

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Развитие ориентировочной основы деятельности у обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья в условиях
инклюзивного образования**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Современные технологии инклюзивного образования для детей с
различными формами дизонтогенеза»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.ф.н., профессор А.В. Кубасов

Исполнитель:
Артикова Дарья Дмитриевна,
обучающийся СТИО-1601z группы
заочного отделения

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Христолюбова Людмила
Викторовна,
к.ф.н., доцент кафедры
теории и методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ.....	
1.1. Развитие ориентировочной основы деятельности.....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ОВЗ...	16
1.3. Особенности ориентировочной основы деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) легкой степени выраженности	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
2.1. Обучение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) легкой степени выраженности в условиях инклюзивного образования.	34
2.2. Организация констатирующего эксперимента	37
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	44
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ ПО ТЕМЕ «ЖИВОТНЫЙ МИР».....	
3.1. Организация и содержание обучающего эксперимента.....	49
3.2. Контрольный эксперимент и анализ полученных данных.....	52

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	104

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями представляет одну из сложных проблем в современном мире и является важным направлением исследований в специальной психологии и педагогике. С 1 сентября 2016 года вступили в силу Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС для детей с ОВЗ) и Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – стандарт). Данные документы представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Данные изменения говорят и о необходимости внедрения инклюзивного образования. Инклюзивное образование предоставляет возможность всем обучающимся без ограничений принимать участие в жизни коллектива детского сада, школы, института и других организаций. Один из принципов инклюзии – учет индивидуальных образовательных потребностей личности [52, 53, 56].

Особое место в обучении и воспитании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (в нашем случае с умственной отсталостью) является коррекция познавательной деятельности и личности в целом. Изучение учебной деятельности обучающихся данной категории показывает, что они испытывают большие трудности в овладении приемами использования знаний в процессе самостоятельного выполнения заданий, а именно: ориентировка в выполнении задания, предварительное планирование хода его выполнения, осуществление самоконтроля.

Таким образом, ориентировка в задании выступает в качестве необходимого элемента самостоятельной работы обучающегося по овладению знаниями, умениями и навыками (ЗУН) по учебному предмету «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности» по разделу «Животный мир».

Для лучшей социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) важны полноценные представления об окружающем мире. Исследователи доказали, что социальное развитие ребёнка проявляется в способах его познания окружающего мира и использования своих знаний в дальнейшей жизни. Постепенно у ребёнка пополняются представления о предметном, природном и социальном мире. Следовательно, происходит рост интеллектуального и нравственного развития ребёнка, развивается познавательная сфера, формируются личностные качества.

Однако технология развития и коррекция ориентировочных действий на уроках развития речи не получила должного освещения в научных исследованиях. Это обстоятельство позволило сформировать **проблему исследования**, которая связана с трудностями выявления возможностей использования ориентировочной деятельности для повышения уровня осознанного усвоения речевого материала на основе изучения раздела «Животный мир» обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Объектом исследования является ориентировочная деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках «Развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности».

Предмет исследования – развитие ориентировочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках «Развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности».

Гипотеза исследования: самостоятельная деятельность на уроках «Развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности» обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) напрямую зависит от уровня сформированности ориентировочной основы их деятельности. Более успешное освоение учебного материала и повышение качества деятельности возможно при условиях:

- ✓ проведения диагностики состояния уровня знаний, с учетом которых можно составить программу формирования у обучающихся умений ориентироваться в выполнении заданий;
- ✓ планирования на каждом этапе урока качественных изменений в процессах саморегуляции учебной деятельности детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- ✓ применения при составлении рассказа плана действий, который дает возможность сформировать умения ориентироваться в заданиях, направленных на анализ объектов окружающей действительности.

Цель исследования – определение и апробация методов и приемов, направленных на развитие у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) умения ориентироваться в задании на уроках «Развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности».

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по теме исследования.
2. Установить уровень сформированности ориентировочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в связи с изучением темы «Животный мир» в условиях инклюзивного образования.
3. На основе изучения уровня сформированности ориентировочных умений разработать методику, направленную на развитие у обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) умения ориентироваться в заданиях на материале изучения животного мира, апробировать ее в условиях инклюзивного образования.

Для решения указанных задач использовались различные **методы исследования:**

- ✓ анализ, обобщение сведений, содержащихся в специальных литературных источниках по указанной проблеме исследования; общей и специальной педагогики, психологии частных методик;
- ✓ наблюдения педагогического процесса;
- ✓ изучение и анализ программно-методической документации;
- ✓ опросы педагогов в устной форме (беседа);
- ✓ проведение экспериментов констатирующего и обучающего видов в индивидуальных и групповых формах;
- ✓ статистическая обработка, анализ и обобщение полученных результатов.

Теоретико-методологическая основой исследования является теория о ведущей роли обучения в развитии (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин), положение о своеобразности познавательной деятельности детей с умственной отсталостью (Л. С. Выготский, Г. М. Дульнев, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф), учение о поэтапном формировании умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.).

Исследование проводилось на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургской школы-интернат № 12, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы».

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

1.1. Развитие ориентировочной основы деятельности

Человек в процессе жизнедеятельности активен, поэтому ежедневно он выполняет множество различных действий. Часть, из которых он совершает осознанно, но бывает и так, что между осознанием и выполнением действий проходит временной промежуток, другие заложены на подсознательном уровне и исполняются на автоматической основе. Мы можем доказать, что деятельность человека является основанием его жизнедеятельности.

Исследователи дают следующие определение деятельности. Деятельность – это динамическая система взаимодействия субъекта с внешним миром. Деятельность рассматривается как активность человека, направленная на достижение сознательно поставленных целей, связанных с удовлетворением его потребностей и интересов, на выполнение требований к нему со стороны окружения [42]. Отечественный психолог С. Л. Рубинштейн называл деятельность, как совокупность действий, направленных на достижение целей [43].

В структуре деятельности выделяются:

- ✓ *действие* – это целенаправленная активность, реализуемая во внешнем или внутреннем плане;
- ✓ *цель*, как прогнозируемые результаты этой деятельности;
- ✓ *задача* - цель, данная в определенных условиях;

- ✓ *мотив*, стимулирующий субъекта к какой-либо деятельности;
- ✓ с помощью *операций* деятельность выполняется.

Деятельность проявляется в двух аспектах внешней и внутренней. Внешняя деятельность, реализуется через подвижность субъекта, ее можно наблюдать. Внутренняя деятельность скрыта внутри субъекта – в его сознании. В основном, изучение особенностей деятельности и влияния деятельности на онтогенез ребенка, ведется через внешний план действий. Для нас представляет интерес, такое понятие как план внутренних действий.

Отечественные психологи рассматривают психическое развитие как формирование внутренних действий. Психические функции или процессы – это внутренние действия, и в трудах Л. С. Выготского о развитии высших психических функций прослеживается путь их становления: от внешнего к внутреннему. Дефектолог предположил, что любая высшая психическая функция в свое время была внешней, только потом обратилась во внутреннюю, посредством взаимоотношения с другим человеком. Данный аргумент имеет отношение и к памяти, вниманию, речи и мышлению. То есть происходит процесс интериоризации (переход из внешнего во внутренний план действия) [39].

Интериоризация подразумевает модификацию внешних действий – их обобщение, перевод в словесный план и сокращение. Отечественного психолог А. Н. Леонтьева, процесс интериоризации рассматривал как процесс, формирующий внутренний план действий [27].

В отечественной психологии придерживаются нескольких утверждений о деятельности человека. Во-первых, это положение о единстве психики и деятельности. Данный принцип единства сознания и деятельности объединяет многие научные литературные источники. Деятельность может осуществляться только при работе участия всех психических процессов и свойств личности. Содержанием сознания устанавливаются, в первую очередь, объекты или процессы познаваемой деятельности, подключены к деятельности. Деятельность, как зарождается в предметной деятельности,

только потом переходит в психические качества человека. Во-вторых, введение принципов развития и историзма, реализующихся в определенных исследованиях непременно подразумевает обращение к деятельности как движущей силе развития личности [43].

Психолог Р. С. Немов отмечает важность сознания человека. Психические процессы позволяют человеку ориентироваться в окружающем мире, познать его и самого себя. Это и является основой для регуляции деятельности, сознательным управлением ею человеком. Вне деятельности развитие психических процессов невозможно [36].

Д. В. Лубовский в одной из статей указал, что исследования отечественных ученых (С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, А. Л. Леонтьев) доказали, что психических процессов взаимосвязаны с деятельностью в целом (содержания и структуры деятельности, от её мотивов, целей и средств реализации) [31].

Согласно А. Н. Леонтьеву, любая деятельность человека имеет цель. Ученый считает, что основной характеристикой деятельности является ее предметность. При этом предмет деятельности способен проявляться в двух направлениях: в первом – в своем независимом существовании как подчиняющийся и устанавливающий деятельность, и во втором - как образ предмета, как продукт психического отражения, как мотив деятельности субъекта [30].

Рассмотрим классификацию видов деятельности. Разделить все виды деятельности достаточно трудно, но мы обратим внимание на те виды деятельности. Виды деятельности отвечают потребностям и присущи каждому человеку. Жизненный цикл обучающегося состоит из смены видов деятельности: *игра, учение и труд*. В ходе изучения деятельного подхода учеными выдвигается понятие «ведущей деятельности» Это понятие деятельности заключается в совершается появление и формирование главных психологических новообразований человека на том или другом этапе

развития человека. В каждом возрасте ведущая деятельность своя, она определяет динамику развития в определенное время. [58].

Данное определение было разработано ученым А. Н. Леонтьевым и взято Д. Б. Элькониным в качестве базы для периодизации. Понятие «ведущей деятельности» в трудах А. Н. Леонтьева звучит так: «Каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности» [30 с. 285]. Отечественный психолог отмечал, что не нужно рассматривать зависимость развития психики не от деятельности в общем, а необходимо говорить о влиянии именно ведущей деятельности [30].

В статье Н. Н. Вересова рассматриваются подходы к изучению ведущей деятельности. Он описал характеристику ведущей деятельности (по А. Н. Леонтьеву). Основными понятиями служат то, что именно в данной деятельности, появляются и разграничиваются иные, новые виды деятельности. Второй параметр – это деятельность, образующая или перестраивающая частные психические процессы. Из третьего параметра следует, что это деятельность, от которой находятся в зависимости определенные в данный промежуток развития основные психологические личностные изменения ребенка[8].

Суждение о ведущей деятельности А. Н. Леонтьевым, стало базой для научной деятельности Д. Б. Эльконина. Психолог описывает идею «ведущей деятельности», доказывая зависимость преодоления возрастного кризиса от уровня сформированности той или иной ведущей деятельности, присущей данному возрастному периоду.

Одной из первых и ведущих в детском возрасте является предметная деятельность, через которую ребенок не только познает окружающий мир, но на этом опыте происходит формирование предпосылок всех других видов деятельности (игровая, продуктивная, трудовая, познавательная, в том числе и ориентировочная). В возрастной периодизации Д. Б. Эльконина нас

интересует ранний возраст (1-3 лет). Именно в этот период ведущая деятельность направлена на овладение социальной функцией и социальным способом использования предмета как человеческого орудия [64]. В этом возрасте ребенок начинает становиться более самостоятельным. Он учится ходить, что развивает способность ориентировки в пространстве.

Манипулятивная деятельность, характерна для младенческого возраста, далее в раннем детстве начинает переходить на предметную деятельность. С помощью взрослого ребенок осваивает внешний мир. Знакомится со значением предметов. Только в процессе воспитания и обучения ребенок усваивает функциональное значение предметов [37].

В нашем исследовании мы подробно рассмотрим ориентировочную деятельность. Термин «ориентировочная деятельность» основывается от понятия «ориентировочный рефлекс». Основы учения об ориентировочных или исследовательских рефлексах были заложены И. М. Сеченовым [46]. Данные исследования в этой области позволили выделить особый класс рефлекторных процессов, цель которых заключается в ознакомлении со средой. С помощью ориентировочных рефлексов происходит предварительный анализ и синтез раздражителей, ориентация в поведении, то есть обеспечивается выполнение уже имеющихся и формирование новых специальных рабочих реакций в точном соответствии с наличными условиями окружающей среды [42].

Подобные приспособительные движения тела позднее были названы И. П. Павловым ориентировочными, или исследовательскими рефлексам. Ориентировочный рефлекс срабатывает при любом изменении внешней среды. Появление любого нового раздражителя и выражается в реакциях периферических рецепторных аппаратов, а также всего тела, направленных на лучшее восприятие раздражителя, на полное с ним ознакомление [38].

Ориентировочно-исследовательские рефлексы тесно взаимосвязаны с исполнительными реакциями и обслуживают ближайшие и насущнейшие задачи приспособления организма к окружающей среде. Далее, на высших

ступенях развития, они формируются в систему деятельности, которая приобретает некоторую самостоятельность по отношению к иным видам жизнедеятельности организма [40].

Глубокий процесс интериоризации подробно описан в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина. Отечественный психолог П. Я. Гальперин определил последовательность этапов, которые должны пройти внешнее действие, прежде чем стать внутренним, умственным. Но для начала необходима мотивация и ориентировочная основа действия – ориентировка в материале, с которым ребенок будет работать, и самостоятельных действиях. Определенные умственные действия формируются у детей в процессе обучения, учебный материал можно объяснить ребенку так, чтобы они были поэтапно отработаны на этой основе [27].

Термин «ориентировочная основа деятельности» был сформулирован в середине XX века П. Я. Гальпериным, который определил её как систему представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. Данная теория доказывает, что развитие познавательных умений осуществляется пошагово, состоит из поэтапного показа и анализа. Согласно этой теории, формирование умственных действий проходит шесть этапов. Рассмотрим их подробнее:

1. На первый этапе происходит знакомство с целью деятельности и формируется познавательная мотивация.
2. Второй этап, психолог выделил как основной. Именно на этом этапе составляется схема ориентировочной основы деятельности.
3. Третий этап характеризуется исполнением реальных действий. Обучающийся проговаривает вслух порядок действия и их характерные черты с помощью памяток.
4. На четвертом этапе процесс проговаривания вслух описаний того реального действия, совершается без опоры.

5. Для пятого этапа характерно выполнение действий с проговариванием «про себя», что способствует автоматизации действий, приобретая умственную форму.

6. Шестой этап отвечает за выполнение действия в умственном плане. Формирование умственного действия протекает в свернутом виде, оречевляются только итоги [16].

П. Я. Гальпериным была сформулирована гипотеза, согласно которой психические функции представляют собой различные формы ориентировочной деятельности субъекта в различных проблемных ситуациях.

Формы ориентировочной деятельности закладывают прижизненно сложные функциональные системы. На первом этапе развития ориентировочной деятельности, используя прошлый опыт, у человека складывается образ ситуации и тех условий, которые должны быть выполнены для достижения поставленных результатов. Далее функция ориентировочной деятельности заключается в саморегуляции поведения на базе принятого образа [18].

Особое место в данной теории занимает учение об ориентировочном действии. П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина выделяют два вида ориентировочной основы: «систему указаний и ориентиров, соблюдение которых обеспечивает правильное выполнение нового действия» и «то, на что ориентировка ученика при выполнении действия»[17].

П. Я. Гальпериным выделены типы ориентировок, от которых зависит эффективность и качество усваиваемых субъектом знаний и умений.

Первый тип ориентировки осуществляется на посторонние признаки, из-за чего процесс обучения замедляется, идет путем проб и ошибок, что ведет к низким показателям.

При втором типе ориентировка идет на признаки и отношения, которые подбираются эмпирически и достаточны лишь для выполнения конкретного задания. «Четкие признаки объекта и ясная траектория действия освобождает

ученика от влияния несущественных изменений обстановки и расширяют область применения знаний и умений» [16]. Процесс обучения становится более организованным организованнее, однако полученные результаты ограничены, так как перенос сформированных знаний и умений возможен только в данной конкретной ситуации, при данном задании. Ориентиры обучающимся предлагаются в готовом виде, поэтому сам выявить ориентировочную основу действия для овладения новым предметом он не умеет.

