**Обучение сочинению-описанию младших школьников с нарушениями зрения на материале наблюдений.**

Содержание:

Глава 1. Проблема развития речи младших школьников

* 1. Понятие о речи и ее развитии.
	2. Задачи и пути развития речи в массовой школе и школе для детей с нарушениями зрения.
	3. Особенности речевого развития младших школьников с нарушениями зрения и компенсаторная функция речи.

Глава 2. Сочинение в системе развития речи младших школьников с нарушениями зрения.

* 1. Программное содержание и требования к сочинениям младших школьников.
	2. Виды сочинений в начальной школе и методика их проведения.
	3. Организация наблюдений и их роль в развитии речи младших школьников с нарушениями зрения.

Глава 3. Особенности овладения навыком описания младших школьников с нарушением зрения в процессе обучения сочинению-описанию.

* 1. Характеристика контингента испытуемых.
	2. Организация методико-констатирующего эксперимента и аналих его результатов.
	3. Организация методико-формирующего эксперимента и аналих его рузультатов.
	4. Анализ результатов контрольного среза.

Введение.

Темой данной дипломной работы является обучение сочинению-описанию младших школьников с нарушением зрения на материале наблюдений, т.к. она является одной из главных задач как в методике обучения начального образования, так и в тифлопедагогике.

Развитие речи, это одна из главных задач как в методике начального обучения русскому языку в начальных классах, так и на других ступенях обучения.

Развитию речи детей предавалось большое значение учеными педагогами и психологами, на всех этапах развития нашего общества. Это Н.И.Жинкин, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, М.Р.Львов, М.Л.Закоружникова . В тифлопедагогике этой проблемой занимались Л.И.Солнцева, Н.С.Костючек, М.И.Земцова, Т.А. Круглова, Т.П.Чигринова и другие.

Несмотря на интерес к данной проблеме и достаточный объем исследований, эта проблема остается востребованной на данном этапе развития образования как в массовой, так и в коррекционной школе.

***Гипотеза*.** Более раннее включение младших школьников в процесс обучения сочинению-описанию может оказать положительное влияние на развитие их речи.

Решение данной проблемы определяет цель и задачи работы, а также предмет исследования.

***Цель работы:***

* поиск приемов формирования навыков описания у слабовидящих младших школьников.

Данная цель подразумевает решение следующих ***задач:***

* изучение психолого-педагогической литературы по данной проблеме.
* Изучение специальных исследований, близких к исследовательской работе, по изучению уровня развития речи слабовидящих школьников при описании предмета.
* разработка методики констатирующего и формирующего эксперимента, обработка полученных данных.
* определение условий коррекционной работы, обеспечивающих формирование навыков описания.

Для решения поставленных задач применяются следующие ***методы.***

* анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме.
* изучение контингента испытуемых.
* наблюдение педагогического процесса
* педагогический констатирующий эксперимент.
* педагогический формирующий эксперимент
* анализ результатов экспериментального материала

***Структура и содержание***.

Настоящая работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения в виде сочинений. Во введении обосновывается выбор темы, ее актуальность, цель, задачи, гипотеза и методы исследования.

Первая глава «Проблема развития речи младших школьников». Первый параграф посвящен понятию речи, ее развитии у младших школьников. Второй параграф заключает в себе задачи и пути развития речи, как в массовой школе, так и в школе для детей с нарушениями зрения. Третий – особенностям развития речи младших школьников с нарушенным зрением, компенсаторной функции речи. Вторая глава «Сочинение в системе развития речи младших школьников с нарушением зрения» включает также три параграфа. В первом параграфе говорится о программной содержании сочинений и требованиям к ним. Во втором – описываются виды сочинений в начальной школе и методика их проведения. В третьем – организация наблюдений и их роль в развитии речи младших школьников с нарушением зрения. Третья глава «Особенности овладения навыком описания младших школьников с нарушением зрения в процессе обучения сочинению-описанию» является практической. В первом параграфе изложена характеристика детей. Во втором – констатирующий эксперимент и его результаты. Третий параграф содержит описание обучающего эксперимента. В четвертом параграфе - результаты контрольного среза. В заключении подводятся итоги проделанной работы, которые подтверждают или опровергают гипотезу. В приложении приводятся протоколы, использованные в констатирующем и обучающем эксперименте, контрольном срезе.

**Глава 1.Проблема развития речи младших школьников.**

* 1. **Развитие речи как методическое понятие.**

Развитие речи учащихся—это главный методический принцип, на основе которого строится работа над языком, пишет Н.С. костючек [23].

Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, образовании, она обогащает человека духовно, служит предметом искусства. Речью называют общение с помощью языка – знаковой системы, веками отшлифованной и способной передавать любые оттенки сложнейшей мысли.

В речевом общении участвуют, как минимум двое: говорящий или пишущий, и слушающий или читающий. Не озвученная или ненаписанная речь – это внутренняя, или мысленная речь. Таким образом, речь подразделяют на внешнюю, т.е. речь для других, и внутреннюю – речь для себя, указывают В.Г. Горецкий, М.Р. Львов [8].

Речь внешняя и внутренняя служит важным средством формирования личности человека.

По мнению М.Р.Львова и В.Г.Горецкого[8] внешняя речь подразделяется на четыре вида: говорение, т.е выражение мысли в акустическом коде, слушание – слуховое восприятие акустического оттока и его понимание, письмо, т.е. выражение мысли в графическом коде, чтение, т.е. зрительное восприятие графического ряда, соотнесение графических комплексов через фонемный состав с эталонами, хранящимися в памяти.

Речь разграничивается также по стилям: выделяются устно-разговорные и письменно-книжные стили с более детальным разделением той или иной групп. Говорение – озвучивание мысли, кодовый переход с мыслительного кода, с кода внутренней речи на звуковой код. Аудирование – это кодовый переход с акустического кода на код внутренней речи, на мыслительный код. Письменная речь имеет много кодов: известно идеологическое письмо, иероглифическое, звукобуквенное. Письмо – это процесс, действие, перекодирование содержания мысли с мыслительного кода через посредство звуковой ступени на графический, буквенный код. Чтение – кодовый переход с графического кода на акустический, и на мыслительный код, пишет М.Р. львов [31]

Речевая деятельность — процесс словесного общения с целью передачи и усвоения общественно - исторического опыта, установления коммуникации (общения, а на основе общения и воздействия на собеседника), планирования своих действий.

Речевая деятельность, указывает М.В.Матюхина,[36] различается по степени произвольности (активная и реактивная), по степени сложности (речь - называние, коммуникативная речь), по степени предварительного планирования (монологическая речь, требующая сложной структурной организации и предварительного планирования, и диалогическая речь). (36)

Речь, как указывает Т.А.Ладыженская, [37] – одна из важных психических функций, она оказывает решающее влияние на такие психические процессы детей, как наблюдательность, развитие логического и образного мышления, воображение, эмоции.

М.Р.Львов и В.Г.Горецкий [8] выделяют следующие факторы речевого развития: роль языковой среды, потребность контакта, факторы тренировки физиологического механизма, фактор потребности номинации и обобщения, фактор речевой активности ребенка, и наконец, фактор осмысления.(8)

Развитие речи, считает Т.А. Ладыженская [37] протекает более успешно в благоприятной речевой среде, там где проявляется большой интерес к книге, к чтению, где постоянно возникают и удовлетворяются интеллектуальные потребности, где обнаруживается стремление к высокой культуре речи. [37]

Методика развития речи – педагогическая наука, изучающая закономерности педагогической деятельности и направленная на формирование речи детей. В методической теории отражены объективные особенности обучения детей родному языку, обобщено все лучшее в области методики развития речи, указываю М.р.львов и Т.Г.рамзаева [66]

По мнению Л.И. Моргайлик,[38] под развитием речи имеется в виду усвоение различных сторон языка: грамматики и правописания, произношения, словаря, синтаксического строя, устной и письменной речи.

В центре учебного процесса в начальной школе, по мнению Шишкиной Т.В. [60] лежит работа по развитию речи. Очень важно научить детей осознанно пользоваться словарем, искать нужный фразеологизм, показать значимость данно­го пособия, дать понять, зачем он нужен, ка­кую информацию содержит, обратить вни­мание на особенности объясняемых образ­ных выражений, познакомить их с архаиз­мами и неологизмами.

Развитие речи на уроках русского языка, указывает Н.И.Жинкн [11] – это вся работа, проводимая словесником специально и в связи с изучением школьного курса, для того, чтобы ученики овладели языковыми нормами, а также умением выражать свои мысли в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми средствами.

Взаимосвязь между различными сторонами по развитию речи обуславливает объективно существующую взаимосвязь между различными языковыми единицами, изучаемыми в школе, особенностями обучения, поставленными в такие условия, когда важно искать экономные пути и средства передачи знаний учащимся, формирования у них умений и навыков, пишет Т.А.Ладыженская [37].

Методическим условием развития речи, по мнению М.Р. Львова и Т.Г.рамзаевой [66] учащихся является создание системы речевой деятельности: с одной стороны, восприятие хороших образцов речи, достаточно разнообразных и содержащих необходимый языковой материал, с другой – создание условий для собственных речевых высказываний, в которых школьник мог бы использовать те средства языка, которыми он должен овладеть.

Развивать речь ребенка — значит делать ее богатой по словарю, грамматически правильной, связной и содержательной. Все это может успешно осуществляться при систематическом наблюдении и руководстве развитием речи детей в условиях школьного обучения.

Постоянно используемая как средство общения, пишет Н.С. Костючек [23] речь стано­вится вместе с тем и средством приобретения знаний, поскольку цель речевого общения заключается именно в усвоении и переда­че определенного содержания.

Речь является средством усвоения мысли других людей и развития собственного мышления.

