



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**Формирование базовых учебных действий у младших школьников с
нарушением интеллекта на уроках математики**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
% авторского текста *82.5%*

Работа рекомендована к защите
«__» _____ 2025 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
[Подпись] Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-2
Кисмединова Альмира *[Подпись]*
Ундасыновна

Научный руководитель:
д. ф. н, профессор,
Кожевников Михаил Васильевич
[Подпись]

Челябинск

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	12
1.1 Понятие базовых учебных действий в образовании обучающихся с нарушением интеллекта.....	12
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	21
1.3 Трудности формирования учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта	24
Выводы по первой главе	35
ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	38
2.1 Изучение особенностей формирования базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики.....	38
2.2 Разработка и апробация педагогической технологии формирования базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики	57
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	93
Выводы по второй главе	108
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	109
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	114
ПРИЛОЖЕНИЕ	124

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Изменение социальной и экономической жизни нашего общества неизбежно приводит к пересмотру задач образовательных учреждений для обучающихся с нарушением интеллекта, требует усиления подготовки выпускников к новым условиям в быту и на производстве.

Важное значение в решении вопросов социальной адаптации обучающихся с нарушением интеллекта имеет усвоение ими прочных устных БУД. Одна из главных задач обучения математике – добиться овладения обучающимися с умственной отсталостью доступных математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни и в будущей профессии, так прочно, чтобы они стали достоянием учащихся на всю жизнь.

В одном из исследований В.А. Крутецкого показано, что для творческого овладения математикой как учебным предметом необходима способность к формализованному восприятию математического материала (схватыванию формальной структуры задачи), способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений, действий, способность мыслить свернутыми структурами (свертывание процесса математического рассуждения), гибкость мыслительных процессов, способность к быстрой перестройке направленности мыслительного процесса, математическая память (обобщенная память на математические отношения, методы решения задач, принципы подхода к ним) [17].

Именно эти способности, необходимые для успешного овладения математическими знаниями, у обучающихся с нарушением интеллекта развиты чрезвычайно слабо. Математика всегда являлась одним из самых трудных предметов для этой категории учащихся. Следует отметить, что для детей с интеллектуальными нарушениями характерна конкретность

мышления, слабость регулирующей роли мышления, его не критичность [19]. Наблюдаются недостатки памяти, причем эти недостатки касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Они распространяются на запоминание как наглядного, так и словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости. Внимание детей характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте. Наблюдается сравнительно низкий уровень восприятия. Об этом свидетельствует прежде всего недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний детей об окружающем мире [27].

Обучая математике учащихся специальной (коррекционной) школы, надо учитывать, что усвоение необходимого материала не должно носить механического заучивания и тренировок. Знания, получаемые учениками, должны быть осознанными. От предметной наглядной основы, следует переходить к формированию доступных математических понятий. Вести учащихся к обобщениям и на их основе выполнять практические работы.

Многие ученые (А. А. Хилько, А. Н. Лященко, М. И. Сагатов и др.) убедительно показывают необходимость заданий репродуктивного характера для воспитания уверенности в самостоятельных действиях и формированию прочных знаний и умений.

Однако по мере развития и коррекции познавательных способностей школьников показана необходимость заданий, требующих самостоятельного поиска, умозаключений, переноса знаний в новые и нестандартные ситуации, а также заданий практического характера (несложное моделирование, дидактические игры, экскурсии и т.д.) [21].

Поиски наиболее эффективных путей коррекции недостатков детей с нарушением интеллекта происходили во все времена. Актуальность этой проблемы не уменьшилась и в настоящее время, так как ее дальнейшая разработка служит основой совершенствования процесса обучения детей с нарушением интеллекта.

Исходя из вышеперечисленных фактов, мы сформулировали тему нашей выпускной квалификационной работы: «Формирование БУД у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики».

В силу своеобразия мыслительной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта, объективной сложности математического материала формирование БУД вызывает большие трудности.

Анализ специальной литературы, программ, учебников по проблемам формирования БУД у обучающихся с нарушением интеллекта, опыта работы педагогов и собственного педагогического опыта позволяет нам сделать вывод о том, что необходимо дальнейшее совершенствование методики устных вычислений.

Навыки устных вычислений имеют и чисто методическое значение: облегчают выполнение письменных вычислений, введение во всякое новое математическое действие, скорее всего, удаётся через посредство устного счёта, способствует развитию математической терминологии, при соответствующем его построении результаты обучения будут более успешными.

В современной науке явно обозначилось **противоречие**: с одной стороны, современные условия требуют сформированных базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики, а с другой, отмечается недостаточная теоретическая и практическая разработанность в исследовании этого аспекта.

Особенно это важно в начальных классах, на это указывают в своей программе по математике М. Н. Перова: «в младших классах закладываются основы математических знаний, без которых дальнейшее продвижение учащихся в усвоении математики будет затруднено. Поэтому на каждом уроке надо уделять внимание закреплению и повторению ведущих знаний по математике, особенно знаниям состава чисел первого десятка, таблиц сложения и вычитания в пределах 10, знаниям таблиц умножения и деления» [29, с. 74]. Значит, тема «Формирование базовых учебных действий у младших

школьников с нарушением интеллекта на уроках математики» нуждается в изучении.

Поэтому **проблемой** нашего исследования стал поиск путей дальнейшего совершенствования процесса формирования базовых учебных действий у обучающихся начальных классов с нарушением интеллекта.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать педагогическую технологию формирования базовых учебных действий у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Объект исследования: базовые учебные действия у младших школьников с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: процесс формирования базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики.

Гипотеза нашего исследования основана на предположении о том, что у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта формирование базовых учебных действий (БУД) будет более успешным при:

- использовании педагогической технологии организации поэтапного их становления, с включением этапа развития предпосылок (предварительный) и собственно БУД (основной этап);

- соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- организация положительной мотивации;
- алгоритмизация деятельности обучающегося;
- формирование предпосылок для успешного развития БУД;
- метапредметный характер развития БУД;
- пооперационное формирование регулятивных и познавательных БУД;
- дифференцированный подход.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики;

2. Выявить особенности формирования базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики;

3. Разработать и апробировать педагогическую технологию формирования базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики;

4. Провести анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

1) деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

2) положение о ведущей роли обучения в развитии Л.С. Выготского;

3) теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);

4) концепция развития универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина);

5) положения о реализации образовательных потребностей детей с отклонениями в развитии средствами специального образования (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Е.А. Екжанова, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева);

6) научно-методические подходы к обучению решению арифметических задач умственно отсталых школьников (Т.В. Алышева, А.И. Долженко, И.В. Зыгманова, Р.А. Исенбаева, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, Н.А. Менчинская, Н.И. Непомнящая, М.Н. Перова, А.А. Хилько, В.В. Эк и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Изменение представлений о современных целях образования и путях их реализации позволяет утверждать, что формирование БУД – важная составная часть педагогической работы с обучающимися с нарушением

интеллекта. В начальной школе у учеников закладываются основы умения учиться и способности к организации своей деятельности. Целесообразно рассмотрение развития БУД с учетом возрастных особенностей обучающихся на разных учебных предметах, в том числе – на уроках математики.

2. В рамках проведенного исследования установлено, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью БУД находятся на низком уровне, что препятствует успешному овладению ими математическими знаниями. Лучше сформированы личностные и коммуникативные БУД, значительно хуже регулятивные и познавательные. Вместе с тем, обучающиеся с легкой умственной отсталостью обнаруживают динамику особенно в развитии познавательных и коммуникативных БУД.

3. У обучающихся с умеренной умственной отсталостью наблюдается более низкий уровень сформированности БУД, чем у обучающихся с легкой умственной отсталостью, поздние сроки становления БУД, значительная темповая задержка в их формировании. Вместе с тем, они также имеют потенциальные возможности в овладении БУД, о чем свидетельствует положительная динамика в развитии БУД.

4. Применение педагогической технологии формирования БУД, состоящей из двух этапов и включающей разработанный комплекс коррекционно-развивающих упражнений, серию методических приемов, положительно повлияло на формирование у обучающихся с нарушением интеллекта БУД.

5. Формирование базовых учебных действий будет проходить более успешно при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: организация положительной мотивации; алгоритмизация деятельности обучающегося; формирование предпосылок для успешного развития БУД; метапредметный характер развития БУД; пооперационное формирование регулятивных и познавательных БУД; дифференцированный подход.

Научная новизна. Получены новые данные о формировании БУД у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, которые

расширяют наши представления об особенностях и содержании построения учебного процесса с ними на уроках математики; разработана педагогическая технология формирования БУД; выявлены психолого-педагогические условия успешной реализации данной системы работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что был систематизирован материал по теме исследования, уточнены данные по уровню сформированности БУД у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, подобран комплекс упражнений для диагностики уровня сформированности БУД у младших школьников с нарушением интеллекта, разработана и представлена педагогическая технология по формированию БУД у младших школьников с нарушением интеллекта; выявлены психолого-педагогические условия успешной ее реализации.

Практическая значимость заключается в том, что была разработана система работы по формированию БУД у младших школьников с нарушением интеллекта. Материалы данного исследования могут быть использованы в практической деятельности учителей-дефектологов, работающих с младшими школьниками с нарушением интеллекта.

Методы исследования:

- теоретические - анализ научных трудов по проблеме исследования, нормативных документов и материалов;
- эмпирические - организация и проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов;
- статистические - обработка результатов, количественный и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальная база исследования: КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями №2» Управления образования акимата Костанайской области.

Этапы исследования.

1 этап (январь 2024 г. – март 2024 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез, ретроспективный анализ.

2 этап (апрель 2024 г. - май 2024 г.) - исследование особенностей формирования БУД у младших школьников с нарушением интеллекта (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2024 г. - май 2025 г.) – разработка и реализация системы работы по развитию БУД, выстраивающей учебно-практическую деятельность обучающихся с интеллектуальными нарушениями, направленную на тренировку беглости счёта, закрепляющую изучаемые вычислительные приёмы, подготавливающую обучающихся к усвоению математических понятий (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2025 г. – ноябрь 2025 г.) – проведение повторной диагностики формирования БУД у младших школьников с нарушением интеллекта. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы (контрольный эксперимент). Формулировка выводов, оформление текста исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной

педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

Материалы исследования отражены в публикациях.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

1.1 Понятие базовых учебных действий в образовании обучающихся с нарушением интеллекта

Современное образование претерпело определенные изменения как в организации, так и в содержании. Приоритетной задачей современного российского образования становится полноценное формирование и развитие способностей обучающегося самостоятельно ставить учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат [46, 47, 48]. Это должно стать залогом успешной адаптации в стремительно меняющемся обществе.

В настоящее время общеметодологической основой образования является деятельностный подход. Сущность деятельностного подхода состоит в том, что способности обучающихся формируются только в том случае, если они включены в самостоятельную учебно-познавательную деятельность (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) [30, 34, 40, 66].

Важнейшим структурным компонентом познавательной учебной деятельности являются учебные действия. Так, в теории деятельности А.Н. Леонтьева подчеркивается, что «существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность. Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности» [76, с.290].

В образовательных стандартах задача формирования учебных умений вынесена на ведущее место. Эти умения развиваются в течение всего периода

обучения школьника, начиная с первого класса. Формирование учебной деятельности – основная задача начальной школы. Общеучебные умения являются основными функциями учебной деятельности. Общеучебные интеллектуальные умения – это действия умственного плана, которые связаны с процессом усвоения самых различных предметов, но в отличие от предметных умений имеют широкий диапазон применения (Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина) [41,89].

С внедрением образовательного стандарта начального общего образования довольно отчетливо установлены требования к предполагаемым результатам обучения. В связи с этим, особое внимание уделяется развитию универсальных учебных действий (УУД). Термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Также этот термин можно определить, как совокупность способов действия обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. УУД обеспечивают «способность обучаться» и создают возможность к самосовершенствованию и саморазвитию посредством интенсивного и осознанного присвоения нового общественного опыта [37, 46].

Коллективом авторов А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова разработана концепция развития УУД, призванная конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ [52,61]. Согласно данной концепции содержание образовательных технологий и учебных предметов ориентированы на формирование системы общеучебных умений, обеспечивающих успешность обучения обучающихся.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они

носят надпредметный, метапредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания [19, 64].

В образовательных стандартах представлены следующие универсальные учебные действия: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивные универсальные учебные действия включают в себя: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и саморегуляцию.

Под познавательными универсальными учебными действиями понимается использование знаково-символических средств, действия анализа и синтеза, обобщения, сравнения, группировка объектов, их классификация, моделирование и др.

Коммуникативные универсальные учебные действия рассматриваются как умение слушать и слышать, корректно высказывать свое несогласие с мнением одноклассника или учителя, задавать вопросы и др.

В образовательном стандарте перед образованием обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ставится задача формирования базовых учебных действий (БУД). Поскольку обучающиеся с нарушением интеллекта не в состоянии сами выделять, осваивать и усваивать те звенья социальных структур, которые позволяют личности комфортно поддерживать существование в социальной среде и успешно реализовывать в ней свои потребности и цели, у них мы не можем формировать универсальные учебные действия, а лишь основы, т. е. базовые учебные действия [17, 47].

Под базовыми учебными действиями понимают обобщенные действия, которые порождают у обучающихся с нарушением интеллекта заинтересованность и мотивацию к процессу обучения, успешное вступление в коммуникацию со сверстниками и взрослыми, принятие цели и ее достижение, обеспечение процесса получения знаний на доступном для них уровне.

Основная цель развития БУД состоит в формировании основ учебной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта, которые обеспечивают его подготовку к самостоятельной жизни в обществе и овладение доступными видами профильного труда, а также адаптации к условиям постоянно изменяющейся среды жизнедеятельности. Таким образом, на первое место выходит задача социальной адаптации умственно отсталого выпускника [70,71].

Базовые учебные действия в отличие от универсальных учебных действий не дают возможность для самостоятельной учебной деятельности и использования их в различных образовательных ситуациях. Кроме того, развитие и осуществление БУД у обучающихся с интеллектуальными нарушениями осуществляется только под руководством педагога [49].

У обучающихся с нарушением интеллекта необходимо актуализировать и формировать БУД, которые являются составляющим ядром учебной деятельности при освоение каждой учебной дисциплины, в том числе и математики (Т.В. Алышева) [4]. Большинство БУД обеспечивают эффективное изучение содержания и формирования конкретного действия, а также осуществляют преемственность обучения на всех этапах образования.

Так же, как и в структуре универсальных учебных действий выделяют следующие виды базовых учебных действий: личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные.

Личностные базовые учебные действия обеспечивают школьнику представление о ролевых функциях на доступном уровне и вовлечение их в процесс обучения на базе заинтересованности к его организации и

содержанию. Включают в себя следующее: осознание себя как ученика, заинтересованного обучением; самостоятельность в выполнении учебных заданий.

Коммуникативные базовые учебные действия способствуют умению входить в коммуникацию со сверстниками и взрослыми в ходе обучения.

Включают в себя: умение вступать в контакт и работать в коллективе (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – класс, учитель – класс); способность обращаться за помощью и принимать помощь; умение конструктивно взаимодействовать с людьми; умение слушать и понимать инструкцию к учебному заданию.

Регулятивные базовые учебные действия обеспечивают эффективную работу на каждом уроке и уровне обучения. Благодаря им формируются и развиваются начальные логические операции. Включают в себя:

- способность принимать цели и произвольно включаться в деятельность; умение следовать предложенному плану и работать в общем темпе;
- умение контролировать и оценивать свои действия и действия одноклассников;
- способность соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами;
- умение принимать оценку деятельности, а также оценивать её с учётом предложенных критериев;
- умение корректировать свою деятельность с учётом выявленных недочётов.

Познавательные базовые учебные действия представлены комплексом начальных логических операций, какие нужны с целью освоения и применения знаний и умений в разных обстоятельствах, они составляют фундамент для последующего развития логического мышления обучающихся.

Включают в себя:

- умение выделять некоторые существенные, общие и отличительные свойства предметов;
- способность делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале;
- умение читать, писать и выполнять арифметические действия;
- способность работать с несложной по содержанию и структуре информацией (понимать элементарное схематическое изображение, текст, устное высказывание, таблицу) [51].

Базовые учебные действия уточняют требования образовательного стандарта к личностным и предметным результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП). Место БУД в структуре требований к результатам освоения АООП представлено на Рисунке 1.



Рисунок 1 – Место БУД в структуре требований к результатам освоения АООП

Исходя из того, что познавательные базовые учебные действия, наравне с регулятивными и коммуникативными, являются составной частью личностных и предметных результатов освоения АООП, мы проанализировали перечень требований образовательного стандарта к

образованию обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и их сформированности, пришли к следующему выводу. Каждое конкретное БУД, как то:

- «умение соотносить свои действия с планируемыми результатами,
- осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата,
- определять способы действий в рамках предложенных условий и требований,
- корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией» - состоит из определенных операций, набор которых меняется в зависимости от конкретных условий, входящих в ту или иную учебную задачу [3, 12].

Формирование учебных умений отражено и в ранее действующих программах для специальных (коррекционных) школ (под общей редакцией И.М. Бгажноковой, под редакцией В.В. Воронковой) [14, 15], а также в методиках преподавания различных учебных предметов (А.К. Аксёнова, В.В. Воронкова, И.А. Грошенков, С.Ю. Ильина, Н.Н. Кузьмина, М.Н. Перова, Л.В. Петрова, Т.И. Пороцкая, В.В. Эк и др.) [14, 15, 62].

Так, анализ программ по математике для специальных (коррекционных) образовательных школ VIII вида (сборник программ специальных(коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (подготовительный класс, 1-4 классы; под редакцией В. В. Воронковой. М., 2013. 176 с.) и программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (0-4 классы; под общей редакцией И.М. Бгажноковой. М., 2011. 240 с.) показал, что с первого класса предполагается формирование познавательных учебных действий. Так, при анализе условия задачи, обучающиеся совершают действия с предметами, направленные на объединения множеств, удаление части множества, разделение множеств на равные части и другие предметно-практические действия, что в дальнейшем позволит подготовить обучающихся к усвоению абстрактных математических

понятий. На уроках русского языка школьники учатся анализировать слова по звуковому составу, составлять слова из букв и слогов разрезной азбуки, слушать (читать) текст и отвечать на вопросы по прослушанному (по прочитанному), устанавливать связи между словами по вопросам, а также составлять предложения, выделять предложения из текста и речи. На уроках чтения ученики учатся пересказывать содержание прочитанного, высказывать свое отношение к поступку героя, событию. Учебная дисциплина развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности предполагает, что обучающиеся называют предметы, характеризуя их по основным свойствам, полно и правильно отвечают на поставленные вопросы, используя слова данного вопроса, составляют простые распространенные предложения, правильно употребляя формы знакомых слов, связно высказываться по плану, поддерживать порядок в классе, школе, дома, а также соблюдать правила личной гигиены и дорожного движения. БУД рассматриваются как условие и как предпосылка формирования различных жизненных компетенций, конкретных способов поведения, обеспечивающих социальную (в т. ч. социально-бытовую) ориентировку и социальную адаптацию [72].

Базовые учебные действия охватывают мотивационный компонент учебной деятельности; операционный компонент учебной деятельности, состоящий из комплекса БУД, обеспечивающих реализацию различных видов учебной деятельности; регулятивный компонент, включающий умения принимать цель и готовый план деятельности, планировать знакомую деятельность, контролировать и оценивать ее результаты в опоре на организационную помощь педагога [12].

Таким образом, учитывая потенциал возможностей обучающихся с нарушением интеллекта, на протяжении всего школьного обучения должна проводиться целенаправленная работа по формированию учебной деятельности, в которой особое внимание уделяется развитию и коррекции

мотивационного и операционного компонентов, поскольку они во многом определяют уровень сформированности и успешности обучения школьников.

В настоящее время проведено небольшое количество исследований, посвященных проблеме формирования универсальных учебных действий у школьников с нормальным развитием (О.М. Арефьева, Е.В. Никульченкова, Н.А. Чуланова) [8], у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Н.В. Бабкина, В.А. Галкина, Е.Г. Речицкая) [13, 33]. В то же время практические работники образовательных учреждений испытывают потребность в технологиях развития БУД.

Современные подходы к повышению эффективности обучения предполагают формирование у обучающегося положительной мотивации к учению, умению учиться, получать и использовать знания в процессе жизни и деятельности [77].