При третьем типе ориентировка происходит на существенные свойства и отношения, которые выделяются путем анализа внутренней структуры объекта и его положения среди других объектов того же рода. Данный тип ориентировок способствует повышению темпа обучения и позволяет усваиваемым знаниям и умениям легко переноситься в новые, измененные условия [17].

«Умения – это своеобразный ориентир, обеспечивающий применение знаний «способов действия» к конкретным условиям задачи» [65]. Автоматически это применение не осуществляется, а предполагает определенные интеллектуальные действия, направленные на преобразование свойств или состояний объектов. Закрепляясь, эти действия превращаются в интеллектуальные навыки.

И. С. Якиманская выделяет несколько интеллектуальных умений:

1. Умение планировать последовательность своих действий. При выборе действия нужно определить наиболее подходящие, учитывая условия при которых оно выполняется.

2. Умение наблюдать – специфическое интеллектуальное умение, основанное на осознанном выполнении различных умственных действий: сравнение, определение, прослеживание динамики, выбор правильности действий.

3. Умение воспроизводить образы и оперировать ими. Развитие данного вида умения зависит умственных способностей, способности

мыслить с опорой на образы-схемы, преобразовывать их с учетом поступающих сигналов.

4. Умение самостоятельно использовать полученный опыт. Умение применять полученные знания на практике способствует более прочному овладению ими, обеспечивает развитие интеллектуальных качеств [65].

Таким образом, все изложенное позволяет сказать, что ориентировочная деятельность, можно рассматривать как часть умений, позволяющих формировать общеинтеллектуальные умения, которые способствуют дальнейшей самостоятельной жизнедеятельности человека.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ОВЗ

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья.

Впервые в Законе «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определен как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [56].

Одна из главных задач государственной политики Российской Федерации в области образования является защита прав детей с ОВЗ, а именно право на получение образования. Российское законодательство – прежде всего, ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [55], предоставляет гарантии прав на получение образования детьми с ОВЗ. Особую актуальность реализация права на

образование детей-инвалидов приобретает в связи с Федеральным законом «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 года [54]. Государства, ратифицировавшие Конвенцию, обязуются развивать инклюзивное образование, в том числе обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с обычными детьми.

В ходе изучения и анализа научной литературы мы определили группы детей с ОВЗ [23]. К этим категориям относятся как дети-инвалиды, так и не признанные инвалидами, но имеющие ограничения жизнедеятельности. Преобладающим при постановке диагноза и определения группы нарушения является сам дефект. Именно дефект и определяет дальнейший путь коррекционной работы и образовательного маршрута.

Л. С. Выгодский ввел понятие «*Структура дефекта*». Он определил, что дефект – это физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка. Структуру дефекта составляют первичный и вторичный дефект. *Первичный дефект* – это биологические повреждения (дефекты) органов или систем. Для *вторичного дефекта* характерно недоразвитие высших психических функций. Первичное нарушение, например, нарушение слуха или зрения влечёт за собой вторичные отклонения в развитии [13].

Ученые определили 2 группы причин появления нарушений в развитии детей:

1. *Эндогенные* (или *внутренние*) причины:

- ✓ *пренатальные* (до рождения ребенка): это может быть болезнь матери, травмы, наследственность;
- ✓ *натальные* (момент родов): это могут быть тяжелые роды, слишком быстрые роды, вмешательство медиков;
- ✓ *постнатальные* (после рождения): например, травмирование ребенка.

2. *Экзогенные* (или внешние) причины: причины социального и биологического характера – это экология, табакокурение, наркомания, алкоголизм, СПИД [24].

В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов выделяют следующие категории детей с ОВЗ:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- 5) дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- 7) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- 8) дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений) [23].

Диапазон уровня развития детей с ОВЗ весьма огромен: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым сложным сочетанным дефектом. От ребенка, который сможет при создании специальных условий обучаться норматипичными детьми, до детей, нуждающихся в разработке индивидуальной программы развития, отвечающей его потребностям и особенностям. При этом разные уровни развития ребенка отмечаются и внутри категории детей с ОВЗ.

Ребенок с ОВЗ испытывает трудности взаимодействия с окружающим миром, что ведет к возникновению отклонений в его психике. Вовремя начатая и правильно организованная коррекционная работа может предотвратить или снизить степень нарушений вторичного дефекта. Таким образом, уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с ОВЗ зависит не только от анамнеза заболевания, но и от качества предшествующего обучения и воспитания.

Изучая научную литературу, мы выявили основные проблемы нарушений в развитии детей с ОВЗ и составили психолого-педагогическую характеристику:

✓ Отмечается снижение уровня свойств *внимания* (устойчивость, концентрация, переключение), что влияет на развитие интеллектуальной деятельности детей. Отмечается недостаточный уровень навыков и умений самоконтроля, снижение или отсутствие интереса к учебной деятельности.

✓ Нарушение процессов *памяти*: снижается объем, преобладает кратковременная над долговременной, механическая над логической, наглядная над словесной.

✓ *Мышление*: преобладает наглядно-действенное мышление, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое.

✓ *Речь* – отмечаются нарушения речи различного характера, несформированность языковых и речевых средств.

✓ У детей наблюдается низкий уровень развития *восприятия*. Из-за чего требуется больше времени для приема и переработки информации, ограничены представления об окружающем мире. Низкий темп деятельности при выполнении заданий; трудности в понимании инструкции (повтор инструкций, подкрепление их невербальными средствами).

✓ Поведение имеет характерные особенности. В поведении может присутствовать стандартность, стереотипность, агрессия, самоагрессия, инфантилизм, повышенный уровень тревожности. У других детей отмечается повышенная возбудимость, беспокойство, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству. При стрессе могут проявлять отказные реакции. Для большинства детей с ОВЗ характерна повышенная утомляемость. Они быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании.

✓ Особенности общения. Коммуникативные навыки сформированы не в полной мере. Нет необходимости или снижена потребность в общении

как со сверстниками, так и со взрослыми. Часто для общения могут использовать невербальные средства коммуникации.

- ✓ Нарушение координации движений. Низкий уровень развития мелкой и крупной моторики;
- ✓ Пространственные представления сформированы в полной мере. Дети с ОВЗ часто не могут осуществлять полноценный анализ предмета, установить части объекта.
- ✓ Игровая деятельность преобладает над учебной. В свою очередь игровая деятельность сформирована на низком уровне. Как правило, сюжет игры обычен, способы взаимоотношения и роли в игре отличаются бедностью[48].

При обучении обучающиеся с ОВЗ необходимо учитывать их образовательные потребности, для удовлетворения которых необходимо:

- ✓ оказывать специальную помощь ребенку сразу же после выявления основного (первичного) нарушения развития;
- ✓ включать в содержание обучения ребенка специальные разделы, которых нет в общеобразовательных программах норматипичных сверстников;
- ✓ использовать специальные методы, приемы и средства обучения, учитывающие индивидуальные потребности ребенка;
- ✓ в большей степени использовать индивидуальную работу , чем требуется для норматипичных детей;
- ✓ обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- ✓ включать в образовательное пространство работу за пределами образовательного учреждения (посещение театров, музеев, кинотеатра, экскурсии и т.д.) [48].

В рамках темы исследования, рассмотрим более подробно некоторые психологические особенности обучающихся с *нарушением интеллекта (умственной отсталостью)*. Благодаря успехам в области

изучения дефектологии подробно описаны особенности умственно отсталых детей. Но долгое время в стране, изучению детей с умственной отсталостью уделялось внимание не в полной мере. В своих труда Л. М. Шипицына отмечает, что «Современное состояние учения об умственной отсталости дает основание утверждать, что «необучаемых» детей нет, но возможность к обучению у них, разные» [63].

Исследует проблемы изучения, обучения, воспитания и социальной адаптации детей с умственной отсталостью отрасль специальной педагогики — олигофренопедагогика. Определение «олигофрения» (др.-греч. ὀλίγος — малый + φρήν — ум) было введено в XIX веке немецким психиатром Э. Крепилином. Данное определение используется в отечественной терминологии специальной педагогики [3].

Под нарушение интеллекта (умственная отсталость) исследователями понимается стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие диффузного органического поражения головного мозга (наследственного или приобретенного) [50].

По определению Д.М. Исаева, умственная отсталость - это совокупность этиологических разных (наследственных, врожденных, приобретенных в первые годы жизни), непрогрессирующих патологических состояний, которые оказываются в общем психическом недоразвитии с преобладанием интеллектуального дефекта и приводят к осложнению социальной адаптации [24].

По современной международной классификации (МКБ-10) на основе психометрических исследований и подсчета коэффициента интеллекта (IQ) все формы умственной отсталости подразделяют на четыре степени глубины интеллектуального дефекта:

- 1) легкую (IQ в пределах 40 – 69);
- 2) умеренную (IQ в пределах 35 – 39);
- 3) тяжелую (IQ в пределах 20 – 34);
- 4) глубокую (IQ ниже 20).

Умственная отсталость (интеллектуальные нарушения), как правило, обнаруживаются и диагностируются в первые годы жизни ребенка. Каждый обучающийся с умственной отсталостью индивидуален. Его индивидуальные потребности в обучении определяются степенью дефекта, его структурой, темпом и характером развития.

Исследования в области изучения умственной отсталости помогли определить особенности обучающихся с данным нарушением. Ниже представлено описание высших психических функций, особенности познавательной деятельности, поведения и личности в целом обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Снижение уровня познавательных процессов является основной характеристикой обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Это проявляется во всех сферах психической деятельности обучающихся. Дети данной категории имеют недоразвитие познавательных процессов. Они в меньшей степени испытывают потребность в познании. Г. Е. Сухарева в своих трудах отмечала: «И у детей, страдающих олигофренией, отсутствует характерное для здорового ребенка неудержимое стремление познать окружающий мир» [44]. Их опыт крайне беден. Они имеют неполное, иногда искаженное представление об окружающей действительности. Новый материал усваивается только после многочисленных повторений.

Ощущения и восприятия — это процессы отображения реальности. У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) восприятие характеризуется замедленным темпом — требуется больше времени, чтобы воспринять картинку, текст. Из-за нарушений познавательных процессов дети с трудом выделяют главное, не устанавливают меж внутренних связей частей, персонажами. Восприятие имеет дифференцированный характер. Из-за чего в ходе обучения, обучающиеся часто путают сходные по написанию буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. Нарушена избирательность

восприятия, она отличается пассивностью, которая состоит в том, что обучающиеся не умеют самостоятельно работать с изображениями, им необходим постоянный контроль педагога. Восприятию обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходим контроль; в учебном процессе это приводит к тому, что дети без дополнительных вопросов педагога не в силах выполнить инструкцию к заданию.

Мышление. Мыслительные процессы отличаются тугоподвижностью и инертностью. Абстрактное мышление не доступно, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) владеют лишь конкретными понятиями. Чаще наблюдается обобщение несущественных признаков предметов и явлений. Основная трудность заключается в понимании отвлеченных связей, а также последовательности событий. Дети не понимают причинно-следственных связей между предметами и явлениями, им доступно понимание связей между явлениями только на наглядном примере. Характерной чертой является низкий уровень развития обобщения и сравнения предметов и явлений по существенным признакам, в непонимании переносного смысла.

Для *памяти* обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерна забывчивость, связанная с переутомлением нервной системы из-за ее общей слабости. Лучше запоминают внешние, иногда случайные, зрительно воспринимаемые признаки. Трудности в осознании и запоминании внутренних логических связей. Формирование произвольного запоминания протекает заторможено. Нарушения процессов памяти ведут к трудностям в работе с информацией. Особенно это отмечается, в воспроизведение информации, так как этот процесс требует волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Дети испытывают наибольшие трудности при воспроизведении словесного материала. Слабо развита опосредованная, смысловая память.

Воображение отличается фрагментарностью, неточностью, схематичностью из-за бедности жизненного опыта, несовершенства мыслительных операций.

Речь. Недостатки развития речи физиологически вызваны нарушением взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. Восприятие и понимание речи окружающих затруднено, что связано с медленно развивающимися условными связями в области речеслухового анализатора [54]. Страдают все стороны речи – фонетическая, лексическая, грамматическая, семантическая. Бедность словарного запаса. Медленно усваиваются закономерности языка, речевые обобщения. У многих обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отсутствуют слова обобщающего характера. Страдает и письменная речь, при речевом общении дети пассивны, могут общаться через невербальные средства.

Внимание характеризуется малой устойчивостью, трудностями распределения, замедленной переключаемостью. В основном недоразвито произвольное внимание, хотя страдает и непроизвольное. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не могут сосредоточиться на каком-то одном объекте или виде деятельности.

Эмоционально-волевая сфера нарушена. Эмоции мало дифференцируются, неустойчивы (радость сменяется на грусть, смех переходит в слезы), переживания поверхностные, инертны и недостаточно развита переключаемость. В поведении отмечаются аффективные вспышки. Эмоциональные реакции не всегда бывают адекватными. Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) доступны непосредственные переживания. актуальны лишь, они часто не могут оценить возможные последствия тех или иных событий и поступков.

Волевые качества отличаются слабостью собственных намерений, побуждений, склонны к внушению. При выполнении работы обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) волевых усилий не прилагают. В деятельности дети часто подражают, совершают импульсивные поступки, отмечается повышенный уровень отвлекаемости. Отсутствует самостоятельность, целеустремленность, инициативность. Из-за непосильности требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство.

Деятельность. У детей не сформированы навыки учебной деятельности. Недоразвита целенаправленная деятельность, затруднено самостоятельное планирование собственной деятельности. Мотивация характеризуется неустойчивостью, скудостью, ситуативностью. Умственно отсталые дети приступают к работе без предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. Переносят накопленный опыт выполнения заданий на другое, не учитывая, что имеют дело с новым заданием. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не в состоянии самостоятельно соотнести результат с задачей. Они не критичны к своей работе. Навыки чтения и письма усваиваются очень медленно, и для полного усвоения задание необходимо многократное повторение.

Личность. Преобладают естественные потребности. Интересы, потребности и мотивы поведения примитивны. Общая активность снижена. Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми затруднены. Поведение отличается стереотипностью и шаблонностью. Формирование абстрактных понятий (добро-зло, нравственные качества и т.д.) затруднено. Снижена способность к самоконтролю и прогнозированию последствий своих поступков. Развитие способностей и компенсирующих возможностей ограничено. Отмечается не критичность к своим и чужим поступкам, неадекватной самооценкой и неадекватным уровнем притязаний. В клинико-психологических и экспериментально-психологических исследованиях

М. С. Певзнер, Г. Е. Сухаревой и других исследователей отмечены следующие особенности. По их мнению, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не проявляют инициативы во всех аспектах жизни, а также у них отсутствует самостоятельность. Побуждать таких детей к деятельности, не отвечающей их интересам, крайне трудно. Если это удастся, то возникающее при этом волевое усилие отличается слабостью и быстро исчерпывается [45].

Недоразвитие *двигательной сферы* обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Движения детей замедленны, неуклюжи, они плохо бегают [5].

Подробно изучали мелкую моторику рук обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Н. П. Вайзман, Т. Н. Головина, Э. Сеген, И. П. Павлов, Г.Е. Сухарева и другие. Исследователи отмечают, что нарушения интеллекта у ребенка сочетается с нарушением *двигательной сферы*, становление которой неотделимо от познания окружающего мира, овладение речевой деятельностью, трудовыми навыками. Одной из главных причин, затрудняющих формирование у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) *двигательных умений и навыков*, являются нарушения моторики, которые в свою очередь отрицательно влияют не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации [5].

