходя из ситуации, в которой происходит его общение со взрослым. Потому такая речь и называется ситуационной. Ребенок сопровождает ее жестами и мимикой.

Примерно с полутора лет слово начинает приобретать обобщенный характер. Происходит понимание словесных объяснений взрослого, усвоение знаний, накопление новых слов.

В течение второго и третьего года жизни у ребенка значительно накапливается словарный запас.

Словарь детей в преддошкольном периоде:

- к 1,6 года — 10-15 слов;
- к концу 2-го года — 300 слов (за 6 месяцев усваивается около 300 слов);
- к 3 годам — около 1000 слов (то есть за год — около 700 слов).

Формируется понимание значения слов, а к началу 3-го года жизни у ребенка начинает складываться грамматический строй речи.

Поначалу ребенок выражает желания и просьбы одним словом, затем — примитивными фразами без согласования. Позднее появляются элементы согласования слов в предложении.

К двум годам дети практически усваивают навыки употребления форм единственного и множественного числа существительных, лица и времени глаголов, начинают использовать некоторые падежные окончания.

В это время произносительные возможности значительно ниже количества слов, которые ребенок понимает в речи взрослого.

Дошкольный этап (от 3 до 7 лет).

На данном этапе у многих детей все еще отмечается неправильное звукопроизношение, особенно это касается свистящих, шипящих, сонорных звуков, иногда наблюдаются дефекты смягчения и озвончения.

В этот период, от 3 до 7 лет, у ребенка постепенно развивается слуховой контроль над собственным произношением, навык его исправления в некоторых случаях. Другими словами, складывается фонематическое восприятие.

Отмечается существенное увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4 – 6 годам насчитывает 3000 – 4000 слов. Значения их все больше уточняются и обогащаются. Тем не менее, дети еще неправильно понимают и используют слова, например, употребляют их по аналогии с назначением предметов: «леять» вместо «поливать из лейки», «копатка», а не «лопатка» и так далее. Однако такое явление свидетельствует о пробуждающемся «чувстве языка». Другими словами, у ребенка растет опыт речевого общения, на основе которого формируется понимание родного языка.

Вместе с расширением словаря вырабатываются навыки использования грамматического строя речи. Ребенок овладевает связной речью в дошкольный период. Уже после трех лет речь ребенка значительно усложняется, объем ее увеличивается, структура предложений становится более развернутой.

На четвертом году дети используют в речи простые и сложные предложения. Самая часто употребляемая форма высказывания в этом возрасте – простое распространенное предложение («Я вчера такой красивый рисунок нарисовала», «Я стану взрослым сильным дядей»).

К пяти годам дети увереннее используют структуру сложносочиненных и сложноподчиненных предложений («Потом, когда мы пошли на праздник, нам подарки дали: шарики, кубики, конфеты»; «Какой-нибудь добрый и веселый дядька нарезал снежинки, подбросил в небо, и получился салют»).

В этом возрасте высказывания детей начинают походить на короткий рассказ. В диалоге их ответы на вопросы отличаются пространностью, включают в себя большое количество предложений. В этот период дети без дополнительных вопросов способны составить пересказ сказки или рассказа, включающего 40–50 предложений – это свидетельствует о развитии монологической речи – одного из сложнейших видов речи.

В это время значительно совершенствуется фонематическое восприятие: сначала ребенок дифференцирует гласные и согласные звуки, затем – твердые и мягкие согласные и, наконец, – шипящие, сонорные и свистящие звуки.

В дошкольный период постепенно формируется контекстная речь, отличительными чертами которой являются отвлеченность, обобщенность и отсутствие наглядной опоры. Контекстная речь проявляется в пересказе ребенком сказок и рассказов, а затем в описании каких-либо событий из его собственного опыта, личных переживаний и впечатлений.

Школьный этап (от 7 до 17 лет).

В это время у детей формируется сознательное усвоение речи, что отличает ее от предыдущего этапа. Ребенок овладевает звуковым анализом, усваивает грамматические нормы и правила построения высказываний.

Главенствующую роль при этом играет новый вид речи — письменная речь.

От восприятия и различения звуков речь ребенка трансформируется в осознанное использование всех возможных языковых средств.

Конечно, указанные периоды не имеют строго определенных границ, каждый последующий этап плавно вытекает из предыдущего.

Для наиболее полного понимания особенностей развития связной речи, необходимо подробнее рассмотреть характеристику основных видов речи.

Характеристика основных видов речи

Существует два основных вида речи: внешняя и внутренняя. К внешней относятся устная (диалогическая и монологическая) и письменная речь.

Диалогическая речь — есть речь поддерживаемая, поскольку собеседник в процессе разговора задает уточняющие вопросы, вставляет собственные реплики, может помочь сформулировать мысль. Разновидность диалогического общения — беседа, она характеризуется тематической направленностью диалога.

Монологическая речь — последовательное, связное и, как правило, длительное изложение ряда мыслей одним человеком. Этот вид речи, несомненно, тоже развивается в процессе общения, но в монологе активность, экспрессивно-мимическое и жестовое воздействие должен проявлять и оказывать на слушателей выступающий. По сравнению с диалогической, в монологической речи существенно меняется смысловая сторона. Монологическая речь обязательно отличается контекстностью.

Письменная речь является разновидностью монологической речи. Она более пространна, чем устная монологическая речь, поскольку видимая связь с собеседником отсутствует. Помимо прочего, письменная речь не предполагает дополнительных средств воздействия на собеседника, автор использует только слова, их порядок и организующие предложения знаки препинания (т. е., нет таких вспомогательных средств, как жестикация и прочее).

Внутренняя речь выступает как фаза планирования в теоретической и практической деятельности. Для внутренней речи характерна фрагментарность, но, с другой стороны, исключена возможность недоразумения при восприятии ситуации. Внутренняя речь отличается ситуативностью, что делает ее несколько сходной с диалогической. Внутренняя речь представляет собой один из механизмов мышления и формируется у ребенка на основе внешней.

Интерииоризация — перевод внешней речи во внутреннюю — наблюдается у детей в возрасте около трех лет, когда они начинают рассуждать вслух и планировать свои действия посредством речи. Со временем проговаривание редуцируется и протекает уже во внутренней речи.

Овладение **пересказом** предполагает не только сформированность у ребенка психологических и лингвистических предпосылок, но и механизмов восприятия, осмысления и программирования связного высказывания.

Е. Г. Биева, по результатам проведенного исследования, делает вывод о том, что «механизмы понимания текста как смыслового и содержательного единства формируются и функционируют относительно независимо от механизмов понимания языковых элементов более низких уровней» и начинают формироваться в возрасте 4-5 лет. Текст дошкольниками начинает восприниматься не как набор отдельных денотатов, а как смысловое единство. [4]

Процесс понимания связного монологического высказывания, как указывает Е. Г. Биева, предполагает установление предметов и явлений реальной действительности, о которых говорится в тексте, и установление связей и отношений между ними. В силу этого «процесс и результат понимания текста в значительной степени определяется общим уровнем когнитивного развития индивида». В процесс понимания включается когнитивный и языковой опыт ребенка, позволяющий при восприятии текста опираться на систему языковых и предметных знаний, соотносимую по своему составу и внутренним отношениям с языковой формой и содержательной структурой текста.

Она также выделяет четыре этапа понимания текста в ходе онтогенетического развития. На **первом этапе** понимание текста не является самостоятельным видом речемыслительной деятельности; содержание текста не отделяется от всего чувственного опыта ребенка.

На **втором этапе** текст распадается на цепь составляющих его слов и предложений, при этом содержание текста представляет собой простой набор денотатов; понимание имеет фрагментарный характер.

На **третьем этапе** текст начинает восприниматься как смысловое и содержательное единство, образ содержания текста приобретает характер структуры, в которую вплетаются неадекватные элементы содержания, ассоциативно связанные с воспринимаемым материалом.

Четвертый этап понимания текста предполагает более адекватное и четкое отражение в субъективной содержательной структуре предметной ситуации, описываемой в тексте.

Полноценно осмысливая содержание текста, отвечая на все вопросы по содержанию, дети 4 – 5 лет еще не могут его качественно пересказать, поскольку способность адекватно передать содержание связного высказывания развивается у них позже, чем его понимание. [4]

Как указывают А. Н. Граборов, И. А. Зимняя, способность логичного и связного пересказа воспринимаемого текста появляется у детей к старшему дошкольному возрасту, то есть к 5 – 6 годам. К этому времени дети овладевают умением построить программу из некоторого последовательного набора предметных действий. Они становятся способны адекватно отражать в пересказе действия и отношения героев, выстраивать сюжет в логической последовательности, точно отражать структурные звенья рассказа. [15, 24]

Ж. И. Шиф отмечает, что в старшем дошкольном возрасте память становится мыслящей, а восприятие – думающим. В основе смысловой памяти лежит установление логических связей внутри запоминаемого материала. На данном этапе возрастного развития происходит переход восприятия, базирующегося на очевидных признаках, к устанавливающему связи, что обеспечивает возможность анализа детьми структуры и стилистических особенностей литературного произведения. [62]

Исследователи, занимавшиеся изучением детской речи, единодушны в признании того факта, что мышление и память опосредованно, путем умозаключений взаимопроникают друг в друга. Анализ таких взаимосвязей представляется нам весьма полезным и продуктивным для понимания особенностей воспроизведения детьми воспринятого литературного материала.

Вместе с тем, З. Н. Смирнова указывает на недостаточное понимание детьми 5 - 7 лет текстов, в состав которых входит несколько сверхфазовых единств. Дети этого возраста затрудняются в самостоятельном выделении ядерного смысла текста (низкий уровень обобщения), ключевых слов в произведении (неумение сжато передать содержание текста), в составлении рассказа-комментария (не вполне понимают скрытый смысл художественного произведения), в пересказе искаженного текста (неумение восстанавливать нарушенную последовательность абзацев). [57]

В целом, резюмируя, можно сделать следующие выводы:

1) Овладение пересказом текста в онтогенезе происходит в двух направлениях - психологическом и лингвистическом. Оба направления развития возможны только в условиях познавательной активности ребенка, его взаимодействия со взрослым и реализации подражательной способности.

2) В психологическом направлении ребенок, осуществляя предметную деятельность, приобретает опыт познания окружающего мира, который фиксируется в его памяти. По мере усложнения предметной деятельности восприятие ребенка становится анализирующим, он научается выделять части ситуации, наименовывать их и устанавливать между ними связи. Постепенно предметно-практическая познавательная деятельность переходит во внутренний план и превращается в элементы системы высших психических функций. К 5 – 6 годам ребенок овладевает умением планировать свои действия в уме, что создает основу для овладения связным монологическим высказыванием, в частности для пересказа текста.

2) В лингвистическом направлении ребенок сначала научается обозначать предметы и выделяемые отношения ситуации речевыми единицами. Благодаря этому в его речи появляются однословные предложения, в которых заключено содержание целого высказывания. Такие однословные предложения, по сути, являются ядерной предикативной формой, вокруг которой сосредоточено пропозициональное содержание.

3) По мере развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности ребенка, усложнения предметных действий происходит развитие предикации. Ребенок выделяет и обозначает речевыми единицами теперь не только саму ситуацию, но и участников, отношения между ними, а позже и признаки предметов. В результате в его речи появляются предложения различной структуры - от простых до сложных. Позже других появляются структуры, отражающие пространственные, временные отношения и причинно-следственные связи.

4) За счет когнитивного развития ребенка и обогащения его предметного опыта семантика детского высказывания постепенно усложняется, происходит отрыв высказывания от ситуации и, по мере свертывания и генерализации предметных значений, превращение их в фонд общих знаний. К 5 – 6 годам ребенок овладевает умением планировать свои действия в уме, что создает основу для овладения связным монологическим высказыванием.

Таким образом, психологические и лингвистические предпосылки овладения связным высказыванием созревают к старшему дошкольному возрасту. А овладение механизмом пересказа текста начинается с умения понимать и осмысливать связное монологическое высказывание и только затем программировать собственное.

1.3 Изучение формирования навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта

Особенности формирования речи у детей с нарушениями интеллекта рассматривались такими учеными, как Р.Е. Левина, Р. И Лалаева, Г.А. Каше. По данным их исследований, нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются в 40-60% случаев. Речевые расстройства отрицательно влияют на развитие психики ребенка и эффективность его обучения. [30, 28, 52]

При нарушениях интеллектуальной сферы практически все психические процессы отстают в своем развитии, не является исключением и речь. Все ее системные компоненты у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушены: страдает фонематический слух, звукопроизношение, беден словарный запас, разрознен лексико-грамматический строй, плохо развита связная речь.

Речь отстает в развитии с самого начала жизни ребенка. У него не возникает потребности в эмоциональном общении со взрослыми, отсутствует, как правило, «комплекс оживления», в то время как нормально развивающийся ребенок в ответ на голос, улыбку взрослого вскидывает ручки, ножки, улыбается, то есть использует невербальную коммуникацию. У этих детей не формируются своевременно предпосылки развития речи: предметное восприятие и предметные действия, доречевые средства общения (мимика, указательный жест), развитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. Это связано с тем, что у детей с нарушением интеллекта, в отличие от здоровых, не возникает своевременно лепет и гуление, не происходит перехода к общению со взрослым на основе совместных действий с игрушками, не развивается жестовая форма общения.

Дети не обращают внимания на многие предметы, а, следовательно, не запоминают их названий, еще хуже овладевают названиями действий. Поэтому появление первых слов у детей с нарушением интеллектуального развития наступает не в первый или начало

второго года жизни, как в норме, а к концу второго - третьего года. У некоторых детей наблюдается появление первых слов только к пяти годам и позже.

Развитие импрессивной речи предшествует развитию активной речи, как по количеству слов, так и по их функции. Так, например, простейшее понимание речи становится возможным только к концу 2-го года жизни, к 4-5-ти годам около 30 % словосочетаний из речи взрослых дети не понимают. Отмечается большой временной разрыв между накоплением словаря и введением его в общение, позднее формирование фраз (только к трем годам). Словарный запас отличается как по качественным, так и по количественным характеристикам.

У таких детей отмечается неточность слуховых дифференцировок близких по звучанию фонем и затрудненность звукового анализа слов. Они недостаточно ясно различают похожие звуки и не умеют точно координировать действия своих речевых органов, не могут научиться правильному произношению, так как не имеют возможности контролировать и совершенствовать его.

Отмечаются нарушения грамматического строя речи. Для усвоения грамматической системы языка необходимо, чтобы ребенок структурно воспринимал ситуацию, то есть, дифференцировал бы в ней источник действия, непосредственно, действие и предмет, на который оно направлено.

Дети с нарушениями интеллекта, как правило, овладевают речью самостоятельно в дошкольном возрасте и поступают в школу говорящими. Они общаются со сверстниками, учителями, родителями посредством устной речи, но нередко прибегают и к помощи жестовой речи. Однако, не смотря на то, что речь детей с интеллектуальной недостаточностью имеет сходные признаки, уровень речевого развития у них отличается. Это обусловлено разной структурой дефекта и степенью развития специальных языковых способностей, а также социальным окружением, в котором находится ребенок. Дети, с которыми коррекционная работа проводилась до поступления в школу, значительно опережают в развитии своих сверстников, с которыми подобная работа не проводилась.

Поскольку нарушение речи у детей с интеллектуальной недостаточностью носит системный характер, связная речь как сложная форма речевой деятельности формируется с характерными особенностями. Эти недостатки обусловлены непониманием логики событий, нарушением временных связей, непоследовательной сменой темы, быстрой истощаемостью речевой мотивации.

Дети долгое время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, ситуативной речи. Даже при получении логопедической помощи, переход к самостоятельному высказыванию протекает долго и может задерживаться вплоть до старших классов коррекционной школы. Младшие школьники с нарушениями интеллекта нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в его помощи.

Причиной нарушения формирования связной речи у детей является, прежде всего, недостаточная сформированность диалога. А так как он онтогенетически появляется раньше и предшествует монологической речи, то его сформированность необходима для дальнейшего нормального развития. Кроме того, речевая активность детей довольно слабая и быстро истощается из-за недостаточности волевых процессов. Ребенку с интеллектуальным нарушением непросто контролировать и последовательно выстраивать самостоятельное высказывание, а в процессе монологической речи нет стимуляции извне. Поэтому развитие и конкретизация рассказа осуществляется самим ребенком, нередко интерес к теме может меняться, а вследствие этого меняется и характер связного высказывания.

Особенно трудной для детей с нарушениями интеллекта является контекстная форма речи. Ситуативная речь с опорой на наглядность, на конкретные события, осуществляется гораздо легче. Основной единицей ситуативной речи является фраза, в большинстве случаев, содержащая указательные слова, а также личностные местоимения, заменяющие

название предметов, лиц, но без труда расшифровывающиеся в конкретной обстановке. Основной формой ситуативной речи является диалог.

Развитие речи детей с интеллектуальной недостаточностью начинает отставать еще на невербальном уровне. Страдают как более легкие ее формы, такие как диалог, так и более сложные, такие как монологическая речь. [49]

Связная устная речь детей с интеллектуальной недостаточностью стала предметом исследования таких ученых, как Р. К. Луцкина, Б. И. Пинский, М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова. [36, 51, 13, 50]

В их научных работах охарактеризовано состояние связной устной речи детей с нарушениями интеллекта. Она отличается использованием простейших фраз, неполнотой высказываний, нелогичностью рассказа о произошедших событиях, невыразительностью, неправильным применением языковых средств. Исследователи выявили также бедность словарного запаса, неправильную трактовку смысла слов, некорректное их использование, фатальный разрыв между активным и пассивным словарем (М. Ф. Гнездилов, А. К. Аксенова, В. А. Лапшин, В. Г. Петрова). [13, 2, 29, 50]

У детей с интеллектуальной недостаточностью нарушена как диалогическая, так и монологическая речь, слабо развиты внешняя и внутренняя ее формы. Детям с нарушениями интеллекта нелегко вступать в беседу со взрослыми, наблюдаются не всегда адекватные реакции на обращенные к ним реплики, затруднения в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот – они не выражают заинтересованности в получении информации.

Монологическая речь еще менее развита: присутствуют искажения логики, нарушения последовательности высказывания, его фрагментарность, переход от одной темы к другой, ведущий к образованию побочных ассоциаций, быстрая истощаемость речевой мотивации, обедненность и шаблонность грамматического и лексического строя, черты, присущие ситуативной речи (употребление неоправданно большого количества местоимений, резкий переход к другой теме).

Из-за речевой пассивности включение детей с нарушениями интеллекта в речевую деятельность представляется довольно сложной задачей (иногда учителя пытаются опередить высказывание ученика, поскольку он упорно молчит или теряет нить повествования).

Причина речевой пассивности кроется, по мнению В. Г. Петровой, в недостаточном развитии волевой сферы (помимо явных речевых нарушений). Из-за снижения волевых усилий ослабляются побудительные мотивы к речи: ребенок не желает продолжать беседу, иссякает его потребность в выражении чувств и впечатлений. [50]

Исследователи (А. К. Аксенова, В. Я. Василевская, Г. М. Дульнев, М. Ф. Гнездилов, Л. В. Занков, В. Г. Петрова, В.-В. А. Озолайте, М. П. Феофанов, Ж. И. Шиф, З. Н. Смирнова) [2, 8, 17, 14, 23, 50, 45, 60, 62, 57] выявили, что ошибки, возникающие в процессе пересказа, тесно связаны со стремлением к дословному изложению прочитанного. Концентрируя внимание на отдельных моментах текста, дети плохо идентифицируют связи между ними.

Пересказы детей с нарушениями интеллекта представляют собой некий набор отдельных звеньев, вместо связного изложения. Забывая какой-то момент из прочитанного, дети часто заменяют его случайным фрагментом или близким по содержанию. При пересказе речь учащихся обычно теряет индивидуальные особенности.