Таким образом, можно сделать вывод, что актуальной задачей на сегодняшний момент является обеспечение развития БУД у обучающихся с нарушением интеллекта, которые расширяют потенциальные возможности обучения, а также дают возможность выпускнику специальной(коррекционной) школы успешно овладеть в дальнейшем новыми видами деятельности, необходимыми для социальной адаптации.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Дети с нарушением интеллекта с ранних лет отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников. Их развитие характеризуется низким темпом и качественными особенностями.

В младенчестве у них в иные сроки, чем у нормально развивающегося ребенка формируются навыки прямохождения, задерживается социально-эмоциональное развитие. Малыш с нарушением интеллектуального развития не стремится к общению с взрослым.

У ребенка с нарушением интеллекта к году наблюдается запаздывание и качественное своеобразие ведущих новообразований младенческого возраста: не формируются или недостаточно формируются первые формы общения со взрослым; практически отсутствует овладение предметной деятельностью; первые социальные эмоции стёрты, сформированы недостаточно; не развивается первое «предличностное» новообразование – активность; познавательная сфера не получает достаточных стимулов для развития.

Чем более выражена степень снижения интеллекта, тем более отставание в сроках становления новообразований этого возраста.

Ранний возраст характеризуется овладением детьми ходьбой, речью, предметной деятельностью, возникновением личностного образования «Я сам».

Не все малыши начинают ходить в установленные сроки, походка длительное время может оставаться неустойчивой, раскачивающейся, неуклюжей [11, с.89].

У детей с нарушением интеллекта более продолжительное время наблюдается полевое (непроизвольное, обусловленное той материальной обстановкой, которая окружает ребенка) поведение, слабый интерес к предметному миру. Малыши не узнают на картинках известные им предметы, так как у них в этом возрасте не развивается знаково-символическая функция сознания.

Речевое развитие характеризуется медленным накоплением словаря, в раннем возрасте речь может не проявляться, а дети начинают говорить только в младшем и среднем дошкольном возрасте.

В дошкольном возрасте те нарушения, которые были незаметны или малозаметны для окружающих взрослых в раннем возрасте, становятся более яркими.

Не получают должного развития игровая, трудовая, продуктивная деятельность, а также общение. Это обусловлено несформированностью или недостаточным развитием психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления.

Игровая деятельность находится на начальной ступени развития (предметно-игровые процессуальные действия). Дети вследствие нарушения моторики, неумения осмыслить логику бытовых действий с трудом овладевают навыками самообслуживания.

Без специального обучения у них не формируются продуктивные виды деятельности - рисование, лепка, аппликация, конструирование. (О.П. Гаврилушкина). Ярко проявляются нарушения в познавательной сфере. На первый план выступают нарушения внимания: внимание трудно собрать, они не могут сосредоточиться на одном задании, повышенная отвлекаемость и рассеянность. К концу дошкольного возраста не формируются произвольные формы психической деятельности: произвольное внимание, произвольное запоминание, произвольное поведение [12, с. 26].

Ведущей деятельностью школьного возраста является учебная. Учебная деятельность детей с интеллектуальными нарушениями имеет свои особенности, которые определяются уровнем их психофизического развития.

Физическое развитие данной категории детей характеризуется в отличие от нормально развивающихся сверстников более низким ростом, весом, объемом грудной клетки. Сила, быстрота и выносливость развиты плохо (Н.П. Вайзман, В.М. Мозговой). Своеобразие психомоторики у этой категории детей

состоит в том, что развитие высоких уровней деятельности сочетается у них с резким недоразвитием более простых форм действий [23].

И.Л. Баскакова, С.В. Лиепинь, М.П. Феофанов отмечают, что внимание у детей с нарушением интеллекта характеризуется рядом особенностей: трудностью его привлечения, невозможностью длительной активной концентрации, быстрой и легкой отвлекаемостью, неустойчивостью, рассеянностью, низким объемом [23].

М.М. Нудельман, Е.М. Кудрявцева характеризовали восприятие у данной категории детей недифференцированностью, снижением объема, значительным нарушением пространственного восприятия и ориентировки в пространстве.

В исследованиях многих авторов отмечаются следующие качественные особенности памяти детей с нарушением интеллекта. Отмечается, что страдают как произвольное, так и произвольное запоминания.

Основным дефектом при умственной отсталости является недоразвитие всей познавательной деятельности. Степень этого недоразвития может быть различной. Принято различать четыре степени умственной отсталости: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую.

Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева пишут, что при отсутствииотягчающих интеллектуальную недостаточность расстройств, раннем начале педагогических мероприятий коррекционного характера, социокультурный прогноз в отношении детей - дебилов благоприятен. Они овладевают несложной профессией (в специальных группах в ПТУ), что помогает им адаптироваться в обществе и вести самостоятельную жизнь. Дебилы могут работать на несложных участках производства, в сфере обслуживания, но предложить что-то новое, внести какое-либо усовершенствование в процессе своего труда они не в состоянии. Иногда у них проявляется способность к рисованию и пению. Большинство таких детей отличается повышенной внушаемостью. Попав под негативное влияние они сравнительно легко могут преступить черту закона, за что несут уголовную ответственность. Умственно

отсталые лица рассматриваются как вполне вменяемые, а значит способные осознавать свои поступки и руководить ими [23].

1.3 Трудности формирования учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта

В процессе учебной деятельности у обучающихся с нарушением интеллекта формируются различные учебные и трудовые навыки, которые помогают школьникам продвинуться в плане общего развития [68].

В настоящее время в работах отечественных и зарубежных авторов изучена деятельность обучающихся с умственной отсталостью и выявлены ее особенности [44, 60, 79].

Как писала Н.Г. Морозова, для обучающихся с умственной отсталостью свойственно недоразвитие познавательных интересов, которое проявляется в том, что «они меньше, чем их нормально развивающиеся сверстники, испытывают потребность в познании» [84, с.112].

Г.М. Дульневым и Б.И. Пинским установлено, что умственно отсталые младшие школьники не всегда могут подчинить единичные действия установленной перед ними задаче. Обучающиеся не в состоянии осмыслить задание полностью, они не учитывают условия и требования, содержащиеся в инструкции, когда начинают действовать. Неверная ориентировка в тексте задачи, ошибки в планировании, неадекватное отношение к встречающимся трудностям, нехватка критичности к приобретенным результатам, свидетельствуют о нарушении целенаправленности работы. Умственно отсталые обучающиеся, особенно младших классов, начинают выполнять задание без должной предварительной ориентировки в нем, без его анализа, без активной мыслительной работы над планом и выбором средств, способствующих достижению намеченной цели. Способы и характер действий обучающихся с интеллектуальными нарушениями специфичны [43].

Б.И. Пинским сформулированы принципы формирования общеучебных умений:

- 1) помощь и направляющее влияние педагога, подготавливающие школьников к дальнейшим действиям;
- 2) регулярная тренировка обучающихся в выполнении умственных действий, их постепенное превращение в приемы деятельности;
- 3) вовлечение в учебный процесс упражнений в использовании усвоенных знаний [18].

В работах И.М. Бгажноковой, В.В. Воронковой, А.Н. Граборова, И.Г. Еременко, Ю.Т. Матасова, Б.Н. Пинского, И.М. Соловьева и др. подчеркивается роль формирования учебных умений, а также использования полученных знаний умственно отсталыми школьниками при решении жизненных ситуаций [27, 46, 47, 85]. Об этом же писал в своих трудах А. Бине [49]. Все это, в конечном итоге, способствует повышению уровня социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью.

На основе своих исследований Ж.И. Шиф пришла к выводу, что для учебной деятельности обучающихся младших классов с нарушением интеллекта характерна слабость или отсутствие промежуточной ориентировки в задании [11].

В своих исследованиях И.Л. Баскакова, Е.А. Калмыкова, Л.А. Метиева, У.В. Ульяновка отмечали слабую устойчивость внимания, трудность распределения, замедленную переключаемость внимания у умственно отсталых школьников [17, 62].

О.В. Боровик отмечает, что у обучающихся с нарушением интеллекта наблюдается познавательная пассивность, связанная со снижением интересов, а также несформированная произвольная деятельность и самоконтроль [23].

Многочисленными авторами (В.В. Воронкова, Г.М. Дульнев, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и др.) у умственно отсталых школьников отмечаются характерные особенности не только психических процессов, но и недостатки в формировании речевой деятельности, физиологической базой которой

считается нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами [41, 88].

Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения (В.И. Лубовский) [79].

С целью изучения трудностей, которые испытывают умственно отсталые школьники младших классов при осмыслении текста, были изучены и проанализированы труды в этой области. В исследовании В.Я. Василевской установлено, что дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность, а также, что тексты повествовательного характера более доступны для понимания обучающимся с умственной отсталостью, чем описательные тексты, требующие мысленного воссоздания зрительных образов. Безусловно, особенности восприятия текста будут затруднять понимание смысла задач, вместе с тем В.Я. Василевская отмечает, что от класса к классу понимание текста улучшается [25, 26].

Установлено, что для речи умственно отсталых школьников характерно своеобразное использование слов различной меры общности. Обучающиеся младших классов с умственной отсталостью, весьма редко употребляют как специальные, так и общие термины. Для них более свойственно применение слов, занимающих среднее место по объему своих значений. С другой стороны, обучающиеся не делают попыток более точно назвать различные предметы [59].

Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, Н.И. Непомнящей было выявлено, что основная особенность решения арифметических задач обучающимися с умственной отсталостью, заключается в том, что производимые учеником действия с числами не связаны с анализом задачи, а определяются рядом других моментов: отдельными фрагментами текста, стереотипом прошлых действий, репликами педагога и т.д. [72]. Ту же особенность решения арифметических задач по внешним, формальным признакам отмечают Р.А. Исенбаева, В.В. Эк и др. [55].

Исследования Н.И. Непомнящей, И.М. Соловьева показывают, что успешность понимания задачи и ее решения зависит от того, как она соотносится с тем, какие знания, умения сформированы у обучающихся, с их опытом. Сложность решения задачи определяется и ее новизной, новой структурой условия, его предметным содержанием. Характерное в решении новой задачи состоит в том, что знания, умения применяются к отличным, особым условиям, требующим изменения имеющихся знаний. Чем значительнее требуемое изменение и перестройка опыта, тем более трудной оказывается задача [56].

У обучающихся с нарушением интеллекта в ходе решения арифметических задач проявляются особенности, характеризующие их психику, так как принимают участие разные элементы познавательной деятельности, появляется непростое сочетание мыслительных действий, проявляется возможность актуализировать имеющиеся знания в согласовании с условиями задачи и результативно использовать для решения [68].

Многие авторы (М.И. Кузьмицкая, К.А. Михальский, М.Н. Перова, А.А. Эк и др.) указывают на то, что характерной особенностью решения арифметических задач обучающимися является тот факт, что школьники часто не думают над задачей, не анализируют ее содержание в целом, а ориентируются при выборе арифметического действия на отдельные, выхваченные из текста слова и словосочетания, а также на расстановку чисел в условии задач [13, 62, 69, 74, 92].

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями возникают проблемы при решении задач, которые связаны с недостаточным пониманием предметно-действенной ситуации, отображенной в задаче, а также математических связей и отношений между данными и искомым [21, 38].

С решением арифметических задач, если они составлены на основе действий с конкретными предметами, обучающиеся с умственной отсталостью лучше справляются нежели, со словесно сформированными

задачами, которые следует наглядно представить. В их сознании иногда возникает отображение реального содержания условия задачи и заключенных в ней предметных взаимоотношений. Отмечается, что понимание содержания задачи порой никак не соответствует ее предметному условию [60].

Обучающиеся, приступая к решению текстовых задач, не акцентируют свое внимание на математических отношениях, с учетом которых должны реализовываться действия. Невдумчивый анализ содержания задачи приводит к отклонению от окончательной цели. Обучающиеся с нарушением интеллекта не понимают содержания задачи, меняют и упрощают его. Нередко, приступая к воспроизведению содержания задачи, ученики привносят в условие штампы, придерживаются их при решении, а реальные взаимосвязи и отношения не принимают во внимание, часто полагаются на элементы или неважные компоненты задачи, при выборе действий опираются на слова – «всего», «больше», «меньше», «осталось» [62].

Умение понимать условие задачи – это не только хорошо представлять её содержание, но и уметь воспользоваться прошлым опытом решения подобных задач.

Наблюдения за решением арифметических задач умственно отсталыми школьниками показывают, что они не умеют достаточно обстоятельно формулировать свои суждения, последовательность их высказываний иногда не соответствует ходу решения, поэтому изучение их рассуждений не всегда раскрывает процесс решения [25].

Умение хорошо читать и понимать смысл прочитанного формируется у многих обучающихся с интеллектуальными нарушениями не в полной мере даже к последнему году обучения в младших классах, поэтому занимаясь обучением решению арифметических задач педагогу приходится постоянно читать и повторять текст [46].

Важную функцию в данных условиях обретает способность обучающегося не только внимательно слушать предлагаемый текст, но и грамотно представлять себе ситуацию, заданную условием. В этой ситуации,

обучающийся станет выбирать арифметическое действие для правильного решения текстовой задачи, исключительно ориентируясь на свое собственное представление о заданной ситуации [65].

Изучение особенностей воспроизведения обучающимися условия задачи – способ выяснения того, как умственно отсталые школьники решают арифметические задачи.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями решают арифметические задачи стереотипными способами, следуя случайным ассоциациям, вызванным созвучием слов и выражений. Уподобление одних задач другим – наиболее распространенный вид ошибок, так как понимание различия и сходства арифметических задач представляет для обучающихся с умственной отсталостью наибольшую трудность [68, 75].

Особенно труден для обучающегося с нарушением интеллекта переход от решения простых арифметических задач к решению составных. Р.А. Исенбаева указывает, что школьники уподобляют составную задачу простой, производя только одно действие – с теми числами, которые могут дать промежуточный, а не окончательный результат, а следующего окончательного вопроса они сформулировать не могут [54].

К.А. Вересотская, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф, исследуя особенности восприятия обучающихся с умственной отсталостью, отмечали, что ограниченность, нецеленаправленность и низкая активность восприятия формируют определенные проблемы в понимании арифметической задачи. Заторможенность восприятия усложняется еще и тем, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями с трудом выделяют существенное, не понимают внутренние взаимосвязи между элементами [13,17]. Им свойственны узость объема восприятия, а также его фрагментарность, неточность, недифференцированность, схематичность и обедненность, слабая направленность процессов анализа и синтеза (З.А. Апацкая, Т.Н. Головина) [7]. При обучении решению арифметических задач эти особенности характеризуются замедленным темпом узнавания, а также тем, что

обучающиеся часто путают типы задач и способы решения. Исследования Р.Б. Каффеманаса, А.И. Липкиной, М.М. Нудельмана, И.М. Соловьева показали, что обучающиеся воспринимают арифметическую задачу частями, а несовершенство синтеза и анализа не позволяет эти части связать в единое целое, определить между ними взаимосвязи и связи и, отталкиваясь от этого, подобрать правильный путь решения [78, 88].

В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф отмечали, что причины ошибочного решения задач, обучающихся с умственной отсталостью, кроются в первую очередь в особенностях мышления этих детей [10, 11, 16, 18, 39].

Специфические черты мышления наглядно проявляются у обучающихся с умственной отсталостью в операции сравнения, в ходе которой приходится проводить сравнение арифметических задач одного вида, но с разным содержанием, а также задач разных видов. Овладение умением понимать текст арифметической задачи требует от обучающегося достаточного уровня развития таких процессов мышления, как синтез, обобщение, анализ, сравнение. У обучающихся с интеллектуальными нарушениями чрезвычайно слабо развиты способности, необходимые для успешного овладения математическими знаниями [12].

При решении задач Б.И. Пинский и И.М. Соловьев отмечают трудности выполнения новых обобщений и отсутствие «гибкости ума», которые обнаруживаются у обучающихся с умственной отсталостью, особенно при актуализации и использовании знаний, привлекаемых для выполнения задачи [18]. Так, в исследовании, проведенном Р.А. Исенбаевой выяснилось, что обучающиеся младшего школьного возраста, решая задачу, исходят из внешних, случайных, а не из существенных признаков. Школьники на базе внешних признаков создают собственное понимание условия, они не проводят анализ содержания задачи и не сосредотачивают внимания на отношениях между условием и вопросом [55].

Нарушение наглядно-образного мышления приводит к неточному, а иногда и к искаженному представлению ситуации, описанной в тексте. Анализ текста арифметической задачи отличается фрагментарностью и бессистемностью, что проявляется в опускании числовых данных, непонимании существенных отношений. Инертность мышления препятствует построению правильных и содержательных обобщений.

При решении текстовых задач обучающиеся манипулируют числами без учета предметного содержания задачи. Также для умственно отсталых школьников характерно не критичное отношение к собственной деятельности, неумение замечать свои погрешности, осуществлять контроль и корректировать свои действия в процессе деятельности (Б.В. Зейгарник, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн) [56, 19].

Принимая во внимание, что для большинства обучающихся с нарушением интеллекта свойственен низкий уровень сформированности познавательной активности, а также функции контроля, поэтому проверка решения арифметических задач имеет не только образовательное, но и коррекционное значение.

Согласно исследованиям Ю.Т. Матасова, В.Г. Петровой, И.М. Соловьева, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф обучающиеся предпочитают выбирать легкие задачи для решения, у них не выражена мотивация к получению положительной отметки за правильно выполненное решение. Для умственно отсталых школьников свойственна минимальная активность мыслительных действий и низкая регулирующая функция мышления. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, как правило начинают решать задачи, не дослушав указания, не осознав цели задачи, в отсутствии внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле [11, 17, 39,84].

Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев, исследуя память умственно отсталых школьников, выявили, что обучающиеся запоминают задачу не полностью, а отдельными фрагментами, не всегда соотносят условие задачи с теми данными, которыми обладают, и никак не

акцентируют требуемые для решения задачи звенья. Воспроизводя материал, обучающиеся часто повторяются, привносят отсутствующие элементы [17, 18,43].

Решение арифметических задач выполняется на низком уровне по причине затруднения или невозможности продолжительной концентрации на деятельности, требующей интеллектуальных усилий [15].

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями ошибочное решение задач нередко связано с непониманием значения слов и словосочетаний. Так, школьники младших классов, а особенно первого года обучения подчас не могут решить задачу потому, что не понимают смысла слов, обозначающих то или иное действие: ушел, пришел, принес и др. А.П. Антропов и М.Н. Перова также указывали на особенности в понимании смысла слов «цена», «стоимость», «расстояние», «скорость», «производительность» и др. [6, 13].

Ошибочное решение арифметической задачи вытекает из иного понимания ее условия. Оно не отвечает предметному содержанию задачи. Существенным является понимание тех слов, словосочетаний, необходимых для понимания предметной и логической сущности условия. Нередко содержание, структура условия простой задачи выходит за пределы речевых возможностей учащихся. Обучающийся не понимает значения терминов, речевых оборотов. Особо следует отметить игнорирование и непонимание обучающимся вопроса задачи (И.В. Зыгманова) [51, 53].

Особенности восприятия и понимания обучающимся содержания задачи связаны со сложностью смысловой структуры текста и индивидуальными способностями в овладении чтением (Н.К. Сорокина) [38].

Бедность словаря школьников, некорректное понимание многих слов, неспособность углубляться в сущность образных формулировок, непонимание сочетаний слов, употребленных в переносном смысле, еще больше усложняют усвоение содержания текста арифметической задачи [5].

На понимание обучающимся текстовой арифметической задачи влияет уровень овладения чтением. В трудах Т.Г. Егорова чтение рассматривается как деятельность, состоящая из трех взаимосвязанных операций: восприятия буквенных символов, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. Чем гибче синтез между процессами осмысливания и, тем, что называется навыком в чтении, тем совершеннее протекает чтение, тем оно точнее и выразительнее. Для того, чтобы чтение состоялось, все без исключения три действия должны быть осуществлены в одно и то же время [46].

Необходимо выделить, что понимание прочитанного осложняется у обучающихся с интеллектуальными нарушениями не только низким уровнем развития мышления и речи, бедностью жизненного опыта и своеобразием представлений, но также несформированностью интеллектуальных интересов и ослабленной мотивацией деятельности. Часто школьников недостаточно интересует читаемый текст, и они не стараются понять его содержание. В иных вариантах возникший сначала интерес оказывается нестойким и стремительно исчезает. По этой причине одна из важнейших задач, стоящих перед педагогом, состоит в том, чтобы возбудить у обучающихся заинтересованность и стойкое стремление узнать, о чём повествуется в тексте [22, 44].

Читая текст арифметической задачи, обучающиеся с нарушением интеллекта не могут самостоятельно определить связи между данными и искомым. В следствие этого, прочитанный материал утрачивает собственную целостность и завершенность. Его главное содержание остается нераскрытым. По этой причине на начальных стадиях обучения школьники с умственной отсталостью нуждаются в постоянной, основательно продуманной поддержке педагога, которая меняется согласно развитию мышления и речи обучающихся (А.И. Липкина) [78].