Итак, трудности и особенности психики детей с ОВЗ обуславливают более тщательного методологического подхода к процессу психолого-педагогической помощи. Важно, основываться на принцип личностного подхода в работе с ребенком с ОВЗ.

1.3. Особенности ориентировочной основы деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) легкой степени выраженности

Особенности личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) находятся в тесной связи с особенностями их деятельности. Большая часть исследований в области проблемы деятельности в отечественной науке принадлежит Г. М. Дульневу, Б. И. Пинскому и другим ученым-дефектологам.

В трудах отечественных дефектологов В. В. Воронковой, Л. С. Выготского, Г. И. Дульнева говорится о том, что у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ориентировочная деятельность сформирована на низком уровне: нет последовательности и самостоятельности при анализе объекта, трудности в ходе выполнения заданий, в осмысление инструкций, планировании. При планировании деятельности обучающиеся пропускают некоторые важные операций, в процессе могут добавлять лишние, закончить планирования своей деятельности не в состоянии, то есть деятельность имеет хаотичный характер. Что обуславливает необходимость применения в обучении инструктажей, памяток перед какой-либо деятельностью [11].

Направление в исследование ориентировочной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при анализе объекта окружающей действительности является одним из актуальных и мало разработанных проблем специальной педагогики и психологии. Учитывая, что наглядно-действенное мышление у этой категории обучающихся является в большей степени сохранным видом мышления, который помогает компенсировать их психического развития. Вместе с тем, при восприятии предметов окружающей действительности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

отмечаются грубые нарушения в отличие от норматипичных детей. Отечественный психолог и дефектолог Л. С. Выготский отмечал слабость процессов поиска и ориентиров при выполнении заданий [12]. Данные исследований Б. И. Пинского, В. Г. Петровой, Е. А. Стребелевой и др., доказывают ослабление ориентировочной деятельности в целом. В основном, эта недостаточность наблюдается у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) дошкольного и младшего школьного возраста.

В специальной психологии ориентировочная деятельность данной категории лиц не исследовалась в качестве основного предмета изучения. Среди них можно выделить работы Е. А. Стребелевой по изучению наглядно-действенного мышления умственно отсталых детей, Ю. Т. Матасова по выявлению динамики.

В мыслительной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) были выявлены качественные характеристики ориентировки в задании. Доказано, что большая часть обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не понимают необходимость ориентировочного этапа в деятельности, ориентировка в задании может быть отсутствовать или отличается неполнотой, искаженностью.

Подробно описана трудовая деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), их характерные особенности выполнения трудовых заданий. Данные работы отражены в работах Б. И. Пинского и Г. М. Дульнева [23] и др. При изучении выполнения трудовых заданий обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) были выделены некоторые особенности. Исследователи доказали, что обучающиеся приступают к выполнению трудового задания без предварительной ориентации в нем, без разбора инструкции, без продумывания последовательности действий, без выбора средств и мобилизации необходимых знаний.

Интересны и наблюдения Г. Е. Сухаревой. По ее мнению, у детей с умственной отсталостью нет активного желания узнавать и исследовать окружающий мир[49]. Последовательница Г. Е. Сухаревой, М. Б.Блюмина, изучавшая эту категорию лиц, также акцентировала внимание на выраженную у них слабость познавательной ориентировочной деятельности. Она утверждала, что дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличаются вялостью, слабостью инициативы, сниженной любознательностью.

По мнению С. Я. Рубинштейна, недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности, обусловлена ядерным симптомом умственной отсталости, который вызывается повреждением коры головного мозга. По мнению психолога, слабость ориентировочной деятельности должна стоять в одном ряду со слабостью замыкательной функции коры, инертностью нервных процессов и повышенной склонностью к охранительному торможению. В современном мире данные особенности неполноценности корковой деятельности изучены на достаточном уровне, и составляют то, что когда-то Л. С. Выготский называл ядром дебильности [44].

В статье А. Р. Лурии и О. С. Виноградовой описаны исследования сравнения норматипичных и детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Данные исследований показали, что чаще ориентировочная реакция у норматипичных детей вызывается раздражителями слабой и средней интенсивности. У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ориентировочная деятельность протекает без таких реакций. Если же ориентировочные реакции и возникают, они, как правило, отличаются значительно меньшей емкостью [32].

В работе Н. П. Парамоновой указываются особенности работы рефлексов. Для таких детей характерно быстрое угасание ориентировочного

рефлекса, затрудняющее и резко замедляющее выработку новых условных рефлексов [39].

Учитывая полученные данные, можно выделить способы и методы формирования ориентировочной основы деятельности у обучающихся с умственной отсталостью, ими являются:

- ✓ постоянная стимуляция мыслительной процессов обучающихся (включение учащихся в ориентировочный процесс деятельности – в анализ, планирование, контроль, подведение итогов своей деятельности);

- ✓ учет взаимосвязи всех компонентов ориентировочной деятельности, при которой развитие одного из них благотворно сказывается на других;

- ✓ постоянное применение умения поэтапного формирования умственных действий;

- ✓ доносить до обучающихся значимость знаний и умений, их применение в самостоятельной жизни;

- ✓ включение в процессе обучения разнообразных практических работ, экскурсий, наблюдений.

Характерные методы формирования ориентировочной основы деятельности у обучающихся с умственной отсталостью:

- ✓ предварительное составление плана деятельности для упорядочения дальнейшего выполнения действий;

- ✓ применение различных способов внешнего стимулирования обучающихся к применению знаний на практике; детей необходимо по возможности научить уметь организовывать свою деятельность на основе ее саморегуляции; они должны иметь представление о способе и последовательности выполнения заданий;

- ✓ оречевление действия для того, чтобы между практическим выполнением задания и его вербальным оформлением не было разрыва [65].

В контексте данного исследования мы развиваем ориентировочную деятельность на уроках «Развития устной речи», где одной из главных видов

работ – это составление рассказа по предложенному плану. То есть в работе мы основывались, в большей степени, на специфические методы формирования ориентировочной основы деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). А. К. Аксёнова, Э. В. Якубовская отмечают, что работа по развитию устной речи подготавливает обучающихся к составлению рассказа, однако рассказ должен иметь смысловую и языковую связность текста, а это требует применения дополнительных примеров деятельности [1]. Благодаря применению этих методов мы развиваем ориентировочную деятельность, как умение анализировать объекты окружающего мира, на примере раздела «Животный мир».

На уроках важным условием является поэтапное развития темы, обеспечивается работа над планом и последующим использованием его в качестве наглядной опоры. Для лучшего усвоения материала целесообразно использовать различные виды плана: это может быть в виде опорной картины, символов, картинно-символический и словесный. В связи с этим, использование данного вида работ положительно сказывается на развитие ориентировочной деятельности при анализе объекта у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [2, с. 59].

Таким образом, при анализе научной литературы можем сделать вывод об уровне ориентировочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Многие педагоги и психологи отмечают у детей низкий уровень ориентировочной деятельности, отсутствие последовательности и самостоятельности в анализе объекта, затруднения в анализе условий выполнения заданий, в понимании инструкций, планировании. Умственно отсталые обучающиеся при планировании допускают пропуски отдельных операций, возможно включение лишних, не до конца продумывают свою деятельность. Деятельность детей характеризуется хаотичностью, что влечет за собой

ошибки в ее осуществлении. В связи с этим ученые говорят о необходимости проведения предварительной беседы перед деятельностью.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Мы пришли к выводу, теория деятельности – это система методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов. Предметом исследования является деятельность. Теоретические основы стали формироваться в отечественной психологии в 20–е гг. XX века. Рассматривалось два аспекта трактовки деятельностного подхода в психологии: С. Л. Рубинштейна, который сформулировал принцип единства сознания и деятельности, а также А. Н. Леонтьева, который совместными усилиями с другими учеными, разработал проблему общности строения внешней и внутренней деятельности.

П. Я. Гальперин ввёл в психологию деятельности систематическую разработку ориентировки к действию и разработал на этой основе теорию поэтапного формирования умственных действий.

Ориентировочная деятельность – это форма поведения, через которую происходит познание окружающих предметов с целью формирования образа того пространства, в котором должно осуществляться предметное действие.

Итак, обучающиеся *с ограниченными возможностями здоровья* – это определенная группа детей, требующая особого внимания и подхода к воспитанию и обучению.

На развитие ребенка с ограниченными возможностями развития могут повлиять: вид нарушения, структуру первичного дефекта; проявления внешней среды – социальное окружение и среда обучения и воспитания.

К основным общим особенностям обучающихся с ограниченными возможностями можно отнести:

- ✓ запоздалое развитие всех высших психических функций более;
- ✓ эмоциональная незрелость;
- ✓ поведенческие нарушения;
- ✓ нарушена социальная адаптация;

✓ низкий темп работы и недостаточная продуктивность деятельности в целом.

Таким образом, деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в большей мере зависит от ситуации обучения, воспитания, общения. У данной категории обучающихся имеются нарушения высших психических функций, вследствие этого возникают трудности в учебной деятельности. Это проявляется в планировании учебной деятельности, определения способов достижения цели; контролирование процесса, а также в умении работать в определенном темпе.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Обучение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) легкой степени выраженности в условиях инклюзивного образования

Инклюзивное образование – это одна из современных тенденций системы обучения, необходимая детям с ОВЗ. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится о правах детей с особенностями в развитии. Согласно нормативно-правовой базе, организация образования детей с ОВЗ должна учитывать совместное обучение с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Таким образом, закон обеспечил активное внедрение как инклюзивного, так и интегрированного и специального образования.

Впервые в федеральном законодательстве появляется понятие инклюзивного образования (п. 27 ст. 2) – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [56].

Министерства образования и науки России предоставили статистические данные в области инклюзивного образования. По данным мониторинга, в 2017 году в образовательных организациях дошкольного

уровня, численность детей с ОВЗ составила 499 823 человека, а детей-инвалидов – 58 026 человек.

Инклюзивно в общеобразовательных организациях в 2017 году обучались 276 373 обучающихся с ОВЗ, 72 969 детей-инвалидов и 1 842 инвалида. Количество специальных коррекционных классов в 2017 году составило 17 507, где обучаются 156 235 лиц с ОВЗ, а также 14 инвалидов и 565 детей-инвалидов. Помимо этого, действовало 25 160 классов для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с 190 862 обучающимися с ОВЗ, 188 инвалидами и 1 627 детьми-инвалидами.

Развитие инклюзивного образования за рубежом зарождалось еще в 1970-е годы XX века [2] когда впервые была разработана и внедрена нормативно-правовая база, расширяющая образовательные возможности инвалидов. В системе образования США и Европы ведется активная научно-исследовательская деятельность в области инклюзии. В большинстве западных стран финансирование школ ведется из бюджета, поэтому и трудностей с принятием обучающихся с ОВЗ нет.

Как показал анализ зарубежной литературы по теме исследования, для них инклюзия является одним из главных направлений в работе с детьми с ОВЗ. Сведения международной статистики позволяют сделать вывод, что инклюзивное образование считается официально принятым направлением в области специального образования в 75% стран [62]. Самой активной страной внедряющей инклюзивную модель образования является Швеция [6]. 80 % детей с ОВЗ обучаются в обычных школах, где на каждого ученика разрабатываются специальные образовательные маршруты. Это касается и дошкольного уровня образования. Большое внимание в образовательном пространстве уделяется детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В инклюзивном образовании зарубежных стран существует деление на варианты процесса обучения, что несет за собой положительную динамику в развитии ребенка с ОВЗ [61].

В России инклюзивное обучение появилось в 90-е годы. Первый опыт открытия инклюзивной школы под названием «Ковчег» был в Москве в 1991 году. Через несколько лет началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В одиннадцати регионах страны стали действовать экспериментальные площадки для обучения детей с ОВЗ [7].

Авторы статьи, выделяют основные причины реализации инклюзивного образования в России – неготовность в финансовом плане образовательных организаций, в психологическом плане других обучающихся и учителей, а также отсутствие специального образования педагогов [47].

И. Ю. Фролова в статье также выделяет роль педагога в работе с ребенком с ОВЗ. По ее мнению, главная задача педагога – это изменить собственные психологические и ценностные ориентаций. Отмечает, что проблема подготовки кадров педагогов в области инклюзивного образования стоит очень остро [57], когда в зарубежных странах, в большинстве случаев, образовательную деятельность с обучающимися с ОВЗ осуществляют педагоги со специальным образованием.

Если за рубежом инклюзия рассматривается с положительной стороны, то России присуще некая обобщенность и фрагментарность взглядов на инклюзию. Для инклюзивного образования страны характерна однонаправленность направлений, имеющих недостатки методической базы. Но единым для Европы и России является единая целевая установка инклюзивного образования [34].

В России выделяют несколько форм организации учебного процесса для детей с ОВЗ. Первая форма позволяет обучающемуся, совместно с норматипичными детьми, осваивать образовательную программу в те же самые календарные сроки. Для положительной динамики в развитии ребенка с отклонениями требуется поддержка со стороны специалистов (логопед, психолог, дефектолог). Вторая форма подразумевает, что ребенок с ОВЗ

может обучаться в классе с норматипичными детьми, но обучение будет осуществляться по индивидуальной программе развития. Третий вариант – это обучение обучающихся с проблемами в развитии с теми, у которых есть сходные особенности в развитии. В четвертой форме предполагается разработка индивидуального маршрута развития, согласно которому ребенок будет обучаться в индивидуальной форме обучения.

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют полное право на получение инклюзивного образования. Зарубежные исследования доказывают, что у ребенка с ОВЗ при совместном обучении наблюдается положительная динамика в развитии. Данные исследования выявили, положительную закономерность инклюзивно образования. Заключается она в том, что такая форма обучения по сравнению с отдельными организациями, имеет благоприятное влияние на социальную адаптацию лиц с ОВЗ. Появляется больше возможностей учиться друг у друга чему-либо, как и у ребенка с ОВЗ, так и норматипичных обучающихся. Оно обеспечивает всем учащимся более широкие возможности учиться друг у друга. Это является значительным аргументом в сторону инклюзивного образования [9].

Совместное обучение обучающихся с умственной отсталостью с норматипичными детьми в образовательных организациях требует создания специальных педагогических условий, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования.

2.2. Организация констатирующего эксперимента

В констатирующем эксперименте принимали участие трое обучающихся третьего класса: Катя Н., Даша Р., Женя С. В состав испытуемых вошли обучающиеся с легкой умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) в возрасте 11 лет. Характеристика испытуемых, задействованных на констатирующем этапе экспериментального исследования, составлена на основе изучения психолого-педагогической документации (заключений ПМПК), психолого-педагогических характеристик обучающихся, материалов беседы с классным руководителем и собственных наблюдений исследователя. Подробная характеристика контингента представлена в Приложении 2.

Поскольку в теме исследования одной из основных составляющих является инклюзивное образования, то, с нашей точки зрения, необходимо подчеркнуть, что группа испытуемых перешла в коррекционную школу из общеобразовательной (если бы в их обучении учитывались их особые образовательные потребности, этого бы не произошло). Во внеурочной деятельности испытуемые часто общаются с детьми без нарушений в развитии: в данном образовательном учреждении совместно проводятся такие мероприятия, как календарные праздники, мероприятия спортивного и творческого характера, субботники. Например, общешкольное мероприятие, посвященное 8 Марта «Мама, мамочка, мамуля» в форме квеста. В нем участие принимали как ученики образовательной организации, так и норматипичные дети, которые были приглашенными гостями. Дети в командах выполняли определенные задания. Совместная деятельность помогла улучшить взаимоотношения, привитие толерантного отношения и т.д.