Речь выполняет также функцию организации и регуляции пси­хической деятельности и поведения человека. Речь развивается в постоянном взаимодействии с ощущениями, представлениями, эмоциями и другими процессами познания. Возникнув на основе чувственного опыта, речь в своем развитии перестраивает все пси­хические процессы личности. Так, на основе слова упорядочи­вается чувственный опыт, создаются новые, высшие формы ана­лиза и синтеза в восприятии и мышлении человека.

Речь ученика, указывает М.Е. Хватцев [56] прежде всего должна точно выражать переда­ваемую мысль. Ее синтаксис должен быть. Она должна быть, без книжных, несвойственных живой речи, слов и выражений, не­нужных по сути дела иностранных слов.

Темп и сила речи должны быть умеренными, произношение (дикция) ясным и правильным, звуки и слова в целом должны произноситься орфоэпически, т. е. так, как это звучит в живой разговорной речи вполне культурного слоя нашего общества. Вся речь дол­жна быть достаточно звучной, плавной, музыкальной и ритми­чески разнообразной в соответствии с ее содержанием. Богатство содержания и образность — важнейшие качества хорошей речи, Хотя речь ученика складывается под влиянием речи окружа­ющей среды (семья, товарищи), но школа в лице учителя играет здесь ведущую, направляющую роль.

Как пишет Р.С.Немов, чем активнее обучаемые совершенствуют устную, письменную и другие виды речи, пополняют свой словарь, тем лучше уровень их познавательных возможностей и культуры. Расширяется сферы и содержание общения младших школьников сокружающими людьми, особенно взрослыми, которые выступают в роли учителей,служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний.[64]

Речевое развитие определяет результа­тивность усвоения других школьных дис­циплин, создает предпосылки для активно­го и осмысленного участия и общественной жизни, обеспечивает необходимыми в лич­ной жизни навыками речевого поведения, культурой речевого развития.

По-мнению Политовой [43], умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируется, в процессе овладения, через речь, проявляются также в речевой деятельности. К первому классу ребёнок владеет устной речью, свободно произносит слова и в процессе общения не задумывается над расстановкой слов внутри фразы. Учителю при работе по формированию связной речи учащихся следует уделять внимание не только развитию письменной речи с опорой на устные высказывания, но и специальным занятиям устной, успешность которых непосредственно связана с учётом мотивации речи. Наблюдения за устной речью младших школьников показывает, что многие из них недостаточно полно могут выразить свою мысль: не могут её логично развернуть, не умеют строить высказывания с использованием средств связи между предложениями.

Покутневой С.А[41] известно, как велико значение устной речи для развития ре­бенка. Лишь благодаря использованию устной речи совершенству­ется его интеллект, развивается эмоционально-волевая сфера. С помощью устной речи дошкольник контактирует с окружаю­щими, поскольку будучи по своей природе существом социаль­ным, он не может жить вне связи с другими людьми и вынужден, познавая мир, советоваться, делиться мыслями, переживаниями и т. п. Посредством устной речи ребенок приобретает, усваивает знания и передает их. Устной речью дети пользуются в процессе игровых и практических действий. Речь — основа умственной дея­тельности.

Вывод:

В основу начального курса русского языка положено всестороннее развитие речи. Этой задаче подчинено изучение фонетики, морфологии, элементов лексики и синтаксиса. Развитие речи – та необходимая составная часть содержания, то звено, которое органически связывает все части начального курса языка и объединяет их в учебный предмет – русский язык. Наличие этого связующего звена открывает реальные пути осуществления межпредметных связей и создания системы занятий по развитию речи, единой для уроков грамматики и правописания.

**1.3. Особенности речевого развития детей с нарушениями зрения и компенсаторная функция речи.**

Речь ребенка формируется в общении с окружающими его людьми (через подражание образцам слышимой речи).

В процессе школьного обучения речь ребенка становится не только средством общения, но и предметом изучения. Овладевая грамотой, дети начинают осознавать звуковую и графическую сторону речи. Изучая грамматику, они осознают, кроме конкрет­ного содержания речи, и формальную грамматическую сторону ее.

По мере овладения письменной речью увеличивается словар­ный запас и усложняются предложения, употребляемые в речи. Так, в процессе обучения усложняется содержание, структура речи, изменяется отношение к ней школьников. Все указанное в полной мере относится и к речи детей с нарушенным зрением. Однако, как пишет М.И.Земцова [18], речь слабовидящих детей характеризуется некоторыми особенностями, которые возникают в силу имеющихся трудностей при непосредственном восприятии ими действительности.

Усваивая из постоянного речевого общения с окружающими большое количество слов, и не имея достаточного запаса соответ­ствующих этим словам представлений, дети с нарушенным зрением некоторое время оперируют словами без опоры на соответствующие обра­зы предметов. Возникающее несоответствие между большим за­пасом слов и значительно меньшим запасом образов приводит к обеднению содержания ряда конкретных понятий и к формаль­ному их употреблению.[18]

Слабовидение, как указывает Л.И. Моргайлик [38], затрудняет подражание и наблюдение за движением речевых органов собеседника, отрицательно сказывается на формировании речедвигательных и речеслуховых представлений. Таким образом, расстройство зрения предрасполагает к расстройствам звукопроизношения, косвенно способствует им. В связи с этим нарушение звуковой стороны речи встречается у слабовидящих чаще, чем у нормально видящих.

Речь, пишет Н.С, Костючек [23], выполняет функцию организации и регуляции пси­хической деятельности и поведения человека. Речь развивается в постоянном взаимодействии с ощущениями, представлениями, эмоциями и другими процессами познания. Возникнув на основе чувственного опыта, речь в своем развитии перестраивает все пси­хические процессы личности. Так, на основе слова упорядочи­вается чувственный опыт, создаются новые, высшие формы ана­лиза и синтеза в восприятии и мышлении человека.

Совершенно очевидно, что все функции речи: общение, обозна­чение, обобщение, выражение мысли, регуляция поведения — осуществляются в единстве и взаимообусловленности. Всеми эти­ми функциями и структурой речи дети с нарушениями зрения овладевают в общем так же, как и зрячие, поскольку от отсутствия зрения не нарушается их речевое общение. Однако процесс овладения речью у детей с нарушенным зрением своеобразен.

Как считает Л.Н.Лиходедова [28], формирование речи у детей с патологией зрения протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Расстройства речи слепых и слабовидящих детей являются сложным дефектом, в котором прослеживаются определенные связи и взаимодействие речевой и зрительной недостаточности. Несформированность речевых и неречевых психических функций сказывается не только на формировании познавательной деятельности, но и вызывает следующие личностные особенности слепых и слабовидящих детей:

— изменения в динамике потребностей (недоразвитие перцептивных потребностей);

— сужение круга интересов, обусловленное ограничениями в сфере чувственного отражения;

— редуцирование способностей к видам деятельности, требующим визуального контроля;

— ограниченность внешнего проявления внутренних состояний

Наличие зрительной недостаточности способствует возникнове­нию условий, неблагопри­ятно влияющих на формирование различных черт характера, в ре­зультате формируются эгоцентричность, негативизм, отсутствие любознательности и самостоятельности.

Нарушение зрительной деятельности вызывает затруднения познании окружающей действительности, сужает социальные контакты, задерживая речевое развитие.

Как указывает Н.С. Костючек [24], при недостатках зрения ограничивают­ся возможности непосредственного восприятия многих предметов и их изображений. Запас представлений о них накапливается медленнее. Усваивая из рече­вого общения большое количество слов и не получая своевременно до­статочного запаса представлений, дети могут продолжительное время оперировать словами, не зная пред­метов и признаков, им свойственных. У детей с нарушенным зрением, при недостаточном запасе пред­ставлений затрудняется чувствен­ный анализ и обобщение в процессе восприятия. Воспринимая предметы редко и изолированно друг от дру­га, не имея представлений о раз­личных вариациях признаков опре­деленного предмета, слепые дети часто не улавливают специфиче­ских особенностей формы различ­ных объектов и принимают случай­ные признаки за существенные, или наоборот.[24]

Нарушения зрения ограничивают и задерживают развитие чувств познания ребенком внешнего мира, в результате он не накапливает достаточного запаса предметных представлении, необходимые для развития речи учащихся младших классов.

Невозможность, пишет Л.И.Солнцева[6], постоянного визуального наблюдения за поведением и деятельностью окружающих ребенка людей и трудность подражания приводят к том, что он самостоятельно не овладевает конкретными и общими способами восприятия и действия с предметами и их изображениями.

Усваивая из речевого общения правильное употребление довольно большого количества слов, обозначающих названия предметов, признаков, действий, но не имея на своем опыте соответствующих представлений, дети в течение длительного времени не адекватно осмысливают слова, встречающиеся им в процессе чтения, и грамматические понятия усваиваются детьми формально.

Л.И. Солнцева[6] отмечает отставание учащихся с нарушенным зрением от зрячих в овладении знаниями, а особенно умениями и навыками беглого чтения, грамотного письма, самостоятельного изложения и наблюдения . Это объясняется тем, что при изучении программного материала по русскому языку дети кроме общих трудностей, характерных для учащихся слабовидящих и слепых сталкиваются и со сложностью овладения операциями обобщения, анализа, отвлечения, а также с усвоением недостаточно конкретного материала без наглядных опор, испытывают и специфические затруднения, обусловленные отставанием в развитии чувственного познания, и в овладении приемами предметно-практической деятельности.