Как показывают исследования М.И. Кузьмицкой, обучающиеся с умственной отсталостью при первом чтении текстовой задачи чаще всего

запоминают только повествовательную ее часть, числовая же сторона задачи не усваивается большинством школьников. Даже после двукратного прочтения задачи педагогом обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, правильно передавая ее сюжет, почти всегда плохо запоминают числовые данные, просят их повторить. Нередко только после третьего прочтения и записи числовых данных на доске обучающиеся правильно повторяют содержание арифметической задачи [74].

Это объясняется тем, что текстовая и числовая части задачи требуют различных типов внимания и памяти. При первом прочтении обучающиеся сосредотачиваются на ситуации задачи. При втором и третьем прочтении, когда смысл задачи уже усвоен, школьники обращают внимание на арифметическую ее часть, запоминают числовые данные. Только после этого происходит процесс обобщения числовых и логических данных задачи.

По мнению, И.В. Зыгмановой, Р.А. Исенбаевой, Г.М. Капустиной, Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, М.И. Кузьмицкой, К.А. Михальского, Н.И. Непомнящей, М.Н. Перовой, А.А. Хилько, В.В. Эк следует целенаправленно обучать обучающихся анализировать текст арифметической задачи, делать из него конкретные выводы, устанавливать, что известно и что неизвестно, что можно узнать по данному условию и что нужно знать для ответа на вопрос задачи, какие арифметические действия и в какой очередности обязательно должны быть сделаны с целью получения ответа на вопрос задачи [52, 63, 73, 74].

Понимание ключевых проблем, возникающих при решении текстовых задач, а кроме того учет отличительных черт психических процессов обучающихся с умственной отсталостью, скорость протекания мыслительных операций и готовность обучающихся к восприятию текста арифметической задачи, помогает педагогу избирать наиболее целесообразные пути, методы и приемы, способствующие повышению эффективности решения арифметических задач.

Выводы по первой главе

1. Анализ литературы по проблеме исследования показал, что под базовыми учебными действиями понимаются такие действия, которые создают основу для получения обучающимися с нарушением интеллекта на доступном для них уровне образовательных и трудовых знаний, умений и навыков, которые необходимы для последующего становления школьника как части сознательной активной учебной деятельности, а также их социальной адаптации. БУД формируются у обучающихся с интеллектуальными нарушениями только в совместной деятельности с педагогом.

2. В литературе отмечается, что чем более выражена степень снижения интеллекта, тем более отставание в сроках становления новообразований этого возраста.

У детей с нарушением интеллекта более продолжительное время наблюдается полевое (непроизвольное, обусловленное той материальной обстановкой, которая окружает ребенка) поведение, слабый интерес к предметному миру.

Дети вследствие нарушения моторики, неумения осмыслить логику бытовых действий с трудом овладевают навыками самообслуживания. Без специального обучения у них не формируются продуктивные виды деятельности - рисование, лепка, аппликация, конструирование.

Ведущей деятельностью школьного возраста является учебная. Учебная деятельность детей с интеллектуальными нарушениями имеет свои особенности, которые определяются уровнем их психофизического развития. Основным дефектом при умственной отсталости является недоразвитие всей познавательной деятельности.

3. Во многих работах изучались особенности усвоения математики обучающимися с нарушением интеллекта. Исследователи и педагоги отмечают конкретность мышления детей с умственной отсталостью,

стереотипность способов выполнения обучающимися математических заданий, сложность освоения материала, более успешное овладение знаниями и умениями посредством выполнения их в практической деятельности.

Известно, что у умственно отсталых обучающихся сложно возникают новые условные связи, особенно сложные, и, образовавшись, они оказываются непрочными, слабыми, а главное, недифференцированными. Сложность дифференциации зачастую приводит к уподоблению знаний. Уподобляются арифметические задачи, в которых имеется даже небольшое внешнее сходство (простые задачи уподобляются сложным, и наоборот).

Одна из причин уподобления кроется в том, что полученные обучающимися знания сохранены не полностью, неточно, совмещение полученных знаний в совокупности происходит с большой трудностью, полученная система не систематизируется.

Для детей с нарушением интеллекта характерно отсутствие связи математической терминологии с конкретными представлениями, реальными образами, объектами.

Сложность формирования БУД у обучающихся с интеллектуальными нарушениями обусловлена конкретностью и тугоподвижностью процессов мышления, которые вызваны инертностью нервных процессов.

У обучающихся отмечается так называемое «застывание» на изученных способах выполнения действий при решении числовых выражений, текстовых арифметических задач, практических действий.

На практике часто можно встретить, что при решении числовых выражений, где нужно выполнить два разных действия, например сложение и вычитание, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, выполнив первое действие, не могут переключиться на выполнение второго действия. Часто умственно отсталые обучающиеся записывают одинаковый ответ во всех примерах, это называют явлением персеверации.

Бедность словаря, непонимание значения слов и выражений создают значительные трудности при обучении математике, особенно в обучении решению задач, составлению примеров по словесной инструкции.

4. Успешному формированию знаний по математике у обучающихся с интеллектуальными нарушениями способствует изучение педагогом контингента учеников, знание причин умственной отсталости каждого ученика, особенностей его поведения, определение его потенциальных возможности для обозначения путей коррекционной работы с учётом его психофизических особенностей, степени дефекта.

Одним из средств, расширяющих виды упражнений на этапе устного счёта, является подбор для занятий соответствующих математических игр. Педагогу необходимо подобрать такие дидактические игры и так продумать методические приёмы, чтобы использовать их для работы с детьми не только на уроках, но и во внеурочное время.

Обучение математике будет более эффективным при использовании полученных знаний, умений и навыков в деятельности. Чтобы деятельность привела к формированию необходимых навыков, её нужно организовать и разумно управлять ею.

ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

2.1 Изучение особенностей формирования базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта

Требования к формированию базовых учебных действий у обучающихся с интеллектуальными нарушениями заложены в примерной адаптированной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Подразумевается, что формирование БУД носит сквозной характер и развиваются БУД при изучении всех учебных дисциплин, в том числе и на уроках математики, на протяжении всех лет обучения. На этапе констатирующего эксперимента мы исследовали БУД умственно отсталых школьников в ходе решения текстовых арифметических задач.

Целью данного этапа исследования явилось изучение особенностей формирования базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта.

Цель детализировалась в следующих **задачах**:

- изучить состояние БУД у обучающихся с нарушением интеллекта в процессе решения текстовых арифметических задач;
- проследить динамику развития БУД у обучающихся с нарушением интеллекта от второго класса к пятому;
- изучить влияние уровня сформированности БУД на качество решения текстовых арифметических задач обучающимися с нарушением интеллекта.

В исследовании принимали участие 14 школьников. Исследование проводилось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями №2» Управления образования акимата Костанайской области.

Привлечение к эксперименту обучающихся четвертых классов с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) обусловлено изучением арифметических задач на нахождение суммы и на нахождение остатка и задач на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц в поздние сроки.

Анализ выписок из медицинских карт и протоколов ПМПК участников эксперимента указывает, что кроме умственной отсталости структура

нарушений обучающихся включает и системное недоразвитие речи (СНР) различной степени выраженности.

На основе анализа примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и программ по математике для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (в сборнике программ под редакцией В.В. Воронковой), нами была разработана методика констатирующего эксперимента.

Мы фиксировали состояние сформированности личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных БУД у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в процессе решения арифметических задач. Для решения поставленных задач были выделены показатели БУД. За основу для оценки БУД мы взяли систему оценки, представленную в примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и модифицировали её, объединив два и три балла в наши 2 балла, а четыре и пять баллов – в 3 балла.

Система оценки сформированности базовых учебных действий:

3 балла – показатель достаточно развит, обучающийся способен переносить знания и умения в новые жизненные ситуации.

2 балла – показатель развивается, обучающийся проявляет интерес к оцениваемому параметру деятельности, но требуется помощь педагога.

1 балл – показатель есть, но носит краткосрочный, ситуативный и нестабильный характер.

0 баллов – показатель отсутствует или его не получается зафиксировать.

Личностные базовые учебные действия включали показатели:

- заинтересованность во время решения задачи;
- проявление самостоятельности в процессе решения задачи;
- быстрая включаемость в процесс решения арифметической задачи;
- способность доводить решение задачи до конца.

Оценить сформированность этого показателя не получилось, поскольку

во время индивидуального обследования экспериментатор все время находился рядом с испытуемым и организовывал его деятельность.

Коммуникативные базовые учебные действия включали показатели:

- слушать и отвечать на простые вопросы по тексту задачи («Как называется текст, который прочитала?», «Что известно?», «Что неизвестно?», «Назови вопрос задачи»).

Регулятивные базовые учебные действия включали показатели:

- способность работать в течение определенного периода времени (5 – 15 минут на решение одной задачи);
- способность к оценке своих действий по предложенному параметру (правильно/неправильно выбрал арифметическое действие для решения задачи);
- удерживание в памяти необходимых данных для решения задачи;
- внесение изменений, в случае неправильного решения задачи;
- способность переключаться на решение другого вида арифметической задачи («не застревать» на одном способе решения).

Познавательные базовые учебные действия включали показатели:

- понимание количественных отношений между предметами («больше», «меньше», «столько же», «больше на», «меньше на», «всего», «осталось»);
- чтение (правильное прочтение слов и выражений):
 - соблюдение знаков препинания;
 - выделение интонацией значимых предложений;
 - правильная расстановка логического ударения).

Этот показатель исследовался только у обучающихся четвертого класса с легкой умственной отсталостью.

- выделять условие и вопрос задачи;
- называть и пояснять каждое числовое данное текстовой задачи;
- иллюстрировать задачу (представлять условие задачи с помощью предметов и условно-предметной наглядности);

- выбирать и выполнять арифметические действия (сложение и вычитание);
- формулировать и озвучивать решение в форме примера с наименованиями;
- формулировать ответ задачи;
- осуществлять проверку правильности решения арифметической задачи;
- составлять обратные задачи;
- способность рассказать весь ход решения задачи с подтверждением выбора действий.

Школьникам предлагались для решения текстовые арифметические задачи, сюжет которых был достаточно простым, слова доступными, что не должно было вызвать трудностей при решении.

Таблица 5 - Простые арифметические задачи, предложенные четвероклассникам с нарушением интеллекта на этапе констатирующего эксперимента

Вид задачи	Содержание
Простые задачи, при решении которых усваивается конкретный смысл каждого из арифметических действий	
Нахождение суммы двух чисел	У Кати 2 тетради, а у Тани 1 тетрадь. Сколько всего тетрадей у девочек?
Нахождение остатка	У Иры было 4 матрешки, 2 матрешки она подарила. Сколько матрешек осталось у Иры?
Простые задачи, при решении которых раскрываются понятия увеличение (уменьшение) на несколько единиц	
Увеличение числа на несколько единиц	На тарелке лежит 3 яблока, а груш на 1 больше. Сколько груш на тарелке?
Уменьшение числа на несколько единиц	У Маши 4 конфеты, а у Димы на 1 конфету меньше. Сколько конфет у Димы?

Для оценки результатов мы воспользовались формулой для определения доли учащихся ($D_{уч}$), получивших результат, согласно определенной системе оценки:

$$D_{\text{уч}} = C \frac{E}{F} \times F$$

где C – количество обучающихся с одинаковым баллом;

F – общий процент обучающихся эксперимента; E – общее число обучающихся.

Обследование осуществлялось в индивидуальной форме с каждым обучающимся в послеурочное время. Время решения текстовых арифметических задач не ограничивалось. Чтобы нивелировать влияние фактора снижения уровня работоспособности на результаты решения арифметических задач, обследование прекращалось после появления первых признаков усталости у обучающихся и возобновлялось после перерыва или на следующий день.

Обучающемуся давали напечатанный на карточке текст арифметической задачи. Далее экспериментатор предлагал инструкцию: «Прочитай задачу». Ученик прочитывал задачу 1–2 раза. После первого прочтения задачи ученику задавали вопрос – «О чём задача?». Если школьник испытывал трудности, его просили прочитать задачу второй раз и вновь задавали этот вопрос. После этого обучающийся должен был её решить (учащиеся сначала воспроизводили условие задачи, а затем её решали). Если у обучающегося возникали трудности с решением, то ему предлагались предметы (матрешки, счетные палочки, муляжи фруктов), с помощью которых он мог проиллюстрировать задачу.

В связи с тем, что большинство обучающихся с нарушением интеллекта не владеют навыком чтения, экспериментатор 2–3 раза читал задачу, после этого учащийся приступал к решению. Школьникам нужно было самостоятельно правильно представить условие задачи с помощью предметов и условно-предметной наглядности, выбрать арифметическое действие, сказать решение и ответ. Обучающимся, которые затруднялись решить задачу, экспериментатор помогал её проиллюстрировать и выбрать арифметическое действие.

Система оценки решения арифметической задачи:

«Достаточный» уровень – задача решена верно;
«Средний» уровень – если допущено 1 – 2 негрубые ошибки;
«Низкий» уровень – если допущены 1 – 2 грубые ошибки или 3 – 4 негрубые.

Негрубые ошибки. Ошибки, допущенные в процессе списывания числовых данных (искажение, замена, потеря); ошибки в записи наименований (отсутствие, замены); вычислительные ошибки; ошибки невнимания; ошибки в формулировке ответа задачи (неверная формулировка ответа, ответ не соответствует вопросу задачи, не соответствует ответу последнего действия); ошибки в оформлении краткой записи.

Грубыми ошибками следует считать: неправильный выбор арифметического действия, пропуск действий, выполнение ненужных действий, искажение смысла вопроса, привлечение посторонних или потеря необходимых числовых данных.

Для отнесения обучающихся с нарушением интеллекта к «достаточному» уровню допускалась минимальная помощь экспериментатора, например, напомнить условие или вопрос задачи, вычислительные ошибки не учитывались.

Для отнесения обучающихся с нарушением интеллекта к «среднему» уровню допускалась помощь экспериментатора, например, разложить нужным образом предметы или экспериментатор рассказывал условие и выкладывал нужное количество предметов, а также жестом показывал, что нужно делать.

К «низкому» уровню были отнесены обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, которые не понимали условие задачи, не принимали помощь, отличались повышенной отвлекаемостью, истощаемостью.

Система оценки воспроизведения текста арифметической задачи:

«Достаточный» уровень – воспроизведение правильное и достаточно полное: правильно воспроизведены числовые данные и отношения между

ними, вопрос задачи. Имеются незначительные изменения при воспроизведении, не касающиеся существа задачи.

«Средний» уровень – воспроизведение неточное, в котором сохранено условие задачи, но числовые данные и вопрос задачи неправильно воспроизводятся, числовые данные могут пропускаться.

«Низкий» уровень – воспроизведение не полное, в котором содержатся лишь отдельные компоненты условия задачи, но построение задачи в целом, а также вопрос задачи и числовые данные, содержащиеся в ней, не сохранены.

Изучение сформированности личностных базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллекта

Устойчивая заинтересованность (сохранившаяся от начала до конца решения арифметической задачи) наблюдалась у 6% обучающихся четвертых классов; 24% обучающихся четвертых классов в начале предъявления текстовой задачи нуждались в стимулирующей помощи экспериментатора для продолжения работы над задачей; 43% обучающихся четвертых классов и приступали к решению предложенной задачи, но при возникновении трудностей, интерес быстро терялся; у 27% обучающихся четвертых классов наблюдалось безразличное отношение к процессу решения арифметической задачи на протяжении всего обследования.

Анализ проявления самостоятельности в процессе решения задачи показал, что только один обучающийся четвертого класса (3%) с незначительной помощью экспериментатора решали текстовые задачи; 30% обучающихся четвертых классов и самостоятельно задачи не решали задачи из-за нарушения внимания, повышенной тревожности и неуверенности; 37% обучающихся четвертых классов самостоятельно задачи не решали, для них были характерны хаотичные действия, а также отсутствие последовательности действий; 30% обучающихся четвертых классов не проявляли самостоятельности по причине частичного и поверхностного интереса.

Изучение того, как школьники быстро включались в процесс решения арифметической задачи показал, что только один обучающийся четвертого

класса (3%) достаточно быстро и активно включались в процесс; 21% обучающихся четвертых классов в работу включались, и пытались решить задачу, не дослушав ее до конца; 37% обучающихся четвертых классов быстро включались в процесс, но через несколько секунд спрашивали: «Закончили?», «Когда пойду к воспитателю?»; 39% обучающихся четвертых классов не сразу приступали к решению текстовых задач, поскольку испытывали повышенное возбуждение, двигательное беспокойство.

Таким образом, изучение сформированности личностных БУД показало отсутствие заинтересованности в выполнении действий у большинства младших школьников, низкую самостоятельность, которая связана с повышенной тревожностью и неуверенностью, учащиеся быстро включались в решение задачи и даже пытались решить ее, не дослушав до конца, но также быстро и теряли интерес к работе.

Изучение сформированности коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллекта

В процессе исследования показателя слушать и отвечать на простые вопросы по тексту задачи нами было выявлено, что только один обучающийся четвертого класса (8%) самостоятельно ответил на вопросы педагога – «Как называется текст, который прочитал(а)?»; «Что известно?», «Что неизвестно?», «Назови вопрос задачи»; 34% обучающихся четвертых классов для ответа на вопросы требовалась помощь экспериментатора, которая заключалась в активном направлении внимания ученика на конкретный вопрос; 39% обучающихся четвертых классов нуждались в активном включении экспериментатора в совместную работу и в удержании внимания на деятельности; 27% обучающихся четвертых классов не смогли ответить на вопросы, даже после оказания помощи экспериментатора (были заданы уточняющие вопросы, предъявлены предметы).

В случае необходимости, обратился за помощью к педагогу только один обучающийся четвертого класса (8%); 19% обучающихся четвертых классов за помощью не обращались, но принимали её, если экспериментатор

спрашивал: «Я могу тебе помочь?»; 51% обучающихся четвертых классов и обратились за помощью, только при решении задачи на нахождение остатка; 30% обучающихся четвертых классов не обращались к экспериментатору.

Таким образом, изучение сформированности коммуникативных БУД показало, что обучающиеся нуждались в активном включении экспериментатора в совместную работу и в удержании внимания на конкретном вопросе, поскольку не способны ответить на поставленные вопросы. Обучающиеся не обращались за помощью к экспериментатору.

Изучение сформированности регулятивных базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллекта.

Наблюдая за решением арифметических задач мы отметили, что способность работать в течение 5 – 15 минут (время, отведенное для решения одной задачи) сохранилась до конца у одного обучающегося четвертого класса (3%) ; у 19% обучающихся четвертых классов наблюдалось снижение работоспособности, начиная с середины или ближе к концу решения; у 39% обучающихся четвертых классов мы отметили мерцательный характер работоспособности (наблюдалось пресыщение деятельностью, но, если экспериментатор хвалил ученика, то он вновь начинал выполнять задание); у 39% обучающихся четвертых классов мы наблюдали низкую работоспособность с самого начала решения задач.

Анализируя способность к оценке своих действий по параметру (правильно\неправильно выбрал арифметическое действие для решения задачи), мы выявили, что никто из обучающихся четвертых классов не смог определить правильно или неправильно решили задачу; 24% обучающихся четвертых классов испытывали трудности при оценке своей деятельности и нуждались в направляющей помощи экспериментатора (например, акцентировании внимания на значимых словах «всего», «осталось», «больше», «меньше», определяющих выбор арифметического действия); 43% обучающихся четвертых классов выражали сомнения в возможности

определения, как они решили задачу; 34% обучающихся четвертых классов не понимали, что от них требует экспериментатор.

Удерживать в памяти необходимые данные для решения арифметической задачи способен только один обучающийся четвертого класса (8%); 19% обучающихся четвертых классов нуждались в трехкратном прочтении текста задачи; 51% обучающихся четвертых классов запоминали лишь первое число, вопрос задачи не удерживали в памяти; 30% обучающихся четвертых классов не запоминали необходимые числовые и текстовые данные.

Изучение способности вносить изменения, в случае неправильного решения задачи показало, что никто из обучающихся четвертых не замечал ошибок и не исправлял их; 9% обучающихся четвертых классов замечали ошибки, но самостоятельно их не исправляли, требовалась помощь экспериментатора, заключающаяся в активном направлении внимания ученика на конкретную ошибку; 48% обучающихся четвертых классов ошибки не замечали, но совместно с экспериментатором их исправляли. Эти ученики отличались высокой моторной расторможенностью, быстрым истощением внимания, они не могли сосредоточиться на целенаправленной деятельности. 43% обучающихся четвертых классов ошибки не замечали и помощь не принимали.