В трудах Л. А. Одинаевой, М. Ф. Гнездилова В.-В. А. Озолайте, Б. И. Пинского, В. Г. Петровой, отражены особенности пересказов детей с нарушениями интеллекта: аграмматичность, несоблюдение последовательности текста, неполная передача содержания прочитанного произведения, наличие привнесений и многие другие. [44, 13, 45, 51, 50]

В исследовании В.-В. А. Озолайте (1972) проанализированы пересказы и ответы на вопросы детей с интеллектуальной недостаточностью с точки зрения логичности, полноты, целенаправленности. Выявлено, что дети с нарушениями интеллекта, обучающиеся в одном

классе, по-разному справляются с пересказом прочитанного текста. Не всем удалось самостоятельно осмыслить и изложить содержание текстов. По степени понимания и воспроизведения рассказов учеников условно разделили на четыре группы.

Первую составили дети, которые правильно поняли и самостоятельно воспроизвели текст.

Вторую группу дополнили те, кто понял основной смысл текстов, но самостоятельно не смог их пересказать.

В третью группу вошли дети, не понявшие смысла текста и передавшие содержание неполно и неточно.

К четвертой группе были отнесены ученики, не понявшие смысла рассказа и не сумевшие его воспроизвести.

Такое разделение по группам наглядно демонстрирует разницу в способностях детей, обучающихся в одном классе.

Вопросы, задаваемые учителем, помогли почти всем учащимся определить основные моменты в рассказе, учесть значимые детали, точнее понять сюжет в целом.

Организованный В. В. Озолайте обучающий эксперимент доказал важную роль вопросов и наглядных материалов для помощи при пересказе текста детям с нарушениями интеллекта. Например, второклассники затруднялись самостоятельно пересказать содержание рассказа, опираясь на его план. В этом случае помогли рисунки учителя, так как смогли заинтересовать детей и побудить их к речи.

Чтобы помочь ученикам преодолеть трудности в усвоении материала, велась работа по картинному плану, несколько раз читался соответствующий отрывок рассказа, внедрялись элементы игры-драматизации, подготавливались рисунки к тексту – другими словами, широко применялись как словесные, так и наглядные средства.

Исследование В. В. Озолайте доказало, что дифференцированное использование различных методов и приемов (их выбор зависит от общего речевого и умственного развития ребенка с нарушением интеллекта), позволяет добиться серьезных положительных результатов и помочь в усвоении материала. [46]

Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Организация и методы исследования

Исследование уровня сформированности навыка пересказа у младших школьников с нарушенным интеллектом проводилось на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №3 с. Безопасного. Контрольная группа подбиралась из учеников 2 класса МКОУ СОШ №5 с. Подлесного.

В эксперименте принимали участие 14 детей. Возраст испытуемых на момент исследования составлял 9 лет. У детей экспериментальной группы наблюдалось стойкое снижение познавательной деятельности в виде олигофрении в лёгкой степени (F70).

Экспериментальная группа:

1. Эдуард М
2. Сергей А.
3. Вика К.
4. Вера Г.

5. Олеся Д.

6. Алексей Д.

7. Павел Л.

Контрольная группа:

1. Катя М.

2. Аня Д.
3. Женя В.
4. Федя Ф.

5. Марина Р.
6. Дима Т.
7. Маргарита Ц.

Перед исследованием была изучена сопутствующая документация на каждого ребёнка, проводилось наблюдение за работой на логопедических и общеобразовательных занятиях, что позволило получить информацию об испытуемых, их индивидуальных возможностях, способностях и интересах, а также особенностях эмоционально-волевой сферы и поведения.

Исследовательская работа была поделена на три этапа. Первый – констатирующий эксперимент – длился с 5 по 12 сентября 2015 года. На второй этап, который включал в себя формирующий эксперимент, было отведено три месяца: 14 сентября по 15 декабря 2015 года. Заключительный этап – контрольный эксперимент – также проводился в течение недели: с 16 по 23 декабря 2015 года.

Организация констатирующего эксперимента

После всестороннего изучения теоретических материалов по проблеме формирования навыков пересказа у детей с нарушением интеллекта был организован констатирующий эксперимент, цель которого – выявить степень сформированности навыков пересказа и связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Для этого использовались адаптированные методики, представленные в работах Жуковой Н.С., Мастюковой Е.М. и Филичевой Т.Б. [61] Чтобы перейти непосредственно к изучению навыков пересказа, необходимо выяснить, насколько у испытуемых сформирована связная речь.

Наглядный материал для обследования также подбирался, исходя из возраста и индивидуальных возможностей испытуемых.

Детям предлагалось выполнить следующие задания:

1. Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «На мостике».

Цель: выявить умение составлять рассказ по серии сюжетных картин, где события развиваются в определенной последовательности.

Инструкция:

Подобрать серию из нескольких (2-4) картинок по заданной теме. Разложить их перед ребенком, объяснив коротко последовательность событий. Перемешав карточки, предложить ребенку ещё раз самому разложить их в нужной последовательности, ответить на вопросы по их содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии.

2. Составить связный рассказ по серии сюжетных картин В. Сутеева «Яблоко»

Цель: выявить умение составления связного высказывания повествовательного типа по нескольким сюжетным картинкам.

Инструкция: подобрать серию из трех картинок по заданной теме. Разложить их перед ребенком, объяснить коротко последовательность событий. Детям предлагается рассмотреть картинки, затем рассказать самостоятельно об изображенных на них событиях. В случае затруднения детям оказывается стимульная помощь.

3. Составить связный рассказ по сюжетной картине «На огороде»

Цель: выявить умение составлять рассказ по сюжетной картине, где закономерность развития событий не задана.

Инструкция: подобрать сюжетную картину по определенной теме. Сначала ребенку предлагается рассмотреть картину, ответить на вопросы по её содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии. После детям предлагается рассказать о содержании сюжетной картины.

4. Пересказать отрывок из рассказа «Кыш!» Я. Тайца

Цель: определить степень навыка в построении связного высказывания по литературному образцу, умение пересказывать, сохраняя последовательность событий.

Инструкция: детям читается отрывок из рассказа. После проводится словарная работа; выясняется, какие слова и выражения непонятны; предлагается ответить на вопросы; уточняется смысл рассказа (почему же куры не хотели идти к Наде?). Текст читается ещё раз, и детям предлагается пересказать его.

После процедуры обследования полученные результаты оценивались путем анализа по следующим критериям:

1. Анализ предложений:

количество слов в предложении (использование различных частей речи).

2. Анализ текстов:

- количество простых нераспространенных предложений;
- количество простых распространенных предложений;
- количество сложносочиненных предложений;
- количество сложноподчиненных предложений.

Пересказ текста оценивался следующим образом:

- понимание содержания текста;
- полнота содержания текста;
- логическая последовательность;
- синтаксическая структура предложений;
- объём пересказа.

Описание процедуры обследования.

Процедура обследования проводилась в рамках индивидуальных занятий. Работа начиналась с установления контакта с испытуемым. Далее ребенка знакомили с инструкцией, после чего он выполнял задание.

Первое и второе задание дети восприняли с интересом. При предъявлении серии сюжетных картин, по которым нужно составить рассказ, дети начали с удовольствием их рассматривать, охотно отвечали на вопросы, называли действующих лиц, давали им имена, а потом раскладывали картинки по порядку и пытались самостоятельно составить рассказ.

Один из испытуемых Олеся Д., кроме заданного рассказа по серии сюжетных картин дополнила историю продолжением: «Идут два козлика по мостику. Они начали драться. Потом они упали в воду. Они не смогли выплыть и утонули».

Некоторые не проявили интереса к заданию. Например, Сергей А., Вика К., Вера Г. затруднялись составить рассказ и свели его к называнию отдельных предметов и действующих лиц, изображенных на картинках.

Эдуард М. и Алексей Д. в процессе выполнения первого задания нуждались в стимулирующей помощи, которая оказывалась в виде дополнительных вопросов по содержанию сюжета, изображенного на картинках. После этого Алексей Д. составил такой рассказ: «Коза и козел идут по мостику. Им не хватило места на мостике, и они стали драться. Потом они упали в воду».

Остальные дети справились с первым заданием без каких-либо затруднений. К примеру, Павел Л. составил следующий рассказ: «Шли козлята по мостику. Белый шел с одной стороны, а черный с другой. Потом им что-то не понравилось. Они поскользнулись и упали в воду».

Второе задание тоже не вызвало больших затруднений, поскольку материал уже был знаком детям.

Олеся Д. составила такой рассказ про яблоко: «Ворона, заяц и ежик сорвали последнее яблоко. Они подрались из-за яблока. Пришли к медведю. Медведь дал всем яблоко, и они его съели».

Некоторым детям пришлось помогать: задавать опорные вопросы и называть некоторые слова. Павел Л. после помощи учителя составил такой рассказ: «Заяц и ворона сорвали яблоко. Там был еще ежик. Они подрались. Все съели яблоко».

Вика К., Вера Г. не смогли составить связный рассказ даже после дополнительных вопросов и стимульной помощи. Их рассказы состояли из 2-3 простых, синтаксически не связанных и грамматически не оформленных предложений (например, рассказ Вики К.: «Ворона и заяц. Еще ежик. Медведь. Едят яблоко»).

Самое большое затруднение у детей вызвало третье задание: составление рассказа по сюжетной картине. Успешное выполнение этого задания зависело от умения составлять связный рассказ по одной картине, домысливая, что происходило до изображенного момента и после. А поскольку в отличие от серии картин, где видно развитие события, на сюжетной картине изображен лишь фрагмент всего происшедшего, это существенно затруднило составление рассказа.

Большинство детей смогли выполнить задание только благодаря помощи в виде наводящих вопросов по содержанию сюжета. Самостоятельно испытуемые составляли не связанные друг с другом предложения, описывали только детали, предметы и действующих лиц, фигурирующих в картине.

Вот пример такого рассказа, который составила Олеся Д.: «Это сад. Здесь цветы... Много цветов. Еще дети. Они все время в саду работают.» Алексей Д. по сюжетной картине «На огороде» составил следующий рассказ: «Цветы тут. Это садик. Еще мальчик и девочки. И дом».

Четвёртое задание – пересказ текста – вызвало ряд значительных затруднений у большинства детей. Только Олеся Д., Павел Л. и Вера Г. справились с заданием, но не без помощи педагога, который задавал им дополнительные вопросы.

Вика К. и Эдуард М. смогли изложить только завязку рассказа и не смогли продолжить повествование.

В рассказах остальных ребят наблюдались длительные паузы и повторы, затруднения в передаче диалога. Дети пересказывали тихо и невыразительно. Начиная говорить, были напряжены, забывали текст. Даже после наводящих вопросов и подсказок отвечали односложно, не смогли продолжать пересказ.

2.2 Анализ данных, полученных в результате эксперимента

Первым этапом исследование стало изучение уровня связной речи, которое предвляло определение навыков пересказа.

Участвовавшим в эксперименте детям предлагалось выполнить три задания (составить рассказы по серии сюжетных картин, а затем по одной сюжетной картине), после чего рассказы оценивались по следующим критериям:

- употребление простых предложений (распространённых и нераспространённых);
- употребление сложных предложений;
- употребление различных частей речи.

На втором этапе обследования сформированности навыков пересказа детям было предложено передать своими словами отрывок из рассказа Я. Тайца. «Кыш!». Пересказ оценивался таким образом:

- понимание содержания текста;
- полнота содержания текста;
- логическая последовательность;
- плавность речи;
- выразительность речи.

Ученики второго класса экспериментальной группы хорошо справились с первыми двумя заданиями, где нужно было составить рассказ по серии сюжетных картин («На мостике», «Яблоко»). В них демонстрируется последовательность развития события, что делает составление рассказа более простым.

Из результатов этого задания отчетливо видно, что дети при составлении рассказа используют чаще всего простые распространенные предложения, длина которых в основном колеблется от 3 до 6 слов. Предложения дети распространяют дополнениями и обстоятельством, выраженными существительными. Процент употребления сложных предложений невелик. Нередко дети используют нераспространенные предложения, либо распространенные одним-двумя словами.

Например, при составлении рассказов по серии сюжетных картин (первое и второе задание), испытуемые, включенные в экспериментальную группу, использовали простые распространенные предложения (59,2%, 61,5%) и простые нераспространенные предложения (29,6%, 31%). Немногие ребята подобрали сложносочиненные предложения (11,1% и 8%), а сложноподчиненные не встречались в рассказах ни разу (см. Рисунок 1, 2).

У многих детей в рассказах присутствовали предложения, не согласованные друг с другом, вследствие чего терялся общий смысл повествования. Кроме того, большинство предложений были составлены неправильно, с пропуском основных смысловых единиц, и, к тому же, оказались неполными.

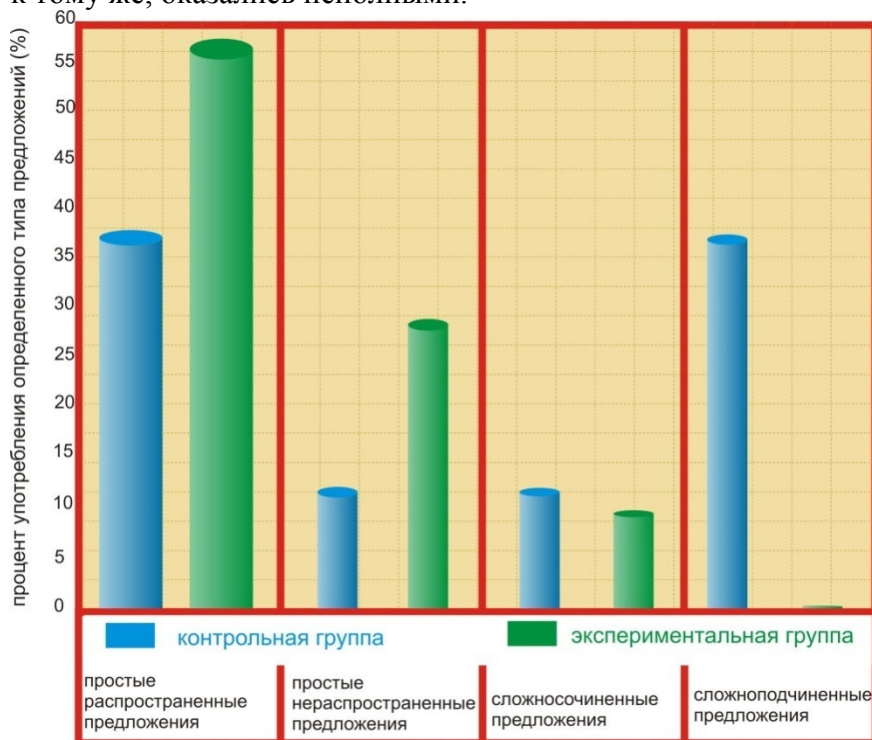


Рисунок 1. Употребление предложений определенного типа испытуемыми контрольной и экспериментальной групп в задании 1 (составление рассказа по серии сюжетных картин).

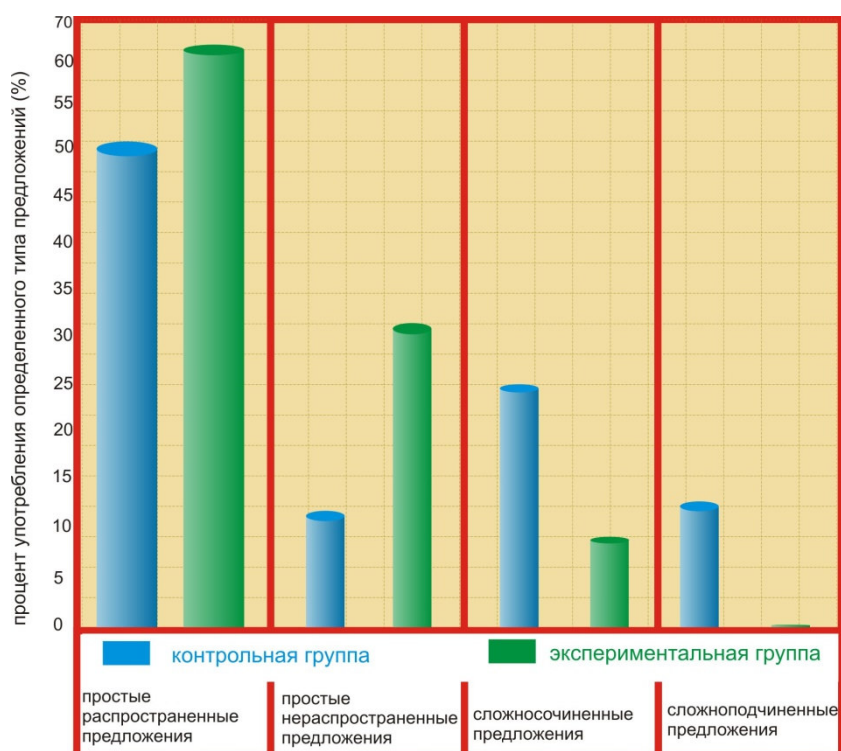


Рисунок 2. Употребление предложений определенного типа испытуемыми контрольной и экспериментальной групп в задании 2 (составление рассказа по серии сюжетных картин).

При составлении рассказов по серии сюжетных картин испытуемые экспериментальной группы употребляли чаще всего имена существительные (24,8% и 35,6%), местоимения (12,4%, 20,8%) и глаголы (29%, 23,7%), а имена прилагательные наличествовали только в нескольких рассказах (3,3%, 1%). Союзы (в основном «и», «но», «а») использовались так же не очень активно (9,1%, 12%) – см. Рисунок 3, 4.

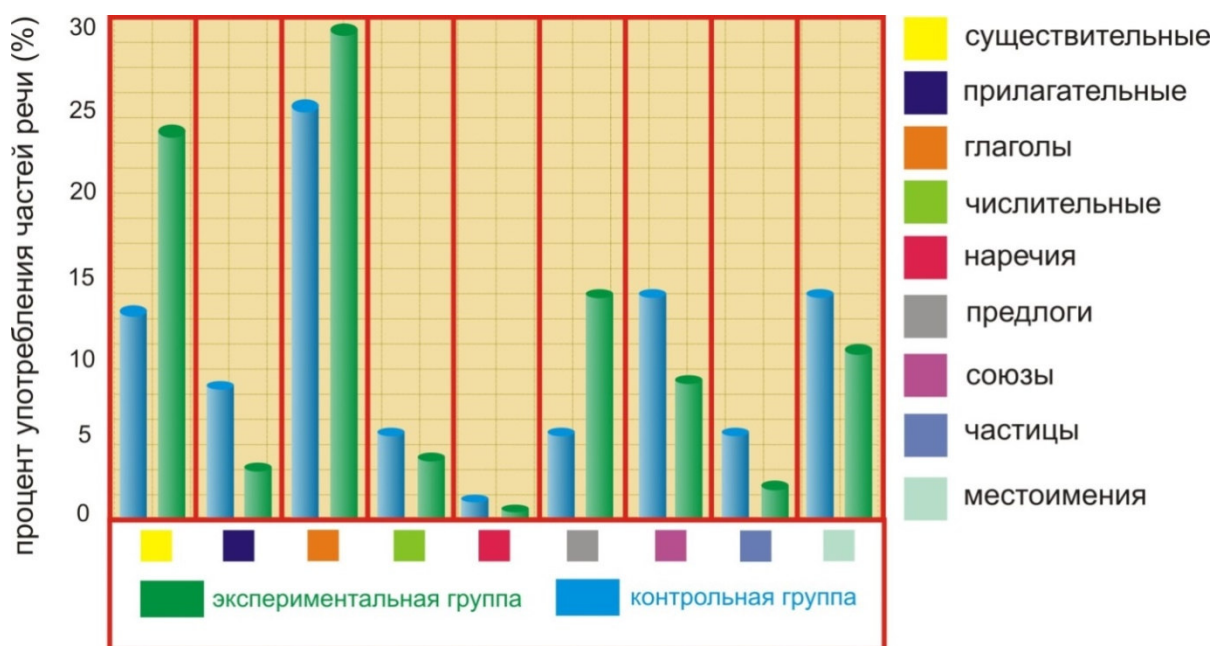


Рисунок 3. Употребление частей речи испытуемыми контрольной и экспериментальной групп в задании 1 (составление рассказа по серии сюжетных картин).