Ограниченность и качественное своеобразие представлений учащихся, указывает И.П. Чигринова [57] с нарушением зрения отрицательно сказывается на развитии их речи, в частности, на понимании конкретных значений слов и тем более их переносного смысла. Однако не существует однозначной зависимости между уровнем представлений слабовидящих и состоянием их зрения при особом образом организованном учебном процессе недостатки представлений слабовидящих школьников могут успешно коррегироваться, их речь способна достигать высокого уровня развития и служить важным средством компенсации в процессе учебно-познавательной деятельности при овладении системой знаний, умений и навыков.

Специфика развития речи выражается также в слабом использовании неязыковых средств общения — мимики, пантомимики, интонации, поскольку нарушения зрения затрудняют их восприятие и делают невозможным использование такого рода выразительных средств. Речь слепого становится маловыразительной и требует специальной работы по ее коррекции.[42]

Соотношение развития образной речи слабовидящих школьников (понимание, осмысление, использование) с состоянием их зрения не обнаруживает однозначной зависимости, считает И.П. Чигринова [57]. Нарушения зрения существенно влияют на процесс формирования образной речи, однако фактором, определяющим ее развитие, является руководство их учебно-познавательной деятельностью. При формировании представлений слабовидящих детей различны: экскурсии, прогулки, посещение музеев и т.д. попытка обогатить представления учащихся только словесным познанием отрицательно сказывается на их качестве и снижает возможности умственного развития учеников. Нужно, чтоб школьники пытались представить реальные предметы, явления в естественных условиях. Особо важное значение приобретают содержание деятельности, направленной на обогащение чувственного опыта, и дидактические средства. Содержание такой работы заключается в том, что во время изучения литературы предварительно и параллельно проводится работа по конкретизации представлений, отражающих взаимодействие литературного текста и личного опыта учащихся, соответствующего отбора накопленного опыта , необходимого для практического использования в воспроизводящей деятельности, признаков предметов и явлений.

Успех в учебной работе со школьниками с нарушениями зрения, указывает Л.И. Солнцева [6] на уроках русского языка достигается лишь при условии постоянного учета тифлопедагогом своеобразия общего и речевого развития детей, а так же при использовании специальных приемов, корригирующих недостатки их познавательной деятельности.

И.П. Чигринова[57] отмечает, что при нарушении зрения заменяющая функция слова имеет компенсаторное значение, восполняя пробелы непосредственно чувственного восприятия реальной действительности. Особые трудности не столько при соотнесении слова и образа, сколько при формировании внутренней речи.

Специфические особенности развития образной речи при патологии зрения проявляются в преобладании неспецифического понимания. Т.е. такого, при котором образное выражение трактуется конкретно, без отражения в нем переносного смысла.

Зависимость между понятийным мышлением и сформированностью чувственного опыта проявляется также и в умениях учащихся оперировать теоретическими сведениями о средствах художественной образности. Развитие речи может способствовать более высокому уровню зрительного восприятия, поскольку слово имеет обобщающую функцию, в чем проявляется его компенсаторная роль при нар зрения.

Как пишет Л.И. Моргайлик [38], при тяжелых нарушениях зрения усиливается роль речи как средства познания, и речь, наряду с функциями общения и обозначения приобретает компенсаторную функцию: об очень многих предметах и явлениях окружающей жизни , недостаточности зрительного восприятия , слабовидящие, опираясь на работу мышления и воссоздающего воображения, получает представления со слов учителя, из книги.

Речь детей с недостатком зрения, отмечает Г.Архипенко[1], выполняет компенсаторную функцию, которая обеспечивает сферу чувственного познания, а пользуясь чувственным опытом и словом ребенок глубже познает явления и предметы окружающего мира именно благодаря этому недостаток зрения не исключает возможности приобретения знаний об окружающем мире. Компенсаторная функция речи как средство познания направлена на активизацию познавательной деятельности, а постепенное накопление предметно-практических знаний обогащает словарь.

Наиболее значительна роль речи в компенсации чувственного познания, поскольку слово этот процесс уточняет, корригирует, направляет, способствует более полному и точному отражению предметного мира, снимая и фрагментарность, и искаженность его восприятия.[42]

Речь, указывает Н.С. Костючек [23] приобретает и компенсаторное значение в развитии психи­ки слепого. Благодаря компенсаторной роли речи слепые дети участвуют в нормальном речевом общении с окружающими, до­стигают больших успехов в овладении учебным материалом, в том числе и иностранным языком.

Компенсаторная функция речи проявляется во всех сферах психического развития, способствуя обобщению чувственного опыта, обогащая его за счет опыта зрячих, способствуя организации и расширению связей с окружающим миром и людьми.[42]

Высоко оценивая значение речи для развития слепых детей одновременно следует помнить, что речь становится компенсаторным средством в познании слепых только тогда, когда он соотносится хотя бы с минимумом необходимых представлений о разнообразных объектах и явлениях окружающей действительности. Возможность приобретения конкретных представление создается в условиях специального обучения слепых детей.

Как указывает Н.С. Костючек [24] ребенок с нарушенным зрением, как и нормально видящий, в постоянном речевом общении с окружающими свободно овладе­вает словарным составом и грамма­тическим строем родного языка, благодаря чему ему становится доступно непосредственное общение с окружающими.

Вывод:

Проанализировав литературу, можно сказать что нарушение зрения оказывает существенное влияние на развитие речи учащихся с нарушенным зрением. Речь слабовидящих детей может отличаться вербализмом, формализмом, затруднениями в усвоении устной и письменной речи, однако прежде всего, речь детей с нарушенным зрением выполняет компенсаторную функцию, они более широко используют речь как средство познания действительности, для восполнения пробелов чувственного опыта, и играет большую роль для правильного психического развития ребенка.

**Глава 2.**

**Сочинение в системе развития речи младших школьников с нарушениями зрения.**

**2.1. Программное содержание и требование к сочинениям младших школьников.**

Сочинение в школе занимает особое место: ему в известной мере подчинены все другие речевые упражнения. Именно в сочинении школьник максимально приближается к естественным условиям порождения речевых высказываний – к таким условиям, которые складываются в жизни.

Сочинение – творческая работа; оно требует наивысшей самостоятельности школьника, активности, увлеченности, внесения чего-то своего, личного в текст. Подготовка материала, его систематизация, обдумывание композиции и плана рассказа или сочинения, установление логических связей, выбор слов, фразеологизмов, словосочетаний, построение предложений и связи меду ними, проверка орфографии – весь этот комплекс сложных действий требует от школьника не только высокого напряжения всех его умственных сил, но и умения управлять своей интеллектуальной деятельностью.

В сочинении, пишут М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева [65], для ученика обретают смысл все изучаемые правила грамматики, требования орфоэпии и культуры речи.

В программе указано, что в I классе учащиеся долж­ны учиться рассказывать по картинкам, состав­лять небольшие рассказы с помощью учителя об играх и забавах, о своей ра­боте, о виденном, отвечать на вопрос одним предложением, составлять подписи под картинками и рассказы по двум-трем связанным между собой картинкам, изображаю­щим несложный случай, и под руководством учителя за­писывать их в тетрадях.

Работа над устной речью учащихся, пишет М.Л.Закоружникова [12], начинается с пер­вого дня появления ребенка в школе, в добукварный пе­риод и продолжается и в период обучения грамоте.

Упражняя детей в устном рассказе, учитель доби­вается от них более подробного изложения мыслей. При записи же, из-за слабых навыков учащихся в письме, не­обходимо ограничиться кратким изложением главных мыслей. Устное сочинение не всегда заканчивается пись­мом, но письменному сочинению всегда предшествует устная подготовка.

С первых же шагов обучения письменному сочинению (по наблюдениям, по картинкам) учи­тель принимает все меры к тому, чтобы эти работы слу­жили укреплению навыков в правильном письме. Выше показаны приемы орфографической подготовки детей к самостоятельному письму. Этими приемами (деление на слоги, выделение трудных букв, складывание слов из разрезной азбуки) нужно пользоваться весь год. Во II классе упражнение в письме изложений и сочи­нений начинается с тех видов работы, которые проводи­лись в конце предыдущего года. В дальнейшем они посте­пенно усложняются и становятся более самостоятель­ными.

Работа вопросно-ответным методом над материалами, полученными детьми путем экскурсии, наблюдений, пред­метных уроков, чтения и проч., сильно ограничивает са­мостоятельность мысли учащихся, предопределяя ответы их по содержанию и форме. Поэтому следует наряду с подробным разбором при помощи вопросов содержания того, что детям предстоит изложить, предоставлять им возможность самостоятельно выбирать материал, наибо­лее интересный и важный с их точки зрения, и самостоя­тельно искать форму выражения.

Учащиеся II класса постепенно переходят от плана, выраженного вопросами, к плану, состоящему из заго­ловков, к выражению мыслей по каждому пункту плана (вопросу, заголовку) не одним предложением, а двумя-тремя предложениями, что предопределяется более об­щей формулировкой данного пункта.

Работа над изложением и сочинением, как об этом уже упоминалось, должна быть тесно связана с работой над словом и предложением. Каждая тема, которую ре­бенок раскрывает в сочинении, содержит много представ­лений, понятий, мыслей, чувств, для точного и живого выражения которых нужно находить соответствующие слова, строить предложения, связывая их в рассказ.

Содержанием сочинений во II классе, как и в I и в последующих классах, могут быть наблюдения детей над жизнью и природой (труд, учение, игры, предметы и яв­ления природы), участие в трудовой деятельности взрос­лых, в общественно полезном труде, вопросы нравствен­ного и эстетического воспитания.

Программа предусматривает следующие виды работ по обучению сочинению во II классе: составление устных и письменных рассказов о детских играх и забавах, о ра­боте, о наблюдениях над жизнью и явлениями природы на основе ведения календаря, экскурсий в природу, на производство, устные и письменные сочинения по кар­тинке и серии картинок, по опорным словам и пр.