Со всеми календарными праздниками обучающихся поздравляют члены Свердловской региональной общественной организации поддержки социальной деятельности Екатеринбургской епархии «Православная Служба Милосердия». Данные мероприятия проходят на общешкольном уровне. Членами службы милосердия являются не только взрослые, но и их дети. Детям очень приятно получать в подарок от гостей мягкие игрушки, сделанные своими руками. В свою очередь, дети с ОВЗ не упускают шанса пообщаться и сказать «спасибо» гостям. Данная образовательная

организация ежегодно проводит конференцию по защите проектов. Конференция областного характера, без каких либо ограничений в участии. Дети с удовольствием участвуют в данном мероприятии. По нашим наблюдениям, в коммуникации, в общей деятельности (и, безусловно, в обучении) детям с нарушениями интеллекта во многом не хватает ориентировочной основы деятельности для полноценного участия в подобных мероприятиях.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в выявлении уровня развития умения анализировать объекты окружающей действительности при изучении животного мира по плану, а также умения самостоятельно выполнять задания во время учебной деятельности.

При составлении заданий для констатирующей части исследования были учтены особенности обучающихся с умственной отсталостью. Исходя из индивидуальных особенностей обучающихся, для проведения диагностики была подобрана и адаптирована следующая **методика В.П. Глухова «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием»**[20]. Методика включает в себя 5 заданий, в ходе проведения эксперимента шло наблюдение качеством выполнения задания. Испытуемым предлагалось выполнить задания из Таблицы 1.

Таблица 1

***Адаптированная методика В.П. Глухова
«Формирование связной речи детей
дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием»***

Содержание задания	Цель	Инструкция	Материал
Первое задание – составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.	определить способности ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображению).	При показе каждой картинки ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?». Если ребёнок не понимает, то педагог должен задать вопрос ещё раз, помочь ребёнку.	сюжетные картинки

Оценка уровня выполнения заданий			
I –хороший (4 балла)	Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание. Все варианты задания (5 или 6 фраз) выполнены на уровне, соответствующем указанным характеристикам.		
II – удовлетворительный (3 балла)	Имеются отдельные недостатки в построении фразы, соответствующей вероятной предметной ситуации: а) недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях г) длительные паузы с поиском нужного слова.		
III – недостаточный (2 балла)	Адекватная фраза - высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие. Не все варианты задания выполнены.		
IV– низкий (1 балл)	Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинке.		
Содержание задания	Цель	Инструкция	Материал
Второе задание – составление предложений по картинкам.	определить умение составлять предложения по трем картинкам. Выявление способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.	Ребенку предлагается назвать картинку, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах (пример: мальчик, костюм, шкаф). Для облегчения задания предлагается вспомогательный вопрос: «Что сделал мальчик?». Перед ребенком стоит задача: на основе «семантического» значения каждой картинки и вопроса педагога установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок, задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.	предметные картинки

Оценка уровня выполнения заданий			
I –хороший (4 балла)	Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание. Также оценивается вариант отображения вероятной предметной ситуации в виде короткого текста.		
II– удовлетворительный (3 балла)	Имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации: а)недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях г) длительные паузы с поиском нужного слова.		
III – недостаточный (2 балла)	Ребенок не смог составить фразу-высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь. Фраза составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказывания.		
IV– низкий (1 балл)	Предложенное задание не выполнено. Ребенок правильно называет изображенные на картинках предметы, но составить фразу-высказывание с их использованием не может.		
Содержание задания	Цель	Инструкция	Материал
Третье задание – пересказ без наглядной опоры.	выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.	Текст произведения прочитывается дважды медленно и внятно. Перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. Если ребёнок не справляется, педагог задаёт наводящие вопросы.	знакомые детям сказки: «Репка», «Куручка Ряба»»
Оценка уровня выполнения заданий			
I –хороший (4 балла)	Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом		

	произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.		
II–удовлетворительный	Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передается содержание		
(3 балла)	текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.		
III – недостаточный (2 балла)	Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.		
IV– низкий (1 балл)	Пересказ составлен по наводящим вопросам, Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.		
Содержание задания	Цель	Инструкция	Материал
Четвёртое задание — составление рассказа на основе личного опыта.	Выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.	Ребёнку предлагается составить рассказ на близкую ему тему «Моё любимое животное», связанную с жизнью. Дается план из нескольких вопросов-заданий.	план рассказа
Оценка уровня выполнения заданий			
I –хороший (4 балла)	Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту.		
II–удовлетворительный (3 балла)	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого - синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.).		
III – недостаточный (2 балла)	В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление (называние) предметов и действий; информативность рассказа недостаточна.		

		В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы.	
IV– низкий (1 балл)		Отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания; нарушение связности речи; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.	
Содержание задания	Цель	Инструкция	Материал
Пятое задание– составление описательного рассказа.	опреде- лить умение составлять описательный рассказ	Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Может быть указана и последовательность отображения основных качеств предмета в рассказе- описании.	графические изображения животного , на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.
Оценка уровня выполнения заданий			
I –хороший (4 балла)	В рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (например, от описания основных свойств — к второстепенным и др.). Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики предмета (определения, сравнения и др.).		
II– удовлетворительный (3 балла)	Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.		
III – недостаточный (2 балла)	Рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен — в нем не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета. Отмечаются: незавершенность ряда микротем, возвращение к		

	ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.
IV– низкий (1 балл)	Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

По результатам обследования определяется уровень развития связной речи у детей с нарушением интеллекта:

- ✓ Высокий уровень – 15-20 баллов.
- ✓ Средний уровень – 9-14 баллов.
- ✓ Низкий уровень – 0-8 баллов.

Индивидуальная оценка полученных рассказов дает возможность получить объективные сравнительные данные (установить в различных условиях уровень умения анализировать объекты окружающего мира, а также качество выполнения задания). Помогает определить слабые места в деятельности, чтобы скорректировать их при обучении ребенка.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

На данном этапе исследования были проведены индивидуальные беседы с каждым обучающимся, в ходе которых нами был исследован уровень развития умения анализировать объекты окружающей действительности при изучении животного мира, а также умения

самостоятельно выполнять задания во время учебной деятельности. Сводные данные обследования предоставлены в Таблице 2.

Таблица 2

Особенности умения анализировать объекты окружающей действительности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

на уроках развития речи на этапе констатирующего эксперимента

ВИДЫ ЗАДАНИЙ	ФИО		
	Катя Н.	Даша Р.	Женя С.
1. Рассказ по ситуативным картинкам	3 балла	2 балла	3 балла
2. Составление предложений по картинкам	2 балла	2 балла	2 балла
3. Пересказ	1 балл	1 балл	2 балла
4. Описание предмета на основании личного опыта	1 балл	1 балл	2 балла
5. Составление описательного рассказа	1 балл	1 балл	1 балл
ИТОГО:	<i>8 баллов</i>	<i>7 баллов</i>	<i>10 баллов</i>
УРОВЕНЬ	Низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень

Анализ высказываний и выполнение задания показал, что 2 обучающихся из 3 имеют низкий уровень умения анализировать объекты окружающего мира, а также не имеют ориентировок на начальном этапе выполнения задания. Одна из обучающихся имеет средний уровень умения, но и он приближен к пограничному значению. Данные отражены в Рис. 1.

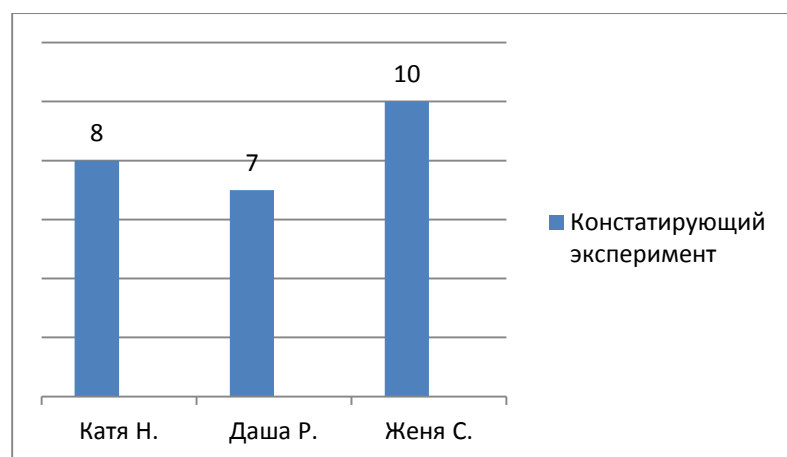


Рис. 1. Показатель уровня развития умения анализировать объекты окружающей действительности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках развития речи на этапе констатирующего эксперимента

Полученные результаты констатирующего эксперимента показали, что 67% испытуемых (Катя Н., Даша Р.) обладают низким уровнем сформированности умения. У 33% испытуемых (Женья С.) – средний уровень.

Это говорит о необходимости коррекционной работы над совершенствованием вычислительных навыков.

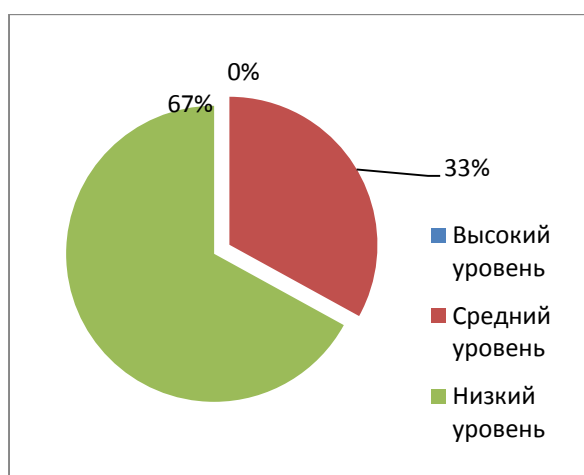


Рис. 2. Показатель уровня развития умения анализировать объекты окружающей действительности на этапе констатирующего эксперимента

Таким образом, качественно-количественный анализ на основе мониторинга показал, что уровень развития умения анализировать объекты окружающей действительности отличается низкими показателями. Данные результаты говорят, что обучающиеся экспериментальной группы нуждаются в проведении специальной работы по совершенствованию умения.

Обучающиеся с умственной отсталостью при анализе объектов окружающего мира испытывают трудности, заключающиеся в неспособности самостоятельно составить рассказ. Как мы видим, из таблицы 2, первые два задания обучающиеся выполнили почти без ошибок, в большей степени самостоятельно. Чего не скажешь, о заданиях под № 3,4,5. При нарастании сложности задания обучающиеся все больше совершали ошибок. Из-за нарушений мыслительных процессов обучающиеся с трудом овладевают анализом объектов окружающего мира. Анализ протекает в хаотичном порядке, главные свойства предметов пропускают, выделяют общие свойства, а не индивидуальные особенности, внимание акцентируют на более заметных частях объекта. Трудности встречаются и при синтезе предметов, связи между частями объекта устанавливаются проблематично, поэтому затрудняются самостоятельно составить рассказ о предмете. Только с помощью педагога, по наводящим вопросам и опорным словам обучающиеся в силах выполнить задание. Пересказы и рассказы характеризуются непоследовательностью и нелогичностью.

Рассмотрим выявленные особенности ориентировочной деятельности при выполнении заданий. У обучающихся через некоторое время после начала выполнения задания, появлялась усталость, дети не проявляли желания прочитать слова, текст. Это все способствовало снижению работоспособности. Во время ответов на вопросы обучающиеся отвечали кратко, частично выполняли задания. При трудностях, переходили на другой этап задания. Группа испытуемых торопились выполнять задание,

приступали к работе без объяснения инструкции, без предварительной работы над планом, без выбора средств достижения цели.

В ходе проведённого исследования был выявлен низкий уровень умения анализировать объекты окружающего мира, функции ориентировочной основы деятельности у обучающихся с умственной отсталостью снижены. Это связано и с проблемами в речевом развитии детей. У испытуемых был выявлен низкий уровень связной речи, что обуславливает необходимость разработки дополнительной наглядности для уроков «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности». Данные особенности требуют коррекционной работы, поэтому появилась необходимость проведения дополнительных занятий.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Все вышесказанное доказывает, что инклюзивное образования является одним приоритетных направлений в работе с детьми с ОВЗ. В данный момент, в России реализации инклюзивного образования мешает неподготовленность образовательных организаций в материально-техническом плане, у педагогических работников нет специального образования, а также плохое финансирование образовательных организаций со стороны государства. Также можно отметить ещё одну из проблем инклюзивного образования – это непринятие обществом детей с ОВЗ.

Таким образом, выбранная и адаптированная методика научного исследования, помогла изучить не только алгоритм выполнения задания, а также определить уровень речевого развития и интеллектуальные особенности испытуемых. В процессе проведения констатирующего эксперимента мы получили следующие результаты: обучающиеся с умственной отсталостью имеют низкий уровень умения анализировать объекты окружающей действительности. Что, в свою очередь, и является основанием для разработки дополнительных занятий по коррекции ориентировочной основы деятельности на уроках развития речи.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ ПО ТЕМЕ «ЖИВОТНЫЙ МИР»

3.1. Организация и содержание обучающего эксперимента

Обучающий эксперимент исследования был направлен на развитие ориентировочной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках «Развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности». Предполагалось, что проведение данного этапа исследования, учитывающего полученные данные констатирующего эксперимента, будет способствовать повышению уровня ориентировочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью при анализе объектов окружающего мира.

Разработанная коррекционно-развивающая программа носит рекомендательный характер. При составлении программы учитывались нормативно-правовые акты: Закона Российской Федерации «Об образовании в РФ», а также ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [52, 53, 56], а также перечень документов представлен в Приложении 1. Апробация коррекционно-развивающей программы проходила на базе исследования с 2016 по 2018 год. Всего было реализовано 50 занятия по коррекции умения анализировать объекты окружающей действительности. Количество детей в экспериментальной группе – 3 человека.

Цель программы: с помощью коррекционных занятий повысить уровень развития у обучающихся с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) умения ориентироваться в задании на уроках «Развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности» на примере изучения раздела «Животный мир».

Задачи программы:

- ✓ Развитие познавательных процессов.
- ✓ Развитие процессов наблюдения, сравнения, обобщения, конкретизации, умения делать элементарные выводы, устанавливать несложные причинно-следственные связи и закономерности, способствовать развитию анализа и синтеза обучающихся, корректировать их мышления.
- ✓ Обогащение и уточнение словаря.
- ✓ Содействие развитию личностных качеств и эмоционально-волевых особенностей обучающихся.
- ✓ Развитие коммуникативных навыков.
- ✓ Развитие адекватных представлений о собственных возможностях.
- ✓ Развитие навыков саморегуляции.
- ✓ Расширение знаний о животном мире, развитие бережного отношения к животным.

Программа опирается на теоретическую концепцию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной [17].

Благодаря данным занятиям осваиваются **регулятивные универсальные учебные действия:**

- 1) находить и формулировать цель деятельности на уроке с помощью учителя;
- 2) проговаривать алгоритм действий на уроке;
- 3) учиться составлять рассказ при работе с изображением;
- 4) учиться работать по предложенному учителем плану.

Реализация коррекционно-развивающей программы происходит в три этапа. Первый этап – проведение диагностики. Полученные данные

позволяют установить уровень ориентировочной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (констатирующий эксперимент). Второй этап – коррекционно-развивающий обучение: обеспечивает коррекцию недостатков и помощь в освоении необходимых умений и навыков, так же способствует формированию универсальных учебных действий (формирующий эксперимент). И третий этап – оценивание, который предполагает анализ результатов и оценку эффективности проведенной работы (контрольный эксперимент).

Занятия проводились в индивидуальной и групповой форме. Календарно-тематическое планирование занятий представлено в Приложении 4. С конспектом и технологической картой можно ознакомиться в Приложении 5.

Структура коррекционных занятий включала в себя:

1. Организационно-мотивационный этап.
2. Упражнение, направленное на развитие высших психических функций.
3. Актуализация имеющихся знаний, умений и навыков.
4. Восприятие и первичное осознание темы занятия.
5. Практическая работа по усвоению новых знаний.
6. Подведение итогов занятия. Рефлексия.