Способность быстро переключаться на решение другого вида арифметической задачи отмечалась только у одного обучающегося четвертого класса (8%); у 21% обучающихся четвертых классов мы зафиксировали «застревание» на одном способе решения задачи (как и первую, последующие задачи решали сложением), но переключались, при обращении экспериментатора на ключевые слова; у 48% обучающихся четвертых классов отмечалось снижение концентрации внимания после решения первой задачи и для возобновления внимательности требовалось неоднократное повторение новой задачи; 30% обучающихся четвертых классов после решения первой арифметической задачи вставали из-за парты и уходили в игровую зону.

Таким образом, изучение сформированности регулятивных БУД показало сниженную работоспособность у школьников, испытывающих трудности в определении правильности выполненного действия. При повторном прочтении задачи обучающиеся не запоминали нужные числовые и текстовые данные. В случае неверного решения задачи не замечали ошибок и не всегда принимали помощь, отмечалось снижение концентрации внимания после решения первой задачи, выражали желание скорее покинуть класс.

Изучение сформированности познавательных базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллекта.

Анализ понимания количественных отношений между предметами показал, что только один обучающийся четвертого класса (3%) понимали смысл отношений «больше», «меньше», «больше на», «меньше на»; 24% обучающихся четвертых классов понимали смысл отношений, когда экспериментатор предлагал предметы и обращал внимание на количественные изменения; 39% обучающихся четвертых классов понимали лишь отношения «больше», «меньше»; 34% обучающихся четвертых классов не понимали смысл отношений, даже при предъявлении предметов.

Выделять условие и вопрос арифметической задачи самостоятельно обучающиеся четвертых; 15% обучающихся четвертых классов неуверенно называли условие и вопрос арифметической задачи и нуждались в постоянном одобрении со стороны экспериментатора; у 37% обучающихся четвертых классов наблюдали хаотичный перебор слов и повышенную двигательную активность; 48% обучающихся четвертых классов не называли условие и вопрос задачи, даже когда экспериментатор просил повторить за ним.

Называть и пояснять каждое числовое данное текстовой задачи самостоятельно может только один обучающийся четвертого класса (8%); 24% обучающихся четвертых классов называли числовые данные, но неуверенно их поясняли; 43% обучающихся четвертых классов называли числовые данные, но затруднялись их пояснить; 34% обучающихся четвертых классов бессистемно, хаотично тыкали пальцем на листе бумаги.

Иллюстрировать условие арифметической задачи с помощью предметов и условно-предметной наглядности обучающиеся четвертых классов затрудняются; 21% обучающихся четвертых классов действовали с предметами неуверенно, нуждались в подбадривании со стороны экспериментатора; 48% обучающихся четвертых классов нуждались в помощи экспериментатора при раскладывании предметов; 30% обучающихся четвертых классов не понимали назначения этих предметов, поэтому собирали в коробку и отдавали экспериментатору.

Выбирать и выполнять арифметические действия (сложение и вычитание) обучающиеся четвертых самостоятельно затрудняются; 6% обучающихся четвертых классов требовалось задать уточняющие вопросы, воспользоваться предметами, с целью представления ситуации, описанной в задаче; 21% обучающихся четвертых классов механически складывали числа, не вникая в содержание; 73% обучающихся четвертых классов хаотично перечисляли действия, избегая интеллектуального усилия.

Формулировать и озвучивать решение арифметической задачи в форме примера с наименованиями обучающиеся четвертых и пятых классов самостоятельно затрудняются; 9% обучающихся четвертых классов называли просто пример, без наименований; 30% обучающихся четвертых классов называли пример, который не соответствовал решению задачи; 61% обучающихся четвертых классов сообщали набор чисел, не связанных с содержанием задачи.

Сформулировать ответ задачи обучающиеся четвертых самостоятельно не смогли; 9% обучающихся четвертых классов самостоятельно не формулировали ответ, а говорили лишь число; 27% обучающихся четвертых классов повторяли ответ предыдущей задачи; 64% обучающихся четвертых классов ответ не называли.

Осуществлять проверку правильности решения арифметической задачи с помощью пересчета самостоятельно может только один обучающийся четвертого класса (8%); один обучающийся четвертого класса (3%) нуждались

в помощи экспериментатора, который постоянно удерживал их внимание на пересчете предметов и помогал «не соскальзывать» с нужной деятельности; у 15% обучающихся четвертых классов наблюдалась истощаемость, и они хотели поскорее закончить, поэтому посчитали предметы лишь для одной задачи; 82% обучающихся четвертых уходили от сути задачи, убирали предметы в коробку и накрывали крышкой.

У обучающихся четвертых классов вызвал трудности самостоятельный рассказ всего хода решения задачи с подтверждением выбора действий; одному обучающемуся четвертого класса (3%) требовалась помощь экспериментатора, в виде наводящих и уточняющих вопросов; 6% обучающихся четвертых классов повторяли текст задачи; 91% обучающихся четвертых классов отказались от объяснения своих действий.

Таким образом, изучение сформированности познавательных БУД показало, что обучающиеся испытывают трудности в понимании количественных отношений, не справлялись с выделением условия и вопроса задачи, даже после помощи экспериментатора, называли числовые данные, но затруднялись их пояснить, при иллюстрировании задачи нуждались в помощи, с целью нужным образом разложить предметы, иногда не понимали назначения предметов. Механически складывали числа, не вникая в содержание, или бессистемно перечисляли действия, называли решение задачи, которое не соответствовало условию или просто набор чисел. Большинство обучающихся ответ задачи не сообщали, уходили от проверки решения задачи, отказывались рассказывать, как решали задачу. Нами было установлено, что количество обучающихся пятых классов, овладевших познавательными БУД на 2% выше по сравнению с обучающимися четвертых классов.

У обучающихся четвертых классов с умеренной умственной отсталостью лучше развиты личностные БУД (29% школьников, получивших 2 и 3 балла), несколько хуже – коммуникативные (26% школьников) и

регулятивные БУД (19% учеников). Резко снижено развитие познавательных БУД (14% учащихся). Полученные данные иллюстрирует Рисунок 2.

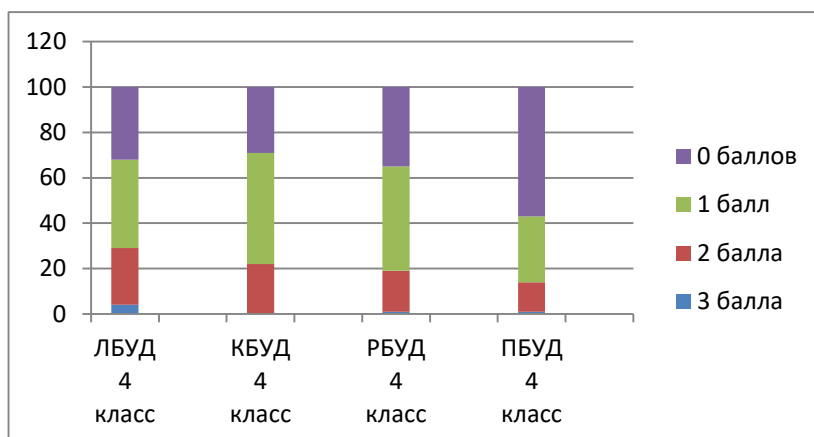


Рисунок 2 – Динамика развития базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллекта на этапе констатирующего эксперимента

Рисунок 2 свидетельствует, что у обучающихся четвертых классов с нарушением интеллекта лучше развиты личностные БУД и коммуникативные, существенно хуже – регулятивные и познавательные.

В ходе исследования у обучающихся с умеренной умственной отсталостью была обнаружена положительная динамика в развитии БУД, что свидетельствует о возможности развития БУД, но в более поздние сроки, поскольку у них отмечается значительная темповая задержка в их формировании.

Изучение результативности решения арифметических задач обучающимися с умеренной умственной отсталостью.

Количественный анализ результатов решения арифметических задач школьниками четвертых классов представлен в Приложении 1 (Таблица 12).

Анализ результатов решения простых арифметических задач *четвероклассниками с умеренной умственной отсталостью* показал, что при решении простой задачи на нахождение суммы двух чисел 6% обучающихся продемонстрировали результат, соответствующий «достаточному» уровню;

61% обучающихся – соответствующий «среднему» уровню и 33% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

Всем обучающимся, кроме двух (Алла Я, Никита М.), которые самостоятельно решили задачу, требовались предметы, конкретизирующие условие, нужное количество которых выкладывалось под руководством экспериментатора и затем совершалось объединение, чтобы верно выбрать действие для решения. Обучающиеся начинали повторять задачу, при этом ничего не делая, и только, когда были выложены палочки ученики начинали их пересчитывать, иногда использовали в задаче имена одноклассников, чтобы решить ее. Школьник (Александр Б.) после прочтения задачи долго думал и сказал «4 тетради», после того, как были предложены реальные тетради, и совершено с ними действие, ответил правильно на вопрос задачи. Также трудности вызывало выкладывание нужного количества предметов. Вычислительные ошибки редко встречались, так как обучающиеся пересчитывали предметы или счетные палочки.

При решении простой задачи на нахождение остатка 39% обучающихся продемонстрировали результат, соответствующий «среднему» уровню и 61% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

Всем обучающимся требовалась помощь: под руководством экспериментатора ученики выкладывали нужное количество предметов, а затем удаляли заданное количество. Но были обучающиеся (Юлия Ф., Динара Д., Иван З.), которые положили в кулак все матрешки и протянули экспериментатору со словом «на», после этого он вновь попросил школьников разложить предметы и затем протянул ладонь к ученику, чтобы обучающийся положил нужное количество предметов, экспериментатор делал акцент на слове «подарила», чтобы побудить школьников к действию, но все равно остались обучающиеся (Никита З., Марина Ч., Марта П.), которые добавили 2 матрешки.

При решении простой задачи на увеличение числа на несколько единиц

22% обучающихся продемонстрировали результат, соответствующий «среднему» уровню и 78% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

Эту задачу решили 19 обучающихся из 11, остальным – этот вид задачи оказался недоступным.

При решении простой задачи на уменьшение числа на несколько единиц 1 обучающийся (7%) продемонстрировал результат, соответствующий «среднему» уровню и 93% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

Данную задачу решили 7 обучающихся из 11, остальным – этот вид задачи оказался недоступным.

Ошибки были связаны:

- с трудностями выбора арифметического действия, их допустили 39% обучающихся;
- с неумением выполнять предметно-практические действия в соответствии с условием задачи, их допустили 20% обучающихся;
- с непрочными знаниями последовательности работы над текстовой арифметической задачей, их допустили 15% обучающихся;
- с затруднениями при узнавании вида текстовой задачи, ее элементов и соответственно выбора способа решения, их допустили 12% обучающихся; с неспособностью самостоятельно представить ситуацию, описанную в задаче, их допустили 9% обучающихся;
- с формальным восприятием арифметической задачи, их допустили 5% обучающихся.

Таким образом, обучающиеся четвертых классов лучше решали простую задачу на нахождение суммы двух чисел, чем задачу на нахождение остатка. Арифметические задачи, при решении которых раскрываются понятия увеличение (уменьшение) на несколько единиц, вызвали у школьников значительные трудности.

Количественный анализ результатов решения простых арифметических задач школьниками пятых классов представлен в Приложении 1 (Таблица 13).

Анализ результатов решения простых арифметических задач *пятиклассниками с умственной отсталостью* показал, что при решении простой задачи на нахождение суммы двух чисел 1 обучающийся (8%) продемонстрировал результат, соответствующий «достаточному» уровню; 38% обучающихся – соответствующий «среднему» уровню и 54% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

При решении простой задачи на нахождение остатка 1 обучающийся (8%) продемонстрировал результат, соответствующий «достаточному» уровню; 15% обучающихся – соответствующий «среднему» уровню и 77% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

При решении простой задачи на увеличение числа на несколько единиц 33% обучающихся продемонстрировали результат, соответствующий «среднему» уровню и 67% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

Эту задачу решили 6 обучающихся из 13, остальным – этот вид задачи оказался недоступным.

При решении простой задачи на уменьшение числа на несколько единиц 1 обучающийся (17%) продемонстрировал результат, соответствующий «среднему» уровню и 83% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

Данную задачу также решили 6 обучающихся из 13, остальным – этот вид задачи оказался недоступным.

Ошибки были связаны:

- с неправильным выбором арифметического действия, их допустили 28% обучающихся;
- с трудностями объяснения хода решения текстовой арифметической задачи, их допустили 22% обучающихся;

- с трудностями понимания слов и словосочетаний, несущих математическую нагрузку, их допустили 18% обучающихся;
- с непониманием вопроса задачи, их допустили 13% обучающихся;
- со сложностью соотнесения вопроса задачи с ответом, их допустили 11% обучающихся;
- с неспособностью самостоятельно представить ситуацию, описанную в задаче, их допустили 8% обучающихся.

Таким образом, школьники пятых классов с умеренной умственной отсталостью лучше решали простые задачи на нахождение суммы и остатка. Хуже обучающиеся справились с решением простых текстовых задач на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц.

Нами был проведен сравнительный анализ умения решать арифметические задачи обучающимися четвертых и пятых классов с умеренной умственной отсталостью, который представлен на Рисунке 3.

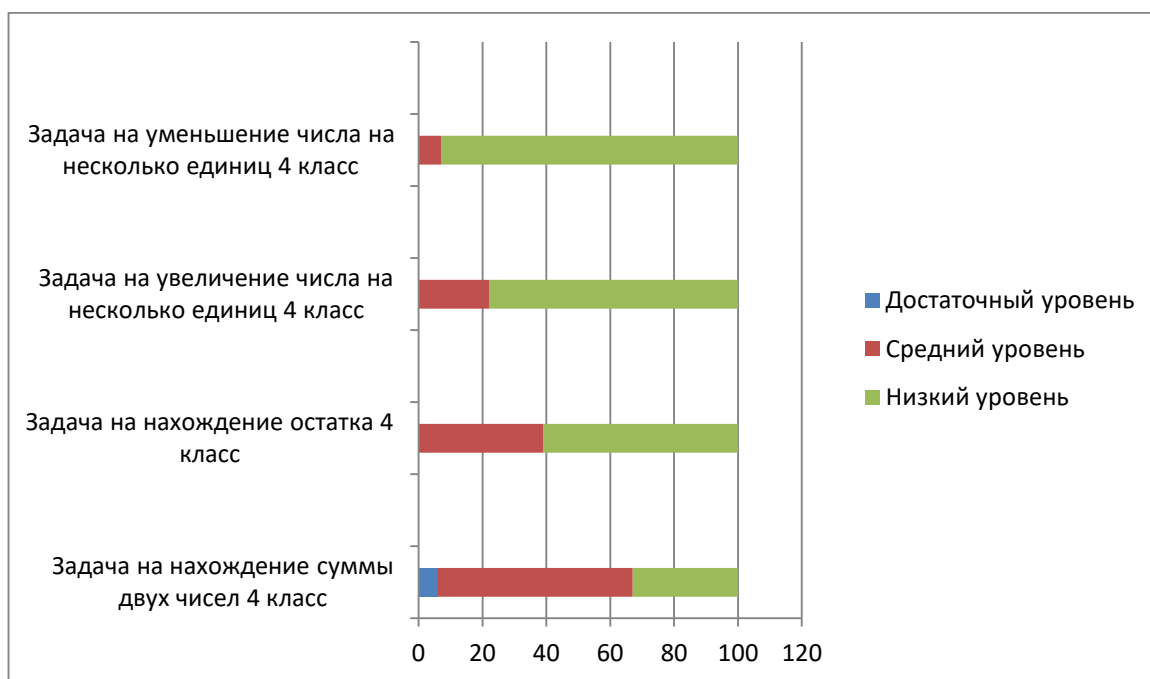


Рисунок 3 – Результаты решения простых арифметических задач обучающимися с нарушением интеллекта на этапе констатирующего эксперимента

Рисунок 3 иллюстрирует положительную динамику при решении простых арифметических задач обучающимися четвертых классов с умственной отсталостью.

Таким образом, обучающиеся с умственной отсталостью недостаточно овладели умением решать простые арифметические задачи.

Решение задач на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц вызвало у них значительные трудности, половине испытуемых этот вид задач оказался недоступным.

Была обнаружена положительная динамика как в развитии БУД, так и при решении арифметических задач школьниками. В целях повышения уровня развития БУД в процессе работы над арифметической задачей необходимо совершенствовать методические приемы обучения решению задач, учитывая индивидуальные особенности обучающихся.

Необходимо специально уделить внимание работе над пониманием смыслового значения слов. Для этого мы предлагаем включить в уроки математики выполнение системы коррекционно-развивающих упражнений, направленных на семантический анализ текста арифметической задачи.

Данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, дают основания полагать, что умственно отсталые школьники имеют потенциальные возможности для развития БУД и совершенствования умений решать арифметические задачи.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволяют нам говорить о необходимости разработки специальных педагогических условий, а также соответствующей педагогической технологии работы по формированию БУД на уроке математики при решении текстовой арифметической задачи.

Это послужило основой для определения содержания экспериментальной работы по проведению коррекционно-педагогической работы по развитию БУД.

2.2 Разработка и апробация педагогической технологии формирования базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики

Приоритетной задачей школьного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями становится формирование базовых учебных действий, составляющих операционный компонент учебной деятельности [47].

Вместе с тем, проведенное исследование состояния сформированности БУД у обучающихся с нарушением интеллекта показало, что у них недостаточно сформированы БУД, в числе которых регулятивные и познавательные БУД на особенно низком уровне. В то же время результаты констатирующего эксперимента показали потенциальные возможности повышения динамики формирования БУД.

Нами была разработана программа, направленная на формирование БУД у обучающихся с нарушением интеллекта в процессе обучения решению арифметических задач.

Формирование универсальных и базовых учебных действий основано на деятельностном подходе (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Я. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) [32, 36, 50, 53, 66].

Под деятельностным подходом мы понимаем такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором школьники являются не пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. Усвоение содержания обучения и развитие обучающегося происходят не путем передачи ему некоторой информации, а в процессе его собственной мотивированной и целенаправленной деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и др.) [31, 34].

Деятельностный подход к обучению с позиции обучающихся состоит в осуществлении действий: мотивация, целеполагания, проектирования,

планирования, осуществления действий, контроля, оценивания. Мотивация – побуждение к деятельности, потребность в приобретении знаний. Целеполагание реализуется в умении обозначить что нужно выполнить в задании. Проектирование осуществляется в умении определить последовательность действий для верного выполнения задания.

Планирование – в умении предварительно проанализировать задание. Осуществление действий заключается в непосредственном выполнении операций, приводящих к результату. Постоянный контроль сначала со стороны педагога за деятельностью обучающихся в процессе формирования БУД, который по мере накопления опыта в решении задач ослабевает.

Через предметно-практическую деятельность у обучающихся с нарушением интеллекта формируются интеллектуальные умения. Практические действия, выполняемые школьником, способствуют продвижению его от практики к слову. Предметно-практическая деятельность влияет на качество освоения логических операций умственно отсталыми школьниками. Так, действия с предметами обеспечивают формирование и развитие целенаправленных действий; развитие планирования и контроля деятельности; развитие способности применять полученные знания для решения новых аналогичных задач (И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото) [18, 82].

Способности обучающихся формируются лишь тогда, когда они включены в самостоятельную учебно-познавательную деятельность, поэтому на начальных этапах при формировании БУД при обучении решению текстовых арифметических задач необходимо осуществлять предметно-практическую деятельность, позволяющую добиться наилучшего результата в понимании содержания задач. Целесообразно начинать с действий с предметами, которые постепенно переходят в действия с иллюстрациями и затем в действия по словесной инструкции педагога.

При построении коррекционно-педагогической работы мы учитывали, что БУД развиваются поэтапно, по мере овладения школьниками учебных

умений. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, которая заложена трудами П.Я. Гальперина, в которой показан ход выработки учебных умений и навыков, а также их постепенный переход из внешнего во внутренний план [35].

Особенность учебной деятельности П.Я. Гальперин видел в ее специальной направленности и организованности с целью усвоения социального опыта. Во всех других случаях приобретение умений и навыков происходит одновременно с реализацией других целей и задач.

Теория поэтапного формирования умственных действий базируется на учении об интериоризации. Под интериоризацией понимается процесс перехода внешней предметной деятельности в деятельность внутреннюю, психическую. В ходе данного процесса с помощью усвоения внешней, социальной действительности происходит автоматизация психических функций, и они становятся произвольными и сознательными.