Учащиеся начальной школы, по мнению Закоружниковой М.Л. [12], упражняются главным образом в сочинениях повествовательных. Однако в III и особенно в IV классах сочинения могут иметь и описа­тельный характер, отражать наиболее существенные признаки предметов и явлений. Иногда сочинения могут быть в виде элементарного рассуждения, в котором уча­щийся объясняет причины и следствия тех или иных со­бытий или явлений.

Материалом для сочинений, согласно программе, яв­ляется окружающая действительность, которую ребята наблюдают, изучают, а также личный опыт ребенка, его собственная деятельность (учение, труд, игры, пережи­вания); вопросы нравственного и эстетического воспи­тания.

Работа над сочинениями в III и IV классах, как из­вестно, проходит три этапа: 1) подготовка к сочинению, 2) письмо сочинения, 3) разбор исправленного учите­лем сочинения в классе вместе с учащимися.(12)

В программе для слабовидящих детей II класса Л.И.Плаксина [65] отмечает такие виды работы над связной речью, как запись по коллективно составленному плану нескольких предложений об обследуемом предмете, также устные высказывания на темы, близкие интересам детей: о своих играх, прогулках, наблюдениях. В III классе предусматриваются короткие письма о своих делах, описание животных, предметов, элементарные рассуждения-объяснения, в IV классе – составление и запись рассказа об интересном случае из своей жизни, о любимой игре, о природе, включая элементы описания и рассуждения.

М.Р. Львов, Т.Г.Рамзаева [65] выделяют следующие критерии оценки ученического сочинения:

1. Раскрытие темы сочинения. Соответствует ли содержание действительности.

2. План, композиция, последовательность (правильно ли составлен план, соответствует ли порядок изложения материала плану, нет ли повторов в содержании или существенных пропусков). Ясно ли выражена мысль, есть ли выводы.

3. Тип текста, жанр, стиль.

4. Размер сочинения (количество слов, предложений, лаконизм или многословие)

5. Лексика (правильность ее употребления, разнообразие).

6. Синтаксис (размеры предложений, наличие сложных конструкций)

7. Орфографическая и пунктуационная грамотность, характер ошибок.

8. Каллиграфия, внешнее оформление.

Развитие самостоятельности, инициативы, наблюдательности уча­щихся, умения выражать свои мыс­ли, владеть навыками правильной образной устной и письменной речи, повышение грамотности является актуальной проблемой преподава­ния русского языка в школе.

Сочинения, связанные с наблю­дениями, указывает О.В. Терентьева [52], расширяют умственный кругозор учащихся, прививают уме­ние наблюдать, анализировать фак­ты, делать выводы, заключения. Кроме того, о понятных и близких явлениях дети пишут просто и доступно. Не подлежит сомнению, что лучше всего можно написать о том, что лучше всего знаешь, чему был не только очевидцем, то, что пережил и перечувствовал.

Думая о работе над сочинениями, по словам Э.В. Лобковой [30] нужно иметь в виду не только близкие, но и дальние перспективы. Нельзя ограничиваться только формированием у детей навыков грамотного письма и умений выражать свои мысли. Работая над сочине­ниями, мы должны развивать у де­тей чутье к языку, мышление, их творческие возможности, воспиты­вать у них чувство прекрасного.

Сочетание различных видов деятельности при подготовке и написании сочинений, пишет М.В. Павлюченкова [40],повышает интерес детей к этой работе, избавляет учеников от психологического утомления, приносит удовлетворение; в них укрепляется вера в себя, желание ей и еще раз пробовать свои силы.

Вывод.

Программное содержание сочинений учащихся массовых школ и учащихся с нарушенным зрением имеет существенные различия, так например, учащиеся массовой школы начинают писать небольшие сочинения уже во втором классе; в третьем устные и письменные сочинения по сюжетному рисунку, на определенную тему, по наблюдениям, с предварительной подготовкой под руководством учителя; в четвертом - сочинения по сюжетному рисунку, серии сюжетных рисунков, демонстрационной картине, по заданной теме и собственному выбору темы с предварительной коллективной подготовкой под руководством учителя либо без помощи учителя; Тогда как учащиеся специальной школы вот втором классе составляют только небольшие устные рассказы; в третьем – начинаются письменные описания предметов, животных, элементарные рассуждения; в четвертом начинают писать сочинения по наблюдениям, по картине, по заданной теме.

**2.2. Виды сочинений в начальной школе и методика их проведения.**

Предметом обучения сочинения являются в том случае, пишет Т.А Ладыженская [38], когда школьник овладевает умением создавать определенные тексты, определенные речевые произведения. В этом случае ученики знакомятся со структурными и языковыми особенностями текстов определенного типа и с композиционно-стилистическими особенностями речевых произведений, чтобы затем создавать подобного типа высказывания.

Сочинения, считает Л.В.Попкова [45] - тот вид деятельности учащихся , который оказывается одним из наиболее востребованных в эпоху развития глобальных коммуникаций. Составление и уточнение понимания теории и вызывание в памяти у детей прочитанное ранее, т.е. активизация восприятия литературы. Главная цель сочинения – активизация творческого начала с помощью сочинения воспитывается самостоятельное, самобытное мышление.

Сочинение – это одно из учебных упражнений ,некий продукт накопления знаний и умений, а одновременно и небольшой шажок к новым умениям в передаче своих мыслей, знаний, намерений, высказали М.Р. Львов, В.Г, Горецкий, О.В. Сосновская [8].

М.Р.Львов [32] выделяет следующие виды сочинений:

В зависимости от источника материала выделяют: сочинения о пережитом, т.е. сочинения на материале экскурсий, походов, наблюдений, сочинения на книжном материале, сочинения, на основе творческого воображения. По степени самостоятельности, по методам подготовки различают сочинения коллективные, проводимые на общую для всех тему и требующие, в большей или меньшей степени, общеклассной подготовки; и сочинения индивидуальные. По типам текста делятся на повествование, описание т рассуждение, причем чаще всего встречаются смешанного типа. По стилю подразделяются на эмоционально-образные, близкие к художественным, к деловым, к научным.

В начальных классах сочинения проводятся как обучающие упражнения, однако и обучающие сочинения с целью поощрительной оценки учителем.

М.Р. Львов и О.В. Сосновская [8] выделяют такой вид сочинений, как сочинения по наблюдениям:

Наблюдение очень важно для развития речи. Школа организует систематическое наблюдение природы, отдельных предметов и процессов. Устные рассказы и письменные сочинения обобщают, упорядочивают результаты наблюдений. При сочинении-описании ученики выявляют существенные признаки, синтезируют. Описание приучает к высокой точности выбора слов, к строгой последовательности изложения, четкости в словесном оформлении своих знаний. В начальных классах проводятся следующие виды описания:

* Описание отдельных предметов по непосредственному наблюдению
* Описание трудового процесса, выполняемого учащимися
* Описание картин природы

В.Г.Горецкий, М.Р.Львов [8] выделяют также сочинение по картине. К воздействию на чувства ребенка, открывают перед ним те стороны жизни с которой он не мог бы столкнуться в непосредственном опыте.

* Повествовательное сочинение по серии картин или по плану
* Повествовательное сочинение по одной из картинок, где картина дает толчок воображению
* Описание картины

З.В.Федосеева [63] выделяет сочинение описание, которое является более сложной работой над связной речью, где от учащихся требуется большая самостоятельность.

В младших классах следует практиковать устное и пись­менное описание предметов, которые доступны наблюдению слепых детей. Сначала описание дается в форме ответов на вопросы учителя устно, а потом учащиеся приучаются само­стоятельно описывать предмет. Эту работу надо начинать с описания предметов, хорошо знакомых детям. Во время опи­сания предмет должен находиться под руками.

Н.С.Черноусова [59] выделяет определенные подготовительные ступени к сочинению.

Выбор темы и вида сочинения – первая подготовительная ступень. Тема может вырасти из прогулок, экскурсий, игр, труда, из чтения произведений литературы. Общая тема для класса позволяет проведению коллективной подготовительной работы, сбор материала, его обсуждение, составление плана, подбор языковых средств. План – необходимая ступень любого действия, любого высказывания. Время составления плана определяется видом и целью сочинения. План имеет не только вспомогательное но и самостоятельное значение в умственном развитии школьников.

Накопление материала – вторая подготовительная ступень к сочинению. Материал не только накапливается в памяти школьников но и записывается, зарисовывается, подбираются опорные слова.

Сочинения на основе жизненного опыта. Строится на непосредственно добытом живом знании. Они могут быть описаны и повествовательного и типа руссуждения и смешанного типа.

Первые сочинения невелики по объему, основным источником для них является жизненный опыт. Для проведения сочинения в первом классе не требуется специальные уроки, они являются составной частью уроков русского языка. В ходе работы над сочинением закрепляются те орфографические навыки и умения, которые получают учащиеся на уроках грамматики. При подготовке сочинений необходимо выработать у первоклассников:

 - умение коллективно составлять и под руководством учителя писать необходимые рассказы

 - умение излагать свои мысли по готовому плану, составлять в форме вопросов

 - умение строить простые предложения: правильно располагать в нем слова, видеть границы предложения

- умение находить для выражения своих мыслей наиболее точные и выразительные слова.

Во втором классе, указывает Н.С.Черноусова [59] можно вводить элемент описания

Тематика устных рассказов определяется программой по чтению, но в основе их лежат личные впечатления и наблюдения. Учитель организует необходимые наблюдения и тем самым обогащает жизненный опыт учащихся.

Работа над устным рассказом по личным впечатлениям составляет:

1. Сообщение темы и цели работы
2. Чтение вслух плана рассказа данного учителем, или коллективное составление плана
3. Коллективное составление рассказа по плану
4. Обдумывание рассказа в целом каждым учеником
5. Связный рассказ по плану

В основе большинства письменных сочинений лежит жизненный опыт, коллективные наблюдения. Основой служат непосредственные наблюдения в природе, впечатление от экскурсий в природу, на производство.

