**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**РЕСПУБЛИКИ КРЫМ «КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТИМЕНИ ФЕВЗИ ЯКУБОВА»**

Факультет психологии и педагогического образования

Кафедра специального (дефектологического) образования

**КУСКОВА ОКСАНА СЕРГЕЕВНА**

направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

профиль «Олигофренопедагогика»

группа ЗС(Д)О-16

Курсовая работа

по специальным методикам преподавания

 **ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТИХОТВОРЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

|  |  |
| --- | --- |
| К защите допускаю: Канд. пед. наук, доцент кафедры С(Д)ОАндрусёва И.В. | Научный руководитель:  Преподаватель кафедры С(Д)О Абибуллаева Л.Ш.  |

Оценка: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Симферополь, 2020 г.

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ВВЕДЕНИЕ**....................................................................................................... | 3 |
| **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ** **ИЗУЧЕНИЯ СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ……………………………………….** | 6 |
| * 1. Анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по вопросам изучения умственно отсталыми учащимися литературных произведений………………………………………………………………
 | 6 |
| * 1. Психологическая характеристика процесса заучивания стихотворений учащимися с умственной отсталостью…………………………………...
 | 14 |
| **Выводы по главе 1.........................................................................................** | 18 |
| **ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ СТИХОТВОРЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ…………………** | 20 |
| * 1. Трудности при заучивании стихотворений у учащихся с умственной отсталостью………………………………………………………………...
 | 20 |
| * 1. Методы и приемы изучения стихотворений с учащимися с умственной отсталостью………………………………………………………………...
 | 24 |
| **Выводы по главе 2...........................................................................................** | 31 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ................................................................................................** | 33 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....................................** | 35 |
| **ПРИЛОЖЕНИЯ……………………………………………………………...** | 39 |

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность.** Учащиеся с умственной отсталостью характеризуются стойкими нарушениями и недоразвитием всех психических процессов в сфере познавательной деятельности, в том числе запоминания. При этом проявляется не просто отставание от нормы, но и глубокое своеобразие развития. Именно процесс запоминания является основополагающим в процессе изучения стихотворений.

В специальной (коррекционной) школе изучение стихотворений предусмотрено программой по чтению и развитию речи. В зависимости от возрастных особенностей учащихся предусмотрен объем стихотворных текстов, сложность их воспроизведения и понимания, количество стихотворений. Как показывает практика, умственно отсталому учащемуся выучить стихотворение чрезвычайно сложно.

Особенности психофизического развития учащихся с умственной отсталостью, особенно памяти, затрудняют запоминание ими стихотворных текстов. Осложняют этот вид деятельности и узкий кругозор учащихся, недостаточное понимание речи, скудный словарный запас. Поэтому в работе по обучению школьников с умственной отсталостью изучению стихотворения можно выделить некоторые особенности. Они выражаются в более тщательной словарной работе, в обязательной предварительной беседе по актуализации представлений, в большем количестве повторений, в некоторых специальных приемах заучивания, а также приемах, способствующих углублению понимания.

Проблема изучения памяти и мыслительного процесса запоминания нашла свое отражение в трудах таких отечественных психологов и педагогов как Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, С. М. Истоминой, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.

На сегодняшний день в специальной педагогике крайне мало исследований, посвящённых особенностям изучения стихотворений учащимися с умственной отсталостью. Отдельные аспекты процесса изучения стихотворных произведений в специальной (коррекционной) школе освещались такими исследователями как: А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев, И. Г. Еременко, Н. Б. Лурье, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф.

Основные методические аспекты работы над стихотворениями в специальной (коррекционной) школе представлены в работах А. К. Аксеновой, Л. C. Вавиной, М. Ф. Гнездилова, Е. А. Гордиенко, З. Н. Смирновой.

Обоснованная выше актуальность и недостаточная разработанность рассматриваемой проблемы особенностей изучения стихотворений учащимися с умственной отсталостью позволили определить тему для изучения в рамках данной курсовой работы: «Особенности изучения стихотворений учащимися с умственной отсталостью».

**Целью исследования** является теоретическое исследование особенностей изучения стихотворений учащимися с умственной отсталостью.

**Задачи:**

1. Изучить и проанализировать общую и специальную психолого-педагогическую литературу по вопросам изучения умственно отсталыми учащимися литературных произведений;

2. Рассмотреть психологическую характеристику процесса заучивания стихотворений учащимися с умственной отсталостью;

3. Охарактеризовать трудности при заучивании стихотворений у учащихся с умственной отсталостью;

4. Обосновать методы и приемы изучения стихотворений с учащимися с умственной отсталостью.

**Объект исследования** – процесс изучения стихотворений учащимися с умственной отсталостью.

**Предмет исследования** – особенности изучения стихотворений учащимися с умственной отсталостью.

**Методы исследования:**

– теоретические: теоретический анализ и обобщение общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

**Структура и объём курсовой работы.** Данная курсовая работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложений. Объем работы 43 страницы.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**1.1 Анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по вопросам изучения умственно отсталыми учащимися литературных произведений**

Для раскрытия проблемы исследования нами был проработан теоретический материал, а именно публикации и научные труды отечественных и зарубежных ученных посвященных изучению стихотворений учащимися с умственной отсталостью.

Перед тем как перейти к непосредственному освещению проблемы изучения стихотворений умственно отсталыми учащимися следует охарактеризовать специфику такой познавательной способности как память и процесса познавательной сферы как запоминание, ведь именно они лежат в основе изучения стихотворений.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью.

На сегодняшний день существует множество определений памяти. Так психолог А. Н. Леонтьев определяет память как «знание о минувшем душевном состоянии после того, как оно уже перестало непосредственно сознаваться нами, или, говоря точнее, она есть знание о событии или факте, о котором мы в данную минуту не думали и который осознается нами теперь как явление, имевшее место в нашем прошлом. Важнейший элемент такого знания, по-видимому, оживание в сознании образа минувшего явления, его копии» [14, c. 48].

Исследователь Н. Г. Морозова отмечает: «Память – классическая область психологического знания. Это процессы организации и сохранения прошлого опыта, позволяющие его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания» [19, c. 38].

Проблемой памяти занимались многие выдающиеся зарубежные и отечественные психологи Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. М. Истомина, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др [4; 5; 13; 14; 15; 28].

По мнению А. Н. Леонтьева: «составляющими элементами в каждом объекте памяти является общее ощущение направленности вглубь прошлого, определенная дата, что у этой направленности и охарактеризованная соответствующим названием или содержанием, мнимое из бытия, которое относят к этому году, и признание его принадлежит к личному опыту» [14, c. 55].

Заслуга первого систематического изучения высших форм памяти у ребенка принадлежит выдающемуся отечественному психологу Л. С. Выготскому [4]. Он впервые сделал предметом специального исследования вопрос о развитии высших форм памяти и вместе со своими учениками А. Н. Леонтьевым и Л. В. Занковым показал, что высшие формы памяти являются сложной формой психической деятельности, социальной по своему происхождению и опосредствованной по своему строению, а также проследил основные этапы развития наиболее сложного опосредованного запоминания [14].

Психолог Л. С. Выготский исследовал память в плане «культурно-исторической концепции». Специфику высших форм памяти он видел в использовании знаков-средств, предметных и вербальных, с помощью которых человек регулирует процессы запоминания и воспроизведения. Только при таких условиях память из натуральной (самопроизвольной) превращается в опосредованную, которая проявляется как особая самостоятельная форма «мнемонической» деятельности [4, c. 64].