Данная теория рассматривает учение как систему действий, составляющих умение учиться. Действие является целостной системой взаимосвязанных между собой элементов. В ходе выполнения действия эти элементы обеспечивают четыре основные функции: ориентировочную, исполнительную, контрольную и корректировочную. Решающую роль в формировании действия играет ориентировочная часть (П.Я. Гальперин, А.С. Пантина и др.). Именно эта часть определяет быстроту формирования и качество действия, то есть обеспечивает успех действия. Ее можно раскрыть как процесс использования ориентировочной основы действия, это та система условий, на которую реально опирается обучающийся при выполнении действия. Учитывая важность ориентировочной основы действия, необходимо с первых же заданий учить школьников выделять и осознавать ту систему условий, на которую необходимо ориентироваться при решении данной задачи [40].

Однако система условий, на которые должен ориентироваться обучающийся, может быть представлена по-разному. Эти условия могут

отражать частные особенности конкретного случая, но могут фиксировать и общее, существенное для целого класса таких явлений. При анализе текстовой арифметической задачи обучающийся может ориентироваться, например, на особенности, характерные для задач данного типа, но может ориентироваться и на те особенности, которые характерны для различного рода процессов.

От содержания ориентировочной основы познавательной деятельности (познавательных действий) зависит «емкость» формируемых приемов, широта их применения.

Таким образом, ориентировочная часть в принципе обеспечивает не только правильное исполнение действия, но и рациональный выбор одного из множества возможных исполнений. Обучающийся, выполняя ориентировочную часть действий, опирается при этом на ориентировочную основу действия (ООД). Естественно, что успех ориентировочной части действия прежде всего зависит от содержания ориентировочной основы, которая может быть существенно разной. Эффективность ориентировочной основы существенно зависит от степени общности входящих в нее знаний (ориентиров) и от полноты отражения в них условий, объективно определяющих успешность действия. Эффективность действия зависит также и от того, каким способом получает обучаемый ориентировочную основу (дается обучаемому в готовом виде или составляется им самостоятельно). По общности ООД может быть представлена в частном виде и поэтому пригодна для решения конкретного вида арифметических задач, но может быть представлена в общем виде, отражающем сущность всех типов задач, и, следовательно, пригодна для ориентировки в каждой из них.

Обучающиеся часто недооценивают ориентировочную часть, спешат к исполнительной, то есть к преобразованию предмета действия, к получению результата. Так, при решении текстовой задачи школьники, не проанализировав условия, не наметив плана работы, спешат выполнять действия.

Контрольная часть направлена на проверку правильности как результатов ориентировочной части, так и исполнительной, на слежение за ходом исполнения, на проверку соответствия его намеченному плану. В случае обнаружения ошибки, отклонения от правильного пути необходима коррекция, исправление.

В процессе учебной деятельности каждая из частей действия может стать и самостоятельным действием. В этом случае цель состоит или только в ориентировке – в составлении, например, плана решения или в выделении условий, которые необходимо учитывать при решении задачи, или только в контроле: учащийся не получает нового результата, проверяет правильность решения арифметической задачи. Может быть дано специальное задание на коррекцию, когда контроль уже произведен, ошибки выделены и их необходимо исправить. Исполнительная часть тоже может стать самостоятельным действием, если педагог выполнит за обучающегося ориентировочную часть.

Согласно П.Я. Гальперину, формирование умственных действий происходит в пять этапов. На первом этапе обучающимся дают информацию о предмете деятельности и ее цели. Второй этап характеризуется самостоятельным выполнением обучающимися действий. На третьем этапе действия учеников все больше обобщаются благодаря вербализации в устной и письменной речи. Четвертый этап также характеризуется обобщенным видом действия, но его вербальное освоение происходит без участия внешней речи. На пятом этапе действие становится полностью внутренним, автоматизированным процессом, являя собой акт мысли [35].

Таким образом, процесс усвоения состоит в том, что познавательная деятельность и введенные в нее знания приобретают умственную форму, становятся обобщенными не сразу, а поочередно проходя через ряд этапов.

Авторы А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина разработали концепцию развития универсальных учебных действий. Данная концепция предусматривает, что

сформированные УУД будут инструментом самостоятельного использования приобретенного учебного опыта в любом виде деятельности [61].

Благоприятные условия для развития БУД у обучающихся с нарушением интеллекта создает математика и, в частности, один из ее разделов – обучение решению арифметических задач.

При разработке педагогической технологии по формированию БУД мы опирались на теоретические достижения в области отечественной олигофренопедагогики и специальной психологии, а также методики преподавания математики в школе.

В своих исследованиях (М. И. Кузьмицкая, Н.Ф. Кузьмина, К. А. Михальский, О. П. Смалюга и др.) отмечали, что у умственно отсталых школьников наблюдается низкий уровень ориентировочной деятельности, отсутствие последовательности и самостоятельности в анализе содержания задачи, затруднения в анализе условий задачи, в понимании инструкций, планировании. Обучающиеся с нарушением интеллекта при планировании допускают пропуски отдельных нужных действий, возможно включение лишних данных, не до конца продумывают свою деятельность. Таким образом, деятельность обучающихся характеризуется хаотичностью, что влечет за собой ошибки в ее осуществлении. В связи с этим ученые отмечают, что перед непосредственным решением задачи необходимо провести с обучающимися разбор арифметической задачи [72, 74, 82].

Известно, что основным недостатком мышления умственно отсталых школьников является слабость обобщений (Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др.). Нарушение обобщений усугубляется неполноценностью других мыслительных процессов – анализа, синтеза, абстракции, сравнения. Обучающиеся с умственной отсталостью затрудняются выполнить мысленное выявление структурных частей задачи (условие, числовые данные, вопрос), выполнить анализ ситуации и применить имеющиеся знания и умения при решении задач нового типа. Это приводит к нарушению ориентировочной основы деятельности. Но в тоже время необходимо подчеркнуть важность

процесса обучения школьников в развитии интеллекта через решение текстовых арифметических задач [29, 39, 61].

Процесс решения задачи мы рассматриваем как деятельность, которая осуществляется для усвоения обучающимися новых математических понятий, отношений, закономерностей. Причем данная потребность обучающимися часто не осознается, но задачи как средство создания проблемной ситуации являются незаменимым способом мотивации школьников. Смыслообразующим мотивом процесса решения задачи, побуждающим фактором является нахождение решения задачи. Общая цель деятельности – нахождение ответа на главный вопрос задачи, задает следующие действия: изучение структуры задачи; поиск плана решения задачи; осуществление плана решения; проверка решения задачи; изучение полученных результатов.

В процессе собственной деятельности обучающиеся производят предварительный анализ текста задачи, усваивают последовательность работы над задачей, приучаются к самоконтролю.

Не менее важным является реализация дифференцированного подхода. Как выяснилось, в результате констатирующего эксперимента у обучающихся с нарушением интеллекта обнаруживается разный уровень сформированности БУД. Поэтому при реализации обучающего эксперимента мы учитывали возможности и способности школьников.

Как показали результаты констатирующего эксперимента, большинство обучающихся испытывают трудности при решении текстовых арифметических задач. Это указывает на необходимость выделения дополнительного резерва времени на коррекцию и закрепление знаний, умений и навыков обучающихся. Эти задачи решают подготовительные этапы, которые включены в систему обучения многим учебным предметам в специальной (коррекционной) школе (А.К. Аксенова, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.Н. Перова, В.В. Эк и др.). На подготовительном этапе несформированные в предшествующий период обучения знания и умения,

систематизируется и обобщается учебный материал, развиваются общеучебные умения и навыки [73, 84].

Способность обучающихся быстро «терять» информацию, имеющиеся слабости памяти на математические обобщения (В.А. Крутецкий) [69], недостаточная сформированность смысловой памяти (Т.Г. Егоров, Н.А. Менчинская) [46, 87] позволяют предположить, что необходим подготовительный период к овладению БУД. Поэтому нами в экспериментальном обучении было выделено два этапа: предварительный, представленный двумя направлениями – математической и речевой подготовки и основной этап.

Педагогические условия, способствующие эффективному формированию базовых учебных действий у обучающихся с нарушением интеллекта в процессе обучения решению текстовых арифметических задач.

Принимая во внимание состояние БУД у обучающихся с нарушением интеллекта, а также трудности и ошибки, допущенные ими при решении арифметических задач, при разработке содержания обучающего эксперимента мы определили следующие педагогические условия, которые, на наш взгляд, обеспечат эффективное формирование БУД в процессе решения арифметических задач:

1. Организация положительной мотивации при развитии базовых учебных действий. У обучающихся с нарушением интеллекта ослаблена мотивационная и регулирующая функция деятельности, а также не сформированы интеллектуальные интересы. У умственно отсталых школьников недостаточно развита любознательность, они меньше, чем их нормально развивающиеся сверстники испытывают потребность в познании, в приобретении знаний. Ю.Ю. Пумпутис указывал, что обучающийся может быть заинтересован в выполнении задания, если полученные знания он сможет применить в своей бытовой или трудовой деятельности [16].

Развитие познавательного интереса осуществляется в процессе предметно-практической деятельности, которая дает возможность понимать и

усваивать сложный абстрактный материал, в том числе и математический, на доступном уровне. Также мы предполагаем, что изучаемый материал, должен быть связан с потребностями обучающихся, с их личным опытом и семьи, а также иметь для школьников жизненное значение и представлять для них практическую ценность, что позволит пробудить у них стойкое желание и живой интерес.

Использование дидактических игр, занимательных упражнений способствует формированию интеллектуальных интересов. Применение интерактивного оборудования позволяет сделать процесс обучения более увлекательным, познавательным и запоминающимся.

Также необходимо поощрять усилия обучающихся, затраченные на выполнение задания, побуждать к дальнейшим успехам, отмечать даже малейшее продвижения обучающихся вперед. Нужно стимулировать стремление обучающихся узнать новое, научиться новому.

2. Использование алгоритмизации, с целью формирования и развития базовых учебных действий. Как показал констатирующий эксперимент, для многих школьников характерны хаотичные действия, отсутствие последовательности в решении задачи. Поэтому требуется алгоритмизация этого процесса, чтобы обучающиеся осознавали причинно–следственные связи своих действий, понимали значение каждого этапа решения задачи и его места в ряду последовательных операций по ее решению. Для обучающихся с нарушением интеллекта применение алгоритма работы является некоторой схемой или планом, помогающим закрепить в памяти действия, которые еще хорошо не усвоены. Краткие указания проще запомнить, и уже после многократного повторения у школьников возникает цепочка рассуждений. Использование алгоритмического подхода в процессе формирования БУД способствует выработке навыков, позволяющих в дальнейшем самостоятельно выполнять задание.

3. Формирование предпосылок для успешного развития БУД. Мы считаем необходимым при формировании БУД выделить

предварительный этап, направленный на создание основы, особенно при обучении познавательным и регулятивным БУД. Результаты констатирующего эксперимента показали низкий уровень познавательных интересов, неумение анализировать и делать выводы, а также крайне бедный, слабо обобщенный жизненный опыт, приводит к тому, что, приступая к решению арифметической задачи обучающиеся, не осознают конечной цели и, что в процессе деятельности способы действия обучающихся не изменяются даже в тех случаях, когда они оказываются явно ошибочными и не приводят к нужным результатам.

Трудности, которые испытывают школьники, часто связаны с особенностями речевого развития: непонимание или недопонимание смысла слов и выражений, несущих математическую нагрузку, а также грамматических конструкций. Наш опыт работы в качестве учителя начальных классов в специальной (коррекционной) школе показал, что обучающиеся испытывают значительные сложности при употреблении понятий, раскрывающих количественные отношения между предметами.

Важными предпосылками для развития познавательных умений, необходимых для решения задач, являются подготовительные задания, направленные на понимание обучающимися предметного содержания задачи. Необходимо начинать обучение с опорой на предметно-практическую деятельность, когда обучающиеся могут «проиграть» сюжет, заложенный в задаче. Например, использование интерактивных технологий при обучении понимания текста арифметической задачи позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором обучающиеся становятся активными субъектами.

Обеспечение метапредметного характера развития БУД. Так как для закрепления сформированного БУД обучающиеся с нарушением интеллекта нуждаются в разнообразных и многократных видах деятельности, поэтому в систему работы необходимо включать интегрированные задания, требующие

переноса общих учебных действий на различный учебный материал, на другие учебные предметы (чтение, русский язык и др.), а также в окружающую жизнь.

4. Пооперационное формирование регулятивных и познавательных БУД. В примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), БУД представлены личностными, коммуникативными, регулятивными и познавательными. Каждое БУД включает обобщенный перечень умений, которые отрабатываются на всех учебных занятиях. Однако, для их целенаправленного формирования необходимо конкретизировать пооперационный состав этих действий.

Процесс формирования БУД должен быть поэтапным, последовательным и идти по пути от простых умений к сложным. Вначале педагог формирует и фиксирует внимание на одних умениях, а потом – на других, которые уже сформированы и требуют усложнения. БУД формируются вначале под непосредственным руководством педагога, потом в коллективной деятельности с другими обучающимися, а затем – при некоторой самостоятельности. Формирование базовых учебных действий – процесс длительный, продолжающийся не только в начальной школе, но и в последующих классах.

5. Организация дифференцированного подхода. Неоднородность состава обучающихся специальной (коррекционной) школы, требует дифференцированного подхода к развитию БУД. Для успешного формирования БУД у обучающихся с нарушением интеллекта педагог должен определить потенциальные возможности и способности каждого обучающегося с тем, чтобы наметить пути включения его во фронтальную работу класса с учетом его психофизических особенностей, тяжести нарушения. При организации такой работы, целесообразно использовать дифференциацию содержания учебных заданий по уровню трудности, по объему учебного материала, по степени самостоятельности обучающихся в

процесс формирования БУД в младших классах. При этом способы дифференциации могут сочетаться друг с другом. Осуществление дифференцированного подхода к обучающимся является одним из путей оптимизации учебного процесса по формированию БУД в специальной (коррекционной) школе, так как у одних обучающихся БУД лучше сформированы и с ними будет продолжаться работа по их совершенствованию, у других БУД находятся на низком уровне и для них необходима педагогическая технология, позволяющая повысить их уровень.

С учетом этих положений мы строили экспериментальное обучение.

Организация и содержание системы экспериментального обучения по формированию базовых учебных действий у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта в процессе обучения решению текстовых арифметических задач.

Выводы, полученные в результате анализа данных констатирующего эксперимента, легли в основу коррекционной работы по формированию БУД у обучающихся с умственной отсталостью в процессе обучения решению.

Обучающий эксперимент осуществлялся на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями №2» Управления образования акимата Костанайской области. Были сформированы 2 группы: экспериментальная и контрольная группы (12 и 13 школьника). Экспериментальная группа проходила обучение с применением разработанной педагогической технологии, контрольная группа – без применения технологии.

Распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп, в зависимости от полученных баллов по результатам сформированности БУД представлено на Рисунке 4.

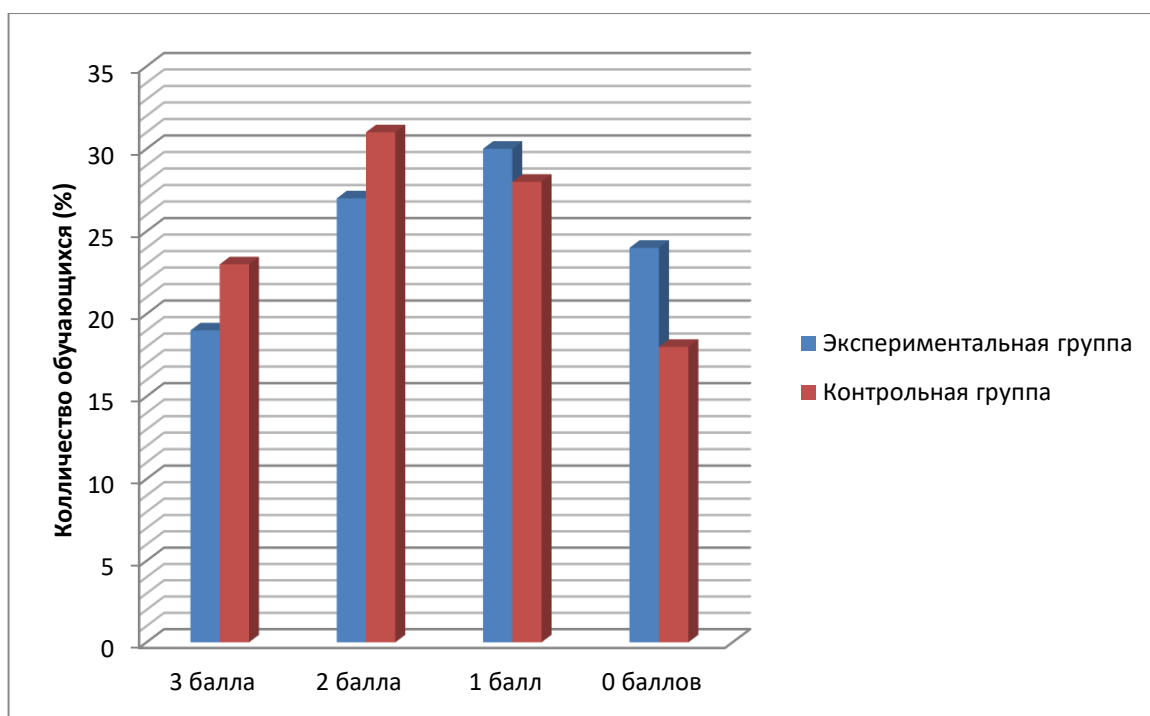


Рисунок 4 – Распределение по баллам развития базовых учебных действий у обучающихся экспериментальной и контрольной групп

Большинство школьников обеих групп получили 1 и 2 балла по уровню развития базовых учебных действий, что говорит о низком уровне развития БУД. Обучающиеся контрольной группы несколько успешнее овладели БУД, чем обучающиеся экспериментальной группы.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента школьники обеих групп имели примерно одинаковый уровень развития БУД, что позволило считать их пригодными для исследования результативности предложенной педагогической технологии работы над БУД.

Примерной АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предусмотрено формирование БУД у обучающихся, начиная с первого класса. БУД формируются на разных учебных предметах, в том числе и на уроках математики. Нами была разработана педагогическая технология, направленная на формирование БУД в процессе работы по обучению решению арифметических задач.

Эта работа осуществлялась в два этапа – предварительный и основной (Таблица 6).

Таблица 6 – Этапы формирования базовых учебных действий в процессе работы по обучению решению арифметических задач

Предварительный этап		
БУД	<i>Личностные БУД:</i> формировать интерес к выполнению задания; доводить до конца выполнение предложенного задания; проявлять самостоятельность во время выполнения задания. <i>Коммуникативные БУД:</i> слушать и отвечать на вопросы педагога; сотрудничать с педагогом и одноклассникам; согласованно работать в паре. <i>Регулятивные БУД:</i> соблюдать очередность выполнения задания; удерживать в памяти простую инструкцию, цель задания; сопоставлять свои действия с их результатом; осуществлять контроль; способность следовать в соответствии с односложной инструкцией. <i>Познавательные БУД:</i> понимать количественные отношения между предметами; выделять главные элементы задачи; создавать схематическое условие задачи; использовать наглядные модели.	
	Математическая подготовка	Речевая подготовка
Орг. формы	Уроки математики, изобразительного искусства, ручного труда	Уроки русского языка, речевой практики, индивидуальные и групповые занятия с логопедом
Методические приемы	1.выкладывание, вычеркивание, вырезание различных количеств и групп предметов; 2.работа по объединению\разъединению множеств, с помощью предметных и условно-предметных моделей на основе предметно – практической деятельности по инструкции; 3.выбор арифметической задачи из текстов и загадок; 4.серия заданий по составлению задач (по картинке; по модели; без опоры); 5. моделирование ситуаций на разной предметной наглядности символического характера; 6.использование задачи–ситуации, для конкретизации и обыгрывания сюжета, а также задачи, построенной на драматизации сказочных ситуаций; 7.соотнесение реальных действий объектов, и действий объектов, изображенных на сюжетной картинке с арифметическими действиями.	Задания на: 1.соотнесение слов с предметом, рисунком, а также выполнение действий с предметами, согласно инструкции, предложенной учителем. 2. выяснение понимания значений отдельных слов 3.уточнение смыслового значения слов. 4.расширение словаря школьников за счет введения наиболее употребительных приставочных глаголов. 5.выполнение упражнения-задания «Кто как передвигается?» 6.уточнение понимания противоположных по значению глаголов.
Основной этап		

БУД	<i>Личностные БУД:</i> проявлять интерес к процессу решения задачи; проявлять самостоятельность в процессе решения задачи; доводить решение задачи до конца; заинтересованность ученика в достижении результата.
	<i>Коммуникативные БУД:</i> слушать и отвечать на поставленные вопросы; принимать участие в коллективном обсуждении алгоритма работы над задачей; сотрудничать с педагогом и одноклассниками; согласованно работать в паре.