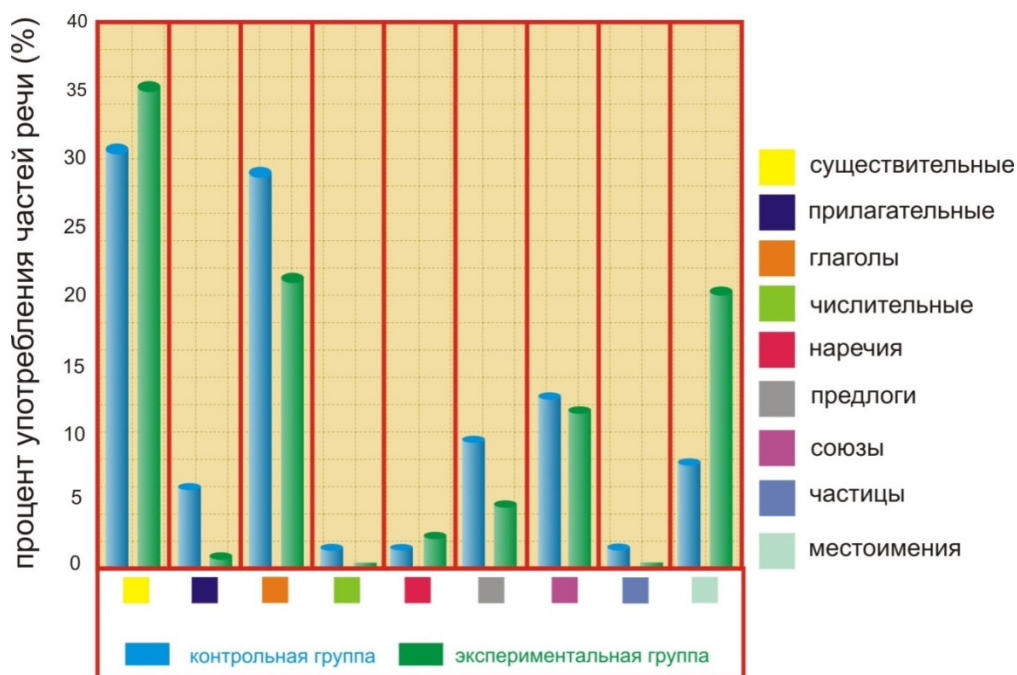


Рисунок 4. Употребление частей речи испытуемыми контрольной и экспериментальной групп в задании 2 (составление рассказа по серии сюжетных картин).

Количество слов в предложениях варьировалось от 2 до 7. Многие дети нуждались в помощи в виде дополнительных вопросов.

В некоторых рассказах детей замечены нарушения логической последовательности повествования, при этом, они правильно раскладывали картинки, понимая развитие сюжета.

Третье задание – составление рассказа по одной сюжетной картинке – вызвало у ребят целый ряд затруднений. Главным образом это связано с тем, что сюжет не выдает ясной картины развития событий. Выполняя это задание, дети принимались описывать предметы и действующих лиц.

Испытуемые при составлении рассказа наиболее часто употребляли имена существительные, местоимения и глаголы, очень редко – прилагательные и союзы, ни разу не встречались наречия (см. Рисунок 5, 6).

Интерпретация результатов, полученных в результате выполнения первых трех заданий, показала, что учащиеся используют в своей речи в основном простые нераспространенные и простые распространенные предложения.

Речевое оформление рассказов испытуемых несколько обедненно и имеет многие черты, присущие ситуативной речи. Кроме того, обнаруживается небогатый словарный запас и многократное, назойливое повторение некоторых слов. Часто в рассказах испытуемых встречается некорректная замена имен существительных личными и указательными местоимениями.

Замечена несогласованность предложений и нарушение структуры текста: пропуски слов, разрывы, связующие элементы.

Рассказы детей состояли из отдельных фрагментов, излагались сжато, не составляя единого целого. Наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов вместо развернутого сюжета. При составлении рассказа по сюжетной картинке (третье задание),

где детям приходилось придумывать ход событий, как до, так и после изображенной ситуации, наблюдались те же нарушения, что и ранее.

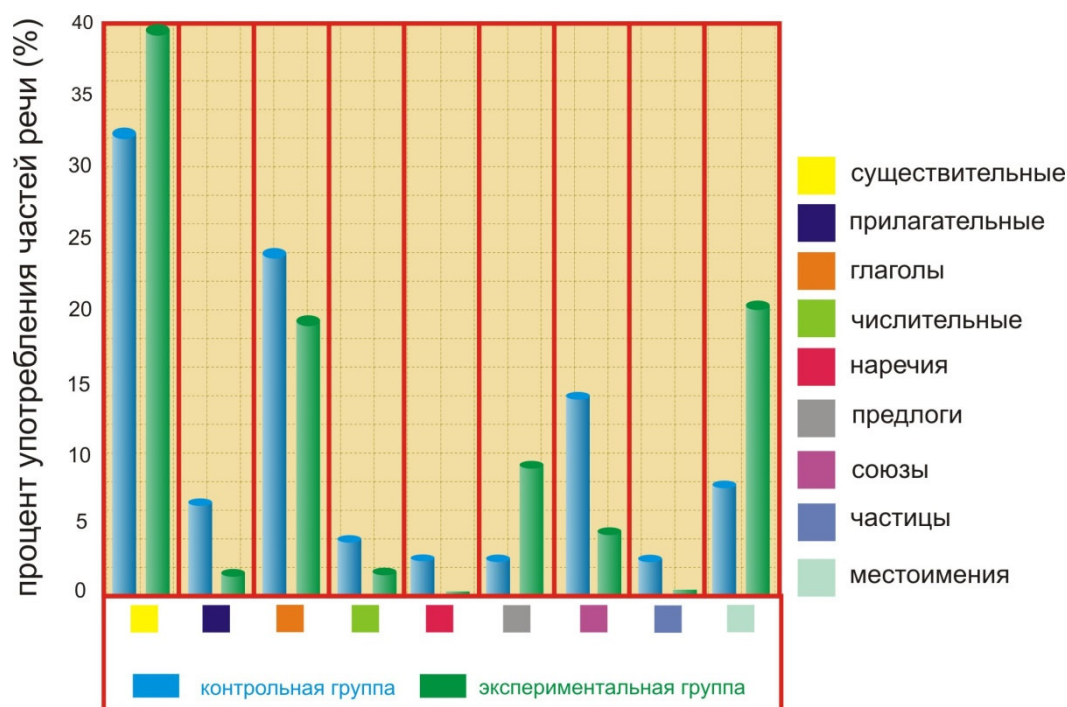


Рисунок 5. Употребление частей речи испытуемыми контрольной и экспериментальной групп в задании 3 (составление рассказа по сюжетной картине).

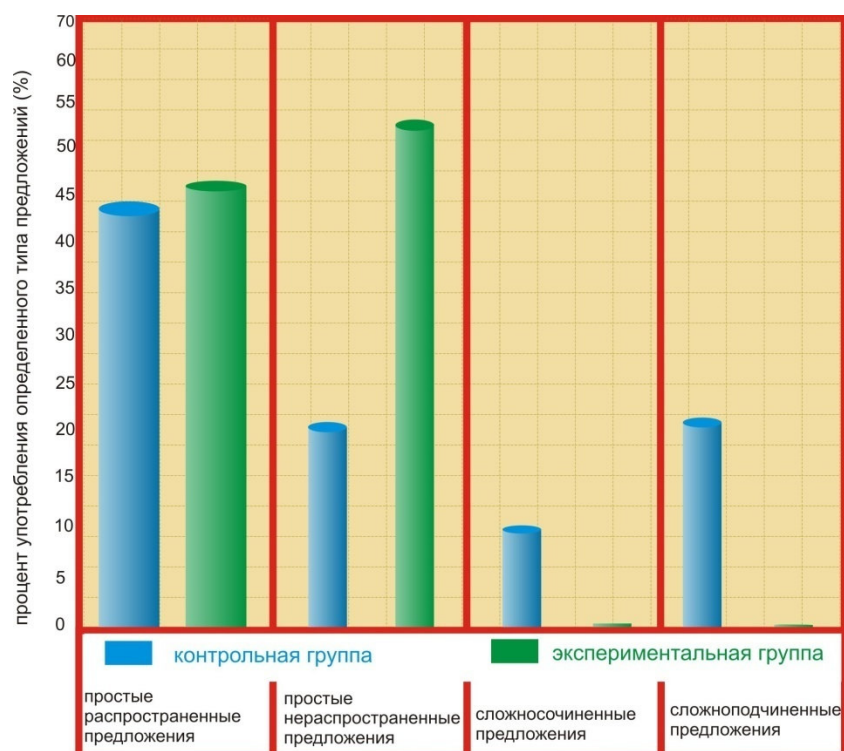


Рисунок 6. Употребление предложений определенного типа испытуемыми контрольной и экспериментальной групп в задании 3 (составление рассказа по сюжетной картине).

Четвертое задание (пересказ отрывка из рассказа) вызвало у детей наибольшие трудности. В пересказе были отмечены краткость, стереотипность, примитивность синтаксических конструкций. В рассказах детей выявлено нарушение логической последовательности, отсутствие какой-либо части текста (завязки, основной части, развязки), что неблагоприятно отражалось на структуре повествования. Всего 42,8% детей справились с заданием – их рассказ оказался наиболее логически последовательным, у 85,7% отсутствовала последовательность, а у 71,5% – плавность речи при пересказе, 28,5% испытуемых не справились с пересказом, потому что не поняли содержания текста. Дети не смогли дать название рассказу и определить главную мысль, несмотря на то, что правильно отвечали на вопросы и в основном понимали содержание рассказа.

Наблюдались необоснованный переход к другой теме, связанной с заданной, отвлечения от задания, ассоциативность (например, Вика К.: «У бабушки были куры. У меня тоже есть. Они красивые»).

При пересказе текста имелось место повторам, длинным паузам, дети часто сбивались, переходили от одной части к другой. Рассказы детей отличались невыразительностью, примитивностью синтаксических конструкций и семантики.

В основном все предложения, используемые детьми, являлись простыми, распространёнными одним второстепенным членом (прямым дополнением или обстоятельством места), иногда встречались простые нераспространённые предложения и односоставные, процент употребления сложных предложений довольно низок. Так как при анализе результатов исследования было установлено, что в рассказах детей применено 60,8% – простых нераспространённых предложений, 82,6% – простых распространённых предложений, 1% - сложносочинённых, ни одного сложноподчинённого и 8,7% предложений с прямой речью (см. Рисунок 7).

В основном распространены предложения из 3-4 слов. Количество предложений варьируется от 3 до 11.

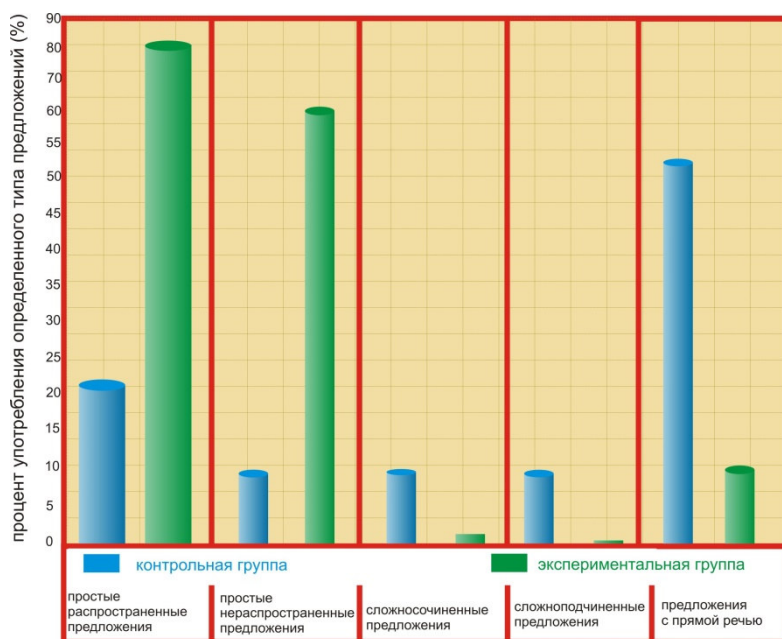


Рисунок 7. Употребление предложений определенного типа испытуемыми контрольной и экспериментальной групп в задании 4 (пересказ произведения Я. Тайца).

Наиболее распространённые синтаксические ошибки позволил выделить структурный анализ предложений:

- инверсии;
- фрагментарность;
- пропуск главных членов (чаще всего – сказуемого);
- навязчивое повторение отдельных слов;
- незавершенность синтаксических конструкций;
- несогласованность (см. Рисунок 8).

Пересказы учащихся наглядно демонстрируют нарушения лексико-грамматического строя речи, ограниченность словарного запаса. В основном дети составляют предложения из имён существительных и часто используемых глаголов, слова связывают союзами («и», «а», «но»). Нередко имена существительные неоправданно заменяются личными и указательными местоимениями, наречия и прилагательные практически не встречаются (см. Рисунок 9). Количество слов в рассказах, колеблется от 2 до 13.

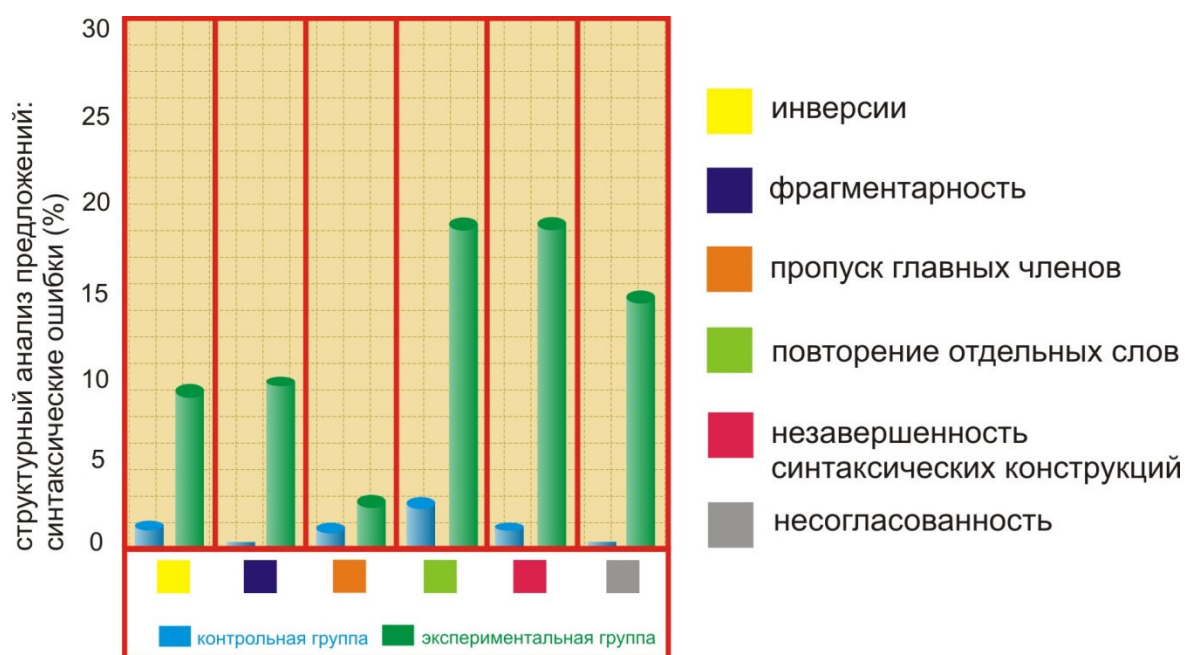


Рисунок 8. Структурный анализ предложений: синтаксические ошибки, допущенные испытуемыми контрольной и экспериментальной групп при пересказе.

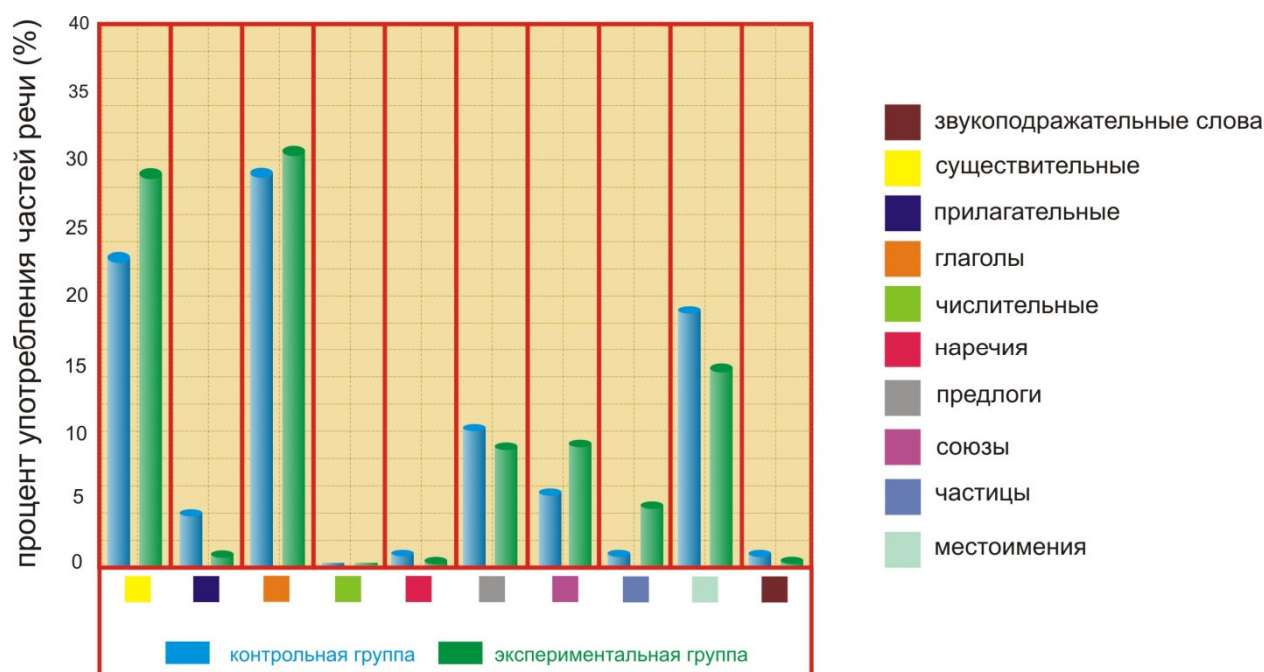


Рисунок 9. Употребление частей речи испытуемыми контрольной и экспериментальной групп в задании 4 (пересказ текста).

Отмечалась некорректность в подборе синонимов (например, слово «просо» заменяется словом «еда», «пшено», «зерна»; «мисочка» - словом «чашка»).

Нарушение грамматического строя речи выражается:

- аграмматизмами (Вера Г. «Можно, я кормить»);
- неправильным употреблением падежных форм (Эдуард М.: «У бабушки были много курицы»);
- нарушением предложно-падежных конструкций: пропуск и замена предлогов, искажение окончаний (Алексей Д.: «Курицы ходят двором»).

Итак, рассказы испытуемых, имеющих нарушение интеллекта, выявили несформированность лексико-грамматического и синтаксического строя речи.

Результаты проведенного эксперимента наглядно демонстрируют, что вследствие недостаточного развития связной речи, формирование навыков пересказа у детей с нарушениями интеллекта происходит медленнее, чем у здоровых.

2.3 Экспериментальная коррекционно-педагогическая программа по развитию навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта

Развитие связной речи является одной из актуальных задач коррекционной работы, проявляющейся в формировании личности младшего школьника, в воспитании его мировоззрения и культуры. Особое значение приобретает система обучения навыкам пересказа на первоначальном этапе, когда закладываются основы для дальнейшего развития речи.

Для детей с умственной отсталостью овладение навыками пересказа вызывает определенные трудности, поэтому необходимо создать детям оптимальные психофизиологические условия, при которых они смогут наиболее успешно обучаться.

Принимая во внимание выявленные особенности связной устной речи исследуемой категории детей и их психофизические особенности, в данной дипломной представлен ряд разработанных коррекционно-логопедических занятий, направленных на формирование навыков пересказа у младших школьников с умственной отсталостью.

Программа рассчитана на учащихся 2 класса возрастом 9 лет. В результате реализации программы дети должны показать удовлетворительный результат в усвоении навыков пересказа.

Занятия проводились с периодичностью два раза в неделю в течение трех месяцев.

