**Особенности формирования компонентов познавательной деятельности (по П.Я.Гальперину, С.А.Домишкевичу); психолго-педагогические особенности обучающихся подгруппы № 4 (обучающиеся 6А, 7А классов).**

**В подгруппе занимаются обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями).**

1.Ученик Я.

2. Ученик А.

3. Ученик Р.

4. Ученица Ю.

5. Ученица Л.

6. Ученица К.

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. Обучающиеся обладают определённым запасом знаний об окружающей действительности, но эти знания бессистемны, касаются привлекательных сторон жизни и основываются на приобретённом опыте. При подборе обобщений справляются с понятиями первого порядка. Понятия второго порядка (дерево, куст, ягода, цветы - это лес) обобщают по функциональным и существенным признакам; устанавливают родовидовые отношения. Объясняют назначение слов, их основные признаки, действия; описывают их внешние черты. Отвечают на вопросы житейского характера «Что ты будешь делать, если упадёшь и поранишься?». Описания обучающихся этой группы неполные и неточные. При этом почти все ученики могут установить причинно-следственные связи, владеют временно-пространственными отношениями, могут установить простейшие закономерности (А,О,У,…-что дальше). Знают нормы поведения в школе и в общественных местах.

**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, знаковой информации. Внимание привлекаемое, с достаточной концентрацией и объёмом на конкретном материале. Запоминание механическое с частичным самостоятельным осмыслением. Характеризуется низким уровнем абстрактного мышления, слабым волевым контролем поведения.  Слабость логического мышления проявляется в низком уровне развития сравнения предметов и явлений по существенным признакам, в трудностях понимания переносного смысла пословиц. Снижена скорость мыслительных процессов. В решении практических задач обучающиеся ориентируются на ранее усвоенные способы действий с целью получения правильного ответа. Опора идёт на память, чаще механическую. Анализ более планомерный, синтез на низком уровне. Дети хорошо выделяют общие и различные признаки.

В усвоении учебного материала у обучающихся наблюдающие следующие изменения: удерживают в памяти инструкцию к заданию, но не все достаточно её понимают (ученики К., С., Ю.); понимают условие задачи (о чём она), могут подобрать действие решения. Всё же наибольшие затруднения обучающиеся испытывают в установлении дополнительных данных, плохо понимают отношения между данными, не устанавливают зависимость между данными, решают по аналогии с простой задачей.

Понимание числовой прямой недостаточное из-за неустойчивой дифференциации слов – понятий « предыдущий», «последующий». При решении примеров на сложение и вычитание с переходом через разряд затрудняются разложить 2-е слагаемое (определить, сколько единиц не достаёт в 1-м слагаемом до десятка, разложить 2-е слагаемое); плохо удерживает в памяти число, которое осталось после дополнения первого до десятка, при вычитании забывают вычесть единицы, вычесть из десятка оставшееся число единиц, заменяют одно действие другим (чаще, вычитание- сложением); при изучении табличному умножению в пределах 20 затруднён смысл каждого арифметического действия; отмечается неустойчивая дифференциация действий умножения от сложения; не устанавливают связь между этими действиями; испытывают трудностей при составлении с неизвестным данным; сложности в понимании умножения и деления на 0 и единицу;

**Пути преодоления трудностей в обучении математике.**

Преодоление трудностей в обучении связаны с несформированностью в больше мере операционального и формально-языкового компонентов познавательной деятельности.

Дети воспринимают математический материал недостаточно, несмотря на желание добиться успеха, похвалы.

Навыки решения примеров на сложение и вычитание в пределах 100, 1000 с переходом через разряд отрабатываются в практической деятельности с опорой на внешние схемы. При решении примеров основываются на разложение компонентов на сотни, десятки и единицы, и сопровождается использованием наглядного материала, закрепляется взаимосвязь сложения и вычитания, решаются примеры на перестановку слагаемых, составляется по образцу по аналогия. Материал подбирается от более лёгкого к более сложному. Постоянно повторяется таблица сложения и вычитания, умножения, деления; состав числа в пределах 20. Работа строится на вопросах педагога «сколько единиц вычли, сколько десятков вычли». Закрепляется свойство натурального ряда чисел: каждое число больше предыдущего на единицу. Приём сложения или вычитания

(складываем десятки с десятками, единицы с единицами, сотни с сотнями) проговаривается и отрабатывается на наглядном материале.