Психолог Л. С. Выготский различал внешние формы мнемонической деятельности как «социальные» и внутренние – так «интрапсихологические», которые генетически развиваются на основе внешних [4, c. 65].

Согласно А. Р. Лурия: «память – это запечатление (запись), сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, что дает человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами прежнего опыта, после того как вызвали их явления исчезли. Явления памяти могут в равной мере относиться к эмоциональной сфере и сфере восприятий, к закреплению двигательных процессов и интеллектуального опыта. Все закрепление знаний и навыков и возможность пользоваться ими относится к разделу памяти» [15, c. 20].

Ц. Флорес в термине «память» объединяет совокупность деятельностей, которые включают в себе как биофизиологические, и психические процессы, осуществление что в это время обусловлено тем, что некоторые предыдущие события существенно модифицировали состояние организма. Он выделяет три фазы для любого акта памяти:

а) фаза запоминания;

б) фаза сохранения;

в) фаза реактивации и актуализации усвоенного материала [37, c. 585].

Психолог С. Л. Рубинштейн отмечает, что «отражение или воспроизведение прошлого в памяти не пассивно, она охватывает отношение личности к воспроизводимому. Без памяти мы бы существовали мгновениями. Настоящее исчезало в прошлом. Если бы не было ни основанных на исключительно прошлом знаний, ни навыков. Не было бы психической жизни, смыкающейся в единстве личного сознания, и невозможен был бы факт непрерывного учения, проходящий через всю нашу жизнь и делает то, что мы есть» [28, c. 40].

Именно сохранение – это пассивное хранение материала, а динамический процесс, совершающейся с учетом и в условиях должным образом организованного усвоения, включающий какую-то более-менее выраженную переработку материала, которая предполагает участие различных мыслительных операций.

Итак, память – это сложный психический процесс, из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Память необходима человеку, она позволяет ему накапливать, удается сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт, в ней хранятся знания и приобретенные навыки.

Важную роль в саморегуляции субъектом запоминания играет его установка на определенный срок сохранения. В соответствии с установками субъекта в произвольном запоминании закрепляется не только образ объекта, но также программа на определенный срок его сохранения: «к экзамену», «надолго», «навсегда». Произвольное запоминание, связанное с умыслом субъекта на длинное и длительное запоминание материала, приобретает форму заучивания, включает многократное повторение для образования прочной ассоциации.

Исследователи П. Жане, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев считали, что важнейшей особенностью произвольного запоминания является его опосредованность различными приемами, способами. Поэтому уровень овладения способами смысловой организации материала является одним из ведущих факторов его эффективности. Представители теории актов и теории деятельности рассматривали произвольное запоминание как социально опосредованный процесс, поскольку разными способами его регуляции субъект овладевает в условиях общения и обучения, а не обладает ими от природы [4; 12; 14].

Исследователями произвольного запоминания были изучены различные способы решения мнемических заданий. Эти способы могут быть разделены на две группы: внешние и внутренние, к первой относятся создание и использование различных знаков, символов (графические изображения, рисунки, записи), а также предметное группировки, проговаривания вслух и др.

Важным фактором эффективности запоминания является организация адекватного режима учебной деятельности. Правильная дозировка материала с учетом возраста и содержания, ранее усвоенных знаний, распределение материала во времени, борьба с переутомлением, что негативно сказывается на образовании и сохранении мнемических следов, устранение препятствий – все это необходимые условия продуктивной работы памяти.

При рациональной организации произвольного запоминания в обучении, когда оно связано с четкой целеустремленностью и адекватной мотивацией, опосредованное приемами логической переработки материала, протекает в благоприятных режимах деятельности, такое запоминание может давать оптимальный эффект, приводя к наиболее полному и прочному усвоению учебной информации [24].

Именно в этих условиях память из простой функции запоминания превращается, как отмечал С.Л. Рубинштейн, в сложный мнемический процесс, связанный с социально опосредованными целями, мотивами и способами человеческой деятельности. Однако развитие произвольного запоминание нельзя воспринимать только как появление более сложной надстройки над невольной памятью. Происходит усложнение и качественная перестройка всей мнемической системы, как и всей структуры деятельности [28, c. 78].

Исследователь Б. Г. Ананьев указывал, что «современная психофизиология должна рассматривать онтогенез поведения как превращение структуры психического развития, целостной организации процессов отражения, ориентации и регуляции поведения. В этой психофизиологической структуре, то есть в целостной природе человеческого развития, не существует изолированных способностей, функций или даже отдельных реакций на отдельные внешние раздражители. Известно, что эффект той или иной отдельной реакции даже на изолированный одиночный стимул определяется системным механизмом поведения и зависит от комплекса внутренних условий, в том числе от обобщенного жизненного опыта, мотивации и т. д. Эта идея целиком применима также к анализу онтогенеза памяти» [2, c. 89].

Основной особенностью всех умственно отсталых обучающихся является неумение преднамеренно учить и запоминать. Когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они хотят уяснить отдельные фразы, но не вникают в их смысл.

Неумение умственно отсталых обучающихся помнить с особой очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Понятно, что, если обучающимся общеобразовательной школы прочитать 2 рассказа схожей трудности, они лучше запомнят тот рассказ, перед чтением которого их предупредили о необходимости его воспроизвести. Другими словами, преднамеренное запечатление у обучающихся общеобразовательной школы лучше непреднамеренного. Данные опыты, проведенные с обучающимися специальной (коррекционной) школы, проявили, что преднамеренное запечатление удается им ненамного лучше, чем непреднамеренное (изучения Г. М. Дульнева [10], Б. И. Пинского [24]).

Неумение умственно отсталых обучающихся учить какой-нибудь материал встречается в школьной практике нередко. Так, к примеру, они немало раз повторяют стихотворение и никак не могут его полностью воспроизвести. Любое грамматическое правило они заучивают, не вникая в его значение, не понимая, когда данное правило уместно использовать.

Слабая целенаправленная активность обучающихся коррекционной школы выражается и в том, что они не могут вспомнить заученный материал. Когда ученику массовой школы задают вопрос, относящийся к раньше пройденному материалу, ему приходится потрудиться, чтоб вспомнить, т. е.

отыскать и отметить из массы смежных представлений конкретно то, которое необходимо. Для этого ученик «перебирает в памяти» подходящие ответы. Он обязан привести в порядок ход собственных ассоциаций в подходящем направлении, чтобы наткнуться на необходимое понятие. Такой поисковой активности у умственно отсталых детей добиться тяжело. Они нередко отвечают: «Не помню» – либо проявляют слабость при исполнении какого-нибудь деятельности в разных вариантах [23].

М. С. Мелешкина отмечает: «Неумение умственно отсталых обучающихся вспоминать нужные сведения значительно различается от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения. В этом случае, чем больше учитель заставляет ребенка вспомнить что-либо, тем ему сложнее это сделать, так как в этом случае утяжеляется процесс торможения. В отличии от этого при неумении вспоминать нужный материал стимуляции со стороны учителя (наводящие вопросы и т. д.) помогают ребенку припомнить необходимое» [18, с. 66].

Наблюдения учителей и родителей за умственно отсталыми обучающимися, а еще особые психологические изучения указывают на недочеты в развитии их непроизвольной памяти. Почти все из такого, что нормально развивающиеся дети запоминают просто, как бы само собой, вызывает значимые стремления у их отстающих ровесников и просит специально организованной работы с ними. Одной из главных обстоятельств недостаточной продуктивности непроизвольно памяти у умственно отсталых обучающихся является понижение их познавательной активности [5].

