**Особенности формирования компонентов познавательной деятельности (по П.Я.Гальперину, С.А.Домишкевичу); психолго-педагогические особенности обучающихся подгруппы №3 (обучающиеся 4А класса).**

**В подгруппе занимаются 3 обучающихся:**

1.Обучающийся В. (интеллектуальные нарушения).

2. Обучающаяся К. (интеллектуальные нарушения).

3. Обучающийся Н. (интеллектуальные нарушения).

Причиной объединения обучающихся в группу является единообразие трудностей в обучении, схожесть дефицитарных проявлений в развитии высших психических функций, особенности нейродинамики высшей нервной деятельности, а именно, среднесильный тип (первоначальное снижение максимального темпа сменяется затем кратковременным возрастанием темпа нервных процессов до исходного уровня).

**Информационно-содержательный компонент**

Обучающиеся посещают дефектологические занятия второй год. На протяжении всего периода сопровождения отмечались недостатки в развитии разных видах восприятия: фрагментарность, узость, поверхностность. Наиболее сохранно зрительное восприятие и тактильные ощущения, которые является обучающимся опорой в учебной деятельности. Система знаний, представлений и понятий (то выясняется при анализе сюжетных картин, текстов, ответов на вопросы) на бытовом уровне. Знания об окружающем касаются наиболее значимых сторон жизни обучающихся (о доме, хобби, о домашних животных, о семье, о друзьях). Ученики подбирают обобщающие понятия первого (ученики К., В.) и второго порядка (ученик Н.), выделяют функциональные и существенные признаки. Обучающиеся имеют недостаточную практическую ориентировку в большинстве вопросов, связанных с жизнью.

**Операциональный компонент**

Обучающиеся этой группы практические и интеллектуальные задачи решают на уровне АОП, способны воспользоваться оказанной помощью, умеют осмыслить сюжет картинки с прямым смыслом, небольшого текста, разобраться в условии простой задачи и выполнить множество других заданий. В то же время у этих обучающихся отмечается низкая познавательная активность, которая в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью вызывает затруднения в усвоении учебного материала. Охранительное торможение включается при восприятии текстовой информации. Внимание привлекаемое, с достаточной концентрацией и объёмом на конкретном материале. Запоминание механическое с частичным самостоятельным осмыслением. Мышление с элементами конкретизации. Мыслительные процессы тугоподвижны и инертны. Проявляется слабость регулирующей функции мышления, некритичность мышления. Характеризуется низким уровнем абстрактного мышления, слабым волевым контролем поведения.  Слабость логического мышления проявляется в низком уровне развития обобщения и сравнения предметов и явлений по существенным признакам, в трудностях понимания переносного смысла пословиц, в неумении оперировать родовыми и видовыми понятиями. Сниженна скорость мыслительных процессов.

Сохраняются трудности в следующем: обучающиеся (ученики К., В.) не удерживают в памяти условия задачи, продиктованное предложение, забывают слова; допускают смысловые ошибки в письменных работах; представления об окружающем мире недостаточно широки. Небольшой объем знаний, который детям удается приобрести в период нормальной работоспособности, как бы повисает в воздухе, не связывается с последующим материалом, недостаточно закрепляется. Знания во многих случаях остаются неполными, систематизируются. Они тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой: выполнив пример на деление, нередко осуществляют эту же операцию и в следующем задании, хотя оно на умножение. Однообразные действия, не механические, а связанные с умственным напряжением, также быстро утомляют обучающихся.Трудности в обучении обучающихся по русскому языку и чтению проявляются в следующем: у детей данной группы отмечаются несовершенства в постановке логического ударения; при письме и чтении пропускают согласные буквы при стечении 2-х, 3-х согласных в разной позиции; испытывают трудности в определении звукового состава слова, последовательности звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим. Ошибаются в работе с цифровым рядом; при письме и чтении пропускают согласные буквы, гласные заменяют по артикуляционному сходству.