В коррекционно-развивающей программе по развитию ориентировочной деятельности мы использовали следующие методы и приемы развития ориентировочной деятельности через умения анализировать объекты животного мира:

- ✓ Целенаправленное наблюдение.
- ✓ Расчлененный анализ объекта.
- ✓ Составление рассказа по предложному плану.
- ✓ Составление рассказа (придумывание продолжения предложения).

✓ Репродуктивный метод (воспроизведение и применение информации).

✓ Наблюдения.

В развитии ориентировочной деятельности на уроках развития речи одним из главных методов, является использование плана описания животного. Примеры плана-описания приложены в Приложении 3. В обучении обучающихся с умственной отсталостью важно учитывать особенности их развития. Данная категория детей имеет недостатки в усвоении программного материала по главным учебным предметам (математика, чтение, русский язык), которые обусловлены нарушением высших психических функций и познавательной деятельности. Важно осуществлять развитие познавательных умений пошагово, где каждый шаг состоит из поэтапного показа и анализа. Этому есть обоснование: организация внешней деятельности обучающихся, способствующая переходу внешних действий в умственные (внутренние), является основополагающей правильного управления процессом усвоения знаний, навыков, умений.

Учебный предмет «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности» является специфическим для обучения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) младших классов. Занятия по этому предмету имеют интегративный характер, рассматриваются как коррекционные.

3.2. Контрольный эксперимент и анализ полученных данных

С целью проверки эффективности составленной нами программы, содержащей методы формирования ориентировочной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

на уроках развития речи, был проведен контрольный эксперимент. Он проходил в тех же условиях, что первый этап исследования. Обучающимся была предложена та же методика обследования.

В результате выполненных действий можно констатировать, что созданные условия способствовали положительной динамике в развитии уровня умения анализировать объекты окружающей действительности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках развития речи. Некоторые работы, выполнение на занятиях представлены в Приложении 6. Данные контрольного эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3

Особенности умения анализировать объекты окружающей действительности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках развития речи на этапе контрольного эксперимента

ВИДЫ ЗАДАНИЙ	ФИО		
	Катя Н.	Даша Р.	Женя С.
1. Рассказ по ситуативным картинкам	3 балла	3 балла	3 балла
2. Составление предложений по картинкам	3балла	2 балла	3 балла
3. Пересказ	1 балл	1 балл	2 балла
4. Описание предмета на основании личного опыта	2 балл	2 балл	2 балла
5. Составление описательного рассказа	1 балл	1 балл	2 балл
ИТОГО:	<i>10 баллов</i>	<i>9 баллов</i>	<i>12 баллов</i>
УРОВЕНЬ	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень

Как видно из данных Таблицы 3, у обучающихся экспериментальной группы повысился показатель уровня умения анализировать объекты окружающего мира, а также улучшилось качество ориентировочной деятельности на всех этапах выполнения задания.

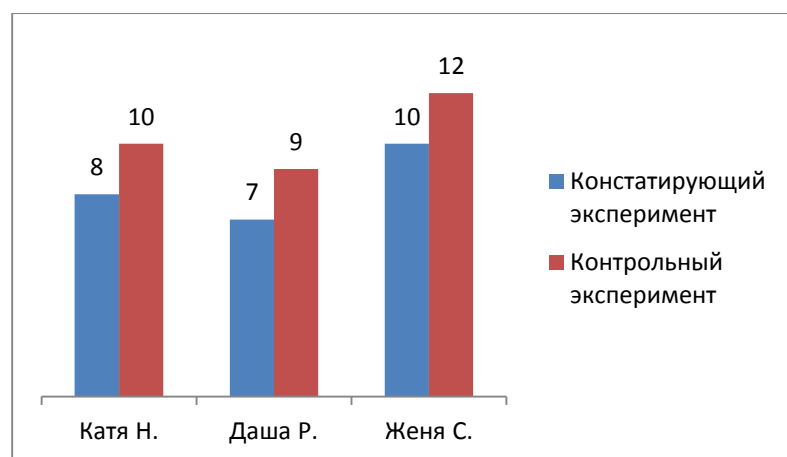


Рис. 3. Сравнение показателей уровня развития умения анализировать объекты окружающей действительности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках развития речи, на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Рассмотрим сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов. Полученные результаты контрольного эксперимента (Рис. 3.) показали, что 100% испытуемых (Катя Н., Даша Р., Женя С.) обладают средним уровнем сформированности умения. У Кати С. И Даши Р. Поднялся уровень умения анализировать объекты. У Жени С. значение внутри параметра увеличилось. Это говорит о необходимости продолжения коррекционной работы

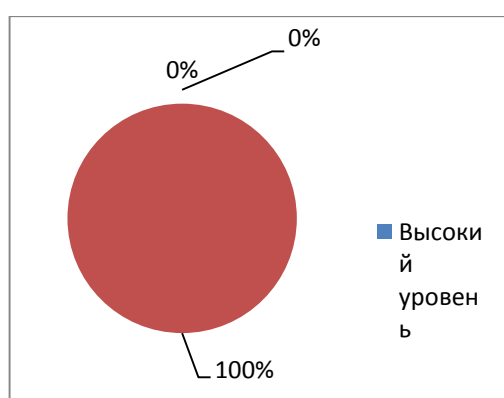


Рис. 4. Показатель уровня развития умения анализировать объекты окружающей действительности на этапе констатирующего эксперимента

Положительная динамика по результатам констатирующего и контрольного экспериментов наблюдается у всех испытуемых:

✓ Катя Н.

На этапе констатирующего эксперимента был выявлен низкий уровень умения анализировать объекты окружающего мира. После проведения обучающего эксперимента уровень повысился до среднего.

Таблица 4

**Сравнительные результаты констатирующего
и контрольного экспериментов**

	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1 задание	-	-
2 задание	Обучающаяся не смогла составить, используя все 3 картинки. Получилось составить фразу из 2 слов по наводящим вопросам. Есть ошибки лексико-грамматического характера.	Смогла соединить 3 картинки в единую смысловую фразу есть недочеты в построении фразы, но она отвечает условиям изображенного объекта. Ошибки в употреблении словоформ.
3 задание	-	-
4 задание	Часть рассказа отсутствует. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.	Есть ответы на все вопросы. Некоторые части рассказа фрагментарны, в основном перечисление частей. В большей части фрагментов нарушена связность повествования.
5 задание	-	-
Кол-во баллов / уровень	8 баллов низкий	10 баллов средний

Анализируя данные таблицы 4, мы видим что качество выполнения задания №2,4 улучшилось.

✓ Даша Р.

На этапе констатирующего эксперимента был выявлен низкий уровень умения анализировать объекты окружающего мира. После проведения обучающего эксперимента уровень повысился до среднего.

Таблица 5

**Сравнительные результаты констатирующего
и контрольного экспериментов**

	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1 задание	Фраза - высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса. Не все варианты задания выполнены.	Имеются отдельные недостатки в построении фразы: не хватает информации по картинке. Ошибки в построении порядка слов. Долгая пауза при поиске слова.
2 задание		-
3 задание	-	-
4 задание	Часть рассказа отсутствует. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.	Есть ответы на все вопросы. Некоторые части рассказа фрагментарны, в основном перечисление частей. В большей части фрагментов нарушена связность повествования.
5 задание	-	-
Кол-во баллов / уровень	7 баллов низкий	9 баллов средний

Анализируя данные таблицы 5, мы видим что качество выполнения задания № 1,4 улучшилось.

✓ Женя С.

На этапе констатирующего эксперимента был выявлен средний уровень умения анализировать объекты окружающего мира. После проведения обучающего эксперимента повысился значение внутри уровня.

Таблица 6

**Сравнительные результаты констатирующего
и контрольного экспериментов**

	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1 задание	-	-

Продолжение таблицы 6

2 задание	всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь. Фраза составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказывания.	смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации: а) недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях г) длительные паузы с поиском нужного слова.
3 задание	-	-
4 задание	-	-
5 задание	Рассказ составлен совместно с педагогом по повторным наводящим вопросам. Объект описан не точно, без существенных его признаков. Нет логики в высказывание. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.	Рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен (выделены 3 существенных признака предмета) Отмечаются: возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит бессистемный характер. Есть лексические затруднения.
Кол-во баллов / уровень	10 баллов средний	12 баллов средний

Анализируя данные таблицы 6, мы видим, что качество выполнения задания № 2,5 улучшилось.

Таким образом, качественно-количественный анализ на основе изучения данных показал, что уровень развития умения анализировать объекты окружающей действительности приобрел положительную динамику и 100% обучающихся отмечается средний уровень умения анализировать объекты окружающего мира. Сравнительный анализ мониторинга показывает, что использование на уроках плана составления рассказа положительно влияет на развитие умения анализировать объекты окружающей действительности, способствует формированию связного высказывания.

Ориентировочная деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приобрела более системный характер, повысилось качество выполнения задания. Под конец проведения обучающего эксперимента у части обучающихся (Катя Н. и Женя С.) появились предпосылки к самостоятельному составлению рассказа о животном.

Проделанная работа на уроках «Развития речи» совершенствует способности видеть, сравнивать, обобщать, конкретизировать, делать элементарные выводы, устанавливать несложные причинно-следственные связи и закономерности способствует развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся, коррекции их мышления; обогащает и уточняет словарь обучающегося. Создает основу для успешной социализации и более успешной адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что является главным требованием ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Требуется продолжать работу в данном направлении, делая это систематически с применением образовательных технологий. Развитием ориентировочной деятельности рекомендуется заниматься и на других учебных предметах. Например, при звукобуквенном анализе слова необходимо использовать план-действий. На уроках математики, также необходимо соблюдать определенную последовательность в процессе решения задач.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Во время обучающего эксперимента обучающиеся чувствовали себя комфортно. С каждым разом проявляли интерес к изучению животного мира. Данные занятия носят рекомендательный характер. Мы можем доказать, что реализация разработанной нами коррекционной программы положительно повлияла на обучающихся с умственной отсталостью. Результаты

контрольного эксперимента позволили сформулировать конечный итог исследования.

На этапе контрольного этапа исследования выявили, что уровень развития умения анализировать объекты окружающего мира у испытуемых поднялся. Положительная динамика проявляется у всех детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). У 100 % обучающихся показатель умения анализировать объекты окружающего мира находится на среднем уровне. У двоих обучающихся низкий уровень перешел на средний, а у одной испытуемой уровень развития умения остался прежним, но показатели внутри уровня увеличились.

Было доказано, что предложенная в данной работе коррекционная программа является эффективной и способствует повышению уровня ориентировочной деятельности на уроках «Развития устной речи» на материале изучения животного мира». Выделены основные методы формирования ориентировочной деятельности при анализе объекта – это наблюдение, разделение анализа объекта на части и использования плана-описания. Учитывая особенности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), необходимо соблюдать принципы обучения, учитывать особенности познавательной деятельности, только тогда программа будет оказывать благоприятное влияние.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализа психолого-педагогической литературы позволил прийти к выводу, что цель нашего исследования является актуальной в современной специальной педагогике. В постоянно изменяющемся мире обучение и воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является одним из главных направлений в деятельности государства в области образования. Принятые законодательные акты по отношению к таким детям дают возможность совместного обучения с норматипичными обучающимися – инклюзивное образование.

Учитывая особенности детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), можно сделать выводы о положительной динамике в развитии при условии создания специальных условий. Правильно построенный процесс обучения позволяет скорректировать познавательные способности и высшие психические функции. Это доказывает актуальность изучаемой проблемы в выявлении возможностей использования ориентировочной деятельности для повышения уровня осознанного усвоения речевого материала на основе изучения раздела «Животный мир».

В данной научно-исследовательской работе освещены вопросы ориентировочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках «Развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности». При рассмотрении данной темы были выявлены противоречия между возможностью использования ориентировочной деятельности для повышения уровня осознанного усвоения речевого материала на основе изучения раздела «Животный мир» обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и отсутствием должного освещения определенных вопросов в научных исследованиях.

Полученные данные констатирующего эксперимента позволили выявить своеобразие и недостатки этой деятельности. Было установлено, что у детей с интеллектуальными нарушениями низкий уровень ориентировочной деятельности, следовательно, самостоятельная деятельность при анализе объектов животного мира была невозможна. С помощью наблюдений осуществлялся процесс усвоения регулятивных универсальных учебных действий. Были отмечены недостатки в составлении самостоятельного плана-рассказа.

Все это позволило разработать программу коррекционных занятий, по развитию умения анализировать объекты окружающего мира. Обучающиеся в составлении рассказа по плану знали четкую структуру ответа, оценка деятельности в большинстве случаев была адекватной. Аналитико-синтетические процессы проводились с недочетами, грубых ошибок не наблюдалось. У части обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) умение корректировать практические действия на основе анализа их результатов в плане восприятия выступает в более совершенной форме, отмечается точная корректировка практических действий.

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что цель исследования была достигнута. Определены и апробированы методы и приемы, направленные на развитие у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) умения ориентироваться в задании на уроках «Развития устной речи».

В результате проведенного исследования была доказана гипотеза о том, что самостоятельная обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) деятельность на уроках «Развития устной речи» зависит от уровня сформированности ориентировочной основы их деятельности. Более успешное освоение учебного материала и повышение качества деятельности возможно при следующих условиях: проведение диагностики состояния уровня знаний, с учетом которых можно составить

программу формирования у обучающихся умений ориентироваться в выполнении заданий; планирование на каждом этапе урока качественных изменений в процессах саморегуляции учебной деятельности детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); применение при составлении рассказа плана действий, который дает возможность сформировать умения ориентироваться в заданиях, направленных на анализ объектов окружающей действительности.

Таким образом, предпринятое нами исследование позволило выявить особенности ориентировочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью при умении анализировать объекты окружающего мира и определить условия ее эффективного формирования. Проведенное исследование показало, что наряду с недостатками наблюдается положительная динамика ориентировочной деятельности у обучающихся, что говорит о потенциальных возможностях ее развития у данной группы детей. Целенаправленное развитие ориентировочной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при анализе объектов окружающего мира позволило повысить её качество у всей группы испытуемых.

Основные теоретические положения и выводы апробировались посредством научных публикаций и выступлений на научно-практической конференции студентов, магистрантов аспирантов «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксёнова, А. К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках [Текст] / А. К. Аксёнова, Э. В. Якубовская // Дефектология. – 1987. – №6. – С. 32-38.
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование. Выпуск 1 [Текст] / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – 300 с.
3. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
4. Богатеева, З. А. Подготовка руки ребенка к письму на занятиях рисованием [Текст] / З. А. Богатеева // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С.32-35.
5. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей [Текст] / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1997. – 234 с.
6. Ванян А. Обзор инклюзивного образования за рубежом [Электронный ресурс] // Информационный бюллетень «Перспектива». 2006. №33. URL: <http://turriion.net/default.asp?src=library&id=001> (дата обращения: 01.10.2018).
7. Ведихова, Д. С. Развитие инклюзивного образования в России [Электронный ресурс] // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 01.10.2018).
8. Вересов, Н. Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип [Текст] / Н. Н. Вересов // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С.76-86.
9. Винблад, О. Инклюзивное образование в Швеции [Электронный ресурс] // Психолог в школе. – 2013. – Пилотный номер № 0. – С. 21–26. – URL : http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_22_0_5501.pdf (дата обращения: 20.04.2018).

10. Воронкова, В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст] : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / В. В. Воронкова ; под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
11. Воронкова, В. В. Основные направления по повышению эффективности урока во вспомогательной школе [Текст] / В. В. Воронкова, В. Ф. Мачихина // Дефектология. – 1981. – №2. – С.15-17.
12. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. М. Выготский. – М. : Знание, 1956. – 519 с.
13. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. М. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
14. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель : ЛЮКС, 2005. – 480 с.
15. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1976. – 50с.
16. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии: сб. ст. – М. : Наука, 1966. – 476 с.
17. Гальперин, П. Я. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе [Текст] / П. Я. Гальперин, З. А. Решетова, Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1966. – С.8-20.
18. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР: сб. ст. – М., 1959. – Т.1. – С. 441-469.
19. Гильманшина, С. И. Методологические и методические основы преподавания химии в контексте ФГОС ОО [Текст] / С. И. Гильманшина, С. С. Космодемьянская. – Казань, 2012. – 104 с.

20. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
21. Дэниелс, Г. Exclusion from School and Its Consequences [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 38-50.
22. Еременко, И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы [Текст] / И. Г. Еременко. – Киев : Радянська школа, 1972. – 130 с.
23. Зайцев, Д. В. Основы коррекционной педагогики [Текст] : учебно-методическое пособие / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 1999. – 110 с.
24. Исаев, Д. Н. Психопатология детского возраста : Учеб. для студентов вузов [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб. : СпецЛит, 2001. – 463с.
25. Карабанова, О. А. Возрастная психология. Конспект лекций [Текст] / О. А. Карабанова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 238 с.
26. Немов, Р. С. Общая психология в 3 т. Введение в психологию [Текст] : учебник для бакалавров / Р. С. Немов. – 6-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 726 с.
27. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И. Ю. Кулагина ; Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
28. Леонтьев, А. А. Предисловие // Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005. – С. 19-25.
29. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2004. – 352 с.
30. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

31. Лубовский, Д. В. Понятие ведущей деятельности в работах Л. С. Выготского и его последователей [Текст] / Д. В. Лубовский // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – С. 2-9.
32. Лурия, А. Р. Объективное исследование смысловых связей нормального и умственного отсталого ребенка [Текст] / А. Р. Лурия, О.С. Виноградова // Дефектология. – 1969. – №1. – С. 27-35.
33. Маллер, А. Р. Ребёнок с ограниченными возможностями [Текст] / А. Р. Маллер. – М. : АСТ, 1996. – 186 с.
34. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия [Текст] / Н. Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2010. – Ч.1. – 319 с.
35. Матасов, Ю. Т. Инклюзивное образование: предпосылки и барьеры [Текст] / Ю. Т. Матасов // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С.84-86.
36. Немов, Р. С. Психология [Текст] : Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. 4-е изд. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 688 с.
37. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1998. – 352 с.
38. Павлов, И. П. Условный рефлекс [Текст] / И. П. Павлов // Полное собр. соч. 2-е изд, т. 3, кн. 2. – М. Л., 1951. – с. 320.
39. Парамонова, Н. П. К характеристике участия ориентировочного рефлекса в замыкании условных связей при олигофрении [Текст] / Н. П. Парамонова // Ориентировочный рефлекс и вопросы высшей нервной деятельности в норме и патологии. – М., 1959. – С.77-85.
40. Пинский, Б. И. Развитие целенаправленной деятельности учащихся вспомогательной школы [Текст] / Б. И. Пинский // Дефектология. – 1979. – №5. – С.39-42.

41. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы [Текст] / А. А. Айдарбекова [и др.] ; под ред. В.В. Воронковой. – 4-е издание. – М. : Просвещение, 2006. – 192 с.
42. Психология активности и поведения [Текст] : учеб.-метод. комплекс / сост. И. А. Коверзнева. – Минск : изд-во МИУ, 2010. – 316 с.
43. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : Учеб. пособие для студентов вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720с.
44. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
45. Саенко, Ю. В. Специальная психология [Текст] : Учебно-метод. Пособие / Ю. В. Саенко. – Таганрог : Изд-во ТИУиЭ, 2002. – 142 с.
46. Сеченов, И. М. Избранные философские и психологические произведения [Текст] / И. М. Сеченов. – М. , 1947. – 647с.
47. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании [Текст] / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. – М. , 2005. – 180 с.
48. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л. И. Аксенова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
49. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965. – Т.3 – 335 с.
50. Тиганов, А. С. Руководство по психиатрии [Текст] / А. С. Тиганова, А. В. Снежневский, Д. Д. Орловская ; под ред. А. С. Тиганова. – М. : Медицина, 1999. – Т. 2. – 783 с.
51. Умственно отсталый ребенок [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Учпедгиз, 1935. – 176 с.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный

ресурс] : ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – URL : http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=556 (дата обращения: 17.03.2018).

53. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : [сайт]. Санкт-Петербург, 2016. – URL : <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wpcontent/uploads/2015/02/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-1599-%D0%BE%D1%82-19.12.2014.pdf> (дата обращения: 17.03.2018).

54. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс] от 03.05.2012 №46-ФЗ // URL : <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/18436.html/> (дата обращения: 20.02.2018).

55. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 20.02.2018).

56. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс] : интернет-портал «Российской газеты» // URL : <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.02.2018).

57. Фролова, И. Ю. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы [Текст] / И. Ю. Фролова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – №3. – С. 347-350. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 16.10.2018).

58. Хайкин, В. Л. Активность (характеристики и развитие) [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. Л. Хайкин. – М. : МПСИ, 2000. – 448 с.

59. Худенко, Е. Д. Планирование уроков развития речи на основе знакомства с окружающим миром в 4 классе специальных (коррекционных) школ VIII вида [Текст] / Е. Д. Худенко, Д. И. Барышникова. – М. : Аркти, 2004. – 143 с.

60. Худенко, Е. Д. Практическое пособие по развитию речи [Текст] / Е. Д. Худенко, Е. В. Останина. – М. : Руссико, 1994. – 180 с.
61. Четверикова, Т. Ю. Практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью / Т. Ю. Четверикова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 4. – Часть 3. – С. 116-118.
62. Шаповалова, М. А. Тенденции развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных странах и России [Текст] / М. А. Шаповалова, О. А. Денисова // Специальное образование. – 2017. – С. 217-220. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-zarubezhnyh-stranah-i-rossii> (дата обращения: 16.10.2018).
63. Шипицына, Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
64. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
65. Якиманская, И. С. Развивающее обучение [Текст] / И. С. Якиманская. – М. , 1979. – 144 с.
66. Mercer, J. R. Sociological Perspectives on Mild Mental Retardation / Ed. by C.H. Haywood // Social-cultural aspects of mental retardation. – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1970. – P. 169-184.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА

1. Письмо МО РФ от 26.04.01 № 29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)».
2. Письмо Министерства образования РФ от 16 января 2002 г. N 03-51 Син/23-03 "О направлении методического письма "Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях".
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми- инвалидами»
4. Письмо Министерства образования РФ от 30 мая 2003 г. № 27/2887-6 «О единых требованиях к наименованию и организации деятельности классов компенсирующего обучения и классов для детей с задержкой психического развития».
5. Письмо Министерства образования РФ от 4 июня 2003 г. N 27/2897-6 «Методические рекомендации по организации работы с обучающимися, имеющими нарушения зрения, в общеобразовательном учреждении».
6. Письмо Министерства образования РФ от 27 июня 2003 г. N 28-51-513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».
7. Письмо Министерства образования РФ от 25 февраля 2004 г. N26/112-6 "О едином государственном экзамене в специальных(коррекционных) образовательных учреждениях I-IV видов".
8. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 №1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Психолого-педагогическая характеристика обучающейся 3 «Б»
класса ГКОУ СО «Екатеринбургской школы – интернат №12 »**

Жени С.

Женя С. родилась 11 октября 2006 года. Зачислена в Екатеринбургскую школу – интернат №12 на основании рекомендации ПМПК. Девочка обучается в данной школе с 3 класса (1 сентября 2016 г.) До поступления в образовательную организацию обучение осуществлялось по адаптированной образовательной программе начального общего образования для детей с ЗПР (ГБОУ школа-интернат №136, город Самара).

Физическое состояние обучающегося соответствует возрастному развитию. У Евгении недостаточно развита мелкая моторика пальцев и кистей рук. Недостаточность развития мелкой моторики обуславливает затруднения на занятиях продуктивной деятельностью, а также в формировании графических навыков (небрежно пишет в тетрадах). Анализаторные системы (зрение и слух) соответствуют нормативному развитию. Присутствует быстрая утомляемость. Внимание у Евгении рассеянное из-за этого на уроках обучающаяся часто отвлекается, «крутится» на стуле, грызет рядом лежащие предметы (ручки, карандаши, обложки и т.д.), берет руки в рот.

Евгения читает по слогам, знакомые слова прочитывает целыми словами. При чтении использует смысловую догадку. Смысл прочитанного текста понимает. Может пересказать текст с помощью опорных слов. Словарный запас достаточно широкий. Программу осваивает на допустимом уровне.

У Жени наблюдается нарушение письма: искажение почерка, пропуск отдельных букв, слогов. Переводить печатный текст в письменный, записывать под диктовку простые по структуре слова. Проводит звуко-

буквенный анализ слов с помощью опорных таблиц и учителя. Самостоятельно различает гласные и согласные буквы, звуки; делит слова на слоги. Знает алфавит наизусть. Правила заучивает механически, не всегда может применить эти знания на практике. Из-за невнимательности и неусидчивости Женя не правильно оформляет запись в тетради. Программный материал осваивает на среднем уровне.

Женя знает цифры, умеет их записывать. Владеет прямым счетом до 20, но при обратном счете испытывает трудности. Проблемы возникают при решении примеров в пределах 20, Женя осуществляет вычислительные действия с помощью линейки. При решении арифметических задач не понимает смысла задачи, не анализирует ее. По рисункам может составить числовое выражение. Сравнивает числа и числовые выражения. При изучении таблицы умножения и деления чисел до 6 запоминает примеры механически. При опросе в разброс допускает ошибки. При решении задач и математических вычислений требуется помощь со стороны учителя. Программу осваивает на низком уровне.

На уроке работоспособность средняя, активно отвечает на вопросы, но не всегда отвечает верно. При выполнении учебных заданий переключаемость с одного вида деятельности на другую затруднена, работу выполняет медленно. Склонна к недлительному сосредоточению на задании. Требуется направляющая помощь учителя: контролировать и активизировать деятельность на уроке, повторять инструкции. В последнее время наблюдается снижение учебной мотивации. В ходе учебного процесса проявляет аффективные реакции: негативизм, упрямство, отказы, игнорирует обращенную речь учителя, не отвечает на вопросы, даже в тех случаях, когда знает ответ. При выполнении различных заданий старается схитрить: не выполняет его до конца; при написании проверочных работ постоянно обращается к подсказке; при чтении пропускает строчки, чтобы быстрее закончить читать.

У Жени есть увлечение – чтение книг про животных. Девочка по характеру общительная, но недостаточно овладевает правилами взаимоотношений с окружающими, может проявлять эгоцентризм, агрессивность. В классе общается со сверстниками хорошо, близких друзей нет. Адекватно реагируют на замечания педагогов, изредка проявляя недовольство.

Психолого-педагогическая характеристика обучающейся

3 «Б» класса

ГКОУ СО «Екатеринбургской школы – интернат №12 »

Дарья Р.

Дарья Р. родилась 18 сентября 2007 года. Зачислена в Екатеринбургскую школу – интернат №12 на основании рекомендации ПМПК и заявления родителей. Девочка обучается в данной школе со второй четверти 3 класса (ноябрь 2016 г.) До поступления в образовательную организацию обучение осуществлялось в общеобразовательной организации в 3 классе.

Физическое состояние обучающегося соответствует возрастному развитию. У Дарьи недостаточно развита мелкая моторика пальцев и кистей рук. Всё это обуславливает затруднения в формировании графических навыков (не аккуратно пишет в тетрадях). На уроках присутствует быстрая утомляемость.

Читает Дарья монотонно, по слогам, пропускает буквы и слоги, часто неправильно произносит окончания. Из-за механического запоминания алфавита, отмечается замена незнакомых букв на известные. Прочитанный текст понимает не всегда. Словарный запас беден, прочитанный текст пересказывает с большим трудом по наводящим вопросам. При заучивании стихотворений возникают большие затруднения.

Даша с легкостью переводит печатный текст в письменный, но допускает орфографические ошибки. Возникают затруднения в записывании

под диктовку простых по структуре слов. Проводит звуковой анализ слов только с помощью учителя, по опорным таблицам различает гласные и согласные, делит слова на слоги. Знает правила, но на практике применить их не может. Нуждается в направляющей помощи педагога.

Математические навыки плохо сформированы. Даша знает цифры, умеет их записывать. Владеет прямым и обратным счетом до 20, но при этом испытывает трудности. Счет в пределах 100 освоен, но с помощью опорной таблицы. При решении арифметических действий использует линейку, опорные таблицы, счетный материал. Затрудняется в решении примеров на сложение и вычитание чисел с переходом через десяток. При устных опросах отвечает наугад или повторяет за другими одноклассниками. Возникают трудности при решении простых задач. По опорным рисункам может составить числовое выражение, сравнить числа и числовые выражения. Смысл арифметических действий не понимает, не всегда (путает арифметические знаки). Значительные трудности возникают при изучении таблицы умножения и деления. Принцип умножения не усвоен. При решении задач и математических вычислений требует помощи со стороны учителя.

На уроке работоспособность средняя, активно отвечает на вопросы, но не всегда отвечает верно. При выполнении учебных заданий сразу переключается с одного вида деятельности на другой, может спланировать свою деятельность, работу выполняет быстро. Учебная мотивация присутствует. При выполнении учебных заданий не сразу переключается с одного вида деятельности на другой, не может спланировать свою деятельность. С трудом находит и исправляет ошибку, даже если на неё указано. Программный материал усваивает на низком уровне.

В особенностях памяти стоит отметить, что сохранение информации крайне затруднено; преобладает механическая память. При воспроизведении материала постоянно забывает детали, нуждается в наводящих вопросах, допускает многочисленные ошибки в последовательности воспроизведения, искажает смысл; не улавливает главную мысль содержания. Снижена

активность мыслительных процессов. Не устанавливает причинно-следственные связи; при выполнении задания нуждается в постоянной опоре на образец, помощь взрослого. Логическое мышление развито слабо, не может сделать элементарные выводы.

По характеру девочка добрая, свободно и легко вступает в контакт с людьми, проявляет радость при встрече с педагогом. Ответственная, общительная. В классе общается со сверстниками хорошо. Адекватно реагируют на замечания педагогов. Проявляет интерес к заданиям по трудовой деятельности (прибраться в классе, помыть доску, поменять воду, полить цветы) и к спорту. Замечаний по дисциплинированности, отношению к правилам и требованиям, поведению на уроках нет. Домашнее задание выполняет всегда, но в силу своих возможностей: не всегда верно понято задание, допускает ошибки в работе.

**Психолого-педагогическая характеристика обучающейся 3 «Б» класса
ГКОУ СО «Екатеринбургской школы – интернат №12 »**

Кати Н.

Катя Н. родилась 23 сентября 2006 года. Зачислен в Екатеринбургскую школу – интернат №12 на основании рекомендации ПМПК. Девочка обучается в данной школе с 3 класса (1 сентября 2016 г.) До поступления в образовательную организацию обучение осуществлялось в общеобразовательном учреждении (МБОУ СОШ №66).

Физическое состояние обучающегося соответствует возрастному развитию. У Екатерины недостаточно развита мелкая моторика пальцев и кистей рук. Недостаточность развития мелкой моторики обуславливает затруднения на занятиях продуктивной деятельностью, а также в формировании графических навыков (небрежно пишет в тетрадях, почерк неаккуратный, рука быстро устает. Анализаторные системы (зрение и слух) соответствуют нормативному развитию. Отмечается незначительное нарушение зрения. Присутствует быстрая утомляемость. Внимание неустойчивое, память зрительная и слуховая развита слабо. Речь быстрая,

грамматически правильная. По сравнению с началом учебного года у Кати наблюдается динамика в обучении.