Для умственно отсталых обучающихся в особенности вредно обучение способом многократного повторения плохо осознанного материала; очень много словесного обучения в расчете на механическое запечатление; чтение текстов и вопросно-ответный способ без опоры на наглядность; манипулирование заученными штампами и манипулирование цифрами при обучении счету. Все обучение обязано проводиться способом конкретно –

практической деятельности обучающихся с речевым сопровождением и обязано существовать целенаправленно на выработку осознанных, правильных представлений.

Коррекция развития детей обязана реализоваться в тех видах деятельности, какие свойственны для детей раннего и дошкольного возраста. Главным способом обучения должна быть организация неизменной функциональной конкретно – практической деятельности умственно отсталых детей на всех уроках. В конкретно – практической деятельности обучающиеся коррекционной школы имеют все шансы завладеть знаниями и умениями в такой степени, чтобы были осуществлены взгляды сознательности и доступности обучения [15].

Учитель обязан напомнить детям более верные приемы заучивания и запоминания учебного материала, помочь им сформировать эти трудные навыки. Приобретение такого умения не является тренировкой памяти, состоящей в механическом заучивании огромного материала.

По мнению В. Г. Петровой школьники с умственной отсталости могут постепенно овладеть приёмами измерения скорости и качества чтения и запоминания стихотворных произведений и с большим интересом включаются в самонаблюдение за своими успехами в чтении, возникает интерес к соревновательности в достижениях и создается ситуация успеха в обучении [21].

Общение с книгой и текстом отражает культуру личности в целом, мастерство в искусстве индивидуального прочтения личности, включенности в субъект-субъектные отношения, чувствительность к слушанью партнёра, способность переводить сообщение автора в Я - сообщение.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно прийти к выводу, что феномен памяти в психологии, безусловно, явление уникальное. Это те познавательные процессы, по которым среди психологов до сих пор нет согласия, несмотря на то, что исследования ведутся уже не один десяток лет. Современная психология продолжает изучение феномена внимания и памяти, выдвигая новые теории, стимулируются новые экспериментальные исследования, происходит накопление и обогащение фактологической базы, создаются новые теории и модели изучения проблемы. Искусство чтения и запоминания стихотворных произведения состоит не только в том, как считывается внутренняя сторона текста, но и в том, как читается текст изнутри, в его глубинной семантике, в прикосновении к личности и индивидуальности.

**1.2 Психологическая характеристика процесса заучивания стихотворений учащимися с умственной отсталостью**

Стихотворные произведения как словесный вид искусства является важным средством формирования и развития личности ребенка, его мировоззрения, приобщение к духовным, нравственным, эстетическим ценностям. Она выполняет коммуникативно-эстетическую функцию, влияет на развитие эмоционально-чувственной сферы ребенка, образного мышления, творческого воображения, обогащает ее духовным, творческим опытом.

3. М. Истомина подчеркивает, что «на образцах стихотворных произведений формируется речевая культура ученика. Литература соответствует категориям эстетики и изображает действительность в образах» [13, c. 36].

Стихотворное произведение не копирует действительность, но создает особую эстетическую реальность, которая существует и развивается по своим законам.

Стихотворные тексты по принятой типологии ориентированы на родовые и жанровые признаки. Они построены по законам ассоциативно-образного мышления; художественный образ является конечной целью творчества писателя. В таких произведениях, в отличие от других, текстовая действительность, является креативной по природе, т.е. создана воображением и творческой энергией автора, и имеет обычно условный, вымышленный характер. Существенным признаком стихотворных текстов является наличие подтекста [13].

Учащиеся с умственной отсталостью воспринимают стихотворное произведение не как условную модель мира, созданную автором, а как реальную жизнь, зеркально отраженную в произведении. События, герои и их поступки воспринимаются такими детьми как существующие на самом деле. Это обусловлено незначительным читательским и жизненным опытом школьников с умственной отсталостью, сложностью осознания условности искусства, природы художественного вымысла и обобщения.

Подчеркивая сложные взаимосвязи образного и понятийного, психологи П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая выделяют следующие черты познавательной сферы умственно отсталых обучающихся: в восприятии и мышлении детей доминирует образное содержание, словесно-понятийное усваивается тяжелее; образное у детей богатое и разнообразное, а словесно-понятийное в большинстве случаев-невыразительное [5].

Дети 8-9 лет способны понять несложные виды обобщения в художественном произведении, сделать собственные обобщения по смыслу прочитанного, но их выводы не выходят за рамки конкретного образа, конкретной ситуации. По завершению начальной школы учащиеся подходят к абстрактному пониманию идейного смысла, хоть обычно ссылаются во время ответа на конкретный поступок героя или эпизод произведения.

Понимание текста по своей сути представляет постижение смысла и значения получаемой информации. В результате этого постижения возникает особое состояние сознания, и оно воспринимается как уверенность в том, что описывается в тексте. Вместе с тем школьная практика подтверждает, что нелюбовь к чтению и связанные с этим учебные затруднения, вплоть до потери интереса к познанию, часто возникают из-за неумения ученика с умственной отсталостью понимать прочитанное. Во многом вследствие этого люди приучаются воспринимать только то, что в произведении находится на поверхности, и такое чтение для них становится единственно возможным [8].

Способность самостоятельного осознанного чтения остается при этом почти совершенно не развитой, особенной у детей с нарушением интеллекта. Чтобы управлять умственным развитием учащихся, необходимо опираться на понимание ими учебной информации, заложенной в тексте. При этом следует иметь в виду, что понимание текста является одним из важнейших видов познавательной деятельности и рассматривается как вторая ступень усвоения знаний учащимися после их восприятия в процессе обучения, что несет в себе практическую значимость изучения данной проблемы.

Исследователи А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов и Н.В. Кузьмина отмечают, что необходимо учитывать, что сам по себе художественный текст не может воздействовать на читателя. Эту функцию выполняет «реальный целостный акт активно ответного понимания», особо значимый с точки зрения обучения школьников чтению литературно-художественных произведений [2].

Как показали исследования психолингвистов А. Н. Гвоздева, М. Р. Львова, О. И. Никифорова качество осознания текстового материала зависит не только от психофизических особенностей детей рассматриваемой категории, но и от характера текста [6; 16; 20].

Наиболее доступными текстами для учащихся специальной (коррекционной) школы являются рассказы с последовательным развитием событий, не содержащие сложные смысловые связи. Более трудные для осознания умственно отсталых школьников произведения с пропущенными смысловыми звеньями или с разновременными планами действия–рассказы со скрытым смыслом. Однако последний вид текстов обладает неограниченными возможностями для коррекции и развития мыслительной деятельности интеллектуально неполноценных школьников, формирования у них навыков осознания смысла художественного произведения ив целом отработки навыка осознанного чтения [16].

Понимание стихотворных произведений учащимися с нарушением интеллекта отличается рядом характерных особенностей от понимания детей с нормальным умственным развитием. Задолго до начала обучения в школе ребёнок общается с окружающими, различает предметы, находит сходство между ними, устанавливает отношения между вещами и явлениями, понимает и запоминает стихи и сказки. К началу школьного возраста в развитии сознания ребёнка происходят существенные сдвиги, изменяется познавательная деятельность. Школьник должен усваивать учебный материал целенаправленно, систематически, преднамеренно. Ребёнок школьного возраста начинает осознавать и организовывать свою познавательную деятельность. Он не только запоминает, но и выучивает, не только осмысливает, но и сознательно ставит перед собой и решает предложенные ему задачи.