Коррекционная работа строится с опорой на вспомогательные средства (таблицы гласных I, II ряда; схемы слов различной слоговой структуры, условные обозначения). Проводится звуко-слоговой анализ изучаемых слов. Составляются слова из разрезной азбуки; подбираются слова, где звук стоит в разной позиции, переставлять звуки, разгадывать ребусы, слова-загадки. Трудности в понимании прочитанного текста объясняются наличием специфических ошибок при чтении (пропусков букв, слогов при стечении согласных, печатного шрифта); пропусков слогов; не соблюдением границ фрагментарность, неоформленность предложений; в наличии пропуски смысловых звеньев, « повторы» сюжета, отступления от текста. Коррекционная работа строится на закреплении навыков звуко-слогового анализа и синтеза. В процессе работы над семантической стороной текста, дети учатся анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, располагать смысловые звенья в определённой последовательности. В работе используются сюжетные картинки, предметные изображения. Дети подбирают к сюжетным картинкам предметные изображения, находят лишние, не соответствующие сюжетной. В работе с текстом учатся сравнивать правильный и искажённый; вставлять пропущённые предложения в текст с использованием сюжетных картинок; учатся восстанавливать предложения из слов, данных вразброс по вопросам; заканчивать предложения по смыслу. Трудности в формировании орфографических знаний и навыков характеризуются следующим: дети не понимают наличие «ь» в середине слова. Если он находится на конце слов, могут заменить его гласными II ряда. При написании звонких и глухих согласных на конце или в середине слова также присутствуют замены теми или другими. При написании звонких и глухих согласных на конце или в середине слова также присутствуют замены теми или другими. При написании безударных и ударных гласных в корне слова допускают замены. Коррекционная работа по преодолению ошибок при письме начинается с создания проблемной ситуации, где дети должны увидеть ту или иную ошибку в слове. Далее идёт анализ ошибки и вывод о правописании. Слова подбираются соответственно с уровнем овладения слоговой структуры слова (2-х, 3-х сложные без стечения согласных). В работе используются грамматические и орфографические упражнения, способствующие закреплению орфографических и грамматических умений: списывание с печатного текста под самодиктовку с проговариванием слова, с выполнением заданий по теме (например: изменение имени существительного в ед., мн.ч. для проверки написания звонких и глухих согласных на конце слов), вставить пропущенную букву по правилу; составить предложение с данным словом; самостоятельно подобрать слово, предложение по заданию.

Устная и письменная форма работы чередуются. Последовательно активизируются анализаторы, опора идёт на наиболее сохранные, на их взаимодействие, в работе постоянно используется помощь педагога организующая ( в более лёгких заданиях, разъясняющая для учеников Н., К. -направляющая; для ученика В. – обучающая).

**Формально-языковой компонент**

У обучающихся подгруппы в структуре дефекта отмечены нарушения всех сторон речи. У всех обучающихся сформирована фразовая речь. Обучающиеся пользуются ею в коммуникативных ситуациях. Тем не менее, в речевых высказываниях сохраняются трудности построения речевого высказывания, обусловленные нарушением функций программирования и контроля. Словарный запас в пределах обиходно-бытовой тематики; звукопроизношение сформированно (кроме учеников Л., С..), фонематический слух и лексико-грамматический строй речи нарушены в разной степени. Отмечается недоразвитие связной речи у всех обучающихся на уровне построения связного монологического высказывания. Общее речевое развитие в пределах нижней границы нормы.

**Регулятивный компонент**

У обучающегося Н. на более высоком уровне формируются формы самоконтроля и самооценки; трудности этих же процессов наиболее выражены у учеников К., В., которые не всегда адекватно могут оценить результаты своей деятельности. При выполнении трудных заданий принимают помощь взрослого и охотно используют ее. Структурные компоненты деятельности сформированы слабо (планирование, целеполагание, реализация, контроль); у ученика В. слабо выражена способность к волевому усилию. Деятельность недостаточно планомерна, отсутствует произвольный самоконтроль. Имеются трудности самостоятельного планирования собственной деятельности.

**Мотивационно-энергетический компонент**

Мотивация характеризуется неустойчивостью, скудостью, ситуативностью. Быстро наступающее утомление приводит к потере работоспособности. Резко выраженное утомление возникает во время занятий, требующих интенсивного умственного выражения. Сосредоточенность (устойчивость внимания) в интеллектуальной деятельности у ученика Н. -40 минут, работоспособность хорошая, продуктивная, как на учебном и внеучебном материале; у учеников К., у В.. -20-25 минут, работоспособность низкая, отмечается снижение нервных процессов из-за умственных нагрузок. Учебная мотивация, уровень самостоятельной работы недостаточный.

Учитывая особенности формирования компонентов познавательной деятельности и рекомендации ТПМПК, для обучающихся разработана программа дефектологических занятий в объёме 34 часов в год, один раз в неделю, согласно, рабочей нагрузке учителя-дефектолога. Программа состоит из двух модулей «Математика», «Русский язык».