Цель программы: формирование навыков пересказа и повышение уровня развития связной речи младших школьников с умственной отсталостью за счет соблюдения следующих психофизических условий:

- задействования всех видов восприятия и памяти при работе с текстом;
- использования наглядных дидактических материалов;
- проведения дидактических игр;
- применения метода пиктограмм.

Задачи программы:

1. создание коммуникативной направленности речевых высказываний;
2. совершенствование лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи;
3. развитие диалогической и монологической речи;
4. усвоение норм построения связного развернутого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения и др.).

Планирование работы исходило из следующих положений: организация, форма занятия и привлекаемый материал должен соответствовать возрастным особенностям детей, возможностям их речевого и общего психического развития. Приемы работы использовались в зависимости, как от основных задач занятия, так и от его характера.

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

В системе работы над формированием навыков пересказа у младших школьников с нарушением интеллекта можно выделить три этапа.

На первом этапе особое внимание уделялось развитию у детей умения слушать и понимать обращенную к ним речь, а также закреплению в речи детей лексико-грамматических конструкций. В ходе работы над текстом, дети учились внимательно слушать обращенную к ним речь, после чтения задавались вопросы по содержанию прослушанного текста, детям предлагалось выбрать соответствующие иллюстрации. При этом отрабатывались те названия предметов, действий, признаков, которые были запланированы логопедом.

На втором этапе большое внимание уделялось формированию соответствующих грамматических обобщений и практическому усвоению лексических, грамматических компонентов фразы — высказываний, различных типов синтаксических конструкций. У детей формировались представления об основных элементах, лежащих в основе построения сообщения: адекватность содержания, последовательность. Большое место отводилось работе над пересказом, с постепенным усложнением структуры языкового материала текста. Дети овладевали навыками составления рассказа по наглядной опоре, рассказа по

аналогии. На занятиях и в ходе режимных моментов с помощью вопросов осуществлялось побуждение детей к составлению краткого сообщения о выполненных ими действиях, их результатах.

На третьем этапе особое внимание уделялось закреплению навыка связного, последовательного и выразительного пересказа литературных произведений. В данную работу с детьми включались следующие задания: составление высказываний с опорой на наглядный материал, составление пиктографических схем; воспроизведение прослушанного текста, рассказывание с элементами творчества.

Обучение пересказу проводилось в два этапа.

Первое занятие – организационная часть с включением вводных, подготовительных упражнений, чтение произведения, разбор текста («языковой» и «содержательный»);

Второе занятие – пересказ текста, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала и анализ детских рассказов.

Целью подготовительных упражнений являлась организация внимания детей, подготовка их к восприятию рассказа (отгадывание загадок о персонажах произведения; уточнение отдельных слов или словосочетаний, содержащихся в тексте; демонстрация соответствующих картинок). Тексты читались детям дважды, в медленном темпе. При повторном чтении использовался прием завершения детьми отдельных предложений, не законченных логопедом. Разбор содержания проводился в вопросно-ответной форме. Вопросы были направлены на выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательности, на определение действующих лиц и наиболее значимых деталей повествования. В процессе разбора содержания был использован иллюстративный материал, составлялись опорные пиктографические схемы для облегчения перехода от наглядности к абстрактным формам мышления. Кроме того, проводились занятия, на которых детям предлагалось нарисовать персонажей, слепить их из пластилина, вырезать из бумаги.

Кроме того, в процессе формирующего эксперимента на занятиях активно применялись дидактические и развивающие игры, детям предлагалось примерить на себя роль персонажей, их характеры, передать присущие героям реплики.

Для эксперимента были выбраны сказки В. Г. Сутеева, поскольку они отличаются простотой, доступностью для понимания и хорошим иллюстративным материалом.

Планирование дополнительных занятий по развитию навыка пересказа

<i>Тема занятия</i>	<i>Цели</i>	<i>Методы, приемы</i>
Блок 1 (2 занятия) Сказка «Утенок и Цыпленок»	1. Формировать грамматический строй речи, умение составлять разные словосочетания, использовать местоимения в речи, подбирать определения к предмету, явлениям; согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже. 2. Активизировать словарь. 3. Активизировать творческое воображение и мышление. 4. Упражнять в решении творческих задач.	1. Просмотр мультфильма, чтение сказки. 2. Дидактические игры: «Что умеют делать звери», «Какой, какая, какое?», «Кто сумеет похвалить», «От каждого по словечку». 3. Развивающая игра «А если бы...» 4. Придумывание нового названия сказки. 5. Инсценировка сказки

	5. Воспитывать умение слушать друг друга, не перебивать	
Блок 2 (2 занятия) Сказка «Петух и Краски»	1. Систематизировать представление о значении слов. 2. Активизировать словарь. 3. Формировать грамматический строй речи, умения подбирать слова: названия качеств, действий, частей предметов; умение подбирать антонимы, синонимы, употреблять местоимения в речи, согласовывать прилагательные и существительные 4. Упражнять в решении творческих задач. 5. Развивать умение составлять связное высказывание. 6. Активизировать творческое воображение и мышление.	1. Просмотр мультфильма, чтение сказки. 2. Беседа. 3. Дидактические игры: «Закончи предложение», «Кто знает другое слово». 4. Развивающие игры: «А если бы...». 5. Рисование персонажей. 6. Пересказ эпизода сказки от имени героя. 7. Изменение сюжета сказки путем ввода нового героя.
Блок 3 (2 занятия) Сказка «Под грибом»	1. Продолжать формировать умения подбирать антонимы, прилагательные согласовывать с существительными в роде, числе, падеже; составлять словосочетания, подбирать слова-названия качеств, действий, частей предметов. 2. Активизировать словарь. 3. Продолжать развивать умение составлять связное высказывание. 4. Активизировать творческое воображение, мышление. 5. Упражнять в решении творческих задач.	1. Просмотр мультфильма, чтение сказки. 2. Пересказ по серии сюжетных картин. 3. Придумывание нового названия сказки. 4. Придумывание загадок. 5. Дидактические игры: «Дополни предложение» «Какой, какая, какое» «Задай вопрос герою» Развивающая игра «А если бы...» 6. Придумывание нового окончания сказки. 7. Инсценировка эпизодов сказки
Блок 4 (2 занятия) Сказка «Разные колеса»	1. Систематизировать представления о значении слов. 2. Активизировать словарь. 3. Формировать грамматический строй	1. Просмотр мультфильма, чтение сказки. 2. Беседа. 3. Дидактические игры: «Кто сумеет похвалить», «Задумай слово», «От каждого по словечку» 4. Развивающая игра: «А если бы...».

	речи, умения подбирать слова-названия качеств, предметов, действий, частей предметов, глаголы, прилагательные; умение использовать суффиксы; умение продолжать и заканчивать высказывание, подбирать подходящее слово и согласовывать его с другими словами в предложении. 4. Активизировать творческое воображение, мышление. 5. Упражнять в решении творческих задач.	5. Пересказ по цепочке с опорой на иллюстрацию. 6. Придумывание нового названия для сказки. Придумывание нового окончания сказки. 7. Изменение сюжета сказки.
Блок 5 (2 занятия) Сказка «Кораблик»	1. Формировать умение отбирать условные обозначения для персонажей сказки; выделять части предметов, качества, действий; умение сравнивать, подбирать антонимы, синонимы. 2. Развивать умение использовать синонимы при пересказе конкретного эпизода сказки. 3. Активизировать словарь, творческое воображение и мышление. 4. Развивать умение строить связное высказывание. 5. Упражнять в решении творческих задач.	1. Чтение сказки. 2. Беседа. 3. Изображение героев геометрическими фигурами (метод пиктограмм). 4. Пересказ сказки по пиктографической схеме. 5. Дидактическая игра «Скажи наоборот» 6. Придумывание истории. 7. Придумывание нового названия сказки. 8. Придумывание загадок. 9. Изменение концовки сказки. 10. Развивающая игра: «А если бы...» 11. Изменение сюжета сказки путем добавления нового героя.
Блок 6 (2 занятия) Итоговый. 1 занятие. Пересказ сказки «Петух и краски» с опорой на наглядный материал.	1. Проверить степень усвоения навыка пересказа 2. Активизировать словарь, знания и представления	1. Беседа по теме итогового пересказа 2. Пересказ сказки В. Г. Сутеева «Петух и краски» с опорой на наглядный материал
2 занятие. Пересказ сказки «Петух и краски» без опоры на наглядный материал.	1. Проверить степень усвоения навыков пересказа 2. Активизировать словарь, знания и представления	Пересказ сказки В. Г. Сутеева «Петух и краски» без опоры на наглядный материал

2.4 Контрольный эксперимент: оценка эффективности коррекционной работы по формированию навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта

После проведенной работы по формированию навыка пересказа, был организован контрольный эксперимент, **целью** которого стало выявление динамики речевого развития детей и определение эффективности коррекционно-логопедического воздействия при соблюдении сформулированных психофизиологических условий.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

- провести диагностическое исследование в двух группах после формирующего эксперимента;
- осуществить математическую обработку данных;
- проанализировать и сравнить полученные результаты.

Для реализации цели, экспериментальная и контрольная группы после проведения занятий были протестированы при помощи той же методики, что использовалась при констатирующем эксперименте. [61]

Результаты выполнения испытуемыми первого задания «Составить связный рассказ по серии сюжетных картин» представлены на диаграммах 10-11.

Так, по **первому заданию** на самом высоком уровне распределилось двое детей из экспериментальной группы. На этапе констатирующего эксперимента на высоком уровне ответил один ученик экспериментальной группы. В результате проведения формирующего эксперимента детям удалось существенно повысить свои результаты.

Двое испытуемых смогли самостоятельно составить грамматически верные, законченные высказывания по изображённым на картинке действиям. Еще двое детей справились с заданием при незначительной помощи учителя, и только у двоих возникли существенные затруднения с составлением связного высказывания.

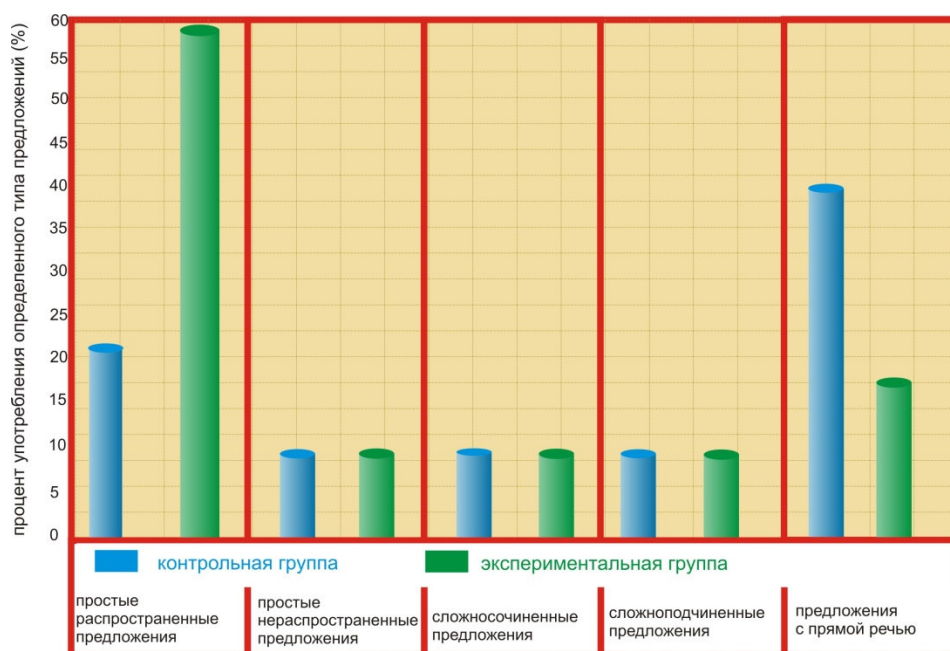


Рисунок 10. Результаты выполнения испытуемыми первого задания «Составить связный рассказ по серии сюжетных картин»

Как видно на Рисунке 10, существенно снизился процент употребления детьми простых нераспространенных предложений: если при проведении констатирующего эксперимента испытуемые употребляли в рассказах 29,6% простых нераспространенных предложений (1 задание), то при проведении контрольного эксперимента этот показатель снизился до 8%.

В рассказах учащихся наблюдается большое количество простых распространенных предложений (60% по сравнению с 59,2%), появились сложноподчиненные предложения (8%), уверенно употребляются сложносочиненные предложения (8%).

Чаще всего в рассказах детей употребляются простые предложения, распространенные обстоятельством и дополнения, выраженными существительными и наречиями. Гораздо реже встречаются определения, многие из них также выражены наречиями, иногда – прилагательными.

Рассмотрим подробнее употребление в рассказах разных частей речи – данные представлены в Рисунок 11.

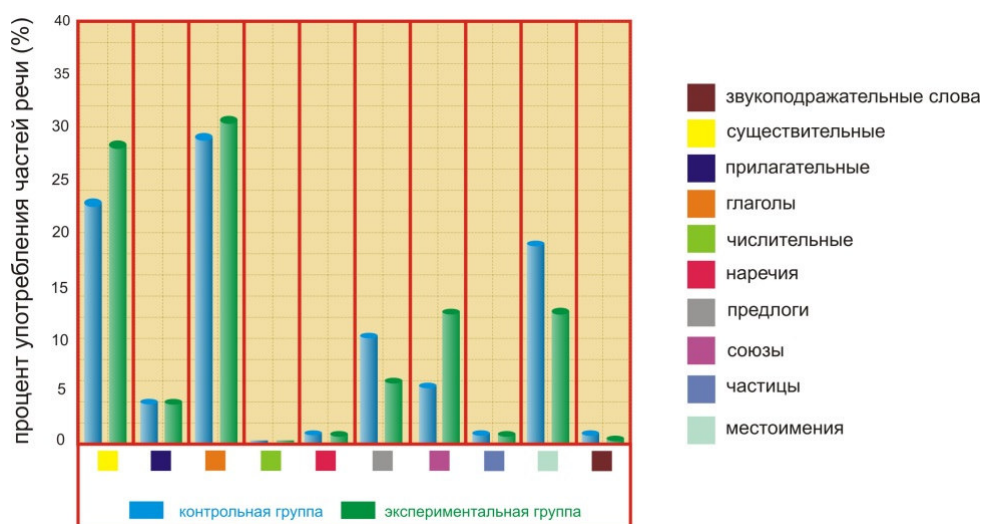


Рисунок 11. Употребление различных частей речи при составлении рассказа по серии сюжетных картин «Кораблик»

Итак, после проведения формирующего эксперимента процент употребления различных частей речи вырос в несколько раз. Так, при выполнении первого задания «Составление связного рассказа по серии сюжетных картин «Кораблик», учащиеся употребили в речи 27,5% существительных (по сравнению с предыдущим показателем – 24,8%), 4% прилагательных (предыдущий показатель – 3,3%), 31% глаголов (предыдущий показатель – 29%), 2% наречий (предыдущий показатель – 1%), 13% союзов (предыдущий показатель – 9,1%).

Результаты выполнения **второго задания** «Составление связного рассказа по серии сюжетных картин «Цыпленок и утенок» представлены в диаграммах 12-13.

Второе задание, также, как и первое, не вызвало у большинства учащихся существенных затруднений. Как видно на диаграмме, при выполнении второго задания дети активно употребляли в речи сложносочиненные предложения – 20% (по сравнению с

показателями констатирующего эксперимента – 8%), кроме того, дети стали внедрять в рассказы прямую речь героев произведения – количество этих предложений составило 27%. Также, уверенно используются сложноподчиненные 9% (предыдущий показатель – 0%) и сложносочиненные предложения 20% (предыдущий показатель – 8%).

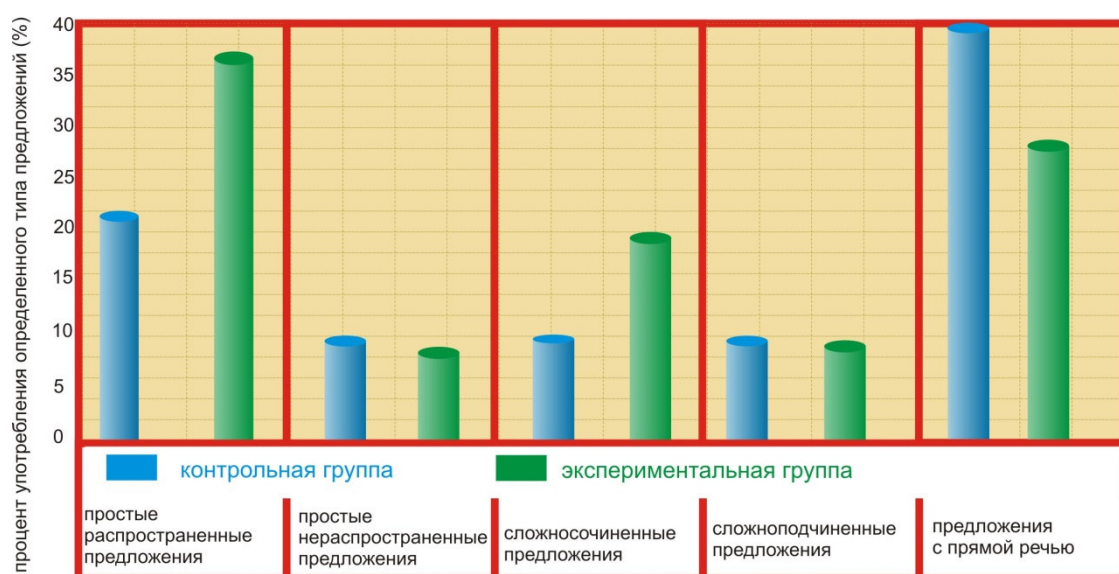


Рисунок 12. Употребление определенного вида предложений в задании 2 «Составление связного рассказа по серии сюжетных картин «Цыпленок и утенок»

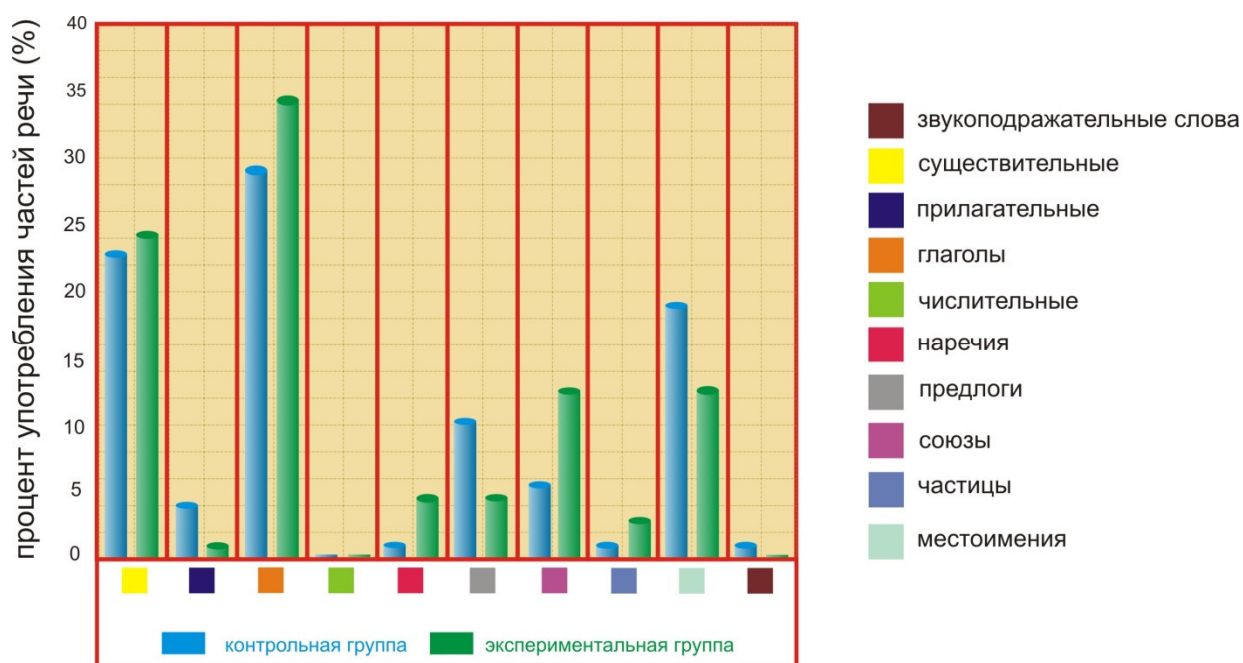


Рисунок 13. Употребление различных частей речи при выполнении второго задания «Составление связного рассказа по серии сюжетных картин «Цыпленок и утенок»

В ходе выполнения второго задания учащиеся употребили в речи 25% существительных (предыдущий показатель – 35,6%), 35% глаголов (предыдущий

показатель – 23,7%), 5% наречий (предыдущий показатель – 2%). У испытуемых стала реже наблюдаться неадекватная замена существительных местоимениями, и процент местоимений уменьшился до 13% (по сравнению с 20,8%). Возросло количество употребления наречий – 5% по сравнению с 2%.