Осознание материала и овладение им – психологическая основа обучения любым учебным предметам. И именно здесь наиболее отчётливо обнаруживаются затруднения, характерные для детей с аномалией психического развития.

Главная роль здесь принадлежит слову. Ведь, именно, через речь ребёнок приучается к установлению новых связей и отношений через речь. В раннем возрасте понимание слова ребёнком неотделимо от ситуации. Дошкольник уже способен к пониманию контекстной речи. Это является предпосылкой обучения. На ранних этапах понимания речи велика роль субъективных ассоциативных связей. По мере развития обобщения делается возможным адекватное, динамичное, в зависимости от контекста, понимание слов ребёнком. При недоразвитии понятия ассоциативная связь может образоваться с любым признаком, поэтому привлечение собственного прошлого опыта часто оказывается неадекватным. Ребёнок не воспринимает текст как целое. На ранних этапах развития, как и при грубом нарушении аналитико-синтетической деятельности, неизбежно фрагментарное восприятие текста [22].

Собственный опыт ребёнка способствует пониманию тогда, когда он достаточно обобщён и может быть использован для ориентировки в новых системах смысловых связей, данных в тексте. По мере развития обобщения образование связей всё более детерминируется логикой самого текста. Всё это приводит к тому, что обобщающая и регулирующая роль речи приобретает основное значение в процессе школьного обучения [40].

Понимание стихотворного произведения представляет собой особый вид познавательной деятельности. В тексте стихотворения ситуация дана читателю не непосредственно, а опосредованно, через понимание контекста, т.е. смысла слов и речевых конструкций. При этом значение каждого отдельного слова меняется в зависимости от контекста. Здесь возникает очередная трудность понимания текста стихотворения детьми с нарушением интеллекта, связанная со степенью сложности структуры самого текста.

Поэтому, для того чтобы изучить текст стихотворения с учащимися специальной (коррекционной) школы, предварительно должны быть проанализированы тексты, отобранные для изучения. Повествовательный текст, текст с пропущенным звеном, текст со скрытым смыслом должны быть рассмотрены с точки зрения словаря (все ли слова доступны ребёнку), грамматической структуры (наличие сложных синтаксических конструкций, инверсий), соотношения текста и подтекста. Замысел автора никогда не раскрывается полностью в литературном произведении. Это право в какой-то степени предоставляется читателю. Понимание стихотворного текста предполагает проникновение подтекста [39].

Итак, анализ литературы показывает, что заучивание стихотворных произведений имеет свои особенности. Большинство исследователей считают естественной доминантой читательского восприятия учеников с умственной отсталостью. Заучивание стихотворного произведения включает в себя интеллектуальный и эмоциональный компоненты. Только их единство обеспечивает понимание художественного образа. Поэтому при изучении понимания текста стихотворения ребёнком мы можем получить данные не только о его познавательной деятельности, но и о его личности.

**Выводы по главе 1**

В первой главе курсовой работы были рассмотрены теоретические основы проблемы изучения стихотворных произведений учащимися с умственной отсталостью. По результатам исследования были сформулированы следующие выводы.

В системе коррекционно-образовательных и коррекционно-воспитательных задач специальной (коррекционной) школы особое место принадлежит работе над художественным произведением и, в частности, над стихотворным текстом. Стихотворные произведения воздействуют на эмоциональную сферу ребенка с проблемами в развитии, расширяют его общий и художественный кругозор, служат своеобразной формой эстетического познания действительности, учат ценить красоту образного выражения, звучания ритма и рифмы.

Недочетами памяти умственно отсталых детей являются неоперативность запоминания, стремительность забывания, не правильное воспроизведение, эпизодическая забывчивость. Несовершенство их памяти, связанно с плохой переработкой воспринимаемого материала. Обучающиеся с умственной отсталостью не в полной мере могут воспользоваться приемами осознанного запоминания и усваивают логически соединенный материал хуже, чем отдельные слова, либо числа. В связи с чем у них возникают проблемы в процессе понимания стихотворных произведений.

**ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ СТИХОТВОРЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**2.1 Трудности при заучивании стихотворений у учащихся с умственной отсталостью**

У большинства умственно отсталых обучающихся управление целенаправленной деятельностью является не развитым в той ступени, которая нужна для процесса обучения. Им тяжело управлять собственным поведением, участвовать в деятельности, желаемой и важной.

И в результате этого на первый план в структуре нарушений интеллектуальной деятельности детей выступают:

– импульсивность действий;

– малая значимость эталона и маленькая степень самоконтроля при исполнении поручения;

– отсутствие целенаправленности в работе;

– низкая производительность деятельности;

– нарушение и потеря программы деятельности;

– эмоциональный срыв и отказ от исполнения поручения;

– большая численность ошибок при исполнении поручения;

– неумение видеть ошибки в собственном задании [26].

Речевое формирование детей является показателем их всеобщего развития, которое у умственно отсталых обучающихся к моменту поступления в школу сравнимо с нормой в значимой ступени отстает. До этого только, функция языка как средство общения у них не сформировано так, чтобы ребенок мог завладеть новыми познаниями, умениями и навыками, что составляет самого процесса обучения. Употребляют они в основном обиходную речь, не выходящую за рамки их небогатого жизненного опыта [1].

Хочется особенно заострить внимание на таком вопросе, как содействие художественного слова в жизни детей с отклонениями в развитии. Ознакомление умственно отсталых обучающихся с произведениями художественной литературы, стихотворениями является принципиальным курсом в коррекционно-воспитательной работе с ними. Это нужно для более совершенного преодоления как интеллектуальной недостаточности, так и речевого недоразвития, лучшего усвоения приобретенных знаний на занятии сообразно ознакомлению с окружающим миром и развитии речи.

Стихотворения, в следствие, собственной эмоциональности, образности, выразительности разрешают ребенку проникнуть в мир эмоций и переживаний героев, вызывают в нем энтузиазм к взаимоотношениям героев, побуждают к установлению причинно – следственных связей [35].

Потому огромный интерес в работе уделяется ознакомлению обучающихся с литературными произведениями и решаются последующие задачи:

– учить задавать вопросы, строить простейшие сообщения;

– расширять номинативный и глагольный словарь;

– развивать фразовую речь в ходе обучению рассказыванию, при знакомстве с литературными произведениями;

– знакомить с простейшими рассказами, историями, притчами;

– использовать при обучении рассказыванию сказок и остальных литературных творений наглядные модели, операционные карты, символические средства, схематические зарисовки, выполненные взрослыми;

– учить с детьми стихотворения.

«Зазубривание текстов – разряд работы учащихся, закрепление в их памяти тех текстов, какие обязаны воспроизводится полностью точно», – говорится в словаре – справочнике российского языка М.Р. Львова [16, c. 75].

Некоторые произведения для восприятия умственно отсталыми детьми трудны. Они не понимают скрытого значения содержания. Лучше усваиваются те произведения, какие понятны детям, и имеется знания о каком-либо другом явлении, какие, были в жизненном опыте ребенка.

У обучающихся с умственной отсталостью более сохранна механическая память, потому нередко употребляется для закрепления знаний об находящемся вокруг заучивании стихотворений, в содержании которого имеется репетированный материал [38].