На конец учебного года обучающиеся знает алфавит, без труда называет отдельные буквы. Затрудняется назвать звук, дифференцирует звуки на согласные и гласные только по опорной таблице. Навык списывание сформирован. Доступно письмо по слуху (пишет простые по структуре слова, сложные по структуре знакомые слова). Правила заучивает и применяет их на практике. Составляет грамматически правильно простые предложения.

Если на начало учебного года Катя читала по буквам, с трудом соединяла буквы в слова. То на конец учебного года Катя начала читать простые и знакомые слова целиком, сложные читает по слогам. Память краткосрочна, при чтении стихотворения наизусть испытывает значительные трудности. Смысл прочитанного понимает, с легкостью отвечает на вопросы.

Математические представления сформированы на среднем уровне. Катя знает цифры, умеет их записывать. Самостоятельно решает примеры в пределах 20. При утомлении при вычислениях изредка обращается к числовому ряду. Прямой и обратный в пределах 20 знает. Считает до 100, может вычислять простые примеры. Может решать простые задачи (с помощью учителя – чтение текста). Сравнивает числа и числовые выражения. Одна из класса усвоила принцип умножения, знает таблицу умножения и деления.

Во время учебного процесса может резко меняться настроение: от веселого до грустного. Проявляет негативизм, агрессию по незначительным поводам если её что-либо не устраивает (не устраивает оценка, реакция на замечания и т.д.). В таком состоянии Катя прячет лицо, начинает обращаться со своими вещами неаккуратно, иногда приводит их в непригодный вид. В таком состоянии может просидеть 20 минут, 2 урока. Со слов мамы дома случаются аналогичные ситуации. Интерес к обучению вырос, на уроке работоспособность выросла, активно работает на уроке. Задание выполняет

быстро, просит дополнительные задания. При выполнении учебных заданий сразу переключается с одного вида деятельности на другой, может спланировать свою деятельность. Для положительного настроя на деятельность необходимо создавать ситуацию успеха.

Девочка замкнута в себе, стеснительная, с осторожностью вступает в контакт со сверстниками. В классе общается со сверстниками хорошо. Девочка вполне самостоятельная. Оказывает помощь, если ее попросить.

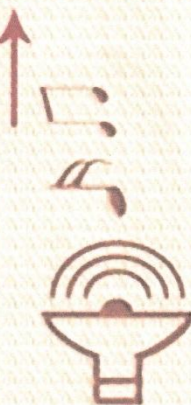
ПРИМЕРЫ ПЛАНА-ОПИСАНИЯ

Расскажи-ка

	 Кто это?	 НЕТ	 Голос	 Жилище
 Величина	 Цвет	 Чем питается?	 Как зимует?	 Польза
	 Части тела Сколько?	 Как передвигается?	 Как передвигается?	



Расскажи-ка

 Кто это? Величина 	 Цвет Части тела 	 Чем покрыто? 
 Голос 	 Чем питается? Хищное? 	 Как передвигается? 
 Где встречается? Жилище 	 Птенцы (Когда?) 	 Перелётные? Зимующие?




Расскажи-ка

 Кто это?	 Цвет	 Части тела
 Чем покрыто?	 Голос	 Чем питается? Хищное? Травоядное
 Жилище	 Что делает?	 Польза человеку

КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Таблица 7

Календарно-тематическое планирование коррекционного курса

№ п/п	Тема	Кол-во часов
1	Объекты живой и неживой природы.	1
2	Общие представления о мире животных, их разнообразии, название различных групп животных (звери, птицы, рыбы, насекомые)	1
3	Общие представления о мире животных, их разнообразии, название различных групп животных (звери, птицы, рыбы, насекомые)	1
4,5	Строение и сходство животных.	2
6	Различие животных	1
7	Детёныши животных	1
8	Домашние животные. Рыбы сом, щука, ерш окунь	1
9	Кошка. Узнавание, называние. Внешний вид, повадки, пища. Какую пользу кошка приносят человеку, как заботится о них человек.	1
10	Собака. Узнавание, называние. Внешний вид, повадки, пища. Какую пользу собака приносят человеку, как заботится о них человек.	1
11	Кролик. Основные части тела, питание, способ передвижения.	1
12	Коза. Основные части тела, питание. Польза, приносимая людям.	1
13	Овца. Основные части тела, питание. Польза, приносимая людям.	1
14	Лошадь. Основные части тела, питание. Польза, приносимая людям.	1
15	Свинья. Основные части тела, питание. Польза, приносимая людям.	1
16	Дикие животные.	1
17	Волк. Внешний вид. Образ жизни. Питание.	1
18	Лиса. Внешний вид. Образ жизни. Питание.	1
19	Заяц. Основные части тела, питание, способ передвижения.	1
20	Еж. Внешний вид, пища, повадки. Как зимуют.	1
21	Медведь. Внешний вид, пища, повадки. Как зимуют.	1
22	Белка. Внешний вид, пища, повадки. Как зимуют.	1
23	Лось. Внешний вид, пища, повадки. Как зимуют.	1
24, 25	Элементарные представления о приспособлении диких животных к разным условиям жизни: животные жарких стран, животные стран с холодным климатом. Их сравнение.	2
26	Домашние и дикие животные. Сравнение.	1
27	Птицы.	1
28	Голубь. Внешний вид. Где живет, чем питается. Какую пользу приносит человеку.	1
29	Ворона. Внешний вид. Где живет, чем питаются. Какую пользу приносят человеку.	1
30	Воробей. Внешний вид. Где живут, чем питаются. Какую пользу приносят человеку.	1
31	Снегирь. Величина птиц. Части тела птиц. Чем покрыто тело. Различение этих птиц. Польза, приносимая людям.	1
32	Синица. Величина птиц. Части тела птиц. Чем покрыто тело. Польза чел	1

Продолжение таблицы 7

33	Грач. Величина птиц. Части тела птиц. Чем покрыто тело. Польза чел.	1
34	Скворец. Величина птиц. Части тела птиц. Чем покрыто тело. Различение этих птиц. Польза, приносимая людям.	1
35	Птицы перелетные и зимующие, на примере наблюдения за птицами данной местности.	1
36	Подкормка птиц зимой.	1
37	Подготовка к встрече птиц весной.	1
38	Домашние птицы. Курица. Основные части тела, питание. Уход за курами.	1
39	Домашние птицы. Утка. Основные части тела, питание. Уход за утками.	1
40	Насекомые.	1
41	Жук. Узнавание и называние. Различение по внешнему виду.	1
42	Бабочка. Узнавание и называние. Различение по внешнему виду.	1
43	Муравей. Название. Внешний вид. Где живут.	1
44	Муха. Название. Внешний вид. Где живут.	1
45	Божья коровка. Название. Внешний вид. Где живут.	1
46	Стрекоза. Название. Внешний вид. Где живут.	1
47	Паук. Название. Внешний вид. Где живут.	1
48	Приспособление животных к различным временам года.	1
49, 50	Животные. Обобщение. Звери, птицы, рыбы, насекомые. Различение по внешнему виду.	2

Конспект коррекционного занятия

Тема: *«Кролик. Основные части тела, питание, способ передвижения»*

Цель: сформировать у учащихся представление о кролике, как домашнем животном.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- расширить представление учащихся о домашних животных на основе знакомства с кроликом;
- активизировать и расширять словарный запас учащихся по данной лексической теме;
- закрепить в словаре ребенка понятие «кролик»;
- закрепить названия частей тела кролика;
- учить составлять простые распространенные предложения; участвовать в беседе, полно и правильно отвечать на поставленные вопросы;
- научить составлять связный описательный рассказ о кролике по словесной схеме;

Коррекционно-развивающие:

- развивать артикуляционную моторику;
- коррекция зрительного восприятия на основе упражнений в узнавании;
- развивать связную монологическую и диалогическую речь младших школьников;
- развивать внимание, память, мышление, воображение, мелкую моторику.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитание интереса к животному миру;
- воспитывать уважительное отношение друг к другу;
- воспитывать умение работать в коллективе.

Оборудование: иллюстрации по данной теме, слова-определения, словесный план (для самостоятельного рассказа) , видеоматериал, презентация., мх кролика.

Ход урока.

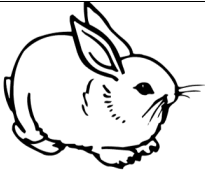
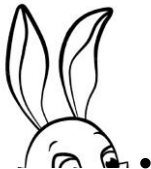
Этап урока	Содержание урока
1.Организационный момент.	Здравствуйте, ребята! Встаньте, пожалуйста, давайте поприветствуем друг друга. Присаживайтесь. (Дети встают. Приветствуют учителя)
2. Речевая гимнастика.	Ребята, посмотрите на свой красивый ротик. Сейчас я прочитаю строчку, затем мы вместе повторим хором. - широко раскрыть рот и подержать. - рот закрыть и открыть. Проговаривание: Та-та-та - хвост пушистый у кота.. Ко-ко-ко - кошка любит молоко. Жа-жа-жа – убежали два ежа. Ву-ву-ву – в лесу видели сову. Молодцы! (Дети повторяют за учителем.)
3. Объявление новой темы.	Ребята, а как называют животных, которые живут у человека и он за ними ухаживает – называют домашними животными. Какие домашнии животные изображены здесь. (показ картинки с животными.) Каких еще домашних животных вы знаете? (кошка, собака, корова, коза, гуси, свинья и тд) Вы все правильно сказали. Показ презентации .

	<u>Слайд 1.</u> Кто изображен на картинке? (Дети отвечают на ?) Это кролик. Поднимите руки, кто видел кролика. Где видели? Ребята, сегодня мы поближе (показ картины) познакомимся с домашним животным – кроликом, его внешним видом, чем питается, где живет, какую пользу приносит человеку.
4. Изучение нового материала	Давайте вместе прочитаем по слогам «кро-лик», теперь слитно и с ударением. Прочитайте снова Лена, Люба. Теперь мы посмотрим фильм о кролике. Смотрите внимательно, потом я буду задавать вопросы. Кролики – это домашние животные. Строение кролика. Анализ строения кролика по картинке. Учитель задает вопросы, а дети отвечают. - Что у кролика больше туловище или голова? - Что находится на голове у кролика? (уши, глаза, нос) - Какие у кролика уши? (ДЛИННЫЕ, ПОСТОЯННО ДВИГАЮТСЯ) - Как расположены глаза у кролика? (они расположены по бокам головы) - А какие глаза? (Большие, круглые, красные) - Посмотрите, что сейчас делает кролик? (он нюхает) - Нос у кролика постоянно двигается. Он нюхает пищу, которую хочет есть. - Чем покрыто его тело? Погладьте. (пушистой шерстью) - Какая она на ощупь? (мягкая, пушистая, тёплая) Какого цвета?

	- Какой хвост у кролика? (маленький пушистый) - Что вы можете сказать про лапы? (передние короткие, а задние длинные) - У какого ещё животного передние лапы короткие, а задние длинные? ПОКРОВ -- Чем покрыто его тело? Погладьте. (пушистой шерстью) - Какая она на ощупь? (мягкая, пушистая, тёплая) Какого цвета? ПОЛЬЗА(слайд 2,3) Человек их разводит для получения вкусного мяса, шкурок, шерсти. Из шкурок шьют зимние шапки и шубы. Из шерсти вяжут пуховые теплые шапочки, варежки, кофточки, шарфы. ГДЕ СОДЕРЖАТ(слайд 4) Содержат кроликов в клетках, летом клетки ставят на улицу, а зимой в сарай. Так как в клетке мало места, кролики передвигаются мелкими прыжками. ЕДА(слайд 5) Питаются кролики растительной пищей: сено, ботву от растений, корнеплоды - морковь, кормовая свекла, одуванчики и различные травы. Любят морковь и капусту, яблоки. Сено – сухая трава для животных. Отруби – остатки зерна после обмола (пшеничные, кукурузные).
5.	Кролик потянулся

Физкультминутка	Раз, два, три, четыре, пять Раз нагнулся, два нагнулся Лапки в сторону развел, Но морковки не нашел. Чтоб морковку нам достать, Надо на носочки встать. <i>(Дети выполняют движения в соответствие с текстом)</i>
6. Закрепление	Ребята, а теперь давайте составим рассказ о кролике. Внимательно посмотрите на доску. На ней висит план, который поможет вам это сделать. 1. Кролик – это домашнее животное. 2. Тело кролика покрыто густой и мягкой шерсткой. 3. У кролика большие уши. 4. Кролик любит морковку и сено. Сначала я вам расскажу о кролике. А теперь каждый из вас составит самостоятельно рассказ про кролика. Учащиеся поднимают руки, выходят по-очереди к доске и составляют рассказ о кролике.
7. Итог урока	- Ребята, о ком мы сегодня говорили на занятии? Где живет кролик? Чем полезен кролик для человека?
8. Выставление оценок	-Ребята, вы сегодня молодцы. Урок закончен.

План описания домашнего животного – кролика.

Кролик - это домашнее животное.		
Тело		покрыто густой и мягкой шерсткой.
у		большие 
	любит 	и  .

Конспект коррекционного занятия

Образовательная организация, класс: ГКОУ СО
«Екатеринбургской школы – интернат №12 », 3 «Б» класс.

Тема, вид урока: «Насекомые: муравей»; изучение нового материала.

Цель: развитие речевых умений, расширение представления о насекомых на основе ознакомления с муравьем.

Предметные задачи:

1) **обучающая:** отработка умения составлять связное высказывание описательного и повествовательного типов на основе анализа особенностей насекомых;

2) **коррекционно-развивающая:** коррекция зрительной памяти на основе упражнений в развитии произвольного запоминания, коррекция волевой сферы на основе валеологического массажа;

3) **воспитательная:** воспитание базовых эмоций личности; воспитывать любовь к природе, умение наблюдать за ее изменениями, умение охранять природу.

Образовательные:

Ожидаемые результаты*:

Метапредметные :

познавательные	регулятивные	коммуникативные
Познакомить обучающихся с жизнью муравьёв; познакомить со строением тела и жилищем муравья; закреплять навыки в составлении рассказа по смысловому описанию; расширять знания об окружающем мире.	Адекватно используют ритуалы школьного поведения; умение работать с письменной и устной информацией; умение ориентироваться в учебнике; развитие умений работать с текстом и рисунками, выделять главные мысли в содержании параграфа, находить ответы на вопросы.	Умеют вступать в контакт с учителем. Умеют обращаться за помощью. Развитие умений ориентироваться в учебной и социальной ситуации.
(для 1,2,3 групп)		

Личностные: осознание ценности получаемых школьных знаний для практической деятельности. Слушают учителя и выполняют его задания. Учатся самостоятельности в выполнении задания. (для 1,2,3 групп)

Место урока в теме, разделе программы: изучение раздела живой мир.

Характеристика класса (количество обучающихся, групповые и/или индивидуальные особенности): в классе 3 человека.

Уровни овладения предметными результатами	Группы учащихся по уровням предметными результатами	Характеристика выполнения заданий
Достаточный уровень	1 группа	Обучающиеся правильно решают предлагаемые задания, наиболее активны и самостоятельны в усвоении программного материала.
	2 группа	Темп усвоения учебного материала средний. Обучающиеся успешнее реализуют в конкретно заданных условиях, т.к. самостоятельный анализ и планирование своей деятельности затруднены. С основными заданиями программы справляются.
Минимальный уровень	3 группа	Обучающиеся отличаются пассивностью, медлительностью психических процессов, нарушением внимания, что приводит к ошибкам при решении примеров и других заданий.
	4 группа	Учебную программу в соответствии с требованиями не осваивают. Обучение по индивидуальной программе.

Обучающихся 3 класса условно можно разделить на группы по уровню овладению предметными результатами: 2 группа – Скоробогатова Е.; 3 группа – Никонова Е., Роде.Д.