Продолжение таблицы 6

	<i>Регулятивные БУД:</i> соблюдать очередность в процессе решения задачи; удерживать в памяти и работать по инструкции/алгоритму; сопоставлять свои действия с полученным результатом; осуществлять контроль; вносить требуемые добавления и изменения в план и способ действия в случае обнаружения ошибок; оценивать результаты работы; выявлять ошибки в собственных действиях.
	<i>Познавательные БУД:</i> определять зависимость между данными и искомым; понимать лексико-грамматические конструкции; иллюстрировать задачу; сопоставлять реальную ситуацию с ее математической моделью; выделять и записывать значимые слова и числовые данные для записи условия; устанавливать причинно-следственные связи; определять последовательность действий для решения задачи; записывать решения в форме примера с наименованиями; выбирать прием проверки ответа.
Орг. формы	Уроки математики
Методические приемы	1.упражнения для правильного представления ситуации, заданной условием задачи; 2.индивидуальные коррекционные упражнения на математический и семантический анализ арифметических задач; 3.игры-задания с усложнением материала; 4. решение задач с разными формулировками; 5.применение алгоритма работы над текстовой арифметической задачей; 6.моделирование содержания задачи с помощью предметно-практической деятельности, предметов окружающей действительности; 7.использование задач-драматизаций; 8.сокращенная форма записи условия задачи; 9.цветовое выделение вопросов задачи; 10. запись решения с вопросами; 11.выполнение заданий повышенной трудности.

Предварительный этап работы по формированию базовых учебных действий при обучении решению арифметических задач.

Целью предварительного этапа явилось создание основы для дальнейшего успешного формирования личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных БУД, которые, как правило, недостаточно сформированы у обучающихся.

Приемы работы, направленные на преодоление трудностей в понимании количественных отношений между предметами.

В процессе выполнения практических упражнений мы объясняли такие понятия как «столько же», «одинаково», «равно», «поровну». Основными видами практических работ были выкладывание, вычеркивание, вырезание различных количеств и групп предметов. Например, мы просили обучающихся выложить на парте столько же домиков, сколько листьев на доске, или нарисовать в тетради столько же кругов, сколько квадратов нарисовано на доске.

Также предлагали обучающимся лист бумаги, на котором были изображены геометрические фигуры и на доске были представлены эти фигуры и просили выполнить задание, например, *«Нарисуй в рамке столько палочек, сколько маленьких кругов»* или *«Нарисуй в рамке столько палочек, сколько всего кругов»*. Первоначально школьники действуют по наглядному образцу, а затем выполняют предложенную им работу по словесной инструкции.

Только после того, как обучающимися были усвоены представления «столько же», «одинаково», «равно», «поровну», мы переходили к отработке представлений «больше – меньше», «больше на несколько единиц», «меньше на несколько единиц», причем первоначально представления «больше на несколько единиц» мы преподносили обучающимся как «столько же, да и еще несколько предметов», представление «меньше на несколько единиц» предлагали, как «столько же, но без нескольких предметов».

На уроках по изобразительному искусству, ручному труду обучающиеся выполняли практические упражнения, в процессе выполнения которых они учились выкладывать, рисовать, вырезать «столько же предметов, и еще несколько предметов». Затем осуществлялся переход к понятию «больше на несколько единиц», то есть понятие «столько, и еще» заменяется понятием «больше на несколько единиц». Работа по отработке представлений «меньше», «меньше на несколько единиц» проводилась в такой же последовательности.

Обучающиеся учились выкладывать «столько же предметов, но без нескольких предметов». Затем переход к понятию «меньше на несколько единиц», то есть понятие «столько, но без», заменяется понятием «меньше на несколько единиц».

Во время выполнения таких практических упражнений одновременно отрабатываются и закрепляются такие понятия, как «короче» - «длиннее», «выше» - «ниже», «уже» - «шире», «легче» - «тяжелее». С этой целью мы широко использовали зарисовки, поделки из бумаги, лепку из пластилина, соленого теста и глины.

Такая работа способствует более прочному усвоению понятий «больше на несколько единиц», «меньше на несколько единиц» в результате чего обучающиеся более осознанно будут подходить к решению задач на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц.

Для лучшего понимания количественных изменений, о которых говорится в задаче, мы проводили упражнения. Например, мы на доске располагали два кленовых листа, затем добавляли еще один и спрашивали: *«Что я сделала?»* (Добавили один лист). *Листьев стало больше или меньше?»* Затем мы вешали на доску два яблока и затем за ширмой убрали одно яблоко. Далее спрашивали: *«Что я сделала?»*. Школьники говорили, как изменилось число яблок и что сделал учитель.

Для исключения пересчета мы использовали прием работы «задачи с закрытым результатом» то есть сначала мы показывали предметы, считали их, а потом прятали (в ведро, коробку, конверт, корзину). Например, мы брали в руки пустую корзину, опускали туда три груши, затем брали в руки еще одну грушу и просили сказать, как изменится число груш. *«Груш в коробке будет больше или меньше? Как изменится число груш?»*. После этого обучающимся предлагается проверить правильность ответа пересчетом.

Подготовкой к решению задач на нахождение суммы и остатка является выполнение операций над множествами. Сначала нами были разработаны задания и проводилась работа по объединению двух множеств без общих

элементов и удалению части из множества с помощью предметных и условно-предметных моделей на основе предметно–практической деятельности. Так, например, между обучающимися были распределены листы с нарисованными деревьями, далее педагог давал инструкцию *«Скатайте шарики из пластилина – это будут яблоки и расположите их на ветках»*, далее *«Одно яблоко упало»*, в этот момент ученики должны были «яблоко» положить у дерева. Или работа проводилась в парах, например, у одного обучающегося лист, на котором нарисован пруд и несколько фигурок уток, и он их располагает на листе, а у другого ученика одна фигурка. Педагог дает инструкцию *«Утка прилетела»*, обучающийся, у которого была утка, должен был посадить ее на лист. Затем школьники менялись «ролями». Работая таким образом обучающиеся также учатся работать в парах, запоминать и следовать инструкции педагога.

Также мы старались усложнять задание, чтобы обучающиеся не просто отвечали на вопрос, стало больше или меньше, а говорили более точно, на сколько стало больше (сколько предметов прибавили) или на сколько стало меньше (сколько предметов убрали).

После того, как обучающиеся усвоили представления об объединении\разъединении (удалении) множеств на основе предметно-практической деятельности и научились осуществлять манипуляции с предметами по инструкции педагога.

Приемы работы, направленные на преодоление трудностей понимания понятия «арифметическая задача» и ее главных компонентов.

В первых задачах для первоклассников мы использовали слова, которые хорошо знакомы обучающимся и входят в их активный словарь. Сначала мы учили выбирать среди текстов и загадок арифметическую задачу. С этой целью мы предлагали обучающимся сравнить два текста, например, *«В классе было 4 мальчика и 2 девочки. Сколько всего учеников в классе?»*, после прочтения педагог спрашивал: *«Что я прочитал?»* Далее педагог читал - *«Растут на грядке зеленые ветки, а на них красные детки...»*, после педагог

спрашивал: «Что сейчас я прочитал?» Далее мы сообщали школьникам, что в задаче мы будем находить число, а в загадке – предмет. Затем для закрепления педагог читал тексты, а задача обучающихся: если это текст задачи – хлопать в ладоши, если загадка – стучать ногами по полу, приведем пример:

1. У Ромы было 4 яблока. Три яблока он съел. Сколько осталось яблок?
2. Сто одёжек - все без застёжек (капуста).
3. На кочке сидело 3 лягушки. Одна прыгнула в воду. Сколько лягушек осталось на кочке?
4. Что за дерево стоит, ветра нет, а лист дрожит? (осина)
5. На ветке 2 вороны и столько же воробьев. Сколько всего птиц на ветке?
6. Яблоки в саду поспели, мы отведать их успели, пять румяных, наливных, два с кислинкой. Сколько их?

Также для лучшего закрепления понятия «арифметическая задача» мы предлагали серию заданий по составлению задач. На первом этапе предлагали составить задачи, используя картинку. На втором – составить задачу по модели, вложив в нее свое содержание, например, предлагалась схема из четырех квадратов, один квадрат был зачеркнут. Обучающимся нужно было придумать задачу, используя схему. На третьем этапе – не используя ни каких наглядных материалов самостоятельно составить задачу. И «записать» ее на доске схематично. Так, например, обучающийся придумал задачу – «У Кати было 3 груши. Одну грушу она съела. Сколько груш осталось?». Схематично запись задачи будет выглядеть так:



При работе над формированием представлений о главных компонентах задачи мы продолжили работать со схематической записью задачи. Педагог сообщал обучающимся, что условие – это часть задачи из которого мы узнаём

данные числа и что они обозначают, а вопрос – это часть задачи, которая указывает, что требуется найти. При выделении главных компонентов задач, мы просили школьников подчеркивать синим карандашом условие задачи, а красным – вопрос.

Работа над пониманием выражения «арифметическая задача» и выделении главных компонентов задачи продолжалась и мы предлагали обучающимся выполнить коррекционно-развивающие упражнения. Задания расположены с нарастающей степенью сложности и скомпонованы в две группы.

Цель первой группы упражнений – уточнение понимания выражения «арифметическая задача». Например, обучающемуся предлагалось прочитать текст и сказать, как называется такой текст. Затем необходимо было обосновать, почему это математическая задача. Или обучающемуся нужно было сравнить две задачи, найти математическую задачу и объяснить свой выбор.

Цель второй группы упражнений – выделение главных компонентов арифметической задачи: условия, числовых данных, вопроса. Например, обучающемуся нужно было прочитать текст, сказать, можно ли этот текст назвать арифметической задачей, свой ответ обосновать. Также нужно было определить, что нужно добавить, чтобы ученик смог решить задачу, и затем подставить числовые данные в задачу. Или обучающемуся после прочтения текста нужно было сказать, является ли текст задачей. Далее педагог уточнял, что нужно сделать, чтобы текст стал задачей. И предлагалось подобрать вопрос к задаче. Или обучающемуся нужно было прочитать текст и ответить на вопрос – можем ли мы сразу решить задачу? Уточняли, чего не хватает и предлагали дополнительное условие.

Приемы работы, направленные на преодоление трудностей практической интерпретации условия арифметической задачи.

Большое значение мы уделили составлению условия задачи на основе наблюдения операций над предметными совокупностями и подбор к этому

условию вопроса. Например, у каждого ученика в руках конверт и на парте лежит 4 монеты. Педагог просит убрать в конверт 3 монеты и затем спрашивает: *«Что сделали с монетами?»*, *«Сколько монет осталось?»*, *«Как узнали?»*. Далее просит обучающихся составить условие и вопрос задачи.

Далее мы применяли задачи-ситуации, для конкретизации и обыгрывания сюжета задачи. Проводя данную работу, обучающимся предлагались задачи на «сложение» и «вычитание», так как это предупреждает в дальнейшем формирование у них стереотипа решения задач только с помощью одного конкретного арифметического действия, что свойственно для обучающихся с умственной отсталостью. Поэтому проиграв задачу на «сложение», следует тут же на наглядном материале продемонстрировать задачу на «вычитание». Пример, Даша взяла один гриб из корзины и положила его на стол (ученик выполняет действие). Потом она взяла из корзины еще один гриб и положила его на стол. Далее педагог задает вопросы: *Сколько грибов лежит на столе? Сколько грибов Даша взяла сначала из корзины?*

Сколько грибов Даша взяла из корзины потом? Грибов на столе стало больше или меньше? На сколько больше грибов?

Педагог предлагал задачи, построенные на драматизации сказочных ситуаций, в процессе которых они перевоплощаются в игровых персонажей, например, ежей, лягушек, утят. Данный вид деятельности позволяет развивать у обучающихся распределяемость внимания память, так как школьнику нужно не только сконцентрироваться на выполняемом действии, но и слушать содержание задачи.

Мы обучали школьников моделированию различных ситуаций на разной предметной наглядности символического характера (счетные палочки, фигурки), что в дальнейшем поможет обучающимся выбирать соответствующие содержанию задачи математические операции и правильно их выполнять.

Следующим шагом было обучение соотношению реальных действий объектов, и действий объектов, изображенных на сюжетной картинке с

арифметическими действиями. Например, на первой картинке нарисованы три обезьяны, сидящие на ветке. Педагог крепит на доске обезьян и предлагает обозначить их количество цифрой. Затем на другой картинке видно, что одна обезьяна убежала. В этот момент педагог закрывает ширмой находящихся на доске обезьян и убирает одну. Далее просит обозначить цифрой эту обезьяну. На доске две карточки с цифрами (3 и 1). Педагог спрашивает: *«Каким действием можно обозначить то, что обезьянка убежала с ветки? - Почему вы выбираете вычитание?»* (Обезьянка убежала с ветки, и теперь на ветке их будет меньше, значит, надо вычесть). Запись завершается выбором карточки со знаком вычитания и на доске появляется выражение $3 - 1 = 2$.

Речевая подготовка включала работу по уточнению и обогащению словарного запаса, словообразования, работа с приставочными глаголами, словами – синонимами, а также значением слов и выражений. Данная работа проходила на уроках русского языка, речевой практики, логопедических занятиях.

С этой целью в предварительный период учащимся предлагались задания на уточнение значений слов и словосочетаний. Для этого в большинстве случаев используются задания на соотнесение слов с предметом, рисунком, а также осуществлялось выполнение действий с предметами, согласно инструкции, предложенной педагогом.

При работе с лексической стороной речи, в качестве приемов и средств мы использовали задание, направленное на выяснение понимания значений отдельных слов. Например, *«Придумай предложение, в котором есть слово: цветы (печенья, птицы, дома)»*. Показ предмета, который обозначался словом. Педагог рассказывал обучающимся о коробке (ящике), а затем он просил ученика показать предмет, о котором говорил. Демонстрация действия, заложенного в рассказе. *«Педагог читает учащимся небольшой рассказ (о мальчике Коле, который раздавал карандаши своим друзьям), затем педагог просит показать, как Коля раздал карандаши ребятам»*. Отбор среди предложений тех, в которых слова употребляются

правильно. Педагог читает школьникам предложения и просит выбрать верные: *на дубе растут яблоки..., на яблоне растут яблоки.*

Обучающимся с нарушением интеллекта порой имеют неверные представления, поэтому мы предлагали задания, направленные на уточнения смыслового значения слов. Например, мы предлагали серию картинок, чтобы ученики различали действия предмета. Мы спрашивали: «*Что делает мама?*» (несёт, везёт, ведёт, моет, вытирает, шьёт, вяжет, вышивает). Далее мы спрашивали: «*Из чего можно шить?*», «*Из чего можно вязать?*», «*Что можно чистить?*». Затем просили придумать предложения используя слова - везёт, ведёт, шьёт, вышивает.

Понимание и соответственно правильное решение арифметической задачи предполагает соответствующий перевод логических связей на математический язык и является достаточно трудной задачей. Обучающиеся с нарушением интеллекта нуждаются в специальном обучении соотношению действий объектов с арифметическим действием.

На основе профессионального опыта нами было выявлено, что обучающиеся, особенно четвертого класса, испытывают особые трудности, вызванные непониманием приставочных глаголов. Причиной этого, на наш взгляд, является нарушение словесного опосредования у умственно отсталых школьников, поэтому мы предлагаем расширять словарь школьников за счет введения наиболее употребительных глаголов, при этом используя различные задания. Например, с целью осознания действий, заложенных в приставочные глаголы, мы просили обучающихся ответить на вопросы с опорой на картинку: «*Что нужно сказать, если папа возвращается домой с работы? Когда он уходит из дома на работу? А что сделал мальчик, когда приехал автобус?*», «*Что сделал мальчик, когда приехал автобус на нужную остановку?*» затем просили учеников самостоятельно образовывать глаголы с приставками. Например, что нужно сделать и как сказать, если: «*Оторвалась пуговица – пришить; появилась дырка – зашить, хотим украсить платье – вышить*».

Далее обучающимся предлагалось упражнение-задание «Кто как передвигается?» Мы говорили с учениками о том, как умеют передвигаться животные, птицы, насекомые. Например, *«Как передвигается человек?»*, *«Как передвигается черепаха?»*, *«Как передвигается лягушка?»*. Если обучающиеся испытывали трудности, то мы предлагали иллюстрацию с движением. Затем предлагалось задание типа: *«Посмотри на картинку и скажи, что делается сейчас, а что уже сделано?»*, *«На какой картинке девочка моет куклу, а на какой уже вымыла?»* или *«На какой картинке мальчик собирает груши из-под дерева, а на какой собрал уже?»*.

Также были предложены задания на уточнение противоположных по значению глаголов. Для выполнения этого задания обучающиеся получали игрушки и выполняли с ними действия по инструкции педагога. Например, у обучающихся в руках кукла и педагог давал инструкцию – *«Одень кукле туфли»* или *«Сними с куклы шляпу»*. Или у обучающихся в руках мяч, педагог дает инструкцию – *«Брось мяч соседу»* далее *«Поймай мяч»*.

Таким образом, осуществлялась проработка слов - действий: поднять - опустить, найти - спрятать, положить - убрать.

Также для лучшего запоминания школьниками «глаголов-подсказок» мы с помощью интерактивной доски, показали обучающимся действия людей в динамике. Например, предлагались два слова «купили» - «продали». На слайде был изображен магазин и человек с пустой сумкой, далее педагог просил школьников «положить» в сумку любые продукты. На втором слайде был изображен человек с полной сумкой продуктов, стоящий у кассы и обучающимся предлагалось выложить несколько монет, далее педагог спрашивал: *«Что сделал человек с продуктами?»*, *«У него их стало больше или меньше?»*, *«Какому арифметическому знаку соответствует действие человека?»*. На следующем слайде изображен продавец с полной корзинкой яблок. Далее педагог предлагал обучающимся «взять» у продавца немного яблок и отдать монеты. Затем педагог спрашивал: *«Что сделал продавец с яблоками?»*, *«У него яблок стало больше или меньше?»*, *«Какому*

арифметическому знаку соответствует действие продавца?». Таким образом были показаны такие действия, как приехали – уехали, пришли – ушли, подарили – потеряли, нашли – спрятали, принесли – унесли, добавили, прибежали – убежали приплыл – уплыли и, вошли – вышли. Для закрепления были вывешены плакаты с иллюстрацией действий, и знаком арифметического действия.

Основной этап работы по формированию базовых учебных действий при обучении решению арифметических задач.

Целью основного этапа было развитие БУД в процессе формирования умения решать арифметическую задачу.

Результаты констатирующего эксперимента доказывают, что школьники младших классов не умеют самостоятельно осуществлять всесторонний анализ условия задачи, вести поиск необходимых действий, приводящих к правильному решению задачи.

Этот этап работы над арифметической задачей также может быть проведен со слабоуспевающими обучающимися.

Для того чтобы решить задачу, обучающийся должен уметь переходить от текста (словесной модели) к представлению ситуации (мысленной модели), а от неё – к записи решения с помощью математических символов (знаково-символической модели).

Приемы работы и упражнения, направленные на преодоление трудностей правильного представления ситуации, заданной условием арифметической задачи.

Мы учили обучающихся не только слушать и читать внимательно предлагаемый текст, но и правильно представлять себе ситуацию, заданную условием. Это значит, что мы обучали школьников строить представление, соответствующие ситуации задачи. С этой целью обучающиеся выполняли следующие упражнения.

«Закрась круги». Обучающемуся предлагался небольшой текст, после прочтения необходимо было выполнить три инструкции. Для слабых

обучающихся предлагался иллюстративный материал. Действуя по первой и второй инструкции, ученик проводил действия, аналогичные анализу данных задачи, выполняя третью инструкцию, он отвечал на стандартно следующий в подобных текстах вопрос. После того, как обучающиеся научились выполнять анализ (закрашивать модели), мы перешли к составлению выражения и нахождению его значения.

«Лишнее число». Обучающемуся предлагалась задача с лишними данными и картинка, в ходе выполнения простых действий с рисунком по инструкции педагога, ученик оберегался от неправильного хода мысли. В данном упражнении сочетаются рисунок и текст, поэтому в работу включены все обучающиеся: не читающий ориентируется по рисунку.

«Где вопрос?». Обучающийся получал картинку и условие задачи. Школьнику самостоятельно необходимо было поставить правильный вопрос к задаче.