Почти все ученые, работая с умственно отсталыми обучающимися, столкнулись с такой трудностью: дети при заучивании стихотворений обычно запоминают стихотворения с огромным числом ошибок, а конкретно: переставляют слова в тексте, путают окончания, не сохраняют последовательность стихотворного текста.

Типичные трудности понимания обучающимися с умственной отсталостью содержания стихотворных произведений психологи и педагоги связывают с возрастными психологическими и индивидуальными особенностями детей:

– ограниченным читательским и жизненным опытом;

– сложностью осознания природы художественного вымысла и обобщения;

– спецификой речевого развития;

– преобладанием наглядного мышления, что, в свою очередь, влияет на уровень осознание основного смысла художественного текста, его концептуальной информации;

– установление смысловых контекстных связей между отдельными частями текста, поступками героев и событиями, понимание подтекста.

– детям трудно сравнить отдаленные друг от друга во времени элементы текста, установить связь эпизодов, обобщить события, представленные в различных частях текста и т.д [35].

В силу инертности и вязкости мышления переучивать стихотворения чрезвычайно тяжело, дети воссоздают отдельный текст, который был выучен невольно в ходе заучивания стихотворения. Миниатюрный размер памяти также содействует скоплению ошибок в ходе работы над текстом.

В связи с этим Л.В. Тодоровым была создана особая конструкция заучивания стихотворного текста обучающимися с умственной отсталостью:

1. Точное, медленное чтение художественного произведения учителем.

2. Постановка цели на заучивание стихотворения.

3. Вырисовывание всякой строчки стихотворения с проговариванием текста строчки (текст сопровождает процесс рисования содержания строчки).

4. После прорисовывания стихотворения, целостное чтение творения учителем в сопровождении рисунков к содержанию текста.

5. Возобновление текста ребенком в сопровождении рисунков и совокупным чтением с преподавателем.

6. Хоровое чтение текста детьми с учителем.

7. Работа над осознанием текста.

8. Возобновление текста ребенком без помощи других проводится на определенных упражнениях [35].

Таким образом, умственно отсталые учащиеся находятся на разных уровнях понимания стихотворных произведений, но для значительной части школьников характерен низкий уровень понимания, представленный неумением устанавливать смысловые связи в тексте, ориентированностью на второстепенные детали, неадекватным определением эмоционального характера стихотворения, недостаточным интересом к художественным особенностям стихотворного текста, конкретным и ситуативным пониманием образной лексики, необоснованностью отношения к стихам. Этот факт указывает на необходимость специальной целенаправленной работы по изучению стихов с учетом их жанрово-тематического своеобразия и особенностей понимания таких произведений школьниками с нарушением интеллекта.

**2.2 Методы и приемы изучения стихотворений с учащимися с умственной отсталостью**

Первичное знакомство с произведением происходит преимущественно на начальных этапах урока. Для этого в качестве литературного образца перед детьми следует выразительно прочитать стихотворение наизусть или продемонстрировать аудиальное исполнение произведения. В процессе прослушивания стихотворения у детей развиваются слуховое внимание и память.

Понимание самого смысла произведения у умственно отсталых детей затруднено из-за малого словарного запаса, использования в своей речи преимущественно бытовой лексики, непонимания значений абстрактных или устаревших слов, фразеологических оборотов. Именно поэтому после первичного знакомства с произведением проводится большая словарная работа с незнакомыми словами [38].

Так, например, при изучении стихотворения С. Есенина «Пороша» разбирается значение таких слов, как «пороша», «копыто», «косынка», «клюка», «макушка», «простор», «шаль». Но для того, чтобы данные слова отложились в памяти умственно отсталых детей, отличающихся от нормально развивающихся детей конкретностью мышления и преобладанием наглядной памятью над словесной, обязательно следует подкрепить слова картинками. Без опоры на наглядность коррекционная работа с умственно отсталыми детьми невозможна [29].

Благодаря ассоциативным связям между изображениями предметов и понятиями словарный запас умственно отсталых детей пополняется новыми словами, а при последующем заучивании стихотворного текста, детям становится легче запомнить слова стихотворения, связав их с конкретной картинкой. Происходит развитие эйдетической (зрительной) памяти.

Большое внимание уделяется также фонетической стороне трудно произносимых слов: «подвязалася», «понагнулась», «оперлася», и окончаний слов, которые многими умственно отсталыми детьми «проглатываются» или искажаются при воспроизведении стихотворного текста. Такая работа помогает активизации словаря учащихся, развитию фонематического слуха, отработке навыка чтения по слогам, четкости произношения окончаний. Многократно произнесенное слово непроизвольно запоминается [29].

Далее идет анализ самого текста, его понимания. Данная работа ведется преимущественно по строфам. Перед детьми ставятся вопросы: «Как понимаете эту фразу, выражение?», «Что представляете, читая эти строки?», «С чем или кем автор сравнивает (например, лес, сосну ...)», «Что хотел автор сказать нам этой фразой?», «Какое настроение пытался передать нам автор в этом отрывке? А в этом?», «Какие бы вопросы вы задали автору стихотворения?» и др [30].

Далее следует отработать навык выразительного чтения стихотворения в целом.

Как правило, стихотворение наизусть дается в качестве домашнего задания. Но практика показывает, что большинство умственно отсталых детей, в силу своих психофизиологических особенностей, не способны выучить стихотворение наизусть даже после длительной работы над стихотворным текстом. Основное причиной является низкая мотивация у данных школьников, другой -особенности памяти и незнание приемов заучивания.

Все эти стороны направленности на запоминание необходимы при запоминании наизусть разных текстов. Чаще всего в начальных классах дети вынуждены запоминать стихотворные произведения. Стихи являются интересным и наиболее удачным для детского возраста материалом для запоминания наизусть. Перед учеником необходимо ставить конкретную цель на запоминание: стих надо выучить дословно, точно, причем учить его надо не с целью ответа на следующем уроке, а для того, чтобы «пользоваться» им всю жизнь [28].

В самом процессе запоминания на первое место выступает механическая память, то есть когда надо повторять текст несколько раз, чтобы запомнить его. Однако она требует много усилий, если мы не призовем на помощь содержательный способ работы, смысловую память.

Например, перед запоминанием стихов надо разобраться, о чем говорится в стихотворении, в какой форме выражена та или иная мысль, выделить и объяснить ребенку незнакомые слова и выражения, для более глубокого проникновения в сущность произведения полезно предложить учащимся рассказать стихотворение своими словами, можно составить план стихотворения. Лучшему пониманию стихотворения, созданию нужных образов и развития образного запоминания способствует использование наглядности. Но, главное, необходимо помнить, что перед изучением стихотворения наизусть надо добиться от детей выразительного чтения этого произведения [24].

В школьной практике учителя допускают большой ошибке, когда заставляют детей запоминать стихотворение наизусть, при этом не научив их выразительно читать. Получается механическое запоминание. При разборе с детьми стихи для выразительного чтения запоминания наизусть происходит легко и незаметно в процессе этой подготовительной работы. При механическом запоминании стихотворения ученик прикладывает больше времени и усилий. В первом случае восприняты образы легче вызывают в памяти слова, во втором случае ведущими являются слова, не связанные с определенными образами, они ускользают от внимания учащегося. Почти к каждому материалу можно подобрать один из способов смысловой обработки его, и поэтому механическая память будет работать гораздо лучше [20].