Ход урока

Этапы урока	Формируемые базовые учебные действия	Используемые ИКТ, наглядность	Действия учителя	Действия обучающихся
1. Организационный момент	Личностные: развитие мотивов учебной деятельности; Регулятивные: овладение способностью принимать цели и задачи учебной деятельности; Коммуника	—	— Здравствуйте, ребята! — Наш урок - урок секретов. Сто вопросов – сто ответов. Отвечай по одному и научишься всему! Парта-это не кровать, И на ней нельзя лежать. Ты сиди за партой стройно, И веди себя достойно.	Приветствие учителя.

	тивные: готовность слушать собеседника и вести диалог.		<i>Если друг стал отвечать, Не спеши перебивать, А помочь захочешь другу- Подними спокойно руку.</i> – Ребята, сегодня на уроке развития речи мы с вами будем много говорить. Давайте подготовимся к этому и выполним речевую разминку.	
2. Артикуляц ионная гимнастика Речевая разминка	Регулятивн ые: овладение способность ю принимать и сохранять цель учебной деятельност и		- Чтобы чисто говорить, надо с язычком дружить. Выполним зарядку для языка. Погулять язык собрался: (открыть рот) Он умылся, (кончикам языка быстро провести по верхним и нижним зубам) Причесался, (несколько раз провести языком сверху вниз по верхним и нижним зубам; высунуть его вперед и обратно спрятать) На прохожих оглянулся, (провести языком по губам – «облизнуться») Вправо, влево повернулся, (повернуть язык в указанную сторону) Вниз упал, наверх полез, (опустить язык	Выполне ние артикуляц ионной гимнастик и.

			<i>вниз и поднять вверх)</i> Раз - и в ротике исчез. <i>(спрятать язык во рту).</i> Чистоговорка: Ра-ра-ра- весенняя пора, Ре-ре-ре- уж апрель на дворе, За-за-за- вот порхает стрекоза, Ры-ры-ры- прилетели комары, Чок-чок-чок- по листу ползёт жучок, Вей-вей-вей- прибежал к нам муравей.	
3. Актуализа- ция знаний. Целеполага- ние	Регулятивн- ые: освоение способов решения проблем поискового характера; Коммуника- тивные: умение слышать и понимать партнера; умение излагать свое мнение и аргументиро- вать точку зрения.	 (рис. 1)	Отработка навыка согласования слов во фразе. - Составьте словосочетания: (Я называю признак предмета, а вы предмет). Весёлый... Яркое... Звонкая... Ароматный... Писклявый... Назойливая... Трудолюбивая... Трудолюбивый... - Сегодня на уроке развития речи мы продолжим с вами открывать для себя мир животных. О ком мы будем сегодня говорить на уроке, угадайте сами. <i>Погляди на молодцов: Веселы и бойки,</i>	День Солнце Капель Цветок Комар, голос Муха Пчела, девочка Мальчик, муравей

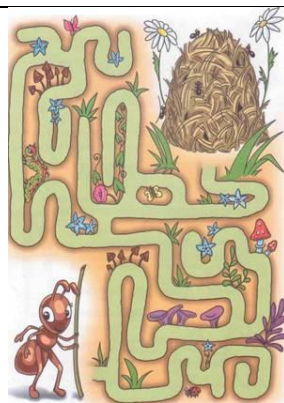
		На доске написана схема. Дидактическая игра.	<i>Волокут со всех сторон Материал для стройки. Вот один споткнулся вдруг Под тяжёлой ношей, И спешит на помощь друг. Тут народ хороший! Без работы, хоть убей, Жить не может.....</i> – Так о ком мы будем говорить на уроке? (рис. 1) – Посмотрите внимательно на схему, прочитайте, подумайте и найдите место муравья на этой схеме: Природа: - солнце; - вода; - растения; - человек; - животные. – Каких мы знаем животных? Игра «Кто лишний?» - Возьмите карточки, посмотрите внимательно и зачеркните лишний предмет. - Кто остался? - Как мы можем назвать их одним	Муравей О муравье Муравей относится к миру животных. Домашни е животные, дикие животные, насекомые , птицы <i>На карточках : медведь, кузнечик, муравей, сова, стрекоза, кошка, пчела Лишнее: медведь, сова, кошка. Кузнечик , муравей, стрекоза, пчела Насеком ые</i>
--	--	--	---	---

			словом? Вывод: Значит, муравей - это насекомое. - Сегодня тема нашего урока: «Насекомые: муравей»	
4. Изучение нового материала	Регулятивные: освоение способов решения проблем поискового характера; Коммуникативные: готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения.	учебник .(Рис. 2)	- Сейчас мы с вами будем работать над описанием муравья. Откройте учебник на стр. 119. - Как и все насекомые они имеют 3 отдела, найдите и прочитайте какие это отделы? - Возьмите карточки и запишите где голова, грудь, брюшко.(Рис. 2) - Какого цвета муравей? Ребята, муравьи бывают красного и рыжего цвета. -Посчитайте, сколько пар ног у муравья? - Найдите и прочитайте в учебнике и запишите в карточке. -Посмотрите внимательно на муравья и скажите, что мы еще с вами не назвали?	Тело разделено на голову, грудь и брюшко. Работа на индивидуальных карточках. Коричневый. Три пары ног Усики, глаза

			- Они маленькие, но очень трудолюбивые насекомые. Их называют санитарями леса. Один муравей за лето уничтожает целый ранец гусениц и жуков. - Будем выполнять задание 1. - Прочитайте задание. - Прочитайте внимательно все 5 пунктов в задании. Прочитайте только верные утверждения.	Выбери из предложенных словосочетаний и предложений те, которые описывают муравья. 1) <i>Три пары ног</i> 2) <i>Тело покрыто перьями</i> 3) <i>Четыре пары ног</i> 4) <i>Тело разделено на голову, грудь, брюшко</i> 5) <i>Его называют</i> — «санитарями леса»
5. Динамическая пауза (физкультминутка)			<i>Бабочка летала, над цветком порхала.</i> <i>Села, посидела и нектар поела.</i> <i>Два своих больших крыла .</i> <i>Опустила, подняла.</i> <i>Полетела дальше,</i> <i>Чтобы мир был краше!</i>	Медленно бегают на носочках. Делают взмахи вверх-вниз. Присели, покачали головой. Вверх-вниз. Встали, взмахнули руками . Медленно побежали на носочках, взмахи

6. Закрепление материала	Познавательные: овладение логическими действиями анализа, синтеза, обобщения. Регулятивные: освоение способов решения проблем поискового характера. Коммуникативные: готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения.	(Рис. 3,4) (Рис. 5) <i>На доску вывешивается слово написанное на карточке - муравейник.</i>	Мы -лесные жители, Мудрые строители. Из иголок всей артелью Строим дом себе под елью. Чем питается? - Муравьи питаются насекомыми. (Рис. 3,4) - Муравей маленький, но очень сильный, может поднять груз в 50 раз больше своего веса. - Муравьи за один день уничтожают несколько десятков тысяч вредных насекомых. Где живут муравьи? - Ребята, а где живут муравьи? - Прочитаем вместе слово «муравейник». - На какой вопрос отвечает слово муравейник. - Как связаны между собой слова муравей и муравейник? - Составьте предложение по схеме (...муравейнике...м уравьи) со словами: муравей и муравейник. - Кто видел муравейники? Как он выглядит? - Муравейник состоит из	руками. В муравейнике Проговаривание. Что? Это родственные слова В муравейнике живут муравьи. Это большая, куполообразная куча из хвои, веточек, черенков листьев, с множеством ходов и выходов
---	---	--	--	---

		(Рис. 6)	наземной части и подземной. наземная, то что видим над землёй, а подземная находится под землёй. - А вы знаете, как построен муравейник внутри? Давайте рассмотрим его строение. <i>Учитель показывает на доске. (Рис. 6)</i> 1. Покрыт муравейник иголочками и веточками. Они Защищают жилище от непогоды , ремонтируется и обновляется рабочими муравьями. 2. "Солярий" - камера, нагреваемая лучами солнца. Весной обитатели забегают сюда погреться. 3. Один из входов. Охраняется солдатами. Служит вентиляционным каналом. 4. "Кладбище". Сюда рабочие муравьи относят умерших собратьев и мусор. 5. Зимовальная камера. <u>Насекомые</u> собираются здесь, чтобы пережить холода в состоянии полуспячки.	
--	--	---	--	--



(Рис. 7)

6. "Хлебный амбар". Здесь муравьи хранят зерна.

7. Царская камера, где живет матка, откладывающая до полутора тысяч яиц в день. За ней ухаживают рабочие муравьи.

8. Камеры с яйцами, личинками и куколками.

9. "Коровник", где муравьи содержат тлей, тля выделяет сладкую жидкость и муравьи её едят.

10. "Мясная кладовка", куда они приносят гусениц и другую добычу.

-В муравейнике муравьи исполняют разные обязанности.

- В верхней части муравейника живут и несут свою службу муравьи-солдаты. *Муравьи-солдаты охраняют все входы и выходы в муравейнике. Не пускают чужих муравьёв.*

В самом центре муравейника живет муравьиная царица. Она откладывает яйца. А вокруг нее живут муравьи-няньки.

Муравьи-няньки ухаживают за "царицей". Они следят за ее чистотой, а так же берегут яйца и

Муравьи - рабочие занимаются постройкой и ремонтом муравейника.

ведет борьбу с вредными насекомыми.

		личинки. - Чтобы узнать какая обязанность у муравья рабочего, вы должны восстановить предложение. - В предложении рассыпались слова, восстановите предложение, расставив слова в нужной форме. постройкой, муравейника, и ремонтом, Муравьи-рабочие, занимаются. - Домик муравья похож на лабиринт.(Рис. 7) Игра лабиринт: «Помоги муравью выбраться из домика» Пользу или вред приносит. - Ребята, а вы знаете, какую пользу приносят муравьи? - Муравьи - представители полезных насекомых. -Люди давно уже поняли пользу муравьёв и начали их разводить на новых местах, заставляя «работать» там, где много гусениц и других вредителей. - Вот видите, какой многоэтажный дом-крепость выстраивают себе муравьи. Так его	1.Муравей - это насекомое. 2. Тело разделено на голову, грудь и брюшко.3. Они маленькие, но очень трудолюбивые насекомые . 4. Муравьи питаются насекомыми. 5. Их называют санитарам и леса. 6. Муравьи живут в муравейнике.
--	--	--	---

			долго и трудно строить и так легко некоторым людям сломать его. Подошел кто- нибудь, просто так пнул ногой муравейник или расковырял его палкой, что бы посмотреть, как начнет бегать и сердиться муравьиный народ. А представьте себе, какое горе для муравьиного народа, ведь гибнет вся муравьиная семья. В одном муравейнике живет несколько миллионов муравьев-санитаров леса. Без муравьев лесу плохо. Меньше будет муравьев в лесу, больше разведется вредных жуков, гусениц, тли, которые поедают лесные насаждения. И даже муравьи- солдаты стойкие защитники муравейника не помогут здесь. Ведь бессильны они против злого человека. Не очень уж страшны человеку их муравьиные челюсти и не действует на человека, муравьиный яд. Теперь составим	
--	--	--	--	--

			рассказ по плану: 1. Кто это? 2. Из каких частей состоит тело. 3. Какой муравей. 4. Чем питаются муравьи. 5. Как по другому называют муравья? 6. Где живет муравьи?	
7. Рефлексия.	Коммуникативные: готовность слушать собеседника и вести диалог.		День закончился, но впрок Надо повторить урок! Если я скажу про вас, Отвечаете сейчас: «Это я, это я, это все мои друзья!» Не согласен – так кричи, Всем ребятам сообщи: «Это не я, это не я, это не мои друзья!» - <i>Муравейник мы найдем, Понаблюдаем и уйдем.</i> - <i>С берега кидаем в реку То пакеты, то газеты.</i> - <i>Мы ежонка увидали И домой его забрали.</i> - <i>Не развожу костров в лесу, Берегу его красу.</i> - <i>Чтобы ягоды собрать, Надо ветки обломать!</i> - <i>По тропинке кто шагает,</i>	Это я, это я, это все мои друзья! Это не я, это не я, это не мои друзья! Это не я, это не я, это не мои друзья! Это я, это я, это все мои друзья! Это не я, это не я, это не мои друзья! Это я, это я, это все мои друзья!

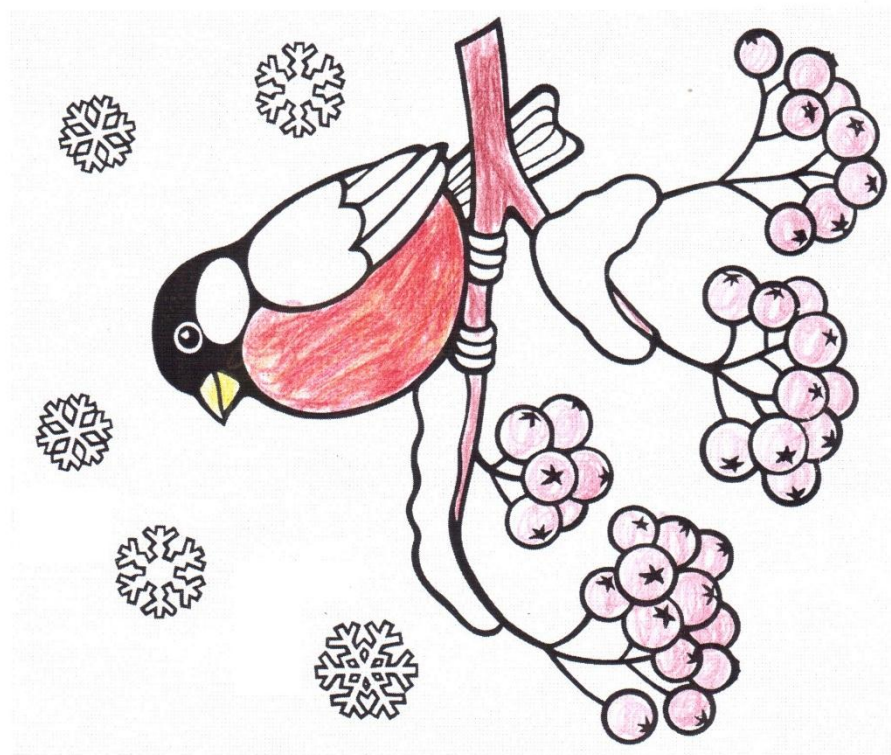
			<i>На муравьев не наступает?</i> - Природа – это наш общий дом. Ее надо беречь насколько хватает сил! С бесцельно сорванной ветки или цветка, пойманной бабочки или жука, разрушенного муравейника начинается разрушение природы. Помните всегда об этом и берегите природу.	
8. Итог урока.	Познавательные: овладение логическими действиями анализа, синтеза, обобщения.		-О каком насекомом мы с вами сегодня говорили? - Что вы узнали нового о муравье? -Почему муравьёв называют «санитарами леса»? - Что понравилось вам на уроке? -О каком насекомом вы ещё хотели бы узнать? Молодцы! Вы сегодня все хорошо постарались. Все молодцы!	Ответы обучающиеся.
9. Домашнее задание.			Домашнее задание: раскрась муравья. Нарисуй его дом – муравейник. Урок окончен.	

Работы обучающихся

Задание №1. Допиши предложение:

Это зимующая птица – соловей

Задание №2. Раскрась птицу.



Задание №1. Отгадай загадку:

Как в лесу похолодает,
Птички в город прилетают.
Грудкой жёлтой всем знакомы,
Ищут сало на балконах.
Часто в окна к нам стучат,
И пронзительно свистят!
Всем известны эти птицы,
Называются сви́стухи.

Задание №2. Раскрась рисунок.

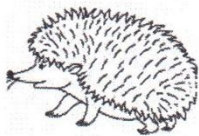




1.

Это ёж.

2. Его тело покрыто колючками.



3.

колючками.

4. Едят ёжики змеи, лягушки,
червяки, ягоды, грибы,

5. Он живет в лесе.

6. Ёж полезен уничтожением вредных
насекомых.