Сочинения на материале экскурсии требуют тщательной подготовки. Учитель обсуждает в классе впечатления от экскурсии, уточняет словарь, составляет план. Только после такой тщательной подготовки дети пишут сочинение.

Письменные сочинения проводятся по сюжетным картинкам, которые составлены по произведениям, прочитанным учащимися ранее.

Во втором классе все устные рассказы и сочинения составляются по плану. Обучение составлению плана начинается с сочинения по измененному плану. Кроме того, пишет Н.С. Черноусова [59] при составлении плана сочинения используются и другие приемы работы:

1. Коллективное составление части плана.
2. Озаглавливание сюжетных картин
3. Составление плана учителем по ходу устного рассказывания
4. Коллективное составление плана.(59)

Сочинение имеет важное значение для развития « формирования мыслительной деятельности учащихся. В связи с обеднением конкретных представлений у слабови­дящих страдает письменная и устная речь. Учитель при­меняет специальные методические приемы, в частности при проведении подготовительной работы к сочинениям, которые пишутся на основе наблюдений. У слабовидя­щих детей обычно возникают большие трудности при на­писании сочинений описательного порядка.

Серьезное отставание речевого развития слабовидящих школь­ников от нормы, пишет И.П. Чигринова [58] препятствует качественному изучению литературы и побуждает учителей искать дидактические средства совершенст­вования их устной и письменной речи. Одним из них является система творческих работ. Творческими считаются виды работ (устные, письменные), при выполнении которых учащиеся са­мостоятельно выбирают способы решения поставленной учителем задачи.

Система творческих работ базируется на следующих дидактиче­ских принципах: связь обучения с жизнью; дифференцированный подход, основанный на учете особенностей познавательной деятельности и уровня познавательной активности каждого школьника; постепенный переход от воспроизводящего воображения на ос­нове личных впечатлений к работе творческого воображения; связь речевых умений с умениями работать над текстом; преемственность видов работ; связь уроков литературы и языка;

доступность; выполнение заданий в порядке нарастающей трудности от про­стого к сложному. Последний принцип предполагает осуществление постепенного перехода от репродуктивно-подражательной деятельности (упраж­нений в устном пересказе) к образцам-аналогиям и дальше — к творческим сочинениям по личным наблюдениям, в которых осу­ществляется перенос полученных умений в новые ситуации.

Такой подход, по мнению И.П. Чигриновой [58] позволяет учитывать уровни знаний и психическо­го развития учащихся, добиваться более высокого, творческого уровня, реализовать основной принцип специальной дидактики: компенсаторно-коррекционную направленность данной системы для полноценного восприятия и осмысления художественного произве­дения.

В школах для детей с нарушениями зрения, как и в массовой, обязательно проводятся письменные сочинения. Выполняя письмен­ные работы, ученики дольше обдумывают то, о чем пишут, имеют возможность исправить и переделать написанное. Однако у слабовидящих учащихся темп письма замедленный, что мешает им сосредоточить­ся. Слабовидящим школь­никам, указывает А.Ж.Овчинникова [49], часто приходится прерывать письмо, что приводит к рассеиванию внимания и потере интереса к работе.

Творчество – это созидание, оно порождает новые духовные и материальные ценности.

Воображение тесно связано с творчеством , которое представляет собой сложный психический процесс. развитие творческого мышления при осмыслении лирического образа природы способствует более интенсивному развитию высших психических функций, таких как память, мышление, восприятие.

Родной язык ,пишет М.Р. Львов [34], как и другие предметы дает широкие возможности для развития творческой деятельности школьников в учебном процессе. В творчестве осуществляется самовыражение, самораскрытие личности ребенка. Родной язык в школе – это инструмент познания, мышления, развития, он обладает богатыми возможностями творческого обогащения.

Взаимодействие различных компонентов в художественно-эстетическом мышлении младших школьников позволяет им глубже понять мир человека, его внутреннюю сущ­ность, личностные и социальные связи, гар­монию и красоту природы, способы отраже­ния внутреннего мира человека через ее кар­тины, обеспечивает развитие познавательной, духовно-нравственной, идейно-смысловой и творческой деятельности, указывает А.Ж.Овчинникова[39].

Полезной формой для разви­тия творческой самостоятельнос­ти учащегося на суженной сенсор­ной основе, по мнению Н.Н.Дороговой [9], является создание ра­бот творческого характера, начи­ная с малых жанров. Это особенно необходимо для раскрытия внутреннего мира школьника, формирования представлений о произведениях искусства и раз­вития эстетического вкуса.

Подготовка к сочинению создает предпосылки также и для нравственного воспитания учащихся, для всестороннего разви­тия личности школьника, что соответствует принципам обучения н воспитания советской школы на современном этапе.

Программа по русскому языку, указывает А.В.Соколова [49] рекомендует учителю соби­рать и систематизировать материал для сочинения. При правильной психолого-педагогической организации твор­ческих работ они вполне посильны и способствуют обогащению слабовидящих учащихся положительными эмоциональными впе­чатлениями, которые благоприятно воздействуют на психическое развитие школьников.

Учитель должен изыскивать возможности для создания на уроке творческой атмосферы, обстановки радостного поиска, так как излишняя академичность, сухость, формальность не стиму­лируют положительного настроя, не приносят ученику радости от результатов своего труда.

Глубокое нарушение зрения, приводящее к ограниченности, недостатку чувственного опыта, обедняет восприятие внешнего мира, что приводит к трудно­стям описаний. Работы подобного рода ,считает В.П. Сошина [51], у многих учащихся невыра­зительны, отличаются бедностью языка, особенно работы учащихся с полным отсутствием зрения.

Следует отметить, что работа над сочинением, проводящаяся в указанных направлениях, способствует речевому развитию учащихся.

 Вывод.

Таким образом, при развитии речи используются следующие виды сочинений: сочинение-описание, сочинение по сюжетной картине, сочинение по личным наблюдениям. Все эти виды письменных и устных работ способствуют развитию речи как нормально видящих, так и в особенности школьников с нарушенным зрением. Правильно организованная учителем подготовка к написанию сочинения, создание творческой атмосферы, способствует благоприятному психическому развитию школьников с нарушенным зрением, активизации детей, и в первую очередь развитию речи учащихся.

**2.3. Организация наблюдений и их роль в развитии речи младших школьников с нарушениями зрения.**

Сочинение имеет важное значение для развития формирования мыслительной деятельности учащихся. В связи с обеднением конкретных представлений у слабови­дящих детей страдает письменная и устная речь. Учитель при­меняет специальные методические приемы, в частности при проведении подготовительной работы к сочинениям, которые пишутся на основе наблюдений, пишет М.И.Земцова [19]. У слабовидя­щих детей обычно возникают большие трудности при на­писании сочинений описательного порядка.

Применяя наглядные пособия, по мнению И.П. Чигриновой [58],следует учитывать та­кие особенности зрительного восприятия слабовидящих учащихся: фрагментарность, следствием которой является отрывочность описаний; замедленность: с уменьшением остроты зрения увеличивается время восприятия.

Словесные обращения учителя, указывает Л.В.Занков [14], не всегда правильно сочетаются с демонстрируемыми на уроке наглядными пособиями, что приводит к неправильному усвоению знаний учащихся. В отдельных случаях слово учителя не способствует правильному обогащению наглядного материала, выявлению соотношений между отдельными сторонами восприятия.

Применяя различные виды наглядности в работе со слабовидящими детьми, отмечает Т.А.Круглова [62], учитель должен будить инициативу и самостоятельность детей в восприятии, так как познава­тельная эффективность применения средств наглядности определяется степенью самостоятель­ности учащихся в переработке содержащейся информации.

Формирование полноценных представлений слабовидящих учащихся путем восприятия предметов и явлений окружающей действительности на полисенсорной основе и широкое использование речи учащихся создает си­туация, способствующая развитию словесной творческой дея­тельности, пишет Круглова Т.А [62].

Учитывая особенности восприятия и представлений слабови­дящих школьников, отмечает А.В.Соколова [49], преподаватели должны учить детей умению выделять существенные признаки предметов, находить те един­ственные слова, которые необходимы для характеристики заме­ченных признаков. . В этих условиях чрезвычайно полезно привлечь к восприятию окружающего как можно больше анализаторов (слух, обоняние, осязание), дать возможность учащимся увидеть, услышать, по­чувствовать жизнь природы, наполнить мозг и сердце каждого ученика новыми ощущениями. Учитель-дефектолог должен ак­тивно использовать благодатные природные условия для развития чувственной сферы ученика, обучать приемам наблюдения и рассматривания, с тем, чтобы потом школьники могли умело действовать самостоятельно, постоянно обогащая свой запас представлений об окружающей действительности. Обучение умениям выделять все новые и новые признаки, тонкость и точность анализа направлены на развитие у уча­щихся представлений о предмете, способствующих, а во многих случаях и являющихся базой для обогащения лексики, логики и связной речи.

При написании сочинений уча­щимся, указывает Т.И.Иванова [20], предлагают тактильно обследовать рисунки с изображением. Знакомство с ними мобилизует образную память учащихся, актуализирует представления, вызывает ассоциации с ре­альными ощущениями, которые возникали у них во время поездок на этих транспортных средствах.

Организация целенаправленного наблюдения различных видов наглядности предполагает мобилизацию деятельности слабовидящих учеников на активное ознакомление с предме­том, самостоятельный поиск ответа на возникшие вопросы посредством использования всех сохранных анализаторов, где руководство педагога сводится к направлению наблюде­ний учащихся, к созданию ситуации восторженного интереса к предмету. Вместо рассказа учителя и показа происходит исследование частей предмета и их сравнение.