Способы разучивания стихов:

1) с помощью движений;

2) с помощью одновременного рисования;

3) с помощью рисунков;

4) по опорным словам.

Порядок работы такой:

– Учитель читает стихотворение. Дети слушают.

– Читая стихотворение во второй раз, учитель прикрепляет картинки или таблички со словами и просит детей тихонько вместе с ним прочитывать слова.

– Учитель предлагает ученикам читать стихотворение вместе с ним, глядя на рисунки (слова), повторяя за ним не только текст, но и интонации.

– Дети хором начинают читать стихотворение, опираясь на иллюстрации или текст (слова). Учитель им помогает, как только чувствует, что детям трудно точно воспроизвести текст.

– Почти всегда, после того как ученики хором трижды повторят стихотворение, они способны прочитать его наизусть. Понятно, что учитель будет доброжелательно помогать им, но так, чтобы чтение стихотворения не прекращалось.

1. Способ разучивание стихов с помощью движений. Последовательность работы над разучиванием стихотворения:

– Чтение стихотворения учителем наизусть. Дети слушают.

– Чтение стихотворения учителем с дополнением. Дети дочитывают последнее слово, которое повторяется.

– Словарная работа над непонятными словами.

– Изучение стихотворения наизусть. С помощью этого способа стихотворение можно показать, как в театре. Надо сопровождать чтение стиха движениями, то есть изображать слова.

– Хоровое чтение стихотворения по учебнику с одновременным показом движений.

– Хоровое чтение стихотворения наизусть вместе с учителем. Учитель выполняет движения, которые помогают ученикам вспомнить нужные слова.

– Хоровое чтение стиха учениками наизусть без помощи учителя.

– Индивидуальная декламация учащихся (по желанию) [18].

2. Способ разучивания стихов с помощью одновременного рисования.

– Чтение учителем стихотворения.

– Словарная работа над непонятными словами.

– Чтение стиха учениками.

– Словесное и графическое рисование. Чтение и одновременное рисование стихотворения: дети в своих тетрадях, а учитель на доске [18].

– Чтение стихотворения за опорами:

а) по опорным рисункам;

б) по опорным словам.

– Чтение стихотворения наизусть [18].

3. Способ с помощью рисунков.

– Учитель читает стихотворение наизусть и постепенно прикрепляет к доске рисунки с изображением действующих лиц, обращая внимание на характерные особенности каждой.

– Учитель рассказывает стихотворение вместе с учениками, обращаясь к опорным рисункам.

– Чтение стихотворения с дополнением (учитель начинает строку, ученики дочитывают до конца).

– Чтение стихотворения наизусть по опорным рисункам.

4. Способ разучивания стихов с опорными словами.

– Чтение стихотворения учителем.

– Чтение с дополнением (учитель читает начало строки, а продолжают).

– Работа над содержанием прочитанного.

– Чтение «цепочкой» (один ученик – одно предложение).

– Изучение стихотворения по опорным словам. (Опорные слова записываются на доске в столбик.) Чтение слов и вспоминание строк стихотворения.

При этом распределении работы над текстом у ребенка задействовано несколько видов памяти: зрительная, слуховая и речедвигательная. В психологии существует такой закон: чем больше видов памяти принимают в запоминании, тем прочнее сохраняется материал и лучше воспроизводится.

При разучивании стихов небольших по объему следует запоминать целиком, а большого текста комбинированным способом [17].

Необходимо заметить, что некоторые ученики лучше запоминают материал, когда видят перед собой не текст, а его схематическое изображение.

Могут возникнуть осложнения, связанные с выяснением того, какой вид наглядности выбрать ученику – графико-символический или словесный. В таких случаях лучше сделать три больших таблицы с достопримечательностями и разместить их в классе возле доски. За этими памятниками дети смогут работать на уроках чтения. Постепенно ученики приучатся пользоваться достопримечательностями самостоятельно, а потом начнут опираться на рациональные приемы запоминания без всяких инструкций.

Все эти приемы шаг за шагом перейдут в прочные навыки, облегчат привлечение детей к красоте поэтических произведений, к поэтическому творчеству [11].

Чтобы сделать это занятие увлекательным, а главное, продуктивным, можно воспользоваться несколькими эффективными приемами по изучения стихотворений с умственно отсталыми детьми, которые применяются в зависимости от целей и задач, на том или ином этапе урока.

Приемы изучения стихотворений с учащимися с умственной отсталостью:

1 прием – пропевание стихотворения вслед за исполнителем. Следует заранее подобрать музыкальную композицию или караоке. Детям предлагается пропеть стихотворение вслед за исполнителем. При использовании такого приема развивается не только слуховая и зрительная память, но и возрастает мотивация к последующему заучиванию стихотворения.

2 прием – разучивание стихотворения с помощью картинок, заменяющих некоторые слова или словосочетания. Детям предлагается прочитать стихотворение, заменяя картинки словами. Например, такими словами в стихотворении С. Есенина «Пороша» могут быть практически все существительные: копыто, снег, вороны, луг, лес, старушка, клюка, дятел и др. Если есть возможность использования анимированных картинок, то эмоциональное восприятие текста, а, следовательно, и его запоминание пройдет успешнее [34].

3 прием – разучивание стихотворения с опорой на движения, мимику, жесты. Детям предлагается придумать движения руками, ногами, использовать жесты, мимику, соответствующие смыслу слов или фразы стихотворения, которое читается учителем. При этом учитель не только произносит строчки из стихотворения, но и сам показывает движения. Дети либо повторяют вслед за учителем, либо показывают то, как они это представляют. Например, первое же слово стихотворения «Пороша» – глагол «еду» кто-то покажет, как будто он едет на коне, а кто-то изобразит езду на велосипеде. Такой прием развивает у детей двигательную (моторную) память, формирует ассоциативные связи слов и фраз с движениями, помогает при заучивании и последующем воспроизведении стихотворного текста.

4 прием – разучивание стихотворения с проговариванием хором и индивидуально с постепенным удалением слов. Такой прием возможен при наличии демонстрационных средств обучения, таких как интерактивная доска. Учитель вместе с детьми читает стихотворение, постепенно удаляя последние или ключевые слова, которые досказываются самими учащимися.

При использовании данного приема у детей развивается зрительная, слуховая и словесно-логическая виды памяти. Детям можно при этом рассказать, что данным приемом они могут воспользоваться при заучивании стихотворения или текста, прикрывая конечные слова или фразы листком, книгой [34].

5 прием – разучивание стихотворения с применением элементов игры.

Например, детям предлагается передавать мяч от одного к другому, произнося по одной – две строчке из стихотворения. Кто забыл строчку, тот пропускает мяч и выбывает. Подобный прием развивает слуховую память, мотивирует детей, а также влияет на развитие моторики, подходит и для проведения физкультурной минутки [34].

Пример: – игра «Актер». Детям предлагается вытянуть карточку с заданием, где написано, с какой интонацией следует прочитать отрывок: грустно, печально, весело, задорно, таинственно, удивленно, восторженно и т. п. Такое упражнение влияет не только на развитие слуховой памяти, но и на развитие эмоционально-волевой сферы, формирует умение использовать различную интонацию, выразительность чтения стихотворений наизусть. Яркие эмоции и впечатления помогают умственно отсталым детям непроизвольно запомнить стихотворение. В конце такого упражнения можно выбрать лучшего чтеца, но обязательно уточнить у детей, с какой интонацией должно читаться именно это стихотворение, чтобы при последующем воспроизведении они использовали именно ту интонацию, которая должна быть.