Результаты выполнения **третьего задания** «Составления связного рассказа по одной сюжетной картине «Разные колеса» представлены на Рисунке 14-15.

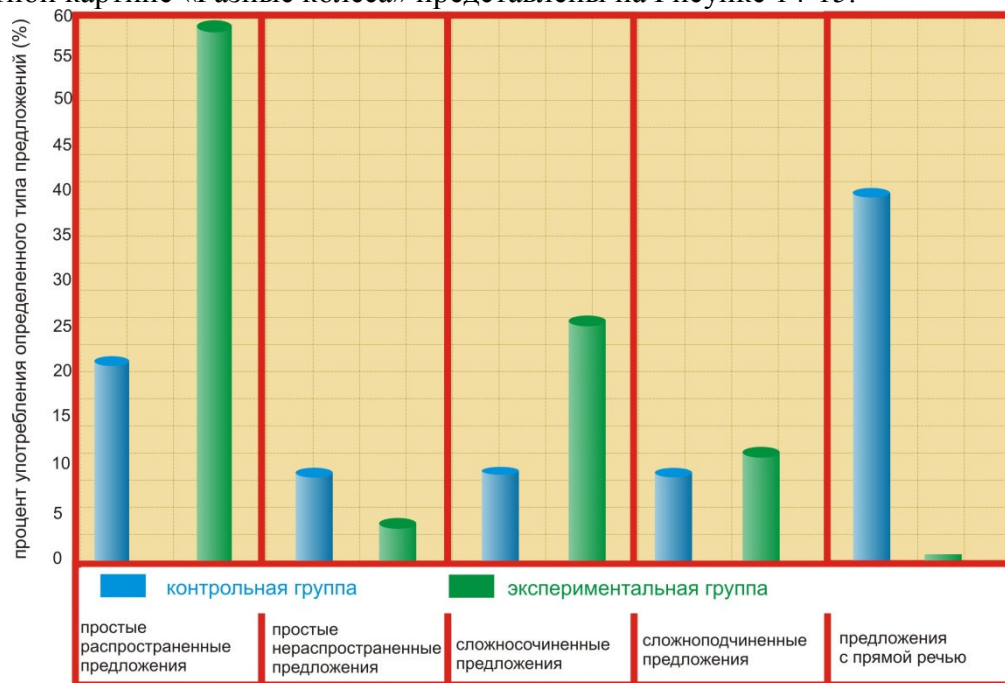


Рисунок 14. Употребление определенного вида предложений в задании 3 «Составление связного рассказа по одной сюжетной картине «Разные колеса»

На данной диаграмме хорошо заметно, как выросло число сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в рассказах испытуемых экспериментальной группы. Если в ходе выполнения констатирующего эксперимента наблюдалось 0% предложений этого вида, то теперь их количество увеличилось до 26% (сложносочиненные) и 12% (сложноподчиненные).

Детям удалось не только продумать действия, совершаемые героями, но и рассказать о том, что с ними происходило в прошлом: «Один раз они гуляли в лесу и нашли старую тачку с разными колесами. Петух взял самое большое колесо и молот муку, лягушка огород поливала, а муха вареники делала. Ежик грибы и ягоды домой возил...Теперь они тоже живут вместе» (Павел Л.).

Только двое детей не справились с заданием: их рассказы сводились к перечислению предметов и персонажей.

Также учащиеся стали активнее использовать в речи прилагательные и наречия: если сравнить с результатами констатирующего эксперимента, то количество прилагательных не превышало 2,4% (возросло до 4%), а наречий и вовсе не встречалось (по результатам контрольного эксперимента их насчитывается 6%). Эти показатели отражены в Рисунке 15.

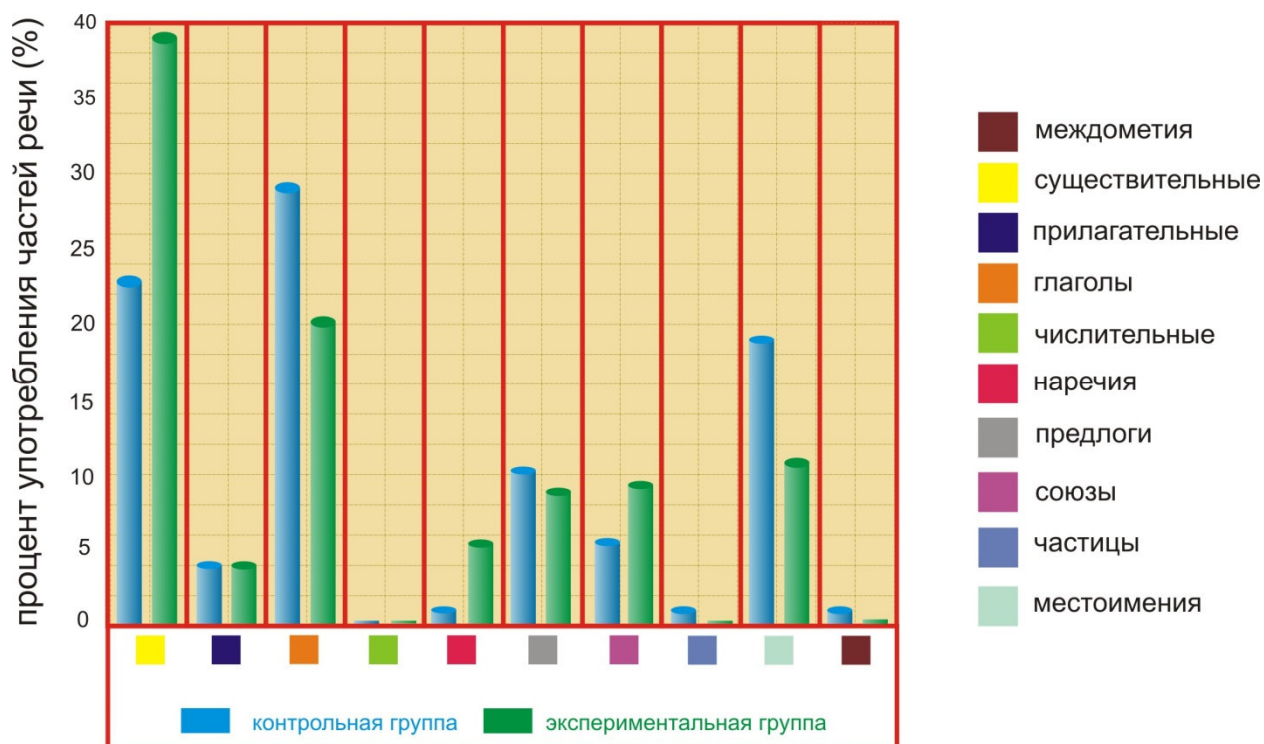


Рисунок 15. Употребление частей речи в задании 3 «Составить связный рассказ по одной сюжетной картине «Разные колеса»

Предложенный детям пересказ сказки В. Г. Сутеева «Петух и Краски» без опоры на наглядный материал также не вызвал существенных затруднений. Учащиеся справились с **четвертым заданием**, практически без помощи педагога. Высказывания были развернутыми, связными, логичными. Только двое детей не справились с пересказом: они сказали всего несколько предложений, прослеживалось, что основную мысль сказки они не поняли. Структурный анализ текстов, отраженный в Рисунке 16, показал, что испытуемые стали более грамотно оперировать синтаксическими единицами и выстраивать правильные высказывания. При проведении контрольного эксперимента в речи учащихся наблюдалось только 5% несогласованных предложений (по сравнению с предыдущим показателем – 15,4%), фрагментарность высказывания была отмечена в 5% случаев (по сравнению с 10,2%), навязчивые, неоправданные повторения отдельных слов имели место только в 11% случаев (предыдущий показатель – 18%).



Рисунок 16. Структурный анализ предложений при пересказе сказки В. Г. Сутеева «Петух и Краски»

Существенно снизилось количество простых нераспространенных предложений – 8% вместо предыдущих 60,8%, довольно часто дети употребляли сложноподчиненные и сложносочиненные предложения – 5% и 11%, включали в повествование прямую речь от имени героев сказки. Такие предложения занимали 11% от общего количества. Эти показатели представлены в Рисунке 17.

Если оценивать результаты формирующего эксперимента, то можно с уверенностью сказать, что он благотворно повлиял на процесс усвоения навыков пересказа детьми с нарушениями интеллекта.

Если взглянуть на Рисунок 18, в котором отражена степень знаний до и после исследования, то будет замечен некоторый прогресс. Для удобства в графике используется оценка знаний по пятибалльной шкале.

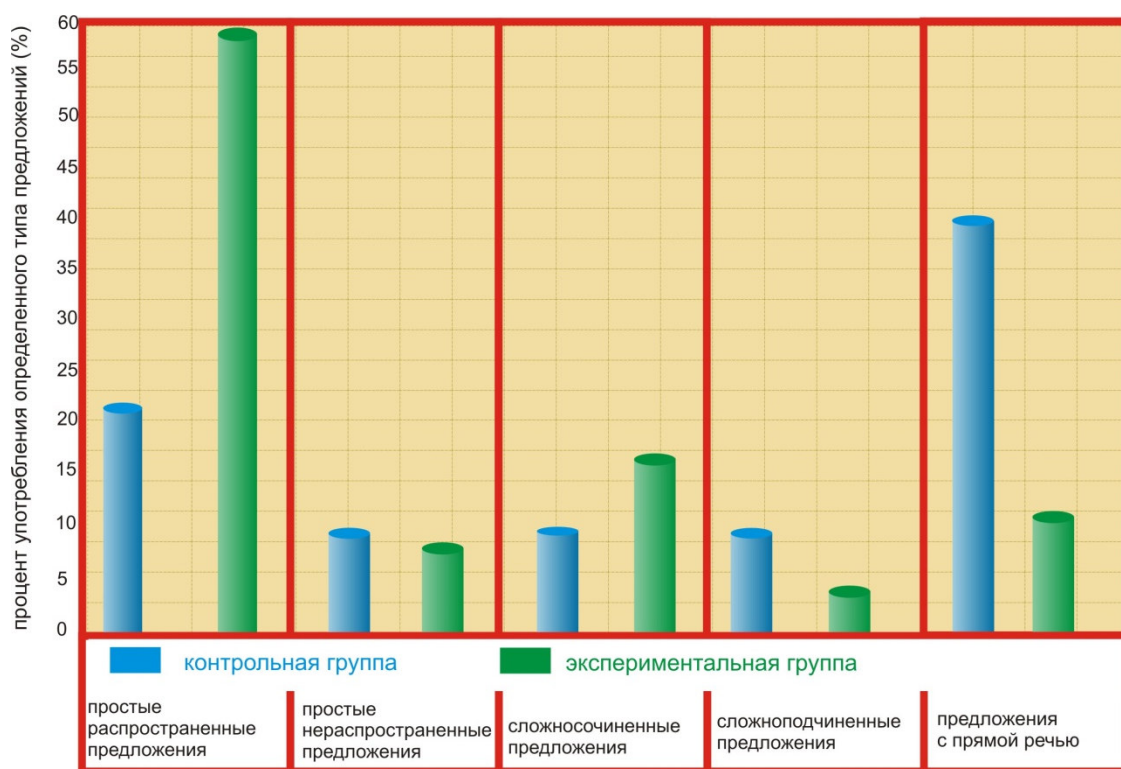


Рисунок 17. Употребление определенного типа предложений в задании 4 «Пересказ сказки «Петух и Краски» без опоры на наглядный материал

Итак, по результатам констатирующего эксперимента «неудовлетворительно» с заданиями справились трое учащихся, «удовлетворительно» – двое, «хорошо» – один, «отлично» – один. После проведения формирующего эксперимента общая картина знаний значительно изменилась. Условно, оценку «отлично» можно поставить двум учащимся, поскольку они справились со всеми заданиями, не прибегая к помощи педагога, «хорошо» ответили двое испытуемых, которым требовались незначительные подсказки, «удовлетворительно» можно оценить результаты работы двоих учащихся, и «неудовлетворительно» – одного.

Таким образом, с помощью дополнительных занятий, включенных в программу формирующего эксперимента, удалось существенно повысить уровень навыка пересказа учащихся с нарушениями интеллекта, создав им необходимые психо-физиологические условия.

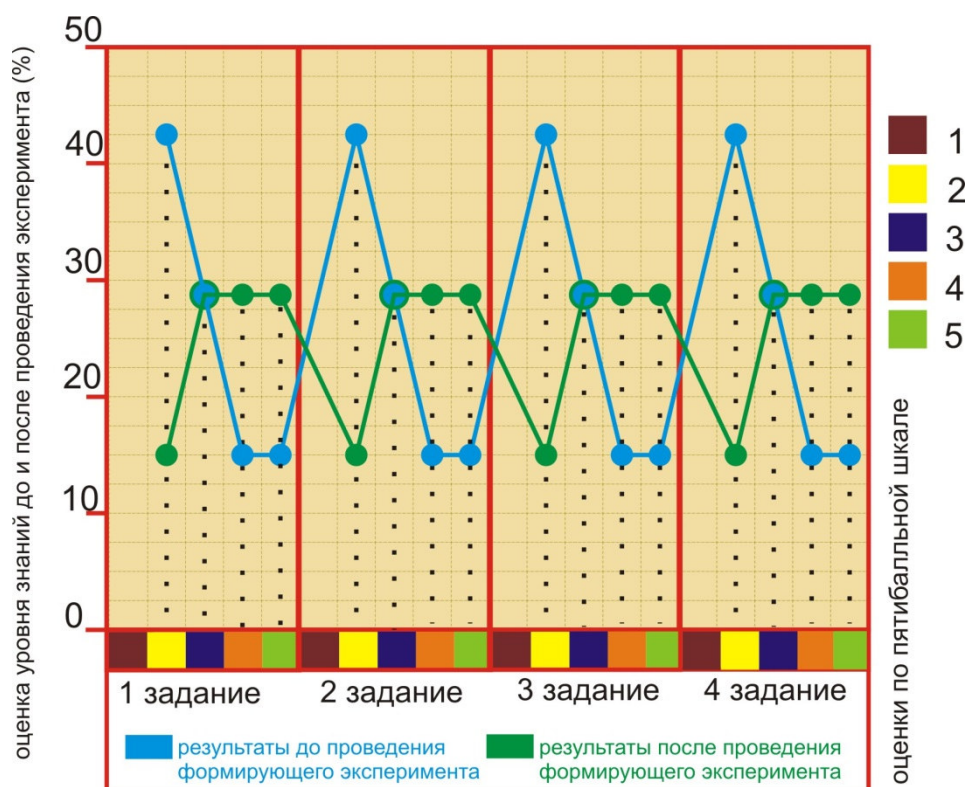


Рисунок 18. Оценка уровня знаний испытуемых до и после проведения формирующего эксперимента

2.5 Методические рекомендации педагогам

Обучение пересказу начинается с 1 класса. Пересказ, в отличие от самостоятельного связного высказывания, основывается на уже определённом содержании и его мыслительной переработке. В воспринятом тексте уже даны в готовом виде лексико-грамматические структуры, которые точно передают содержание и смысл высказывания. Трудность пересказа заключается в восприятии и осмыслении содержания текста, запоминании и воспроизведении прочитанного (услышанного) текста, продуцировании собственного речевого высказывания. Для успешного пересказа учащиеся должны владеть навыками связного высказывания. При обучении пересказу можно выделить несколько существенных направлений работы:

- осознанное восприятие текстов на слух, при самостоятельном (коллективном) чтении;
- формирование приёмов анализа текстов с точки зрения их композиционно-структурных и смысловых особенностей;
- обогащение речевых навыков учащихся, обеспечивающих построение связного высказывания;
- расширение лексико-грамматических средств на основе наблюдения за языковыми средствами авторского текста.

Следует помнить, что ни одна деятельность невозможна без создания положительной мотивации к её осуществлению. Поэтому важным аспектом работы по обучению пересказу является вызывание и поддержание интереса учащихся к этой деятельности. Интерес к художественному произведению вызывается его эмоциональностью, доступностью, а также способом его первичного восприятия.

В первом классе не предъявляются особые требования к качеству пересказа, но детей учат выстраивать короткие связные высказывания по тексту, опираясь на картинки и

вопросы. Это предваряет занятия по пересказу, которые начинаются со второго класса. Постепенно задача усложняется, помощь учителя сводится к минимуму, деятельность становится все более осмысленной и самостоятельной.

В первую очередь ведется работа, направленная на полноценное восприятие и понимание текста. Перед тем, как познакомить учеников с произведением, необходимо актуализировать их знания по соответствующей теме и вызвать к ней интерес. При этом можно опираться на личные впечатления детей, полученные от выполнения хозяйственно-бытовых дел, во время экскурсий и прогулок, после проведения праздников и отражающие основную суть ситуации, лежащей в основе сюжета. Перед тем, как перейти непосредственно к чтению, можно посмотреть сюжетные и предметные картинки, мультфильмы, художественные фильмы, прослушать музыку, радиоспектакли.

Активное слушание должно стать обязательной целевой установкой при первичном восприятии текста (когда его читает или рассказывает учитель). Чтобы заставить учеников сопереживать героям, создать яркие и живые образы, стоит активно задействовать мимику и жесты, читать выразительно. Не следует задавать детям сразу много вопросов, чтобы не снизить остроту первого впечатления. Кроме того, вопросы после первичного восприятия произведения должны помочь учащимся уяснить эмоциональную окраску текста.

Когда дети начинают читать произведение сами, его разбивают на несколько смысловых частей. Как правило, проводится сначала анализ каждой такой части, а потом – всего текста целиком. Постепенно разбирается предметный план и фактическое содержание текста. Индуктивный анализ предполагает пошаговое знакомство с произведением и проводится по вопросам-подсказкам учителя, чтобы облегчить детям смысловую догадку.

Полноценное, правильное усвоение концептуального содержания произведения требует определения основной его мысли, установления причинно-следственных связей, поступков, событий, психологического подтекста. Для этого организуется выборочное чтение, беседа-обсуждение проблемы, выделение существенных деталей, подведение итогов, формулирование выводов (с помощью учителя). Проводится также языковой анализ – для более полного осознания содержания. Он предполагает разбор значений отдельных слов, смысла образных суждений.

На этом этапе учитель просит ребят обратить внимание на отдельные слова и выражения, выбрать детали, с наибольшей яркостью передающие содержание произведения. В зависимости от текста проводится анализ синонимов, глаголов, существительных, прилагательных, относящихся к различным семантическим группам.

На разных этапах урока проводится словарная работа – она важна для наиболее полного понимания содержания прочитанного. Для каждого этапа отбирается два-четыре слова. Если взять больше, дети могут не усвоить их семантики.

В процессе подготовительной работы учителю необходимо пояснить смысл слов, несущих большую смысловую нагрузку и незнакомых ученикам. Это происходит после первичного восприятия текста в рамках упражнений, предваряющих самостоятельное чтение.

К объяснению значений слов педагог обязательно привлекает детей, постепенно приучая их самостоятельно выбирать из текста незнакомые слова и спрашивать об их смысле. Формирование этого навыка требует от учителя настойчивости, тактичности и терпения, поскольку дети с нарушениями интеллекта редко обращают внимание на непонятные для них слова. Но развитие самостоятельности учащихся способствует повышению уровня осознанности в работе над произведением.