 Дидактические пути обучения словесным творческим рабо­там слабовидящих учеников, по мнению Т.А.Кругловой [62], предпола­гают поэтапный характер обучения этому виду работ, специаль­но организованное управление со стороны педагога на всех эта­пах обучения, степень и характер которого меняется от этапа к этапу, значительная роль отводилась коррекционно-педагогической работе, направленной на обогащение и уточнение чувствен­ного опыта, развитие перцептивной потребности и активности чувственного познания путем вооружения слабовидящих уча­щихся определенными приемами восприятия природной и изо­бразительной наглядности. Обучение приемам восприятия осуществлялось в результате специально организованных наблюдений на полисенсорной осно­ве, при соблюдении определенного плана рассматривания.

Целесообразное использование средств наглядности, указывает А.В.Соколова [50], по­могает учителю регулировать нагрузку, обеспечивает оптималь­ный уровень плотности урока, а также решает психолого-педагогические и дидактические задачи. Педагогическую сущность современного урока составляет деятельность учи­теля, направленная на развитие интеллектуальных, творче­ских возможностей каждого ученика с учетом его психо­физических особенностей. Достигнуть высоких результатов в развитии различных сторон личности слабовидящих школьников в значительной степени помогают также наглядные средства обучения, при­меняемые в сочетании с другими методами. Связь методов обучения, в свою очередь, является предпосылкой к реше­нию теоретической и практической проблемы повышения эффективности, связанной с реализацией реформы школы. В процессе начального школьного обучения корригиру­ются и компенсируются психические процессы, совершенст­вуются мыслительные операции, формируются и совершен­ствуются приемы и способы учебной деятельности, изме­няется характер умственной деятельности. Вполне естест­венно, что все качественные изменения происходят под руководством учителя. С помощью наглядности, пишет Соколова А.В [50] развивается сенсорный опыт учащихся, что является предпосылкой и условием развития наглядно-образного мышления.

Школьники часто затрудняются в выделении признаков, особенно существенных признаков предметов, явлений, действий, указывает М.Р. Львов [32]. Работа по выделению признаков связанных с наблюдениями возможна и на основе представлений у учащихся, по памяти. Наблюдения проводятся систематически и на самом разнообразном материале: нужно наблюдать явления природы, речь людей, музыку и др. Воспитание у детей любознательности, умения видеть, слышать, обонять, воспринимать мир вокруг – вот путь, который обеспечивает основание для развития мышления и речи, дает материал для рассказов и сочинений. Для облегчения наблюдений выделяются признаки и составление описания младших школьников, дают ориентиры, точки опоры, предлагается указать признаки предметов, отражающие размеры, цвет, форму, вес и другие свойства, указывает М.Р.Львов [32].

Сочетание непосредственных наблюдений предметов, процессов, явлений природы с их образным описанием позволяет обогатить память детей яркими образами, оказывает положительное влия­ние на развитие образной речи, образного мышления, утверждает М.И. Земцова [19].

Непосредственное наблюдение за явлениями природы и их словесное описание является средством формирова­ния образных представлений и образного мышления. Соотнесение живых объектов природы с образами памяти и конкретным значе­нием слова является важным средством развития образ­ного мышления в процессе овладения знаниями.

Развитие наблюдательности, указывают Л.В. Занков и Н.В. Кузнецова [13] имеет существеннейшее значение, поскольку оно служит важным условием самостоятельного познания действительности, позво­ляет представить окружающие предметы и явления природы.

Если школьник не будет ограничиваться поверх­ностным, беглым обозрением предмета, а сумеет детально проанализировать его, это послужит важным фактором обогащения его речи, поможет сделать его язык более четким, правильным.

Сбор материала к сочинению в природе, пишет М.Ф.Фадина [53] не может быть организован без проведения целевой экскурсии, в результате которой у слабовидящих детей развивается реакция схватывания и ясного видения окружающего. Экскурсия помогает сформировать у учащихся целостное представле­ние об особенностях времени года, учит сопоставлять свой ранее сло­жившийся образ предмета с его действительной формой, цветом, запахом, воспитывает умение сравнивать, сопоставлять. Целенаправлен­ное проведение экскурсий в приро­ду, указывает М.Ф.Фадина [53], очень важно как для развития неполноценного зрения, формирова­ния разносторонних представлений слабовидящих детей, так и для развития их речи, эстетического чувства.

Положительная роль организации целенаправленного наблюдения, заключается в том, что уровень развития речи слабовидящих детей заметно повышается. Вооружение слабовидящих учеников приемами познания, побуждение их к самостоятельной деятельности в процессе накопления полноценных представлений и знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, широкое использование речи, стимулирование поиска словесного обозначения свойств объектов, связанных с конкретными образами коррегирует познавательные процессы слабовидящих детей, способствует повышению качества словесных творческих работ, являющихся высшей формой их деятельности, указывает Т.А.Круглова [62].

Формирование полноценных представлений слабовидящих учащихся путем восприятия предметов и явлений окружающей действительности на полисенсорной основе и широкое использование речи учащихся создает си­туация, способствующая развитию словесной творческой дея­тельности, пишет Т.А.Круглова [62].

Правильно организованное зрительное восприятие посредством наблюдения, считает М.Ф. Фадина [54], ведет к тому, что слабовидящие дети вразвитии образной речи и эстетических чувств не отстают от зрячих.

В про­цессе наблюдения учитывают состоя­ние зрения учеников, их возможности рассматривания отдельных объектов, при необходимости включают словес­ный комментарий.

Первичная задача каждого выхода на природу со слабовидящими детьми — развитие различных видов вос­приятия и подготовка эстетической оценки увиденного, чему способствует эмоциональный настрой, который обостряет не только чувства, но и внимание. Установка на внимание и на само­стоятельность выражения в образном слове способствует целенаправленно­сти наблюдения

Конечная цель каждого выхода в природу — самостоятельное творчест­во учащихся. Они знают, что нужно дать не копию наблюдаемых природ­ных объектов, а, пользуясь изобрази­тельными средствами языка, создать живую зарисовку на основе данных наблюдения и обогащенного чувствен­ного опыта.

Эффективный способ развития об­разного мышления и образной речи — поиски сравнений. Ученики сами на­ходят основания для сравнения, поль­зуясь ими как средством создания ху­дожественного образа. Сравнению надо обучать целенаправ­ленно, систематически. И если удает­ся создать эмоциональный настрой и вызвать интеллектуальную активность.

И если удает­ся создать эмоциональный настрой, пишет М.Ф.Фадина [54], и вызвать интеллектуальную активность во время наблюдения, то учащиеся работают над сочинениями творчески, ищут собственные образные выраже­ния.

Описания, по мнению И.П. Чигриновой [57] помогают корригировать пробелы чувственного опыта и не­достатки речевого отражения действительности.

Сочинения, связанные с наблю­дениями, считает О.В. Терентьева [52], расширяют умственный кругозор учащихся, прививают уме­ние наблюдать, анализировать фак­ты, делать выводы, заключения. Кроме того, о понятных и близких явлениях дети пишут просто и доступно. Не подлежит сомнению истина, что лучше всего можно написать о том, что лучше всего знаешь, чему был не только очевидцем, но то, что пережил и перечувствовал.

Организуя наблюдения, указывает И.П. Чигринова [57], особое внимание нужно направлять на расчлененное восприятие. По мере накопления такого опыта элементарные признаки заменить такими, которые характеризуют более высокую степень обобщения и отражают состояние, сходство, эмоциональное отношение.

Повысить эффективность воздействия различных источников информации на прямое или опосредованное обогащение чувственного опыта слабовидящих учащихся помогают и творческие сочинения по личным наблюдениям. Описывая свои впечатления, учащиеся заимствуют необходимые образные выражения из описаний. Темы сочинений должны направлять на слияние литературного и личного опыта, на единый, образный стиль изложения материала, почерпнутого из различных источников.

Вывод:

Организация целенаправленных наблюдений имеет большое значение как для формирования предметных представлений детей с нарушенным зрением, так и для развития речи. Важно для развития речи, формирования представлений и развития творческой деятельности и самостоятельности учащихся проводить наблюдения на полисенсорной основе. Сочинения на основе наблюдений формируют у учащихся умение наблюдать, способствуют развитию мышления и кругозора слабовидящих школьников, способствуют накоплению сенсорного опыта и расширяют их интеллектуальную активность.

**Глава 3.Особенности овладения навыком описания младших школьников с нарушениями зрения в процессе обучения сочинению-описанию.**

**3.1. Характеристика контингента испытуемых.**

Констатирующий эксперимент был направлен на изучения уровня сформированности навыка сочинения-описания у учащихся младших классов с нарушенным зрением и нормально видящих учащихся. Данный эксперимент проводился во вторых классах Санкт-Петербургских Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната №1 им. К.К.Грота, общеобразовательной школы №71, Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната №2.

Экспериментальную группу (2 «б» класс, слабовидящие дети) составили 9 человек, контрольную группу ( 2 «а» класс общеобразовательной школы) – 24 ученика, контрольную группу (2 «в» класс, слабовидящие дети) – 9 учеников.

Зрительные диагнозы слабовидящих детей экспериментальной группы:

гиперметропия – 3 человека;

афакия – 3 человека;

астигматизм – 4 человека;

расходящееся косоглазие – 2 человека;

сходящееся косоглазие – 1 человек;

паретическое косоглазие – 1 человек;

нистагм – 3 человека;

вторичная катаракта – 1 человек;

посттравматический рубец роговицы – 1 человек;

врожденная глаукома – 1 человек;

артифакия – 1 человек.