В Приложении А представлены виды упражнений, которые можно использовать в процессе заучивания стихотворений.

Таким образом, приемов по разучиванию стихотворений с умственно отсталыми детьми достаточно много. Все они развивают память, а также другие психические функции умственно отсталых детей. Целенаправленная коррекционная работа по развитию памяти на уроках чтения в целом осуществляется с максимальным использованием сохранных анализаторов (слуха, зрения, осязания, вкуса и обоняния), за счет многократных модифицированных повторений, повышает учебную мотивацию детей с умственной отсталостью.

**Выводы по главе 2**

Во второй главе данного исследования освещены методологические особенности изучения стихотворений учащимися с умственной отсталостью. По результатам исследования были сформулированы следующие выводы.

Для обучающихся с умственной отсталостью характерны такие трудности при изучении стихотворных произведений: фрагментарность понимания содержания с пропуском как основных, так и второстепенных смысловых частей; недостаточное осознание эмоционального характера произведения; неумение выделять изобразительно-выразительные средства в тексте стихотворения; недифференцированность и узость восприятия стихотворного текста; неумение отделить главное от второстепенного; неадекватное определение чувств и переживаний, выраженных в стихотворении и другие.

Запоминание стихотворных текстов является для учащихся с умственной отсталостью является трудным видом мнемической деятельности и требует от них активной мыслительной работы, волевого усилия. Изучение стихотворения предполагает следующее: понимание стихотворного текста; осмысленное запоминание словесного материала; многократное его повторение. Осознанию содержания любого текста в целом и его запоминанию способствует правильная и в системе проводимая коррекционно-педагогическая работа, в процессе которой создаются благоприятные условия для осмысления, запоминания и воспроизведения материала. Разнообразные опоры, которые в сочетании с приемом многократного повторения при изучении стихотворений с обучающимися с умственной отсталостью, активизируют восприятие, что способствует быстроте и прочности запоминания.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Данное исследование было посвящено рассмотрению особенностей изучения стихотворений учащимися с умственной отсталостью. Осуществленный анализ литературы, изученные теоретические и практические материалы по проблеме исследования позволили сформулировать следующие выводы.

Проанализировав общую и специальную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования можем отметить, что проблема изучения стихотворений учащимися с умственной отсталостью является одной из важнейших методических проблем и связана с необходимостью определения художественного своеобразия стихов, изучаемых в специальной школе, выявления особенностей их понимания школьниками и установления взаимосвязи первоначального впечатления о стихотворении с последующим его анализом.

Рассмотрев психологическую характеристику понимания стихотворных произведений учащимися с умственной отсталостью в ходе исследования было определено, что обучающиеся с умственной отсталостью не могут воспользоваться приемами осознанного запоминания и усваивают логически соединенный материал хуже, чем отдельные слова, либо числа. У умственно отсталых обучающихся замедленный темп усвоения материала, непрочность сохранения, неточность воспроизведения и малый объем памяти. У большинства учащихся специальной (коррекционной) школы отмечаются речевые нарушения, связанные с нарушением различных форм языкового анализа и Охарактеризовав в рамках написания второй главы курсовой работы трудности при заучивании стихотворений у учащихся с умственной отсталостью можем выделить следующие из них: обучающиеся при воспроизведении стихотворения испытывают значительные трудности; запоминают стихотворения с огромным числом ошибок; долго думают после чего говорят отдельные фразы, воспользоваться подсказками и помощью со стороны педагога не могут; в процессе изучения стихотворения обучающиеся с умственной отсталостью запоминают его частично, особенно первую и последнею строку, которая как правило является наиболее яркой.

Обосновав способы и методы изучения стихотворений с учащимися с умственной отсталостью можем резюмировать, что работа над стихотворениями в специальной (коррекционной) школе должна осуществляться с учетом особенностей понимания умственно отсталыми школьниками художественного содержания и изобразительно-выразительных средств таких произведений, сформированности умений определять эмоциональный характер стихотворных текстов, наличия интереса к их чтению. Не менее важным аспектом является организация изучения стихов согласно определенной тематике конкретного произведения. Эффективными средствами совершенствования методики работы над стихотворными произведениями в специальной (коррекционной) школе являются разнообразные лексические упражнения, задания на выделение и анализ эмоционально окрашенной лексики, выделение смысловых ориентировок в изучаемом стихотворении, оптимальное сочетание видов работы над стихотворным текстом. А выбор предложенных средств для изучения отдельного стихотворения должен определяться его тематикой.

Таким образом, не смотря на ряд трудностей при заучивании стихотворений у учащихся с умственной отсталостью можем предположить, что при сочетании непосредственного синтеза. эмоционального впечатления с работой над поэтической лексикой и образными понятиями и представлениями можно достичь определенных результатов в улучшении понимания стихотворных произведений обучающимися. Для совершенствования этого процесса необходим продуманный, научно и методически обоснованный комплексный подход к изучению стихотворных произведений, включающий определенный подбор форм работы над стихами и использование разнообразных лексико-стилистических заданий и упражнений.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аксенова, A. K. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебное пособие / А. К. Аксенова. – М. : Владос, 2016. – 320 с.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – М. : Владос, 2013. – 286 с.
3. Вавина, Л. C. Обучение русскому языку учащихся вспомогательной школы / Л. С. Вавина. – М. : Наука, 2016. – 126 с.
4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 2013. – 368 с.
5. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Изд-во МГУ, 2014. – 101 с.
6. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Академия, 2011. – 115 с.
7. Гнездилов, М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых учащихся: Пособие для учителей вспомогательных школ / А. Н. Гвоздев. – М. : Педагогика, 2017. – 136 с.
8. Горбушина, Л. A. Обучение выразительному чтению младших школьников: Пособие для учителей / Л. А. Горбушина. – М. : Просвещение, 2014. – 160 с.
9. Граборов, А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Грабов. – М. : Наука, 2017. – 196 с.
10. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 2015. – 176 с.
11. Еременко, И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – М. : Наука, 2014. – 130 с.
12. Жане, П. Эволюция памяти и понятия времени. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. – М. : Наука, 2009. – 560 с.
13. Истомина, 3. М. Развитие памяти / 3. М. Истомина. – М. : Просвещение, 2011. – 120 с.
14. Леонтьев, А. Н. Развитие внимания / под ред. А. Н. Леонтьева. – М. : Владос, 2016. – 233 с.
15. Лурия, А. Р. Маленькая книжка о большой памяти: ум мнемониста / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 2013. – 88 с
16. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Пособие для учителей / М. Р. Львов. – М. : Фирма «СКРИН», 2017. – 253 с.
17. Лурье, Н. Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми / Под ред. М. С. Певзнер. – М. : Академия, 2014. – 160 с.
18. Мелешкина, М. С. Проблема понимания художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью / М. С. Мелешкина. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 6 (июнь). – С. 66-70.
19. Морозова, Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 2017. – 280 с.
20. Никифорова, О. И. Исследования по психологии художественного творчества / О. И. Никифорова. – М. : Изд-во Московского университета, 2016. – 155 с.
21. Парамонова, Л. B. Стихи и занимательные упражнения для развития речи: Пособие для учителей / Л. B. Парамонова. – Владивосток : Дальне-вост. кн. изд-во, 2018. – 94 с.
22. Петрова, В. Г. Развитие речи у учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 2016. – 200 с.
23. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 2018. – 150 с.
24. Пинский, Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М. : Педагогика, 2015. – 318 с.
25. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. – М. : Педагогика, 2017. – 176 с.
26. Разувай, Е. И. Развитие речи учащихся специальной школы (на примере наречий, местоимений, имен числительных): Учебное пособие / Е. И. Разувай. – Саранск : МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 2016. – 138 с.
27. Рез, З. Я. Изучение лирики в школе (VI VII классы): Пособие для учителя / З. Я. Рез. – М. : Академия, 2018. – 176 с.
28. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2013. – 713 с.
29. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М. : Педагогика, 2013. – 314 с.
30. Смелкова, З. С. Литература как вид искусства: Книга для учителя и учащихся / З. С. Смелкова. – М. : Флинта, 2017. – 280 с.
31. Смирнова, З. Н. Изучение художественных произведений во вспомогательной школе // Коррекционная направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей: Сборник научных трудов / З. Н. Смирнова. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 2013. – 110 с.
32. Сорокина, Н. К. Понимание литературного текста учащимися младших классов вспомогательной школы / Н. К. Сорокина. – М. : Наука, 2017. – 89 с.
33. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. – М. : Академия, 2017. – 400 с.
34. Тимофеев, Л. И. Как читать и понимать стихи / Л. И. Тимофеев, Л. В. Тодоров. – М. : Знание, 2016. – 40 с.
35. Тодоров, Л. В. Работа над стихом в школе / Л. В. Тодоров. – М. : Наука, 2015. – 60 с.
36. Усанова, О. Н. Специальная психология: система психологического изучения аномальных детей / О. Н. Усанова. – М. : Академия, 2018. – 201 с.
37. Флорес, Ц. Память / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтр, В. Я. Романова. – М. : Наука., 2015. – 726 с.
38. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 2018. – 398 с.
39. Эм, З. Б. Особенности обучения и воспитания умственно отсталых детей / З. Б. Эм. – Т. : Укитувчи, 2015. – 152 с.
40. Якобсон, П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 2014. – 295 с.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Приложение А**