«Допиши». Для решения была предложена задача, где часть условия и одно данное были включены в вопрос. Первым шагом необходимо написать, что обозначает каждое число в задаче. Вторым – подобрать схему, которая подходит к задаче. Третьим – записать решение и ответ.

«Сундучок». Обучающийся рассматривал рисунок и определял, сколько монет спрятано в сундуке, ответ записывал в «окошке». В данном упражнении обучающиеся ориентируются по рисунку, поэтому оно широко использовалось при работе с не читающими обучающимися.

Стремились, чтобы обучающиеся опирались не на формальные признаки, а понимали математическую сущность задачи. С этой целью в процессе эксперимента обучающиеся выполняли на уроках индивидуальные коррекционные упражнения на математический и семантический анализ арифметических задач, что способствовало формированию умения понимать содержание текста арифметической задачи.

Упражнения расположены с нарастающей степенью сложности и скомпонованы в две группы.

Цель первой группы упражнений – анализ семантического и математического смыслов арифметической задачи. Например, обучающемуся необходимо было прочитать задачу и выбрать из предметных картинок те, которые относятся к данной задаче. И затем решить задачу. Или обучающемуся нужно было прочитать задачу, пересказать её и выбрать рисунок к задаче. Затем решить задачу. После решения задач, ученику нужно было сравнить ответы задач и объяснить, какая разница в задачах, что в них общего.

Цель второй группы упражнений – выделение из текста задачи её математического смысла. Например, обучающемуся нужно было прочитать задачу на полосках. Затем уточнялось о чём задача. И далее ученик выкладывал отдельно условие и вопрос задачи. Далее из полосок с числовыми данными и вопросом составлялась краткая запись. Или школьник составлял по краткой записи задачу. Затем её решал. Далее обучающемуся нужно было немного изменить краткую запись (неизвестны данные о втором дне) и придумать к ней ещё одну задачу. Или обучающийся читал задачу, рассказывал, о чём говорится в задаче. Далее он составлял краткую запись к задаче и решал её.

Для овощного салата нужно

2 огурца

томатов на 3 больше

Сколько овощей нужно для салата?

Вариант 1.

I день – 3 стр. ?	}	стр.
II день – 5 стр.		

Вариант 2.

I день – 3 стр. 8	}	стр.
II день – ? стр.		

Все упражнения соотнесены с темами и целями уроков по тематическому плану, поэтому у обучающихся при выполнении заданий закреплялись знания об арифметической задаче и о её главных компонентах (условие, числовые данные, вопрос).

Содержание задачи было непонятным, если ученик запоминал текст как последовательность слов без осознания их смысла, поэтому при работе над содержанием арифметической задачи использовали предметно–практическую деятельность, рисунки для осознания обучающимися условия задачи.

Также обучающимся предлагалась нестандартная игра «Задачи–ловушки». Предлагались такие задачи, которые не имеют ответа. Например, «*Стоят две березы. На каждой березе растет по 3 яблока. Сколько яблок растет на двух березах?*». Или «*На столе лежало 7 огурцов, 5 яблок и 2 арбуза. Сколько цветов лежало на столе?*». Мы наблюдали, что никто из обучающихся самостоятельно не говорил, что задача не имеет решения, поэтому требовался совместный с педагогом анализ содержания и затем ученики сообщали, что решить эти задачи нельзя, так как вопрос сформулирован неправильно.

Коллективное обсуждение правильности выполнения данного задания способствовало формированию у обучающихся коммуникативных умений.

Затем проводилась работа с заданиями другого типа, например, «*Мальчик нарисовал синие и желтые шарики. Сколько шариков он нарисовал?*» (На этот вопрос ответить нельзя. Надо знать, сколько было синих и желтых шариков.).

После этого педагог предлагал дополнить условие задачи числовыми данными так, чтобы задачу можно было решить. Или *«На тарелке лежит 5 груш и 3 яблока. Сколько груш лежит на тарелке?»* (В этом тексте спрашивается о том, что уже известно. Не нужно выполнять действие.). Далее педагог предлагал поменять вопрос так, чтобы задачу можно было решить. Ученики меняли вопрос и затем решали задачу.

Приемы работы, направленные на преодоление трудностей восприятия семантической структуры арифметической задачи.

Вначале работы над арифметической задачей мы предлагали тексты задач, имеющие формулировку, в которых условие выражено в повествовательной форме, за ним следует вопрос, выраженный вопросительным предложением. Это наиболее простая формулировка текста арифметической задачи, позволяющая опираться на внешние признаки при выделении условия и вопроса. Например, *«У Даши было 4 сливы, 2 сливы она отдала папе. Сколько слив осталось у Даши?»*.

По мере понимания учениками структуры и специфики арифметической задачи мы знакомили школьников с более сложными формулировками текста, например, часть условия выражена в повествовательной форме в начале текста, затем идет вопросительное предложение, включающее вопрос и часть условия: *«У Даши было 4 сливы. Сколько слив стало у Даши, если 2 она отдала папе?»* Затем предлагается формулировка текста задачи, которая представляет одно сложное вопросительное предложение, в котором сначала стоит вопрос, а затем условие: *«Сколько слив осталось у Даши после того, как она из своих 4 слив 2 отдала папе?»* Или формулировка текста задачи представляет одно сложное повествовательное предложение, в котором сначала стоит вопрос задачи, а затем ее условие: *«Найдите количество слив у Даши после того, как она из своих 4 слив 2 отдала папе»*.

Естественно, что данные формулировки текста арифметических задач достаточно сложны для обучающихся с умственной отсталостью, но позволяют избежать шаблонного восприятия текстовой задачи, который в

дальнейшем создает обучающемуся практически непреодолимые трудности при работе над текстами составных задач.

По мере накопления у обучающихся опыта работы с арифметическими задачами, ученикам предлагалось выполнить упражнение «Собери задачу». Для выполнения данного задания, обучающемуся давали инструкцию – найди к задаче вопрос и реши ее. Далее необходимо было сравнить задачи и где возможно изменить вопрос так, чтобы задача решалась в два действия. И реши ее. Сперва для восстановления предлагались две задачи, затем их количество увеличивалось до четырех-пяти.

В новогоднем подарке было 5
шоколадных конфет, а леденцов на
2 больше.

Сколько леденцов в новогоднем
подарке?

Папа забил в стену 2 гвоздя и в
доску 3 гвоздя.

Сколько гвоздей забил папа?

*Приемы работы, направленные на преодоление трудностей
иллюстрирования условия задачи.*

Обучающиеся, которые не могут моделировать ситуацию задачи на уровне представлений, должны моделировать ее на основе предметно–практических действий. Совместное обучение моделированию условия задачи постепенно перерастает в самостоятельное..

Осуществляя предметно-практические действия, объединяя группы предметов, отделяя их часть, школьники порой не осознают характер происходящих изменений и не могут оформить их арифметическими действиями.

Также задачу следует иллюстрировать, используя при этом предметы окружающей действительности, ученические принадлежности, природные материалы, игрушки, плакаты, рисунки.

Таким образом, моделирование условия задачи с использованием интерактивной доски позволяло значительно повысить информативность задачи, предложенной обучающимся. Задача становилась понятной младшим школьникам.

Также мы применяли сокращенную форму условия задачи для иллюстрации содержания задач. Сокращенная запись позволяла постоянно возвращаться к содержанию задачи, более осмысленному восприятию зависимостей между данными и искомыми числами (числом), узнаванию в тексте логических связей. При формировании умения составлять сокращенную запись развиваются анализ, обобщение, синтез, умение выделять главное и существенное.

В процессе работы объясняли ученикам, что сокращенная запись – это запись самого важного в условии задачи и коротко записанный вопрос.

Сравнивали сокращенную запись задачи с пересказом сказки или рассказа, при котором отбирается самое главное, без чего сказка или рассказ теряет смысл.

В процессе обучения мы предлагали обучающимся игру «Тайный агент». Во время урока школьники с педагогом становились тайными агентами и вместе «зашифровывали» содержание задачи, то есть составляли сокращенную запись. После «расшифровывали», то есть по сокращенной записи восстанавливали текст задачи.

Мы учили обучающихся воспроизводить по краткой записи условие, акцентируя внимание на выяснении отношений между числовыми данными.

Краткая запись оформлялась педагогом или учениками на доске.

Содержание задачи по сокращенной записи воспроизводилось педагогом, затем обучающимися. Затем запись закрывалась. Обучающиеся по памяти воспроизводили ее. Эффективным являлось воспроизведение содержания сокращенной записи задачи по вопросам.

Очень важно, чтобы обучающиеся при составлении сокращенной записи задачи не упустили значимые моменты в условии или вопросе задачи. Для

этого после составления сокращенной записи необходимо соотносить каждое слово, число, символ в сокращенной записи и в тексте задачи.

Обучающиеся оформляли краткую запись на интерактивной доске: вписывали данные величины в «окошки» в краткой записи, искомые величины обозначали знаком вопроса. Это экономило время урока, что позволяло больше работать над осмыслением содержания задачи.

Результативным приемом при работе над краткой записью задачи, а также при записи решения арифметической задачи является цветовое выделение вопросов задачи. При оформлении краткой записи задачи целесообразно главный вопрос задачи (знак вопроса) писать красным цветом, а промежуточный вопрос зеленым.

Приемы работы, направленные на преодоление трудностей проявления самостоятельности во время решения арифметической задачи и удержания в памяти простой инструкции (алгоритма).

При проведении обучающего эксперимента мы учитывали, что обучение обучающихся с умственной отсталостью, при формировании у них мыслительных процессов большая роль принадлежит использованию внешних опор (М.Н. Перова). В качестве использования внешних опор нами был разработан алгоритм работы над задачей, который позволяет формировать у обучающихся умения самостоятельно решать арифметическую задачу.

Мы специально учили обучающихся, с чего начинать, как анализировать текст задачи, как устанавливать связь данных и искомого, чем заканчивать решение, как формулировать ответ, то есть мы формировали умение мысленно составлять план работы над любой задачей. Для этого полезно приучать учеников пользоваться алгоритмом следующего типа. **Алгоритм решения задач:**

1. Читаю задачу
2. Читаю условие
3. Читаю вопрос

4. Делаю краткую запись
5. Рассказываю задачу по краткой записи
6. Думаю, как решить задачу:
 - Могу сразу ответить на главный вопрос задачи?
 - Что нужно узнать сначала? Каким действием?
 - Что можно теперь узнать? Каким действием?
7. Записываю решение
8. Записываю ответ
9. Проверяю

Прием работы с алгоритмом, в котором излагается последовательность работы над задачей, помогает обучающимся эффективнее решать задачи.

Сначала этот алгоритм мы представляли в виде слайда для фронтальной работы в классе, а затем раздавали для индивидуального пользования. Работе с этим алгоритмом мы обучающихся учили. На первых этапах педагог сам читал каждый пункт задания в отдельности и учил обучающихся отвечать на вопросы каждого пункта. Обучающиеся повторяли за педагогом ход рассуждения. Далее пункты задания читал один из учеников (сильный), а остальные под руководством педагога проводили рассуждения вслух. Далее обучающийся, которого вызывали к доске для решения задачи, читал пункт задания про себя, а вслух вел рассуждения. Педагог при необходимости оказывал помощь. К ответу этого ученика привлекались и остальные обучающиеся класса. После того как составлено и записано решение задачи, педагог выяснял, все ли помнят, какую задачу решали, какие в решении вопросы, действия, какой получен ответ, соответствует ли он вопросу задачи. Таким образом, мы учили обучающихся совершать проверку решенной задачи. В процессе работы с индивидуальным алгоритмом ученики читали задания про себя, а при комментировании действий получали меньшую помощь педагога. К концу обучающего эксперимента обучающиеся уже могли самостоятельно решать задачу, все меньше прибегая к алгоритму, то есть можно считать, что они усвоили всю систему работы над задачей.

Итак, для учеников, которые достаточно усвоили последовательность работы над задачей, мы предлагали опускать некоторые звенья и постепенно свертывать рассуждения, но в то же время некоторым обучающимся придется пользоваться этим алгоритмом более длительное время.

Также с целью лучшего запоминания последовательности действий при решении текстовых задач мы использовали прием памяти: «5 пальцев – 5 этапов». Каждый палец на руке «соответствовал» этапу работы над текстовой задачей, например, мизинец – «Что известно в задаче?», безымянный палец – «Что нужно узнать?», средний палец – «Составляю краткую запись», указательный палец – «Пишу решение», большой палец – «Пишу ответ».

Приемы работы, направленные на преодоление трудностей оформления решения и ответа на вопрос арифметической задачи.

Использование упражнения «Найди решение», предполагало, что обучающемуся предлагалось для каждой задачи выбрать решение. Затем нужно было дописать решение, наименование и ответ. После этого, где возможно изменить вопрос так, чтобы задача решалась в два действия. И реши ее. Вначале количество задач было две, потом увеличивалось до трех-четырех.

Папа на рыбалке поймал 3
окуня, а щук на 2 меньше.
Сколько щук поймал папа?

1) $3 \dots - 2 \dots =$ Ответ:

Мама приготовила 6 мясных
котлет и 4 рыбные котлеты.
Сколько всего котлет приготовила
мама?

1) $6 \dots + 4 \dots =$ Ответ:

Во время проведения обучающего эксперимента мы обеспечивали важное условие – создание общей атмосферы комфортности. Мы следили за состоянием работоспособности обучающихся, темпами их деятельности, старались предотвратить утомление и поддержать целенаправленность их деятельности.

Без сомнения, такие виды помощи формируют у обучающихся БУД, система которых помогает обучающимся правильно понять содержание задачи и найти верное решение. Также каждый обучающийся приобретает определенный навык последовательного анализа текста, что в дальнейшем позволит более продуктивно решать арифметические задачи.

В результате применения данной педагогической технологии, у каждого ученика класса накапливался опыт в работе над текстом арифметической задачей. Признаки негативизма в отношении арифметических задач практически исчезли. Обучающиеся стали проявлять интерес к обучению.

Наше исследование показало целесообразность перехода к обучению решению составных арифметических задач в четвертом классе, когда у обучающихся будут выработаны приемы работы с простыми арифметическими задачами.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

По окончании экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент для проверки эффективности технологии формирования БУД у обучающихся с нарушением интеллекта в процессе обучения решению арифметических задач. В нем принимали участие те же ученики. Сравнивались результаты успешности школьников до и после проведенной работы.

В процессе решения составных арифметических задач мы анализировали сформированность личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных БУД, а также умение их решать. Таблица 7 иллюстрирует, какие составные арифметические задачи были предложены школьникам четвертых классов.

Таблица 7 – Составные арифметические задачи, предложенные третьеклассникам с легкой умственной отсталостью на этапе контрольного эксперимента

Вид задачи	Содержание
Нахождение остатка и нахождение суммы двух чисел	В трамвае ехали 14 человек. На остановке вышли 7 человек и вошли 4 человека. Сколько человек в трамвае?
Увеличение числа на несколько единиц и нахождение суммы двух чисел	В красном доме 15 жильцов, в зеленом на 5 жильцов больше. Сколько жильцов живет в двух домах?
Уменьшение числа на несколько единиц нахождение суммы двух чисел	В первый день Маша прочитала 6 страниц, во второй день на 4 страницы меньше. Сколько страниц она прочитала за два дня?

Обследование осуществлялось в индивидуальной форме с каждым обучающимся в послеурочное время. Время решения текстовых арифметических задач не ограничивалось.

С целью выявления переноса сформированных БУД в новые учебные ситуации, обучающимся были предложены специально разработанные задания, связанные с учебным материалом предмета «Мир природы и человека». Так, на уроке при изучении темы «Домашние и дикие животные» предлагались задания:

1. В апреле у зайчихи появился один зайчонок, а в июне еще 4. Сколько всего зайчат появилось у зайчихи?

2. В зоопарке пони ежедневно получают 5 килограммов сена, а травы на 10 килограммов больше. Сколько всего килограммов травы получают пони?

При изучении темы «Грибы» предлагалось задание: на поляне выросло 5 мухоморов, а белых грибов на 3 меньше. Сколько съедобных грибов выросло на поляне?

При изучении темы «Деревья и кустарники» предлагалось задание: около школы посадили 17 елей, а берез на 8 меньше. Сколько берез посадили у школы?

Во время интегрированного урока («Мир природы и человека» и «Ручной труд») по теме «Улитка», было предложено задание: в первый день улитка проползла 3 м, во второй – на 2 м больше, а в третий – столько, сколько в первые два дня вместе. Сколько метров улитка проползла в третий день?

Оценка состояния сформированности БУД и умений решать текстовые арифметические задачи проводилась по тем же показателям, что и в констатирующем эксперименте (см. п. 2.1). Если обучающийся в процессе решения арифметической задачи не допускал ошибок, в этом случае, он проверял работу одноклассника, где присутствует ошибка.

Результаты овладения обучающимися личностными базовыми учебными действиями.

Устойчивая заинтересованность (сохранившаяся от начала до конца решения арифметической задачи) наблюдалась у 27% обучающихся (до обучения – у 17%); 30% обучающимся в начале предъявления текстовой задачи требовалась поддержка экспериментатора для продолжения работы над задачей (до обучения – 23%); 27% обучающихся приступали к решению предложенной задачи, но через 5–7 минут истощались, заинтересованность пропадала, повышалась отвлекаемость и соответственно допускались ошибки (до обучения – 33%); у 17% обучающихся наблюдалось безразличное отношение к процессу решения арифметической задачи на протяжении всего обследования (до обучения – у 27%).

Анализ проявления самостоятельности в процессе решения задачи показал, что 20% обучающихся самостоятельно решали текстовые задачи, без помощи экспериментатора (до обучения – 14%); 33% обучающихся затруднялись решать задачи самостоятельно из-за неуверенности в себе, повышенной отвлекаемости и неустойчивости внимания (ждали помощи со стороны экспериментатора) (до обучения – 23%); 27% обучающихся самостоятельно не решали задачи вследствие неумения/незнания последовательности действий (до обучения – 33%); 20% обучающихся самостоятельно задачи не решали по причине поверхностного или нестойкого интереса (до обучения – 30%) .

Изучение того, как школьники быстро включались в процесс решения арифметической задачи показал, что 20% обучающихся сразу же приняли задание и проявили готовность к его выполнению (до обучения – 14%); 27%

обучающихся включались в работу медленно и приступали к решению, только после того, как экспериментатор побуждал их к действию (до обучения – 23%); 36% обучающихся быстро включались в процесс, но сказав каким действием нужно решить задачу, считали свою работу выполненной (до обучения – 40%); 17% обучающихся крайне медленно, неохотно приступали к решению текстовых задач (смотрели по сторонам, постоянно отвлекались) (до обучения – 23%).

Результаты овладения обучающимися коммуникативными базовыми учебными действиями.

В процессе исследования показателя слушать и отвечать на простые вопросы по тексту задачи нами было выявлено, что 27% обучающихся достаточно полно и точно отвечали на вопросы педагога – «Как называется текст, который прочитал(а)?»; «Что известно?», «Что неизвестно?», «Назови вопрос задачи» (до обучения – 20%); 36% обучающихся начинали отвечать на вопросы, лишь после того, как экспериментатор совместно с учеником отвечал на первый вопрос (до обучения – 33%); 27% обучающихся испытывали трудности при ответе на вопросы, например путали числа или наименования, придумывали вопрос задачи (до обучения – 30%); 10% обучающихся не смогли ответить на вопросы, даже после оказания помощи экспериментатора (были заданы уточняющие вопросы, предъявлены предметы) (до обучения – 17%).

В случае необходимости обращались за помощью к педагогу 30% обучающихся, они активно взаимодействовали с экспериментатором (до обучения – 23%); 33% обучающихся за помощью не обращались, но принимали её, если экспериментатор спрашивал: «Я могу тебе помочь?» (до обучения – 27%); 17% обучающихся обращались за помощью, только при решении первых двух задач, а дальше не обращались, даже в случае затруднения (до обучения – 23%); 20% обучающихся не обращались за помощью (до обучения – 27%).

Результаты овладения обучающимися регулятивными базовыми учебными действиями.

Наблюдая за решением арифметических задач мы отметили, что способность работать в течение 5 – 15 минут (время, отведенное для решения одной задачи) у 20% обучающихся сохранилась до конца (до обучения – у 10%); у 33% обучающихся наблюдалось снижение работоспособности ближе к концу решения задач (до обучения – у 27%); у 23% обучающихся мы отметили мерцательный характер работоспособности (до обучения – у 30%); у такого же процента обучающихся мы наблюдали низкую работоспособность с самого начала решения задач (до обучения – у 33%).