В работе с табличным умножением и делением для лучшего осознания смысла предлагаются упражнения по составлению примеров на сложение и умножение; на подстановку неизвестного 1 множителя, 2 множителя, суммы. Для дифференциации действий сложения и умножения даются примеры для анализа, где присутствует, или отсутствует замена сложения умножением. Опора идёт на счёт предметов группами по 2-9, где применяются разнообразный дидактический материал. Главную роль в понимании занимают вопросы.

Коррекционная работа по преодолению трудностей при решении задач даёт возможность принять алгоритм решения и составных задач. Работа строится с большой устной подготовкой, в которой:

- разбирается структура задачи ( условие, числовые данные, вопрос);

-выбор действия проводим по аналогии с опорой на иллюстрации предметов при изучении сложения и вычитания; при решении задач на равные части и деление по содержанию опираемся на понимание конкретного смысла арифметического действия, проводим инсценировку, создаём определённую жизненную ситуацию;

- постоянно уточняем смысл выражений: «на – столько-то единиц больше, меньше, во столько-то раз больше; сравниваем множество, величины, числа, устанавливаем отношения равенства и неравенства;

- задачи на увеличение и уменьшение в несколько раз обязательно сравниваем;

- осуществляем подготовительную работу по обучению умению решать составные задачи на основе наблюдений операций с предметами и подбираем к условию вопрос; сопоставляем простую и составную задачи; анализируем предметную ситуацию, подчёркиваем разным цветом простую и составную задачи, отрабатывается схема анализа содержания задачи на индивидуальных карточках, где отражена последовательность работы над задачей. Трудности в этой работе связаны с некачественным чтением, поэтому стараемся запомнить.

Трудности в обучении русскому языку и чтению проявляются в следующем: в понимании прочитанного текста из-за наличия специфических ошибок при чтении (пропусков букв, слогов при стечении согласных, печатного шрифта); пропусков слогов; не соблюдением границ, интонации фрагментарность, неоформленность предложений; в наличии пропусков смысловых звеньев, «повторы» сюжета, отступления от текста.

Коррекционная работа строится с опорой на вспомогательные средства (таблицы; схемы слов различной слоговой структуры, условные обозначения). Проводится звуко-слоговой анализ изучаемых слов. В процессе работы над семантической стороной текста, дети учатся анализировать ситуацию, выделять главное и второстепенное, располагать смысловые звенья в определённой последовательности. В работе используются сюжетные картинки, предметные изображения. Дети подбирают к сюжетным картинкам предложения, фрагменты текста, 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 для учеников Я., Л.; для учеников Р., С., К. -направляющая; для Ю. – 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 проблемных 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. Отмечается недоразвитие связной речи у всех обучающихся на уровне построения связного монологического высказывания. По наблюдениям за речевыми высказываниями в неформальной обстановке, можно сказать, что речь учеников отличается большим разнообразием языковых средств, она достаточно эмоциональна и целенаправленна. Обучающиеся уже могут рассуждать о чём-либо, давать оценку событиям, преподносить факты, делать элементарные умозаключения.

**Регулятивный компонент**

Дети лучше понимают вербальную инструкцию, могут её повторить, но самостоятельно рассказать о том, как будут делать задание, не могут. Ориентировка в задании неполная и неточная (у учеников Ю., К., С.). Структурные компоненты деятельности сформированы недостаточно (планирование, целеполагание, реализация, контроль); почти у всех обучающихся слабо выражена способность к волевому усилию (кроме учеников Я., Л., С.). Сохраняются трудности самостоятельного планирования собственной деятельности.

**Мотивационно-энергетический компонент**

Мотивация характеризуется неустойчивостью, ситуативностью. Быстрое снижение мотивации приводит к потере работоспособности. Это происходит во время занятий, требующих интенсивного умственного выражения. Сосредоточенность (устойчивость внимания) в интеллектуальной деятельности сохраняется в течение 20 минут и зависит от эмоциональной окраски учебного материала. Произвольная регуляция поведения нарушена больше у учеников К., Р., Ю.

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».