Для обогащения словарного запаса следует использовать предметные картинки, предметы, рассматривать их, соотносить с текстом.

Для семантизации слова можно также использовать следующие приемы:

- подбор родственного слова («врассыпную» — «рассыпать»);
- подстановка синонима («изба» — «дом»);

- разложение общего понятия на частные («инструменты — это молоток, пила»);
- объяснение с помощью толкования слова («зверобой — это название лечебной травы»).

Способ объяснения слова выбирается с учетом типологии лексики, возраста, индивидуальных возможностей и самостоятельности учащихся. Чаще всего, наглядная семантизация применяется в младших классах. Произведения, которые читают дети в этот период, должны повествовать о конкретных ситуациях, близких их опыту. Важно использовать наглядные материалы, когда разбираются образные языковые средства: метафоры, сравнения, эпитеты и тому подобное. На начальном этапе обучения детей знакомят с образными средствами, которые основаны на переносе чувственно воспринимаемых образов с одного предмета на другой и позволяют продемонстрировать сходство, объединяющее объекты: «прыгает, как обезьяна», «шоколадный загар».

Словесные приемы семантизации также используются в младших классах, но только в том случае, если значение слова или словосочетания исключает возможность прибегнуть к наглядным способам объяснения, например: «жить в согласии – жить дружно» (замена синонимичным выражением), «запорошить – засыпать мелким снегом» (словотолкование).

Прочитанный литературный материал служит средством активизации словаря, потому как на этапе анализа произведения применяются такие приемы, как ответы на вопросы, сравнение сюжета и героев разных произведений, пересказ. Все это предполагает многократное повторение усвоенной и уточненной лексики. При толковании слова, разумеется, следует учитывать контекст и пояснять его ученикам: большинство лексических единиц приобретает в окружении других слов новые оттенки или полностью меняет смысл.

Чтобы привлечь внимание детей к слову как к значимой языковой единице, необходимо спрашивать учеников, что им непонятно, предлагать обращаться за разъяснением значения лексемы, поощрять тех, кто самостоятельно выделяет в тексте слова. Подобная целевая установка не только воспитывает внимание к тексту, но и вырабатывает коммуникативные навыки: дети задают друг другу вопросы, дополняют ответы одноклассников. Значительное место в работе с текстом занимают упражнения по выработке навыков построения предложений разной грамматической структуры. Это помогает школьникам научиться точно выражать свои мысли и активно использовать речь в общении.

Необходимо объяснить ученикам, что предложение – это грамматически организованное соединение слов, характеризующееся интонационной и смысловой завершенностью, коммуникативной целесообразностью. Педагог должен научить детей правильно подбирать слова и компоновать синтаксические конструкции, как следует интонировать составленные предложения при проговаривании. Важна постоянная, целенаправленная, пошаговая работа по формированию навыков логичного соединения слов, понимания значения их порядка в предложении, умения замечать структуру предложения как синтаксической конструкции.

Начинать эту работу следует, опираясь на наглядные материалы и объясняя связи предметов и явлений, поскольку в речи детей с нарушениями интеллекта слабо сформирован смысловой план предложения. Лексический и грамматический материал здесь представлен вопросами. Например, ученики первого класса по заданию педагога воспроизводят систему действий и наблюдают за действиями одноклассника, рассматривают сюжетные картинки и, отвечая на вопросы, составляют предложения. На занятиях дети упражняются в чтении предложений с правильным интонационным оформлением его окончания. Для этого можно использовать схематические обозначения предложения. Подобная материализация нефиксированного речевого потока способствует наглядному представлению смысловой и интонационной законченности предложения. По

заданию учителя дети находят предложения в тексте, составляют их по опорным словам и картинно-символическим схемам предложений. Их использование — один из способов эффективного моделирования речи. Если убрать одну из сюжетных картинок, можно наглядно продемонстрировать учащимся, как нарушается предметный план предложения, а также появление смысловых пробелов, искажающих содержание. Дети смогут убедиться, что пропуск карточки, содержащей даже короткое слово, например, предлог, делает предложение непонятным. И наоборот, смысл предложения расширяется и уточняется, если в схему ввести новое слово-карточка.

На уроках анализируются простые и сложные предложения, распространенные второстепенными членами. Это происходит так: в ответ на вопрос учителя или в процессе пересказа ребенок выборочно воспроизводит фразу. Постепенное усложнение задания способствует усвоению связей между предметами и явлениями и грамматически правильному их отражению в речи, другими словами, восполняется имеющийся пробел в построении предложений. Более глубокому усвоению содержания способствует также составление плана текста. Они бывают двух видов: иллюстрированный (картинный) и словесно-логический. Первый рекомендуется ученикам начальных классов, как наиболее доступный. Сначала ученикам предлагают картинки, соответствующие сюжету, и школьники придумывают для них подходящие заголовки. Затем карточки представляют в нарушенной последовательности, и ученики восстанавливают порядок. Словесный план составляется уже при проведении композиционно-структурного анализа произведения. Дети под руководством учителя определяют количество и порядок расположения частей текста, выделяют главное в каждом фрагменте и формулируют это в виде заголовка. Он может представлять собой повествовательные, вопросительные, назывные предложения. Когда обучают составлению плана, выполняют несколько подготовительных предложений:

- озаглавливание частей текста, выделенных учителем;
- нахождение границ частей по данному плану.

Очень эффективно словесное рисование: оно также способствует лучшему пониманию текста и служит подготовкой к пересказу. При проведении словесного рисования следует учесть ряд требований:

- уточнить содержание картинки (что следует изобразить?);
- определить расположение объектов (где что находится?);
- уточнить существенные детали в изображении объектов (как нужно изображать);
- выбрать соответствующие цвета (какие краски надо использовать).

Детям задают вопросы в процессе работы, поясняют, наводят на мысль. Ребенок должен научиться характеризовать эмоциональную окраску речи героев, например, «Веселым или грустным голосом говорит Катя?». Кроме того, имеют место индивидуальные и хоровые проговаривания слов, фраз, подбор вариантов произнесения, нахождение нужной интонации. В этом случае желательно обращаться к личному опыту детей, демонстрировать наглядный материал — все это помогает детям понять идею произведения и служит своеобразным «фундаментом» будущего пересказа.

Словесное рисование заставляет более глубоко переживать описанные автором эмоции, обращать внимание на детали, и к тому же развивает воображение и связную речь детей. Метод словесного рисования требует от учащихся вдумчивости, качественного осмысления произведения, понимания особенностей языковых средств. Анализ текста позволяет подготовить учащихся к пересказу.

Существует несколько видов пересказа: полный, выборочный, сжатый и творческий. Выбор того или иного вида зависит от содержания произведения, цели урока и навыков учащихся в пересказывании.

С первого по четвертый класс в основном используется полный (подробный) пересказ. Этот вид предполагает последовательное и полное воспроизведение содержания прочитанного текста. Обучение начинается с простых и доступных пониманию повествовательных произведений. Несколько позже можно переходить к текстам с элементами описания и рассуждения. Полный пересказ может быть близким к тексту или же свободным. Его предваряет детальный разбор содержания, составление плана, проведение анализа языковых средств.

Когда обучение пересказу только начинается, учащиеся, как правило опираются на вопросы педагога, иллюстрации, картинный план. В процессе работы над полным пересказом детей обучают грамотно излагать свои мысли, правильно строить предложения, логично и последовательно передавать содержание прочитанного, используя как авторские, так и собственные слова и выражения, передающие смысл прочитанного.

В начальных классах также широко применяется выборочный пересказ. В этом случае учащимся предлагается изложить отдельный эпизод или наиболее важное событие.

Работать над сжатым пересказом с детьми с нарушениями интеллекта рекомендуется с седьмого класса. Но некоторые его элементы можно использовать и в начальной школе. К примеру, учитель задаёт вопросы по тексту таким образом, чтоб ответы на них давали в результате сжатый пересказ. Для наглядности учитель повторяет получившееся высказывание, а дети воспроизводят его. Также можно получить краткий пересказ по серии сюжетных картинок, если передавать содержание каждой картинки одним – двумя предложениями.

Последовательность обучения сжатому пересказу может быть такой: определяется основная мысль текста;

- составляется план;
- проводится обсуждение, что важно сказать по каждому пункту плана;
- передаётся содержание каждого пункта плана двумя-тремя предложениями.

Пересказ текста и дается детям с нарушениями интеллекта достаточно тяжело. Нередко возникает подобная ситуация: один ребенок довольно долго пересказывает текст, и остальные утомляются, теряют интерес к повествованию. Чтобы подобного не произошло, можно поддержать внимание слушающих следующими приемами:

- использовать пересказ «по цепочке» по картинному плану, по словесному плану;
- использовать пересказ с «эстафетой» (закончив пересказывать фрагмент текста, ученик выбирает следующего рассказчика);
- использовать пересказ по скрытой картинке (слушатели должны догадаться, о какой части текста идёт речь, найти соответствующий отрывок).

Выборочный пересказ широко применяется на обобщающих уроках. Педагог задаёт вопросы и предлагает задания, которые требуют развёрнутого выборочного пересказа. Разумеется, учитель должен продемонстрировать детям образец правильного и выразительного пересказа. Можно подсказать нужную фразу или слово ученику, если он затрудняется. Когда произведение достаточно длинное, его разбивают на смысловые части и пересказывают постепенно.

Организация пересказа подчиняется следующим методическим требованиям:

- перед учащимися ставится определенная задача: что именно и каким образом они должны пересказать;

- во время пересказа не стоит часто и без веской причины перебивать рассказчика для внесения поправок. Это лучше сделать по окончании повествования;
- важно добиться выразительности пересказа, что достигается путем повышения мотивации к данному виду деятельности.

Пересказ – это вид связной устной речи. Его задачей является передача содержания прочитанного (услышанного). Качество пересказа, его логичность отражают степень осознания учеником смысла произведения.

Анализ текста, который проводится перед пересказом, позволяет учащимся внимательнее отнестись к произведению-образцу, освоить языковые средства и таким образом обогатить собственную речь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе написания **программы внеурочной деятельности для обучающихся младшего школьного возраста, имеющих ОВЗ и основываясь, на исследования моей дипломной работы 2015 года на тему: «Формирование навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта».** Были сформулированы следующие положения, которые необходимы при составлении программы.

- важность работы над пересказом как видом устной связной речи, признаётся всеми методистами, работающими в сфере разработки методики обучения русскому языку;
- обучение пересказу тесно связано с формированием навыка сознательного чтения;
- выделяется несколько уровней работы над формированием умений выстраивать связное целостное высказывание: мотивация, замысел, передача содержания посредством лексико-грамматических конструкций, построение синтаксического целого, выразительность речи, контроль над последовательностью, целостностью и точностью изложения, решение коммуникативных задач с помощью монологической речи;
- при обучении пересказу необходимо учитывать речевые возможности детей с нарушениями интеллекта;
- при подборе текстов для пересказа отдается предпочтение доступным для детского понимания произведениям.

Реализация этих положений требует рационального, внимательного, полноценного выбора методических приёмов, последовательного и целенаправленного преодоления речевых нарушений детей с интеллектуальной недостаточностью, препятствующих как переработке текста, так и его качественному воспроизведению. Результатом данного исследования является описание методических требований к организации работы над пересказом на уроках чтения и устного развития речи в начальных классах с детьми с нарушениями интеллекта.

Написание **программы внеурочной деятельности для обучающихся младшего школьного возраста, имеющих ОВЗ** предваряло изучение методических подходов к формированию навыка пересказа детей с нарушениями интеллекта, учащихся в 1-4 классах, которые в большинстве своём построены на психолингвистической теории порождения речи; проведение сравнительного анализа программ по русскому языку с точки зрения обучения пересказу, методического аппарата учебников чтения, устного развития речи,

ознакомления с окружающим миром, обобщение данных разных исследователей об особенностях пересказа умственно отсталых учащихся.

Исследование показало, что пересказ, как и построение любого вида связного высказывания, вызывает затруднения у детей с нарушениями интеллекта. Их тексты характеризуются фрагментарностью, нарушениями последовательности, отсутствием связи между элементами, использованием коммуникативно слабых предложений, трудностями в грамматическом оформлении предложений (нарушение последовательности слов в предложении, неполнота предложения, примитивность словарного запаса, избыток существительных и глаголов, недостаточное использование прилагательных, наречий и пр.). Исходя из этого, обучение пересказу требует создания определенных психофизиологических условий:

- задействовании всех видов восприятия и памяти при работе с текстом;
- использовании наглядных дидактических материалов;
- проведении дидактических игр;
- применении метода пиктограмм.

Для реализации каждого из вышеперечисленных направлений подобраны и описаны методические рекомендации. Спецификой обучения пересказу детей с нарушениями интеллекта в 1-4 классах, является выбор в пользу подробных пересказов по картинно-символической схеме, краткость текста.

Серии сюжетных картинок, которые в этот период служат основой для воспроизведения содержания текста во всей его полноте и последовательности, на начальных этапах обучения стоит сопровождать рисуночными схемами, передающими структуру предложения и текста. Обучение пересказу благоприятно отражается на уровне развития навыков сознательного чтения и связного высказывания. Качественное владение педагогом методикой обучения пересказу способствует эффективному решению задач по развитию речевых навыков учащихся с нарушениями интеллекта 1-4 классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамович, Е.А. Чтение в начальных классах / Е. А. Адамович, В. И. Яковлева. - М.: Просвещение, 1999. - 263 с.
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
3. Барина, Е.А. Лингвистические основы методики развития связной речи. - М.: Просвещение, 2009. - 453 с.
4. Биева, Е. Г. Факторы, влияющие на понимание текстов (на материале детской речи): автореф. дис. кандидата фил. наук /М.: ВАИ, 1984. - 186 с.
5. Бине, А., Ненормальные дети.: пер. с фр. / А. Бине, Т. Симон, Т.; под ред. В. А. Луков, В.А. Луков. - СПб.: Санкт-Петербург, 1999. - 418 с.
6. Бунаков, Н. Ф. Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за 30 лет. - СПб: Золотая книга, 1996. — 231 с.
7. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка. - СПб.: Учпедгиз, 1985, 248 с.
8. Василевская, В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми // Известия АПН РСФСР. - 1961. - №114. - С. 15-42.
9. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении русскому языку умственно отсталых школьников I-IV классов: автореф. дис. доктора пед. наук / М.: ИПК и ПРНО МО, 2001. - 47 с.
10. Восприятие и изучение литературного произведения в средней школе: сб. статей / под ред. Н.И. Кудряшева. - М.: Педагогика, 1990. - 64 с.
11. Выготский, Л.С. Мышление и речь. - М.: Просвещение, 2004. - 321 с.
12. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: АПН РСФСР, 1981. - 471с.
13. Гнездилов, М.Ф. К вопросу о развитии речи: учебно-воспитательная работа в специальных школах для глухонемых и умственно отсталых детей. - М.: Учпедгиз, вып.4, 1986. - 108 с.
14. Гнездилов, М.Ф. Развитие речи учащихся в процессе обучения: труды II научной сессии по дефектологии. - М.:АПН РСФСР, 1989. - 260 с.
15. Граборов, А. Н. Олигофренопедагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов и работников вспомогательных школ.- М.: Просвещение. 1985. - 480 с.
16. Данилкина, Г. И. Работа над словом с учащимися 1-4 классов вспомогательной школы: научные доклады. - Л.: Учпедгиз. 1986. - 220 с.
17. Дульнев, Г. М. О значении намерения для точности и полноты воспроизведения текста: вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей. - М.: Москва. 1990. - 380 с.
18. Ельницкий, К. В. Методика начального обучения отечественному языку: учебное руководство. - СПб.: Гутзац. 1995 - 195 с.
19. Еременко, И. Г. Олигофренопедагогика. - Киев: Вища школа. 1985 - 460 с.
20. Жинкин, Н. И. Язык, речь и текст: хрестоматия / И. Н. Жинкин, Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. - М.: Эксмо-Пресс, 2001. - 564 с.
21. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. - 155 с.
22. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи: учеб. пособие для студентов дефектологических фак. высших пед. учеб. заведений и логопедов. - М.: УНПЦ «Энергомаш», 1994. - 128 с.
23. Занков, Л.В. Последовательность воспроизведения и ее особенности у умственно отсталых школьников. - М.: 1981. - 460 с.
24. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. - М.: Воронеж, 2001. - 320 с.
25. Корф, Н. А. Наши педагогические вопросы. - М.: 1882. - 409 с.
26. Кудряшев, Н.И. Уроки анализа литературного произведения: из опыта преподавания литературы / под ред. Д. Л. Устюжанин. - М.: Просвещение, 1985. - 380 с.

27. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной речи. - М.: Москва, 1975. – 198 с.
28. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда. - М.: Владос, 2001. - 224 с.
29. Лапшин, В.А. Особенности понимания образной речи учащимися вспомогательной школы и коррекционно-воспитательная работа в связи с её развитием: автореф. дис. канд. пед. наук / МГГТИ им. В.И. Ленина, Москва, 1972, 30 с.
30. Левина, Р.Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. - М.: Наука, 2004. - 234 с.
31. Лемешенко, В. А. Художественный пересказ как средство развития монологической речи учащихся при изучении произведений разных жанров: дис. канд. пед. наук - М.: Москва, 1997. - 168 с.
32. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. - М.: МПСИ, 2004. - 534 с.
33. Липкина, А. И. Взаимосвязь образа и слова в работе над учебным текстом // Известия АПН РСФСР. – 1984. №61. - С. 23-52.
34. Липкина, А.И., Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах / А. И. Липкина, М. И. Оморокова; под ред. А. И. Липкиной. - М.: Просвещение, 1987. - 224 с.
35. Лурия, А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1980. - 320 с.
36. Луцкина, Р.М. Развитие устной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения: пос. для учителей. - Алма-Ата: Мектеп, 1984. - 55 с.
37. Львов, М.Р. Основы теории речи. - М.: Академия, 2000. - 248 с.
38. Маранцман, В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие. - Л.: ЛГПИ, 1984, 175 с.
39. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников: избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989 г., 468 с.
40. Морозова, Н. Г. Психологические предпосылки понимания текста младшими школьниками: основы методики начального обучения русскому языку / под ред. Н.С. Рождественского. - М.: Просвещение, 1985. - 240 с.
41. Найденов, Б. С. Выразительность речи и чтения. - М.: Просвещение, 1999. – 286 с.
42. Ни, Л. Ф. Пути обучения продуктивному пересказу // Начальная школа. -1997. - №5.- С. 59-63.
43. 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.
44. Одинаева, Л.А. Работа над пересказом художественных произведений в младших классах вспомогательной школы // Дефектология. - №5. - С. 31-34.
45. Озолайте, В.-В. А. Методика работы над текстами различного характера в младших классах вспомогательной школы // Дефектология - №2. - С. 43-47.
46. Озолайте, В.-В. А. Работа над пересказом прочитанного текста в младших классах вспомогательной школы: автореф. дис. кандидата пед. наук / М.: НГПИ им. В. И. Ленина, 1975. – 56 с.
47. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников: методическое пособие для учителя. - М.: АРКТИ, 1999. - 160 с.
48. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965. - 343 с.
49. Павлова, Н.В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта: автореф. канд. дис. пед. наук / М.: МГУ, 2002. - 23 с.
50. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова; под ред. И. В. Беляковой. - М.: Академия, 2002. - 160 с.