**Виды упражнений используемые в процессе заучивания стихотворений**

**Сравнение-это сопоставление двух предметов по-сходству.**

**Оформляется в речи при помощи союзов:**

***как, точно, словно, будто, как будто,что…..***

Белая берёза

Под моим окном

Принакрылась снегом,

**Точно серебром**.

*(С. Есенин)*

***Задание№1***

**Подберите сравнения к словам.**

снег, словно ...

луна, как ...

солнце, будто ...

деревья зелёные, словно ...

листья жёлтые, как ...

лес, точно ...

облако лёгкое, словно ...

птицы поют, как ...

***Задание№ 2***

Прочитайте слова и дополните строчки.

Хитрый, как ... .

Сильный, как ... .

Глупый, как ... .

Трусливый, как ... .

Мудрый, как ... .

Злой, как ... .

**Точка ( . )** указывает на законченность мысли и в звучании проявляется в значении понижения голоса.

**Точка с запятой ( ; )** свидетельствует о частичном завершении мысли.

**Двоеточие ( : )** свидетельствует о продолжении мысли.

**Тире ( – )** обычно свидетельствует о пропуске слова или что- то уточняет. Перед тире голос повышается, после тире – понижается, чтобы показать завершенность мысли.

**Многоточие (...)**свидетельствует о том, что мысль не окончена. При прерывании мысли голос не повышается и не понижается. Голос звучит на одной высоте.

Вопросы

1. Какие картины вы представили, когда слушали стихотворение?

2. Какое чувство, настроение вызвало у вас стихотворение?

3. C каким настроением автор рисует картины? Почему вы

так думаете?

4. Какие слова вам запомнились и показались необычными?

5. Кто открыл для себя что-то новое?

6. Хотелось бы вам еще раз послушать стихотворение?

Почему?

***Метафора*–** скрытое сравнение.

В саду горит **костер рябины красной**.

Но никого не может он согреть.

(*С. Есенин*)

***Олицетворение*–**перенос человеческих качеств на неодушевленные предметы и явления; наделение неживых предметов человеческими чувствами, мыслями, поступками, речью.

Под пером автора окружающие предметы оживают:

*лес молчит, травы шепчутся с ветром, спит земля, солнце смеется и т.д.*

Такое изобразительное средство называется олицетворением.

**Улыбнулись**сонные **берёзки**.

**Растрепали**шёлковые **косы**.

**В учебнике «Букварь» автора В.В. Репкина представлена** **серия** рассказов В. Хмельницкого про буквы:

Жук жужжал...

– Я тоже жужжать люблю, – подумала буква Ж. –

И рожки у меня есть...

– Может я жук? – задумалась она.

Но тут вдруг жука накрыли сачком.

– Нет, я не жук, я – буква, – сразу же вспомнила бук-

ва Ж. И обрадовалась. Ведь куда приятнее, когда тебя не

ловят, чтобы в лучшем случае наколоть на булавку, а ста-

раются запомнить. И не просто, а на всю жизнь.



\* \* \*

Букве Э нравится воображать себя луком со стрелой,

но без тетивы. Все-таки лук – не какая-то там рогатка.

– А была бы тетива, – мечтает буква Э, – я бы целилась

в одну точку, восклицательные знаки ставила б.

– Но и стрелки иногда промахиваются, – скажете вы.

Что ж, буква Э не возражает.

– В одном случае, – считает она, – я бы ставила знак –

тире.



***Задание № 1.***

Учитель предлагает нарисовать

героев. И что же получается? Вроде бы и буква, но с глазками,

носиком, ручками и ножками. У каждой буквы свое лицо, свой

характер, своя манера поведения, речи. Можно нарисовать

одежду, обувь.

**Пауза.**

**Самая длительная пауза в конце предложения. Дети обозначают ее значком – || .**

**При знаках препинания дети ставят короткую паузу – | ,**

**очень короткую – .**

***Задание 1***

Авосик и Небойсик напечатали для вас текст. Прочитайте

его.

**Синичка**

Была холодная зима к окну прилетела синичка она

была голодна у окна стояли дети они открыли форточку

синичка влетела в комнату.



– Авосик считает, что в тексте одно предложение. А Небойсик не уверен, сомневается. А что думаете вы, ребята? – спрашивает педагог.

В ходе групповой работы дети определяют количество предложений.

***Задание 2***

Прочитайте текст в соответствии с расставленными паузами.

**Сластёнка**

Я взял маленькую белочку к себе домой. **||**Спать она

ложилась в моей шапке. **||**Больше всего белочка любила

сахар. **||**За это её прозвали Сластёной.

***Задание 3***

Прочитайте тексты. Расставьте значками паузы. Приготовь-

те чтение текста в классе.

**Ёлка в лесу**

Ребята нарядили ёлку в лесу. Петя повесил на ветках

кусочки хлеба. Катюша разложила кусочки сала. Ваня

принёс морковку и кочанчик капусты. Звери и птицы ла-

комились гостинцами.

***Задание 4***

Прочитайте отрывок из басни И.А. Крылова, соблюдая оста-

новки на знаках пауз.

Всё прошло: *||*с зимой холодной

Нужда, *|*голод настаёт; *||*

Стрекоза уж не поёт... *||*

Всё *||*прошло: с зимой холодной

Нужда, *|*голод *|*настаёт; *|*

Стрекоза уж не поёт... *||*