Сопутствующие заболевания:

 сколиоз – 2 человека;

аллергодерматит, пищевая аллергия – 2 человека;

плоскостопие, плоско-вальгусные стопы, угроза по плоскостопию - 3 человека;

резидуальная энцефалопатия – 1 человек;

ММД, СДВиГА – 2 человека;

Дизартрия, ОНР – 2 человека;

Искривление носовой перегородки, ринит – 2 человека;

Органическое поражение ЦНС – 1 человек;

Гидроцефальный синдром – 1 человек.

Зрительные диагнозы учеников контрольной группы слабовидящих:

Сходящееся косоглазие – 4 человека

Гиперметропия – 4 человека

Паралитический нистагм – 1 человек

Амблиопия тяжелой степени – 2 человека

Миопия – 4 человека

Анизометропия – 3 человека

Глиома хиазмы – 1 человек

ЧАЗН – 1 человек

Болезнь Риклингаузена – 1 человек

Астигматизм – 5 человек

Сопутствующие диагнозы слабовидящих детей контрольной группы:

Аденоида – 2 человека

Множественный невус – 1 человек

Тубинфицирован – 1 человек

Нарушение осанки – 5 человек

Нейрофиброматоз – 1 человек

Плоскостопие – 2 человека

Пупочная грыжа – 1 человек

СДВ – 1 человек

СДВ и Га – 1 человек

ММД – 2 человека.

Списочный состав экспериментальной группы 9 человек, из них по половому признаку - 5 мальчиков и 4 девочки; контрольной группы нормальновидящих - 24 человека, из них 11 девочек и 13 мальчиков; контрольной группы слабовидящих – 9 человек, из них 6 девочек и 3 мальчика.

Минимальная острота зрения детей экспериментальной группы – 0.02, детей с остротой зрения без оптической коррекции от 0.04 до 0.1 – 4 человека; с коррекцией острота зрения 0.6 – 0.8 – 3 человека; самая высокая острота зрения – 0.85.

**3.2. Организация методико-констатирующего эксперимента и анализ его результатов.**

Целью констатирующего эксперимента было выявление исходных навыков описания у учащих экспериментальной и контрольной группы.

Для проведения эксперимента нами была выбрана мягкая игрушка – обезьянка. Данный выбор обоснован тем, что этот предмет хорош знаком детям, вызывает положительные эмоции, помогает заинтересовать в выполнении задания, не требует длительного рассматривания, способствует активизации недостаточного словарного запаса детей.

Для проведения эксперимента использовалась обычная методика проведения урока по обучению написания сочинения. Эксперимент проводился фронтально.

Ученикам было предложено задание – в свободной, произвольной форме описать предложенную игрушку. При выполнении учащимися задания нами проверялось следующее:

 - предметная соотнесенность слова.

 - умение составлять последовательное и связное описание при письме

 - умение выявлять существенные, отличительные признаки предмета.

Урок проходил в несколько этапов. На первом этапе проводилась подготовительная работа, в ходе которой была представлена игрушка и дети получили задание: что они должны сделать на данном уроке. Далее разъяснили ученикам что такое описание, обратили внимание на тему сочинения его основную мысль. На следующем этапе проходило обсуждение структуры сочинения. Далее испытуемые писали сочинения, и затем самостоятельно их проверяли.

Анализ результатов позволил принять критерии для выявления исходного уровня, это: последовательность рассказа, грамматический строй, соответствие теме сочинения, количество выделенных признаков, использование простых и сложных предложений, их распространенность, выразительность речи детей, количество орфографических и грамматических ошибок.

*Высокий уровень*. Рассказ последователен, с правильным грамматическим строем, написан по теме, выделены все признаки, или их большинство, использованы простые и сложные предложения, письменная речь ребенка достаточно выразительна. Количество слов: более 45.

*Средний уровень*. В последовательности рассказа и в грамматическом строе письменной речи имеются нарушения, сочинение написано по теме и состоит из простых распространенных предложений, письменная речь недостаточно выразительная. Количество слов колеблется от 30 до 44.

*Низкий уровень*. Сочинение написано по теме, но в его структуре, а также в грамматическом строем речи учащимися допущены грубые ошибки, ученики выдели очень мало характерных признаков предмета, речь отличается недостаточной выразительность, состоит из словосочетаний и простых нераспространенных предложений. Количество слов менее 29.

Основываясь на этих критериях, в результате эксперимента были получены результаты, приведенные в таблице 3.

Анализ результатов констатирующего эксперимента представлен в диаграмме 1 (приложение 1).

 Сочинения, соответствующие высокому уровню, по данным таблицы 4 в контрольном классе нормально видящих написали 9 человек, что соответствует 38%,в контрольном классе слабовидящих 2 человека что соответствует 22%, тогда как в экспериментальном классе – 1 человек, что составило 11% учеников. Сочинения среднего уровня написали в контрольном классе нормально видящих 11 человек (46%),в контрольном классе слабовидящих 3 человека (34%) а в экспериментальном классе 5 человек (55%). Работу, соответствующую низкому уровню, в контрольных классах как нормально видящих, так и слабовидящих выполнили 4 человека, что составляет 16% учеников и 44% соответственно, а в экспериментальном 3 человека (34% учеников).

Качественный анализ проведенного эксперимента показал, что при описании мягкой игрушки дети с нарушением зрения выделяли цвет как один из основных признаков. По данным таблицы только 33% учеников экспериментального класса выделили все признаки объекта, это Коля Д., у которого гиперметропия высокой степени, Саша З., у которой вторичная катаракта, афакия, Саша Т., зрительный диагноз которого – расходящееся косоглазие, нистагм, артифакия; в контрольном классе слабовидящих – 33% - это Ксюша Л., зрительный диагноз – врожденная миопия средней степени, Катя С. – глиома хиазмы, ЧАЗН; Ксюша С. – анизометропия, врожденная миопия, центральная хориоретиальная дистрофия; тогда как в контрольном классе это сделали 71% учащихся. Из сопутствующих заболеваний можно выделить только Саши Т., у которого присутствует СДВиГ и резидуально-органическое поражение ЦНС и общее недоразвитие речи; сопутствующие диагнозы Саши и Коли – сколиоз, и плоско-вальгусные стопы и аллергодерматит, соответственно. Двое учеников экспериментального класса (22%) непоследовательно описывали предмет (в контрольном классе – 9%),это такие ученики класса слабовидящих, как Коля Т. (расходящееся косоглазие, нистагм, артифакия) и Полина П. (врожденная глаукома, операция OD, Астигматизм).У обоих детей в сопутствующих диагнозах наблюдается СДВиГа, также у Полины – ММД и респираторный аллергоз, а у Коли – ОНР и резидуально-органическое поражение ЦНС.В контрольном классе слабовидящих три ученика непоследовательно описывали предмет это Настя В., Сервер И., и Вероника Я. У всех этих детей наблюдается сходящееся косоглазие, из сопутствующих заболеваний можно выделить ММд и СДВиГа у Вероники Я. Четыре ученика экспериментального класса, такие как Саша З., Соня К., Егор Т. и Саша Т. составили описание последовательно (44%), их острота зрения – от 0.02 но 0.6 в условиях оптической коррекции, сопутствующие диагнозы у них следующие: Егор – ММД, Соня и Саша – плоско-вальгусные стопы, Саид – ОНР, СДВиГа, резидуально-органическое поражение ЦНС; тогда как в контрольном классе - 71%. Шесть учеников (67%) экспериментального класса допустили ошибки в грамматическом строе их речи, это Полина П., Саша Т., Егор К., Надя П., Игорь С., Настя Л. Острота зрения этих детей, на лучше видящий глаз, в условиях оптической коррекции от 0.02 до 1.0. В контрольном классе - 33%. В контрольном классе слабовидящих – 4 человека (45%), это Сервер И., Вероника Я., Никита Ч., Аня М., зрительные диагнозы последних – врожденная миопия, осложненная периферической хоретинальной дистрофией и анизометропия, миопия слабой степени, соответственно, острота их зрения в очках от 0.2 до 1. Из простых и сложных предложений состоит работа только одного учащегося экспериментального класса (11%), это Саша З., тогда как в контрольном классе - 9 человек (37%) и в контрольном классе слабовидящих – 2 (22%), это Ксюша Л. И Катя С, это ученицы, лучше всех успевающие по русскому языку среди класса, их острота зрения в условиях коррекции от 0.5 до 1. Шесть учащихся, как экспериментального (66%), так и контрольного (25%) классов имеют недостаточную выразительность речи, это Соня К., Коля Д., Саша Т., Егор К., Игорь С., Настя Л., это может быть связано с тем, что именно в работах этих учеников обнаружены ошибки в грамматическом строе речи, осчтрота зрения этих учеников в условиях оптической коррекции от 0.02 до 0.6. 78% детей с нарушениями зрения не использовали в своих работах изобразительные средства речи (в контрольном классе – 55%). В обоих классах учащиеся используют в своих сочинениях различные части речи, такие как глаголы, прилагательные, но в работах экспериментального класса преобладают существительные. Наибольшее количество глаголов и прилагательных использовали в работе ученики, имеющие лучшую успеваемость по всем предметам среди всего класса, Саша З. и Соня К, их острота зрения в очках от 0.1 до 0.6.

 Констатирующий эксперимент позволил выявить особенности речи учащихся, которые оказывают влияние на способность описывать предмет, а также обозначил направления работы для совершенствования навыка описания и развития словаря детей, такие как обогащение словарного запаса учеников в процессе учебной познавательной деятельности, развитие умения составлять последовательный, связный рассказ, грамматически и синтаксически правильный.