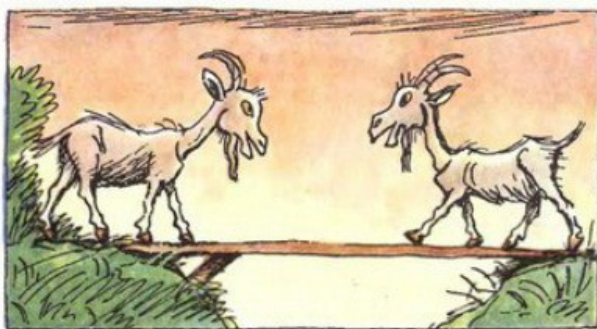
51. Пинский, Б.И. Процесс воспроизведения при непреднамеренном запоминании и его особенности у учащихся вспомогательных школ (олигофренов) // Известия АПН РСФСР. - М., 1999, № 57. - С. 27-66.
52. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / под ред. Г.А. Каше. - М.: Книга по Требованию, 2012. - 171 с.
53. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / сост. А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
54. Развитие речи младших школьников / под ред. М. Р. Львова. - М.: Просвещение, 1983. - 143 с.
55. Сеген, Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей. - Нью-Йорк, 1996. – 420 с.
56. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти. - М.: Просвещение, 1986. - 423 с.
57. Смирнова, З. Н. Понимание и употребление прилагательных учащимися вспомогательной школы и развитие их речи в связи с изучением данной. – М.: Владос, 1999. – 456 с.
58. Тумим, Г. Г. Уроки объяснительного чтения. Методическая хрестоматия. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. - 270 с.
59. Ушинский, К. Д. О первоначальном преподавании русского языка: избранные педагогические произведения. СПб.: Питер, 2002. – 240 с.
60. Феофанов, М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащихся вспомогательной школы. – Саратов: Книголюб, 2003. - 132 с.
61. Филичева, Т. Б. Основы логопедии. - М.: Просвещение, 2007. – 280 с.
62. Шиф, Ж. И. Понимание читаемого текста учащимися младших классов: особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. - М.: Просвещение, 1995. - 146 с.
63. Яковлева, В.И. Обучение пересказыванию прочитанного // Начальная школа. - 1985. - №1. - С. 53-58, №2.- С. 50-54.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Стимульный и дидактический материал к исследованию

Стимульный материал к заданию №1 «Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Упрямые козлы»

УПРЯМЫЕ КОЗЛЫ



4



На мосту два козла
Стукулись рогами,



И упали два козла
В речку вверх ногами.

Результаты выполнения задания №1 «Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Упрямые козлы»

1. **Эдуард М.** «Был мостик. Козлы шли по мостику через речку. Они подрались. Козлы упали в воду».
 2. **Сергей А.** «Козлы шли по мосту. Они зацепились рогами и упали».
 3. **Вика К.** «Козлики проходят. Они идут по мосту. А они начали драться, и оба упали в лужу. Все».
 4. **Вера Г.** «Козлы шли по мосту. Они зацепились. И поссорились. И упали».
 5. **Олеся Д.** «Идут два козлика по мостику. Они начали драться. Потом они упали в воду. Они не смогли выплыть и утонули».
 6. **Алексей Д.** «Коза и козел идут по мостику. Им не хватало места на мостике, и они стали драться. Потом они упали в воду».
 7. **Павел Л.** «Шли козлята по мостику. Белый шел с одной стороны, а черный – с другой. Потом им что-то не понравилось. Они поскользнулись и упали в воду».
- Стимульный материал к заданию № 2 «Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Яблоко»



Результаты выполнения задания №2 «Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Яблоко»

1. **Олеся Д.** «Ворона, заяц и ежик сорвали последнее яблоко. Они подрались из-за яблока. Пришли к медведю. Медведь дал всем яблоко, и они его съели».
2. **Павел Л.** «Заяц и ворона сорвали яблоко. Там был еще ежик. Они подрались. Все съели яблоко».
3. **Вика К.** «Ворона и заяц. Еще ежик. Медведь. Едят яблоко».
4. **Сергей А.** «У вороны упало яблоко. Оно упало на ежика. Ежик забрал его себе. Поэтому они все подрались с ежиком. Потом пришел медведь и поделил яблоко на всех».
5. **Алексей Д.** «Ворона потеряла яблоко. А ежик и заяц увидели его. Потом они подрались, а пришел медведь и разделил яблоко».
6. **Эдуард М.** «Ворона сорвала яблоко. А там были еще ежик и заяц. Все они подрались и съели яблоко».
7. **Вера Г.** «Ежик и заяц. Там еще ворона и медведь. Съели яблоко».

Стимульный материал к заданию № 3 «Составить связный рассказ по одной сюжетной картине «На огороде»



Результаты выполнения задания №3 «Составить связный рассказ по одной сюжетной картине «На огороде»

1. **Олеся Д.** «Две девочки и мальчик в огороде. Они там работают. Они делают его красивым. Там растут цветы и овощи».
2. **Павел Л.** «Мальчик что-то копает. Одна девочка поливает растение. Еще девочка с тяпкой. Они вместе работают. У них красивый дом».
3. **Алексей Д.** «Девочка в шляпе копает сорняки. Еще есть девочка. Она поливает. И мальчик копает. Они все в своем саду».
4. **Сергей А.** «Это сад. Здесь цветы. Много цветов. Еще дети. Они все время в саду работают».
5. **Вера Г.** «Дети в огороде. Им нравится работать. Они помогают маме».
6. **Вика К.** «Цветы тут. Это садик. Еще мальчик и девочки. И дом».
7. **Эдуард М.** «В саду много цветов и дети. Они убирают».

Оригинал текста к заданию № 4. Пересказ рассказа Я. Тайца «Кыш!»

Дома у бабушки были куры. Надя спросила:

- Можно я их покормлю?
- Можно!

Надя взяла мисочку с просом, стала звать:

- Куры, куры, сюда!
- А куры не идут!
- Бабушка, они не идут!
- А ты скажи им: цып-цып!

Надя сказала:

- Цып-цып-цып!..

Тут со всех сторон набежали куры. Давай клевать просо. Мигом всё склевали.

- Всё! Больше нет! - сказала Надя. И показала курам пустую мисочку.

А куры не уходят. Стоят, ждут.

- Бабушка, они не уходят!

- А ты им скажи: кыш-кыш!

Надя сказала:

- Кыш-кыш-кыш!

Куры всё поняли и разошлись.

Результаты выполнения задания №4. Пересказ рассказа Я. Тайца «Кыш!»

1. Вика К. «У бабушки были куры. У меня тоже есть. Они красивые. Надя хотела покормить. Они не шли».

2. Эдуард М. «У бабушки были много курицы. И еще Надя. Она хотела кормить. Они не шли к ней».

3. Сергей А. «У бабушки были дома курицы. Их хотела кормить Надя. Она взяла чашку с зернами. Но курицы не шли есть. Потом Надя позвала их. И они ели».

4. Алексей Д. «Бабушкины курицы ходят двором. Надя взяла мисочку. Она звала куриц. Они не пошли. Потом звала бабушка. И курицы пришли к Наде. Они ели пшено».

5. Вера Г. «У бабушки были куры. Надя сказала бабушке: «Можно, я кормить их?». И Надя позвала, а куры не пошли. Они не хотели есть. А потом пошли и поели».

6. Олеся Д. «Была Надя. У ее бабушки были куры. Надя хотела покормить их. Но Надя неправильно говорила, и куры не пришли. А потом бабушка помогла Наде. Надя сказала: «Цып-цып». Куры пришли».

7. Павел Л. «Надя хотела кормить куриц. Они жили у ее бабушки дома. Но курицы не хотели идти к Наде и есть кашу. Она взяла мисочку и звала их. А потом они пришли».

Дидактический материал к урокам, проводимым в рамках экспериментальной коррекционно-педагогической программы по развитию навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта.

В. Г. Сутеев «Кораблик»



Пошли гулять Лягушонок, Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.



Пришли на речку.

- Давайте купаться! - сказал Лягушонок и прыгнул в воду.



- Мы не умеем плавать, - сказали Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.

- Ква-ха-ха! Ква-ха-ха! - засмеялся Лягушонок. - Куда же вы идёте?! - И так стал хохотать - чуть было не захлебнулся.



Обиделись Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок. Стали думать. Думали-думали и придумали.



Пошел Цыпленок и принес листочек. Мышонок - ореховую скорлупку. Муравей соломинку притащил. А Жучок - веревочку. И пошла работа: в скорлупку соломинку воткнули, листок веревочкой привязали - и построили кораблик!

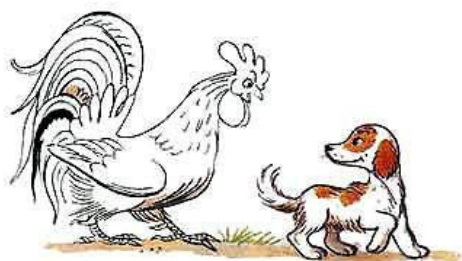


Столкнули кораблик в воду. Сели на него и поплыли!



Лягушонок голову из воды высунул, хотел еще посмеяться, а кораблик уже далеко уплыл... И не догонишь!

В. Г. Сутеев «Петух и Краски»

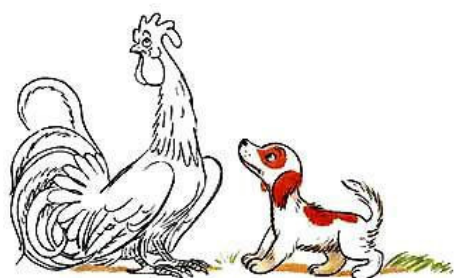


Нарисовал Вова Петуха, а раскрасить-то его и забыл. Пошел петух гулять:

- Что ты ходишь такой нераскрашенный? - удивилась Собака.



Посмотрел Петух в воду. И верно - Собака правду говорит.



- Не печалься, - сказала Собака, - иди к Краскам: они тебе помогут.



Пришел Петух к Краскам и просит:
- Краски, Краски, помогите мне!



- Хорошо, - сказала Красная Краска и раскрасила ему гребешок и бородку.



И Синяя Краска - перышки на хвосте.



Зеленая - крылышки.



А Желтая - грудку.



- Вот теперь ты настоящий Петух! - сказала Собака.

В. Г. Сутеев «Под грибом»



Как-то раз застал Муравья сильный дождь. Куда спрятаться? Увидел Муравей на полянке маленький грибок, добежал до него и спрятался под его шляпкой. Сидит под грибом - дождь пережидает. А дождь идёт всё сильнее и сильнее. Ползёт к грибу мокрая Бабочка: -Муравей, Муравей, пусти меня под грибок! Промокла я - лететь не могу!



- Куда же я пущу тебя? - говорит Муравей. - Я один тут кое-как уместился.

- Ничего! В тесноте, да не в обиде. Пустил Муравей Бабочку под грибок. А дождь ещё сильнее идёт...



Бежит мимо Мышка:

- Пустите меня под грибок! Вода с меня ручьём течёт.
- Куда же мы тебя пустим? Тут и места нет.
- Потеснитесь немножко!



Потеснились - пустили Мышку под грибок. А дождь всё льёт и не перестаёт...



Мимо гриба Воробей скачет и плачет:

- Намокли перышки, устали крылышки! Пустите меня под грибок обсохнуть, отдохнуть, дождик переждать!
- Тут места нет.



- Подвиньтесь, пожалуйста!
 - Ладно.
- Подвинулись - нашлось Воробью место.



А тут Заяц на полянку выскочил, увидел гриб.

- Спрячьтесь, - кричит, - спасите! За мной Лиса гонится!..



- Жалко Зайца, - говорит Муравей. - Давайте ещё потеснимся.

Только спрятали Зайца -Лиса прибежала.



- Зайца не видели? - спрашивает.
 - Не видели.
- Подошла Лиса поближе, понюхала:
- Не тут ли он спрятался?
 - Где ему тут спрятаться? Махнула Лиса хвостом и ушла.



К тому времени дождик прошёл -солнышко выглянуло. Вылезли все из-под гриба - раду-ются.

Муравей задумался и говорит:

- Как же так? Раньше мне одному под грибом тесно было, а теперь всем пятерым место нашлось!
- Ква-ха-ха Ква-ха-ха! - засмеялся кто-то.



Все посмотрели: на шляпке гриба сидит Лягушка и хохочет:

- Эх, вы! Гриб-то...

Не досказала и ускакала. Посмотрели все на гриб и тут догадались, почему сначала одному под грибом тесно было, а потом и пятерым место нашлось. А вы догадались?



В. Г. Сутеев «Разные колеса»



Стоит пенёк, на пенёке — теремок.

А в теремке живут Мушка, Лягушка, Ёжик да Петушок Золотой Гребешок.

Вот как-то пошли они в лес за цветами, за грибами, за дровами, за ягодами.



Ходили-ходили по лесу и на поляну вышли. Смотрят — а там пустая телега стоит. Телега-то пустая, да не простая — все колёса разные: одно — совсем маленькое колесико, другое побольше, третье — среднее, а четвёртое — большое-пребольшое колесище.

Телега, видно, давно стоит: грибы под ней растут.



Стоят Мушка, Лягушка, Ёжик да Петушок, смотрят и удивляются. Тут Заяц на дорогу из кустов выскочил, тоже смотрит, смеётся.

— Это твоя телега? — спрашивают Зайца.

— Нет, это Медведя телега. Он её делал-делал, не доделал да и бросил. Вот она и стоит.



— Давайте возьмём телегу домой, — сказал Ёжик. — В хозяйстве пригодится.

— Давайте, — сказали остальные.

Стали все телегу толкать, а она не идёт: у неё все колёса разные.

Толкали-толкали — толку никакого! Телега то направо завернёт, то налево упадёт.

И дорога плохая — то яма, то кочка.





А Заяц хохочет, от смеху надрывается: — Кому нужна такая негодная телега! Устали все, а бросить жалко в хозяйстве пригодится.

Опять Ёжик догадался:

— Давайте все по колесу возьмём.

— Давайте!

Сняли с телеги колёса и домой покатали: Мушка — маленькое колесико, Ёжик побольше, Лягушка — среднее...

А Петушок вскочил на самое большое колесище, ногами перебирает, крыльями хлопает и кричит:

— Ку-ка-ре-ку-у!



Заяц смеётся: — Вот чудачки, домой разные колёса покатали!



Тем временем Мушка, Ёжик, Лягушка и Петушок прикатали колёса домой и задумались: что с ними делать?

— Я знаю, — сказала Мушка, взяла самое маленькое колесико — прялочку сделала.

Ёжик догадался: к своему колесу две палки приладил тачка вышла.



— Я тоже придумала, — сказала Лягушка и колесо побольше к колодцу пристроила, чтобы лучше было воду брать.



А Петушок большое колесище в ручей опустил, жернова поставил и мельницу построил. Все колёса в хозяйстве пригодились: Мушка на прялочке нитки прядёт, Лягушка с колодца воду носит — огород поливает, Ёжик из лесу на тачке грибы, ягоды, дрова возит. А Петушок на мельнице муку мелет.





Пришёл как-то к ним Заяц на их жизнь посмотреть.
 А его как дорогого гостя приняли:
 Мушка ему варежки связала,
 Лягушка морковкой с огорода угостила,
 Ёжик — грибами да ягодами, а Петушок — пирогами да ватрушками.
 Стыдно стало Зайцу.
 — Простите меня, — говорит. Я смеялся над вами, а теперь вижу — в умелых руках и
 разные колёса могут пригодиться.

В. Г. Сутеев «Цыпленок и утенок»



Вылупился из яйца Утёнок.
 - Я вылупился! - сказал он.



- Я тоже, - сказал Цыплёнок.
 - Я хочу с тобой дружить, - сказал Утёнок.
 - Я тоже, - сказал Цыплёнок.



- Я иду гулять, - сказал Утёнок.
- Я тоже, - сказал Цыплёнок.



- Я рою ямку, - сказал Утёнок.
- Я тоже, - сказал Цыплёнок.



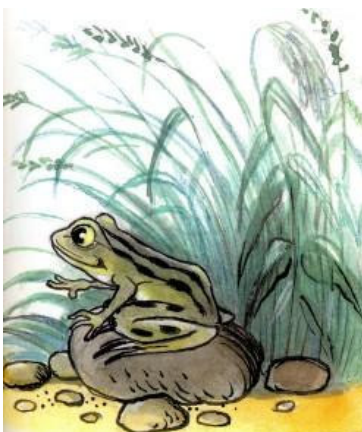
- Я нашёл червяка, - сказал Утёнок.
- Я тоже, - сказал Цыплёнок.



- Я поймал бабочку, - сказал Утёнок.
- Я тоже, - сказал Цыплёнок.



Я не боюсь лягушку, - сказал Утёнок.



Я то... тоже... - прошептал Цыплёнок.



Я хочу купаться, - сказал Утёнок.

Я тоже, - сказал Цыплёнок.



- Я плаваю, - сказал Утёнок.



- Я тоже! - крикнул Цыплёнок.



Спасите!..

Держись! - крикнул Утёнок.



- Буль-буль-буль... - сказал Цыплёнок



Вытащил Утёнок Цыплёнка.



- Я иду ещё купаться, - сказал Утёнок.

- А я - нет, - сказал Цыплёнок.

Контрольный эксперимент. Результаты выполнения задания №1. Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Кораблик»

Эдуард М. «Они шли. Потом они смотрели на Лягушку. Они сделали лодку. И все уплыли».

Вика К. «Здесь Лягушка, Цыпленок, Мышка, Муравей и Жучок. Все пошли купаться в речку. Они не могли купаться. Лягушка умела. Потом они сделали маленькую лодку. Сели и поплыли по воде».

Вера Г. «Жук, Муравей, Мышь, Цыпленок, Лягушка шли плавать в речку. Никто не плавал, а Лягушка плавала. Потом они сделали маленький кораблик. Сели и поплыли к Лягушке».

Алексей Д. «Лягушка, Цыпленок, Мышка, Муравей и Жук пошли купаться на речку.
– Пойдем купаться! – Лягушка сказала. И стала всех обливать водой. Все его друзья стали мокрыми, и обиделись на Лягушку. Потом все стали думать, как поплыть. Придумали построить такой маленький-маленький кораблик. Потом они построили кораблик. Отнесли его в воду, сели и поплыли».

Сергей А. «Жук, Муравей, Мышка, Цыпленок и Лягушка пришли на речку.
– Давайте купаться! – позвала Лягушка всех из воды. Но никто не умел плавать, а Лягушка стала их обливать водой.

– Ква, ква! – смеялась лягушка. А потом все очень сильно обиделись на лягушку. Потом они придумали сделать кораблик. И стали его строить и построили. Кораблик был маленький. Но они все сели в кораблик. И поплыли по воде. А Лягушка сильно удивилась».

Олеся Д. «Лягушка, Цыпленок, Мышка, Муравей и Жук пошли гулять на речку.

– Пойдем купаться! – сказал Лягушонок.

– Мы не можем плавать! – сказали все лягушке.

– Ква, ква! – стал смеяться Лягушонок, и стал обливать все водой. Цыпленок, Мышка, Муравей и Жук стали мокрыми и обиделись на Лягушку. Потом они стали все придумывать, как можно поплавать. И придумали построить маленький кораблик. Нашли большую скорлупу от ореха, а Цыпленок принес листок. Все работали дружно, и поэтому построили быстро маленький и очень красивый кораблик. Затем они все отнесли свой кораблик к речке и опустили его в воду. Цыпленок, Муравей и Жук, и Мышка сели в свой кораблик и поплыли, а Лягушка сильно удивилась».

Павел Л. «Жук, Цыпленок, Лягушка, Муравей и Мышонок пошли гулять на речку.

– Пойдемте купаться! – позвала всех Лягушка.

– Мы не умеем плавать! – сказали все.

– Ква, ква! – начал смеяться Лягушонок и обливать все водой.

– Вы не на что не годитесь! – сказал Лягушонок. И очень сильно стал смеяться над своими друзьями.

Цыпленок, Мышка, Муравей и Жук обиделись. Потом они стали думать, как смогут поплыть. Они придумали построить кораблик. И построили его. Потом они отнесли свой маленький кораблик в воду, сели в него и поплыли быстро-быстро. А Лягушка удивилась и больше не смеялась».

Контрольный эксперимент. Результаты выполнения задания № 2. Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Цыпленок и утенок»

Эдуард М. «Родился Утенок. Цыпленок родился. Они пошли гулять. Они едят червяка и бабочку. Они пошли купаться. Цыпленок утонул. Утенок вытащил цыпленка».

Вика К. «Здесь Цыпленок и Утенок родились. Они пошли вместе гулять. Поймали бабочку и червяка и съели их. Потом они пошли купаться. Цыпленок утонул, а Утенок его спас. Утенок опять пошел купаться, а Цыпленок был мокрым и не купался».