**3.3. Организация методико-формирующего эксперимента и анализ его результатов.**

Экспериментальная работа проводилась в течении двух месяцев во втором классе школы-интерната №1.

Целью эксперимента явилось развитие умений слабовидящих испытуемых второго класса творчески работать над письменным описанием объекта действительности.

При разработке индивидуальных и групповых специальных занятий были учтены следующие задачи:

* Разработка методических приемов обучения описанию младших слабовидящих школьников.
* Проверка на практики данных приемов, их влияния на развитие речи слабовидящих второклассников.
* Выявление методических условий успешного обучения слабовидящих младших школьников.

В процессе обучающего эксперимента мы опирались на опыт, описанный в психологической и педагогической литературе, собственный практический опыт, а также результаты констатирующего эксперимента. Планируя формирующее обучение мы исходили:

* Из положений общей и специальной педагогической методики обучения сочинениям;
* Из уровня подготовки младших слабовидящих школьников к выполнению сочинений-описаний.

Основная задача на занятиях – научить составлять рассказ в определенной последовательности и по конкретному плану, максимально используя при этом достаточное количество средств языка, таких как использование в рассказе прилагательных, глаголов, сравнений и эпитетов.

В ходе обучающего эксперимента было проведено три типа занятий. Первый из них предусматривал развитие умения накапливать материал для описания предмета. Ученикам второго класса для рассмотрения было предложено комнатное растение Бегония. Сначала дети внимательно рассматривали цветок, затем отвечали устно на поставленные учителем вопросы.

1. Что это за предмет?
2. Внешний вид:
* Определение размера цветка
* Много ли листьев?
* Цветет или нет?
1. Внешний вид по частям:
* Стебель
* Длина
* Толщина
* Плотность
* Листья
* Количество
* Окрас
* Фактура
* Форма
* Цветок (если есть)
* Количество
* Окрас
* Фактура
* Форма
1. Нравится вам цветок или нет?

Уже в ходе первого этапа занятий, испытуемые начали употреблять уменьшительно-ласкательные слова, речь стала более содержательной, ученики в ходе беседы находили различные сравнения и замечали большое количество мелких деталей. Так, например Егор К. употребил в ходе беседы множество прилагательных, сравнил листья растения с лодочками, а цветки растения с лепешками, что говорит об осознании ребенком сути процесса описания.

Второй тип занятий проходил так же, как первый, только в ходе данного этапа ребята знакомились с алгоритмом описания предмета (приложение) и составляли устные рассказы. Учащимся была предложена для рассматривания мягкая игрушка «Волк», и каждому ребенку предлагалась анкета с алгоритмом описания предмета, в данном случае игрушки. Познакомившись с алгоритмом описания, испытуемые внимательно рассматривали игрушку. Затем, в соответствии с данным алгоритмом описывали устно мягкую игрушку. Анализируя устные ответы учащихся, можно заметить, что на данном этапе занятий, речь детей стала еще более правильной, содержательной, связной. Так, например, Саша Т. употребил в своем рассказе большое количество прилагательных, грамматический строй стал правильным, последовательность рассказа не была нарушена, ученик употребил в своем рассказе как сравнения, так и эпитеты и уменьшительно-ласкательные слова. Описание Сони К. стало более связным и развернутым, она выделила большое количество признаков, использовала большое количество прилагательных и глаголов, сравнения.

На третьем этапе занятия проводились индивидуально. Испытуемым было дано задание: принести свою любимую мягкую игрушку. Использовалась методика ранее проведенных занятий, и в итоге детям предлагалось устно, а затем некоторым и письменно выполнить описание своей любимой игрушки. Ученикам предлагалось описать игрушку без использования анкеты-алгоритма. Затем испытуемые рассказывали или зачитывали свои описания, а остальные учащиеся обсуждали данные работы. Ребятам предлагалось выявить в ходе этих обсуждений наиболее удачные, и наиболее слабые стороны рассказов своих одноклассников, и предложить решение данной проблемы. Анализируя эти сочинения и предложенные исправления можно придти к выводу, что учащиеся экспериментального класса научились составлять описание предмета без памятки, как в письменной так и в устной форме. Таким образом, испытуемые поняли суть процесса описания и последовательность его проведения, ребята научились анализировать как работы других учеников, так и свои работы, что, на наш взгляд, положительно повлияло на качество работ.

**3.4.Анализ результатов контрольного среза.**

Цель контрольного среза – определить, как изменился навык описания объекта после проведения системы обучающих занятий, и улучшилось ли речевое развитие детей экспериментального класса. Содержание заданий контрольного среза аналогично заданию констатирующего эксперимента. Проведенный анализ работ (таблица 5, приложение 1)экспериментального класса показал, что ни один испытуемый не выполнил работу на низком уровне, двое учеников после специального обучения перешли с низкого уровня, близкому к среднему, на высокий уровень, двое учащихся со средним уровнем поднялись до высокого. Уровень развития навыка описания повысился даже у детей, имеющих интеллектуальные и психические отклонения. Анализ работ детей контрольного класса слабовидящих и нормально видящих школьников показал, что уровень описания у этих учащихся немного улучшился, что обусловлено продолжением развития детей в ходе учебного процесса.

В таблице 6, приложение 1 представлены количественные данные умения описывать объекты после обучающего эксперимента.

По данным таблицы 6 видно, что 5 испытуемых с нарушениями зрения (56%) выделили все признаки описываемого объекта, 8 учеников экспериментального класса (88%) составили свой рассказ последовательно. Незначительные ошибки в грамматическом строе речи имеются у 4 учеников (44%). Ни один ученик не составил свое описание из словосочетаний и простых предложений, 3 ученика (34%) составили рассказ из простых и сложных, 6 учеников (66%) – из простых распространенных предложений. Из данных таблицы видно, что речь слабовидящих учащихся экспериментального класса более выразительной.

Словарный запас слабовидящих учащихся стал более обширный, в среднем они употребили в своем сочинении около 55 слов. Так например, Саша Т. после обучения употребил 53 слова (при констатирующем эксперименте – 32), грамматический строй рассказа стал более правильным, в его сочинении появились сравнения и эпитеты; Надя П.в своем сочинении употребила 82 слова (констатирующий – 38), рассказ стал последовательным, состоит из простых распространенных предложений, грамматический строй стал правильным, появились сравнения и эпитеты; сочинение Егора Т. после целенаправленного обучения стало состоять из 67 слов (констатирующий – 27), ученик выделил все признаки объекта, грамматический строй его рассказа стал правильным, сочинение состоит из простых и сложных предложений, появились эпитеты и сравнения. Сочинение Игоря С. Состоит из 65 слов ( констатирующий – 20), ученик выделил намного больше признаков предмета, чем в ходе констатирующего эксперимента, улучшилась последовательность рассказа, грамматический строй стал правильным, речь стала более выразительной; после целенаправленного обучения Коля Д. выделил больше признаков предмета, чем в ходе констатирующего эксперимента, его сочинение состоит из 96 слов (констатирующий – 33), из простых и сложных предложений, рассказ стал последовательным, появились сравнения, речь ученика стала более выразительной и яркой. Сочинение Насти Л. После обучающих занятий включает 71 слово (констатирующий – 43), рассказ стал последовательным, ошибок в грамматическом строем стало меньше, речь стала яркой и выразительной. Полина П. после целенаправленного обучения выделила большее количество признаков, сочинение стало более последовательным, нарушений в грамматическом строе стало меньше, речь стала более выразительной, сочинение включает 66 слов ( в ходе констатирующего – 40).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что целенаправленное формирующее обучение написанию сочинений, формирование навыка наблюдения, планирование связного высказывания слабовидящих детей приводит не только к развитию умений описывать объекты, но и к обогащению всех сторон речи учащихся. Это доказывает возможность использования сочинений-описаний начиная со второго класса.

Решая основную задачу экспериментального обучения, мы параллельно вели наблюдения, направленные на выявление приемов обучения сочинению-описанию, которые используются в практике начальной школы. Заслуживают внимания такие приемы, как:

* Описание по аналогии
* Описание натурального объекта и его модели в сравнении
* Описание объекта с предложенным началом
* Описание с ярко выраженным отношением пишущего к объекту описания
* Описание, с целью поделиться радостью о подаренной игрушке

Изложенные приемы используются эпизодически, как в индивидуальной, так в групповой работе с учениками , редко используются на коррекционных занятиях по развитию связной речи учащихся с нарушением зрения. На наш взгляд, эти приемы способствуют развитию умений работать с языковым материалом, что имеет значение в развитие как наблюдательности, так и различных учебных умений.

Заключение.

В результате исследования психолого-педагогической литературы, изучения специальных исследований, близких к исследовательской работе , по изучению уровня развития речи младших слабовидящих школьников, разработки и проведения констатирующего и формирующего экспериментов, обработки полученных данных мы определили, что ранее обучение детей составлению письменного сочинения-описания имеет значительное влияние на развитие речи учащихся. Речь детей становится более содержательной, обогащается словарь, улучшается выразительность ,образность речи, уменьшается явление вербализма и т.д.

Можно выделить некоторые методические условия, которые необходимо соблюдать при работе по развитию речи младших слабовидящих школьников.

1. Ввести в речь учащихся такой термин, как «описание», объяснить значение этого слова.
2. Описание следует проводить используя объекты, которые интересны детям, вызывающие положительные эмоции, выделяя ярко выраженные признаки, и второстепенные.
3. Упражнять учеников в подборе слов, характеризующих признаки.
4. Включать упражнения в описании предметов и объектов в структуру как можно большего количества уроков.
5. Проводить коррекционную работу, направленную на совершенствование связной речи учащихся.
6. Обогащать сенсорный опыт детей с нарушениями зрения по средством описания объектов живой и неживой природы, максимально использовать возможности различных учебных предметов.