Вера Г. «Родился Утенок и Цыпленок. Они гуляли и поймали бабочку и червяка. Потом они их съели. Потом Утенок и Цыпленок пошли плавать. Цыпленок утонул, а Утенок его вытащил. Цыпленок был мокрым-мокрым и больше не купался в речке».

Сергей А. «Родился из яйца Утенок.

– Я родился!

– И я тоже! – сказал Цыпленок. Они пошел гулять.

– Я пошел гулять! – сказал Утенок. А Цыпленок пошел с ним.

Потом они нашли червя и съели его. А потом еще нашли бабочку. Когда они увидели Лягушку, не испугались, а пошли плавать. Утенок плавал хорошо. А Цыпленок не умел, поэтому он утонул. Утенок спас Цыпленка. Цыпленок был мокрым, и ему было холодно. Он не пошел плавать с Утенком больше».

Алексей Д. «Вылупился Утенок из яйца.

– Я родился!

– Я тоже! – сказал Цыпленок.

– Будем дружить? – спросил Утенок.

– Да, пойдем гулять? – сказал Цыпленок. Когда они гуляли, увидели Лягушку и не испугались ее. Потом они пошли плавать на речку. Утенок плавал хорошо, а Цыпленок плавал плохо. Утенок поплыл по воде, а Цыпленок утонул. Но Утенок спас своего друга и вынес на берег. Цыпленок сидел на берегу мокрым. А Утенок пошел плавать на речку опять».

Павел Л. «Вылупился Утенок из яйца.

– Я вылупился! – сказал он.

– Я тоже! – сказал Цыпленок.

– Давай дружить? – спросил Утенок.

– Давай! – сказал Цыпленок.

– Я пойду, погуляю на речку! – сказал Утенок.

– Я тоже пойду! – сказал Цыпленок.

Они увидели на речке Лягушку, и никто ее не испугался.

– Я пошел, поплаваю! – сказал Утенок.

– И я с тобой! – сказал Цыпленок. Утенок умел хорошо плавать, а вот Цыпленок совсем не умел плавать. Его никто не научил, и поэтому он сразу стал тонуть в воду. Но Утенок увидел, что Цыпленок тонет, нырнул под воду. Потом схватил Цыпленка и потащил на берег. Цыпленок был весь мокрый и очень расстроенный, что стал тонуть.

– Я иду опять купаться! – сказал Утенок.

– А я не пойду! – сказал Цыпленок».

Олеся Д. «Из яйца вылупился сначала Утенок, потом Цыпленок. Цыпленок все повторял за Утенком, потому что он был старше и умнее. Утенок шел гулять, и цыпленок шел тоже. Утенок копал ямку, и Цыпленок тоже копал ямку. И червяка ел. Утенок говорил:

– Я поймал бабочку!

И Цыпленок говорил:

– И я поймал бабочку!

Появилась Лягушка, и Утенок сказал:

– Я не боюсь!

И Цыпленок тоже сказал:

– Я тоже не боюсь! – а сам боялся.

Потом Утенок пошел купаться. Цыпленок тоже думал, что будет плавать. Но он не умел плавать и начал тонуть. Утенок его спас, и опять пошел купаться, а Цыпленок уже не пошел».

Контрольный эксперимент. Результаты выполнения задания № 3. «Составления связного рассказа по одной сюжетной картине «Разные колеса»

Эдуард М. «Ежик подметает. И Лягушка с ведрами. Гусеница зеленая в будке. И Муха летает. И дом из дерева».

Вика К. «Они все живут вместе: Петух, Ежик, Лягушка и Муха. Они вместе работают, только Петух сидит в домике. Еще у них Гусеница на поводке».

Вера Г. «Я знаю, это про колеса! Там был Петух, Ежик, Муха, Лягушка. Они жили в теремке. Они нашли колеса и начали работать: делать муку на них. А теперь у них еще и Гусеница живет в грибе, зеленая. У Ежика красные сапоги. Лягушка собирает капельки».

Алексей Д. «Петух сидит в доме, а Ежик подметает. Лягушка носит воду, ей помогает Муха. Они просто колеса нашли, которые медведь бросил. А Заяц еще смеялся, а они его чаем напоили. Петух муку делал для бубликов, а Муха вареники теплые. Теперь Петух устал и решил отдохнуть – он рано встает. Лягушка решила поливать огород вместе с Мухой. А еще они Гусеницу завели».

Сергей А. «В лесу стоит дом. Там живет Ежик, Петух, Муха и Лягушка. К ним Заяц в гости приходил и смеялся над ними. А теперь они живут хорошо: у них есть грибы, ягоды, цветочки красивые, и Гусеница дом сторожит. Лягушка постоянно огород поливает, а Муха шьет. А Петух ленивый – он им не помогает. Ежик подметает ступеньки, они, как грибы. Еще у них чашка на заборе».

Павел Л. «В одном домике, в лесу, жили звери. Это были Петух, Ежик, Лягушка и Муха. Один раз они гуляли в лесу, и нашли старую тачку с разными колесами. Заяц смеялся, что они их взяли домой. А колеса были нужны. Петух взял самое большое и молотил муку, Лягушка огород поливала, а муха вареники делала. Ежик подметает ступеньки, Петушок в домике, а Лягушка росу собирает вместе с Мухой. Еще они завели себе ядовитую Гусеницу вместо Собаки. Она у них живет в красивом грибочке».

Олеся Д. «О, это теремок! В нем живет Петушок, Ежик в красных сапожках, Лягушка и Муха. Петушок делал муку для булочек, Лягушка любила выращивать овощи, Муха делала вареники, а Ежик собирал грибы. Они начали это делать, когда нашли разные колеса. Теперь они живут хорошо. Муха и Лягушка собирают воду из цветов для огорода, Ежик самый умный у них, он подметает ступеньки, а Петух что-то в домике сидит. Наверно, он устал. У Гусеницы тоже есть свой домик – это розовый грибок. Гусеницы раньше не было – ее потом нашли. Она живет вместо собаки и отгоняет воров».

Контрольный эксперимент. Результаты выполнения задания № 4. Пересказ сказки В. Г. Сутеева «Петух и Краски» без опоры на наглядный материал

Эдуард М. «Петух пошел к краскам. Они его красили. Потом он стал настоящим. Как все. Еще там Собака была. Они разговаривали».

Вика К. «Мальчик нарисовал Петуха и отпустил гулять. Он встретил Собаку, а она ему говорит: «Иди к краскам». Он пошел и стал красивым».

Вера Г. «Петух был некрасивым. Он был без красок. Он встретился с Собачкой. Собака сказала ему сходить к краскам. Краски раскрасили Петуха».

Алексей Д. «Мальчик нарисовал Петуха и забыл его раскрасить. Петух пошел гулять и пришел к краскам. А, еще он Собаку встретил, это она его отправила к краскам. Краски раскрасили Петуха в свои цвета, и он стал красивым».

Сергей А. «Петух был некрасивым, потому что мальчик забыл про краски. Петух пошел во двор, а там гуляла собака. Она ему и говорит: «Краски тебе нужны». И Петух пошел к Краскам. Они стали его раскрашивать в разные цвета: синий, желтый, красный. И Петух стал нормальным».

Павел Л. «Мальчик забыл раскрасить нарисованного Петуха. Петух пошел гулять, а навстречу ему бежала Собака. Собака удивилась и говорит: «Ты почему такой некрасивый?» Петух сначала не верил, а потом посмотрел в лужу на себя и поверил. И загрустил. Он пошел к краскам. Красная краска сделала ему гребешок, Зеленая – крылья, Синяя – хвостик, а желтая – перед. Петух сразу стал нормальным, как нормальные Петухи».

Олеся Д. «Мальчик рисовал Петуха и не раскрасил. Петух про это не знал и пошел во двор. Он бы так и ходил, но Собака ему подсказала: «Сходи к краскам. Они тебя раскрасят». И Петух пошел. Краски быстро раскрасили Петуха в разные цвета. Красная краска раскрасила гребешок, Желтая – грудку, Зеленая – крылья, а голубая – хвост. Петух сразу обрадовался и пошел всем хвастаться, что он теперь красивый».

Дидактические игры к занятиям, проводимым в рамках экспериментальной коррекционно-педагогической программы по развитию навыка пересказа у детей с нарушениями интеллекта.

Дидактическая игра «Что умеют делать звери?»

Цель: учить создавать самые разнообразные словесные сочетания; расширять в сознании смысловое содержание слова; развивать память.

Ход игры: Дети превращаются в «зверей». Каждый должен рассказать, что он умеет делать, чем питается, как двигается. Рассказавший правильно получает картинку с изображением животного.

- Я рыжая белка. Прыгаю с ветки на ветку. На зиму делаю припасы: орехи собираю, грибы сушу.
- Я собака, кошка, медведь, рыба и т. д.

Дидактическая игра «Какая, какой, какое?»

Цели: учить подбирать определения, соответствующие данному примеру, явлению; активизировать усвоенные ранее слова.

Ход игры: Воспитатель называет какое-нибудь слово, а играющие по очереди называют как можно больше признаков, соответствующих данному предмету. Белка — *рыжая, шустрая, большая, маленькая, красивая.....*

Пальто — *теплое, зимнее, новое, старое*

Мама — *добрая, ласковая, нежная, любимая, дорогая ...*

Дом — *деревянный, каменный, новый, панельный ...*

«Кто сумеет похвалить»

Цель: подбирать определения к существительным, согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже.

Взрослый объясняет условия игры: «Пьеро принёс нам много разных картинок. Я вам буду их показывать, а вы — хвалить то, что нарисовано. Например, я покажу картинку, на которой нарисован апельсин. Можно так похвалить апельсин: апельсин вкусный или: апельсин ароматный. А булочку как можно похвалить? (Булочка мягкая.) Правильно, а тому, кто похвалит лучше всех, Пьеро подарит картинку».

Лексический материал: кошка, молоко, пальто, мама, дом, конфета, чай, ёжик, лиса, мальчик и др.

Примерные ответы: кошка умная, молоко вкусное, пальто красивое, мама добрая, дом высокий, конфета сладкая, чай горячий, ёжик серый, лиса рыжая, мальчик трудолюбивый и т. п.

Игра «От каждого по словечку» или «Дополни предложение».

Цель: Развивать умение составлять длинное предложение сложных конструкций. Упражнять в употреблении предлогов.

Материал: Сюжетные картинки.

Ход игры: Воспитатель показывает картинку, произносит предложение и предлагает детям увеличить его, последовательно прибавляя по одному-два слова, например: Мы играем.> Мы играем в футбол.> Мы играем в футбол на стадионе.> Мы играем в футбол на школьном стадионе. (Выигрывает тот, кто придумал самое длинное предложение).

Игра «Если бы...»

Цель: Развивать формы мышления: анализ, синтез, прогнозирование, творческую связную речь.

Ход игры: Предложите детям пофантазировать на самые разнообразные темы: «Если бы я был волшебником...» (каким, зачем? Что делал бы? И т.п.)

«Если бы вдруг исчезло время...» (Что в этом хорошего и плохого?)

Дидактическая игра «Закончи предложение»

Цели: учить дополнять предложения словом противоположного значения, развивать внимание.

Ход игры: Воспитатель начинает предложение, а дети его заканчивают, только говорят слова с противоположным значением.

Сахар сладкий. а перец - (горький).

Летом листья зеленые, а осенью(желтые).

Дорога широкая, а тропинка (узкая).

Дидактическая игра «Придумай другое слово»

Цель: расширять словарный запас; развивать внимание.

Ход игры: Воспитатель говорит «Придумайте из одного слова другое, похожее. Можно сказать: бутылка из-под молока, а можно сказать молочная бутылка». Кисель из клюквы (*клюквенный кисель*); суп из овощей (*овощной суп*); пюре из картофеля (*картофельное пюре*).

«Задумай слово»

Цель: систематизировать представления о значении слов, выражать свои мысли в краткой форме, подбирать слова-названия качеств, предметов, действий.

Ребёнок задумывает слово, которое все знают, но не называет его, а только рассказывает, что оно обозначает, т. е. какой предмет, что с ним можно делать или что он делает.

Остальные участники игры отгадывают, что это за слово, например:

он пушистый, лакает молоко, мурлыкает (котёнок);

он красивый, голосистый, кукарекает (петух);

она металлическая, ею можно есть суп, кашу (ложка);

она оранжевая, длинная, вкусная, сочная (морковка);

оно белое, плывёт по небу (облако).

Игра «Скажи наоборот».

Цель: Упражнять детей в употреблении антонимов. Игра может проводиться по любой теме.

Материал: Мяч или предметные картинки.

Ход игры: — Ребята, я вам буду говорить слово, бросать мячик, а вы должны придумать слово «наоборот». Например: я говорю вам мелкая речка, а вы мне должны ответить глубокая речка и бросить мячик обратно.

Игра может проводиться с картинками. Воспитатель показывает картинку, например, длинный карандаш, а дети должны сказать короткий карандаш. Кто отвечает правильно, получает картинку. Выигрывает тот, кто наберёт больше картинок.

Дидактическая игра «Кто кем (чем) будет?»

Цель: развивать речевую активность, мышление.

Ход игры: Дети отвечают на вопрос взрослого: «Кем будет (или чем будет) ... яйцо, цыпленок, мальчик, желудь, семечко, икринка, гусеница, мука, железо, кирпич, ткань и т. д.?». Если дети придумают несколько вариантов, например, из яйца — цыпленок, утенок, птенец, крокодилчик. То они получают дополнительные фанты.

Или воспитатель спрашивает: «Кем был раньше птенец (яйцом), хлеб (мукой), машина (металлом).

Дидактическая игра «Бывает — не бывает» (с мячом)

Цели: развивать память, внимание, мышление, быстроту реакции.

Ход игры: Воспитатель произносит словосочетания и кидает мяч, а дети должны быстро ответить.

Снег зимой ... (бывает)

Мороз летом ... (не бывает)

Иней летом ... (не бывает)

капель летом ... (не бывает)

по развитию навыка пересказа у учащихся 2 классе с ОВЗ.

№ п/п	Дата проведения	Тема занятия	Цели	Методы, приемы
1		Блок 1 (1 занятие) знакомство Сказка «Утенок и Цыпленок»	1.Формировать грамматический строй речи, умение составлять разные словосочетания, использовать местоимения в речи, подбирать определения к предмету, явлениям; согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже.	1. Просмотр мультфильма, чтение сказки. 2.Дидактические игры: «Что умеют делать звери», «Какой, какая, какое?», «Кто сумеет похвалить», «От каждого по словечку».
2		Блок 1 (2 занятие) Повторение Сказка «Утенок и Цыпленок»	2. Активизировать словарь.	3.Развивающая игра «А если бы...» 4. Придумывание нового названия сказки. 5.Инсценировка сказки
3		Блок 1 (3 занятие) закрепление Сказка «Утенок и Цыпленок»	3. Активизировать творческое воображение и мышление. 4. Упражнять в решении творческих задач. 5. Воспитывать умение слушать друг друга, не перебивать	
Итого 3 занятия				
1		Блок 2 (1 занятия) знакомство Сказка «Петух и Краски»	1.Систематизировать представление о значении слов. 2. Активизировать словарь. 3. Формировать грамматический строй речи, умения подбирать слова: названия качеств, действий, частей предметов; умение подбирать антонимы, синонимы, употреблять местоимения в речи, согласовывать	1. Просмотр мультфильма, чтение сказки. 2. Беседа. 3. Дидактические игры: «Закончи предложение», «Кто знает другое слово». 4. Развивающие игры: «А если бы...». 5. Рисование персонажей. 6. Пересказ эпизода сказки от имени героя. 7. Изменение сюжета сказки путем ввода нового героя.

2		Блок 2 (2 занятия) повторение Сказка «Петух и Краски»	прилагательные и существительные 4. Упражнять в решении творческих задач. 5. Развивать умение составлять связное высказывание.	
3		Блок 2 (3 занятия) закрепление Сказка «Петух и Краски»	6. Активизировать творческое воображение и мышление.	
Итого 3 занятия				
1		Блок 3 (1 занятия) знакомство Сказка «Под грибом»	1.Продолжать формировать умения подбирать антонимы, прилагательные согласовывать с существительными в роде, числе, падеже; составлять словосочетания, подбирать слова- названия качеств, действий, частей предметов.	1. Просмотр мультфильма, чтение сказки. 2.Пересказ по серии сюжетных картин. 3.Придумывание нового названия сказки. 4. Придумывание загадок. 5. Дидактические игры: «Дополни предложение» «Какой, какая, какое» «Задай вопрос герою» Развивающая игра «А если бы...» 6. Придумывание нового окончания сказки. 7. Инсценировка эпизодов сказки
2		Блок 3 (2 занятия) повторение Сказка «Под грибом»	2.Активизировать словарь.	
3		Блок 3 (3 занятия) закрепление Сказка «Под грибом»	3.Продолжать развивать умение составлять связное высказывание. 4.Активизировать творческое воображение, мышление. 5.Упражнять в решении творческих задач.	
Итого 3 занятия				

1		Блок 4 (1 занятия) знакомство Сказка «Разные колеса»	1. Систематизировать представления о значении слов. 2. Активизировать словарь. 3. Формировать грамматический строй речи, умения подбирать слова-названия качеств, предметов, действий, частей предметов, глаголы, прилагательные; умение использовать суффиксы; умение продолжать и заканчивать высказывание, подбирать подходящее слово и согласовывать его с другими словами в предложении. 4. Активизировать творческое воображение, мышление. 5. Упражнять в решении творческих задач.	1. Просмотр мультфильма, чтение сказки. 2. Беседа. 3. Дидактические игры: «Кто сумеет похвалить», «Задумай слово», «От каждого по словечку» 4. Развивающая игра: «А если бы...». 5. Пересказ по цепочке с опорой на иллюстрацию. 6. Придумывание нового названия для сказки. Придумывание нового окончания сказки. 7. Изменение сюжета сказки.
2		Блок 4 (2 занятия) повторение Сказка «Разные колеса»		
3		Блок 4 (3 занятия) закрепление Сказка «Разные колеса»		
Итого 3 занятия				
1		Блок 5 (1 занятия) знакомство Сказка «Кораблик»	1. Формировать умение отбирать условные обозначения для персонажей сказки; выделять части предметов, качества, действий; умение сравнивать, подбирать антонимы, синонимы. 2. Развивать умение использовать синонимы при пересказе конкретного эпизода сказки. 3. Активизировать словарь, творческое	1. Чтение сказки. 2. Беседа. 3. Изображение героев геометрическими фигурами (метод пиктограмм). 4. Пересказ сказки по пиктографической схеме. 5. Дидактическая игра «Скажи наоборот» 6. Придумывание истории. 7. Придумывание нового названия сказки. 8. Придумывание загадок. 9. Изменение концовки сказки.
2		Блок 5 (2 занятия) повторение Сказка «Кораблик»		

3		Блок 5 (3 занятия) закрепление Сказка «Кораблик»	воображение и мышление. 4.Развивать умение строить связное высказывание. 5.Упражнять в решении творческих задач.	10.Развивающая игра: «А если бы...» 11.Изменение сюжета сказки путем добавления нового героя.
Итого 3 занятия				
1		Блок 6 (1 занятия)	1. Проверить степень усвоения навыка пересказа	1. Беседа по теме итогового пересказа 2. Пересказ сказки В. Г. Сутеева «Петух и краски» с опорой на наглядный материал, с помощью педагога
2		Блок 6 пересказ (2 занятие) Сказка «Петух и краски» с опорой на наглядный материал.	2. Активизировать словарь, знания и представления	Пересказ сказки В. Г. Сутеева «Петух и краски» с опорой на наглядный материал
3		Блок 6 пересказ (3 занятие) Сказка «Петух и краски»	Активизировать словарь, знания и представления (наводящие вопросы)	Пересказ сказки В. Г. Сутеева «Петух и краски» Без опоры на наглядный материал.
Итого 3 занятия				
1 итоговое занятие. Пересказ сказки «Петух и краски»			1. Проверить степень усвоения навыков пересказа 2. Активизировать словарь, знания и представления	Пересказ сказки В. Г. Сутеева «Петух и краски» без опоры на наглядный материал и подсказок педагога
Итого 19 занятий				