Анализируя способность к оценке своих действий по параметру (правильно/неправильно выбрал арифметическое действие для решения задачи), мы выявили, что 17% обучающихся в состоянии определить, правильно или неправильно они решили задачу (до обучения – 7%); 40% обучающихся испытывали трудности при оценке своей деятельности и нуждались в направляющей помощи экспериментатора (например, акцентировании внимания на значимых словах «все», «осталось», «на больше», «на меньше», определяющих выбор арифметического действия) (до обучения – 30%); 30% обучающихся были уверены, что правильно решили задачу, даже если это не так (до обучения – 40%); 13% обучающихся не понимали, что от них требует экспериментатор (до обучения – 23%).

Удерживать в памяти необходимые данные для решения арифметической задачи способны 30% обучающихся (до обучения – 17%); 33% обучающихся нуждались в повторном обращении к тексту задачи (до обучения – 27%); 23% обучающихся запоминали лишь числа, вопрос задачи не удерживали в памяти (до обучения – 30%); 13% обучающихся не запоминали необходимые числовые и текстовые данные (до обучения – 27%).

Изучение способности вносить изменения, в случае неправильного решения задачи показало, что 23% обучающихся замечают ошибки и их исправляют (до обучения – 13%); 30% обучающихся замечали ошибки, но

самостоятельно их не исправляли, требовалась направляющая помощь экспериментатора (например, еще раз прочитать вопрос задачи) (до обучения – 20%); такой же процент обучающихся ошибки не замечали, но совместно с экспериментатором исправляли (до обучения – 40%); 17% обучающихся ошибки не замечали и помощь не принимали (до обучения – 27%).

Способность быстро переключаться на решение другого вида арифметической задачи отмечалась у 30% обучающихся (до обучения – у 23%); у 33% обучающихся мы зафиксировали «застывание» на одном способе решения задачи (как и первую, последующие задачи решали сложением), но вместе с тем, ученики переключались, при обращении экспериментатора на ключевые слова (до обучения – у 20%); у 23% обучающихся отмечалось снижение сосредоточенности и внимательности после решения второй – третьей текстовой задачи, в результате начинали постоянно отвлекаться (до обучения – у 33%); 13% обучающихся после решения первой задачи демонстрировали признаки истощаемости: хаотичность и импульсивность в действиях (до обучения – 23%).

Результаты овладения обучающимися познавательными базовыми учебными действиями.

Анализ понимания количественных отношений между предметами показал, что 40% обучающихся понимали смысл отношений «больше на», «меньше на» (до обучения – 27%); такой же процент обучающихся понимали смысл отношений, когда экспериментатор обращал внимание на количественные изменения (до обучения – 36%); 13% обучающихся понимали лишь отношения «больше на» (до обучения – 17%); 7% обучающихся не понимали смысл отношений, даже при предъявлении предметов (до обучения – 20%).

При анализе чтения арифметической задачи мы зафиксировали, что 37% обучающихся правильно читали слова, соблюдали знаки препинания, выделяли интонацией вопрос задачи (до обучения – 30%); 40% обучающихся правильно читали слова, но не соблюдали знаки препинания, читали как бы на

«одном дыхании» (до обучения – 33%); 13% обучающихся испытывали трудности в процессе чтения, нуждались в помощи экспериментатора (до обучения – 17%); у 10% обучающихся самостоятельное чтение затруднительно (до обучения – у 20%).

Выделять условие и вопрос арифметической задачи самостоятельно могут 37% обучающихся (до обучения – 23%); 43% обучающихся неуверенно называли условие и вопрос арифметической задачи и нуждались в одобрении со стороны экспериментатора (до обучения – 40%); 10% обучающихся путали, придумывали, называли неверно условие и вопрос задачи (до обучения – 17%); такой же процент обучающихся не называли условие и вопрос задачи, даже когда экспериментатор повторно её читал и выделял голосом условие и вопрос (до обучения – 20%).

Называть и пояснять каждое числовое данное текстовой задачи самостоятельно могут 30% обучающихся (до обучения – 17%); 47% обучающихся называли числовые данные, но неуверенно поясняли (до обучения – 40%); 10% обучающихся называли все числовые данные, но затруднялись их пояснить (до обучения – 17%); 13% обучающихся беспорядочно называл числа (до обучения – 27%).

Иллюстрировать условие арифметической задачи с помощью предметов и условно-предметной наглядности могут 40% обучающихся (до обучения – 30%); 37% обучающихся действовали с предметами неуверенно, нуждались в подбадривании со стороны экспериментатора (до обучения – 33%); 10% обучающихся нуждались в помощи экспериментатора при раскладывании предметов (до обучения – 17%); 13% обучающихся не воспользовались предметами и условно-предметной наглядностью (до обучения – 20%).

Выбирать и выполнять арифметические действия (сложение и вычитание) самостоятельно способны 30% обучающихся (до обучения – 17%); 27% обучающимся задавались уточняющие вопросы, чтобы помочь определиться, сколько действий нужно выполнить, чтобы ответить на вопрос задачи (до обучения – 20%); такой же процент обучающихся действовали

шаблонно, не обращая внимания на изменение ситуации (до обучения – 33%); 17% обучающихся ждали, когда экспериментатор скажет, какие арифметические действия необходимо выполнить (до обучения – 30%).

Формулировать и озвучивать решение арифметической задачи в форме примера с наименованиями самостоятельно могут 47% обучающихся (до обучения – 30%); 20% обучающихся просто называли пример, без наименований (до обучения – такой же процент); 20% обучающихся называли пример, который не соответствовал решению задачи (до обучения – 27%); 14% обучающихся не формулировали решение в форме примера, а просто сообщали «буду складывать», а потом «буду вычитать» (до обучения – 23%).

Формулировать ответ задачи самостоятельно способны 50% обучающихся (до обучения – 37%); 33% обучающихся самостоятельно не формулировали ответ, а говорили число без наименования (до обучения – 23%); 10% обучающихся повторяли ответ предыдущей текстовой задачи (до обучения – 23%); 7% обучающихся не называли ответ (до обучения – 17%).

Составлять обратные арифметические задачи, с целью проверки правильности решения арифметической задачи с незначительной помощью экспериментатора могут 23% обучающихся (до обучения – 14%); 40% обучающихся осуществляли проверку только при условии активного включения экспериментатора в совместный анализ задачи (до обучения – 30%); 27% обучающихся с помощью экспериментатора составили две-три обратные задачи, после этого сообщали: «Я устал», «Мне нужно уходить» (до обучения – 33%); 10% обучающихся не понимали, что такое проверка, не включались в процесс и хотели скорее закончить (до обучения – 23%).

Рассказать весь ход решения задачи с подтверждением выбора действий самостоятельно могут 27% обучающихся (до обучения – 17%); 40% обучающихся требовалась помощь экспериментатора, в виде наводящих вопросов (до обучения – 27%); 20% обучающихся неправильно, привнося свое, рассказывали, как решали, даже если были заданы уточняющие вопросы (до

обучения – 27%); 14% обучающихся не рассказали ход решения, а отвлекались на посторонние предметы (до обучения – 30%).

По результатам овладения личностными БУД число обучающихся экспериментальной группы, получивших 3 балла составило 22%, что в 1,4 раза больше, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. По результатам овладения коммуникативными БУД число обучающихся экспериментальной группы, получивших 3 балла составило 29%, что в 1,3 раза больше, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. По результатам овладения регулятивными БУД число обучающихся экспериментальной группы, получивших 3 балла составило 24%, что в 1,7 раза больше, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. По результатам овладения познавательными БУД число обучающихся экспериментальной группы, получивших 3 балла составило 36%, что в 1,5 раза больше, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента.

Результаты представлены на рисунке 5.

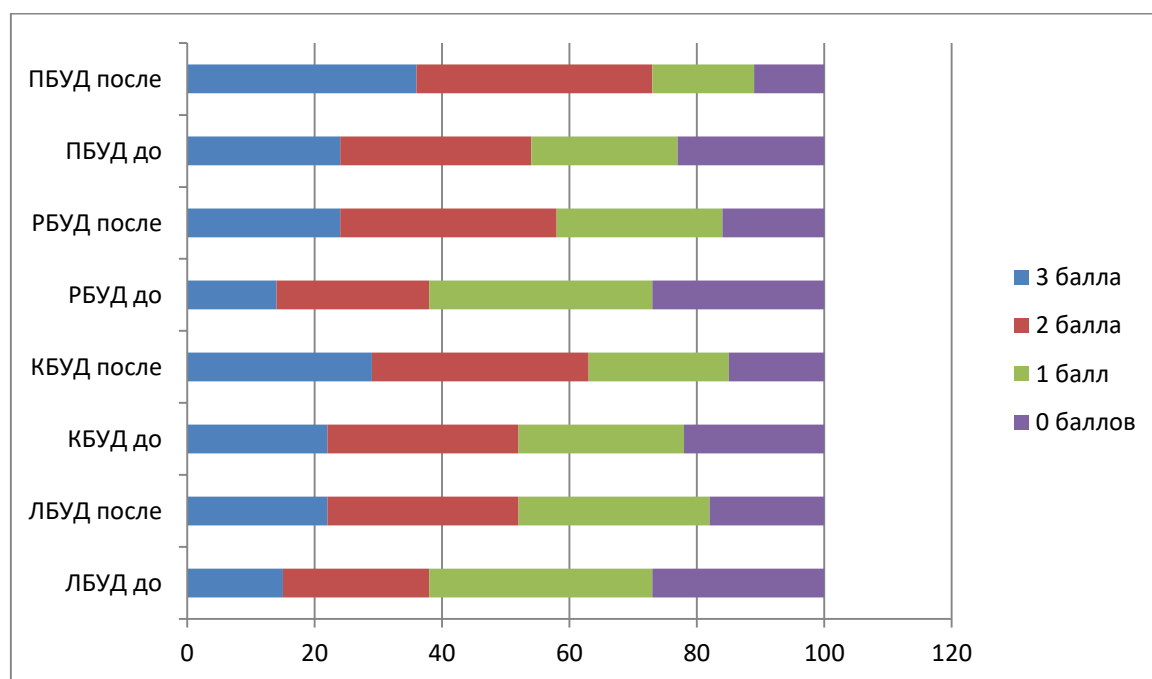


Рисунок 5 – Результаты овладения базовыми учебными действиями обучающимися экспериментальной группы, полученные до и после проведения обучающего эксперимента

Нами был отмечен значительный прогресс в развитии регулятивных и познавательных БУД, немного повысились результаты развития личностных и коммуникативных БУД.

Как видим из данных Рисунка 6, У обучающихся экспериментальной группы (ЭГ) выявлены более высокие результаты в овладении БУД, чем у обучающихся контрольной группы (КГ).

Рисунок 7 свидетельствует, что по количественным показателям обучающиеся экспериментальной группы имели лучшую динамику в сравнении с контрольной. Так, количество обучающихся, получивших 2 и 3 балла в овладении БУД в экспериментальной группе выросло, а количество обучающихся, получивших 0 и 1 баллов значительно сократилось после обучения. Эти же показатели у обучающихся контрольной группы были менее высокими.

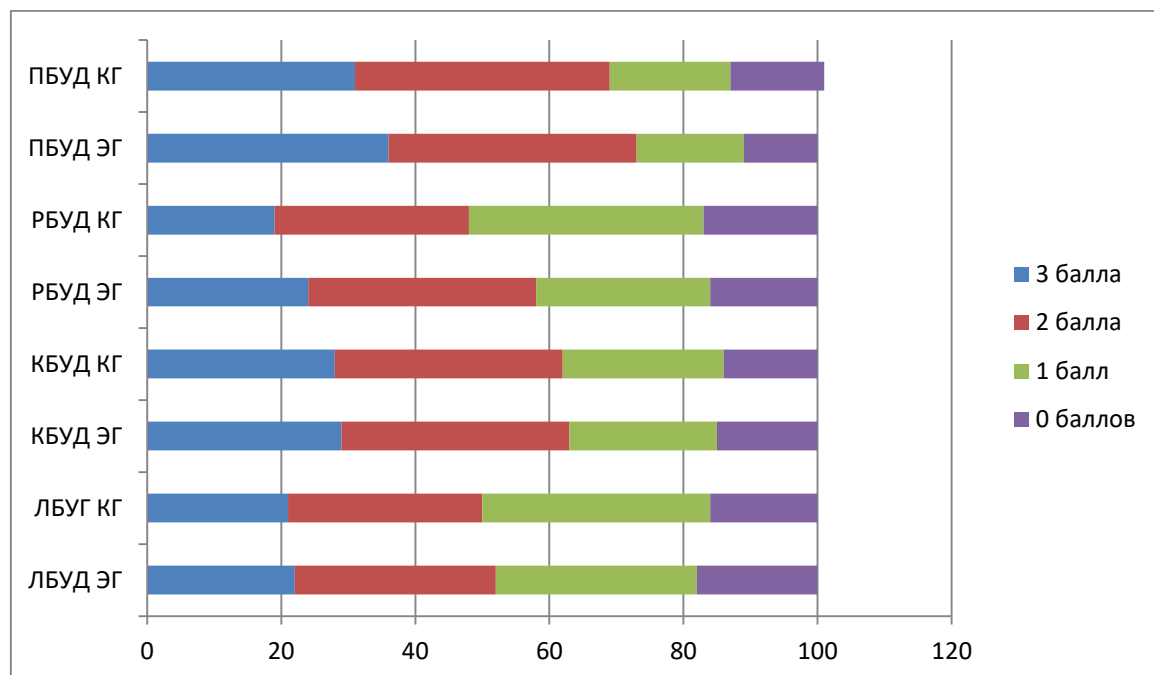


Рисунок 6 – Результаты овладения базовыми учебными действиями обучающимися контрольной и экспериментальной групп, полученные после проведения обучающего эксперимента

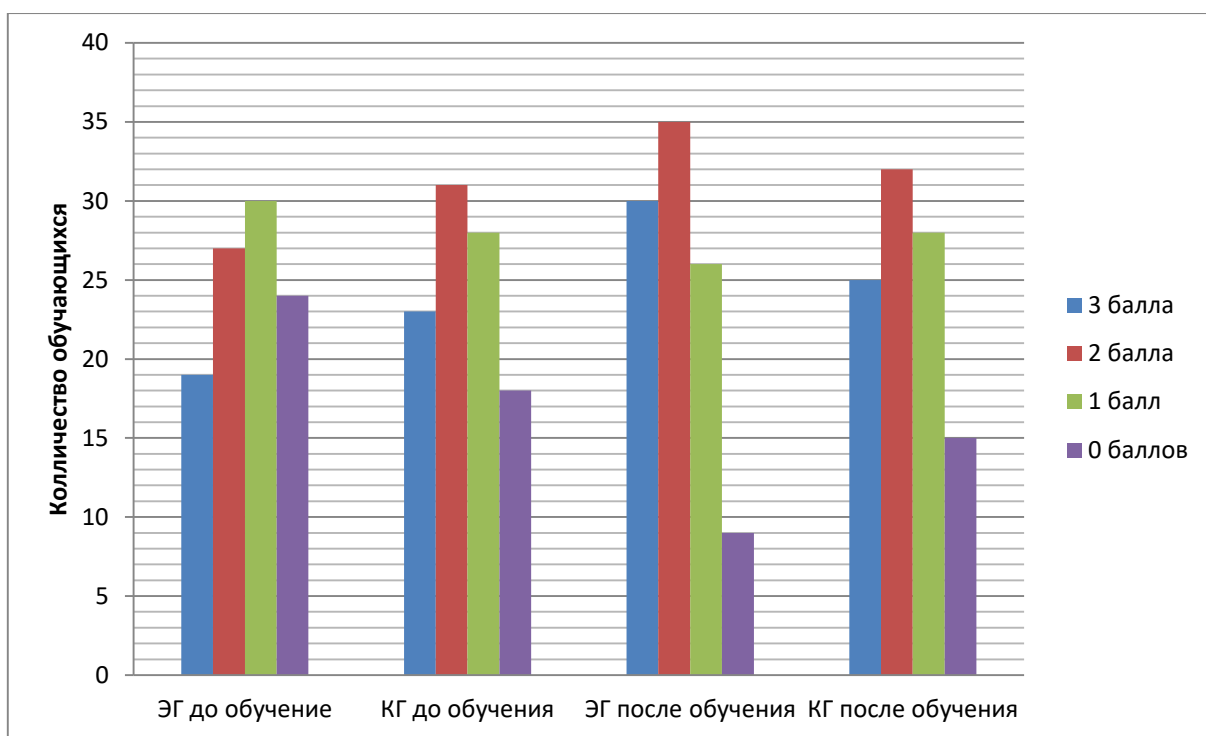


Рисунок 7 – Результаты развития базовых учебных действий у обучающихся экспериментальной и контрольной групп до и после проведения эксперимента

Обучающиеся экспериментальной группы успешно переносили сформированные БУД на другие учебные предметы, чего нельзя сказать об обучающихся контрольной группы, что представлено в Таблице 8.

Таблица 8 – Количество обучающихся, применяющих базовые учебные действия на уроках ручного труда и мир природы и человека

Учебный предмет	Обучающиеся, получившие 3 балла, %		Обучающиеся, получившие 2 балла, %		Обучающиеся, получившие 1 балл, %		Обучающиеся, получившие 0 баллов, %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Ручной труд	47	20	30	35	18	27	5	18
Мир природы и человека	53	38	29	30	8	17	9	15

Из Таблицы 8 видно, что обучающиеся экспериментальной группы переносили сформированные БУД в новые учебные ситуации, больше половины делали это самостоятельно. У обучающихся контрольной группы наблюдалась иная картина: большинство не переносило БУД, и лишь незначительная часть делала это самостоятельно.

Количественный анализ умения решать составные арифметические задачи младшими школьниками с нарушением интеллекта в экспериментальной группе представлен в Приложении 2 (Таблица 14).

При решении составной задачи на нахождение остатка и нахождение суммы двух чисел 30% обучающихся продемонстрировали результат, соответствующий «достаточному» уровню; 53% обучающихся – соответствующий «среднему» уровню и 17% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

При решении составной задачи на увеличение числа на несколько единиц и нахождение суммы двух чисел 40% обучающихся продемонстрировали результат, соответствующий «достаточному» уровню; 43% обучающихся – соответствующий «среднему» уровню и 17% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

При решении составной задачи на уменьшение числа на несколько единиц и нахождение суммы двух чисел 33% обучающихся продемонстрировали результат, соответствующий «достаточному» уровню; 47% обучающихся – соответствующий «среднему» уровню и 20% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

При решении составной задачи на увеличение числа на несколько единиц и нахождение остатка 27% обучающихся продемонстрировали результат, соответствующий «достаточному» уровню; 53% обучающихся – соответствующий «среднему» уровню и 20% обучающихся – соответствующий «низкому» уровню.

Ошибки были связаны:

- с неправильным выбором арифметического действия (например, вместо «сложения» в первом действии выбирали «вычитание», во втором действии вместо «вычитания» выбирали «сложение»);
- с решением задачи в одно действие (например, при решении составной задачи на увеличение числа на несколько единиц и нахождение суммы двух чисел - написали такое решение: *«15 ж. + 5 ж. = 20 ж. и сразу ответ»*); □ с выполнением лишнего действия (например, решали задачу в три действия);
- с отсутствием в записи решения задачи наименования;
- с неправильным оформлением краткой записи (например, неправильно расположили краткую запись (например, нужно было: «Было», «Вышли», «Вошли», «Стало», а написали так - *«Вышли», «Вошли», «Было», «Стало»*).
- с трудностями в формулировке ответа задачи (например, надо – «13 роз осталось в вазе», а писали – *«13 ромашек в вазе»*);
- с заменой числовых данные при списывании (например, «6 страниц» заменили на *«8 страниц»*);
- с потерей необходимых числовых данных (например, не указали «сколько роз завяло»).
- с невниманием (например, записав пример на сложение, ученик решил его вычитанием: $10 \text{ р.} + 5 \text{ р.} = 5 \text{ р.}$);
- с вычислительными ошибками (например, $15 \text{ р.} - 2 \text{ р.} = 8 \text{ р.}$; $20 \text{ ж.} + 15 \text{ ж.} = 30 \text{ ж.}$).

В отличие от констатирующего эксперимента количество обучающихся, допустивших ошибку, связанную с неправильным выбором арифметического действия, значительно уменьшилось с 52% до 24%.

Рисунок 8 демонстрирует, что по результатам решения составной арифметической задачи на нахождение остатка и нахождение суммы двух чисел, число обучающихся экспериментальной группы, получивших «достаточный» уровень составило 30%, что в 1,5 раза больше, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. По результатам решения

составной задачи на увеличение числа на несколько единиц и нахождение остатка, число обучающихся экспериментальной группы, получивших «достаточный» уровень составило 27%, что в 1,6 раза больше, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Результаты решения остальных составных арифметических задач были менее успешными.

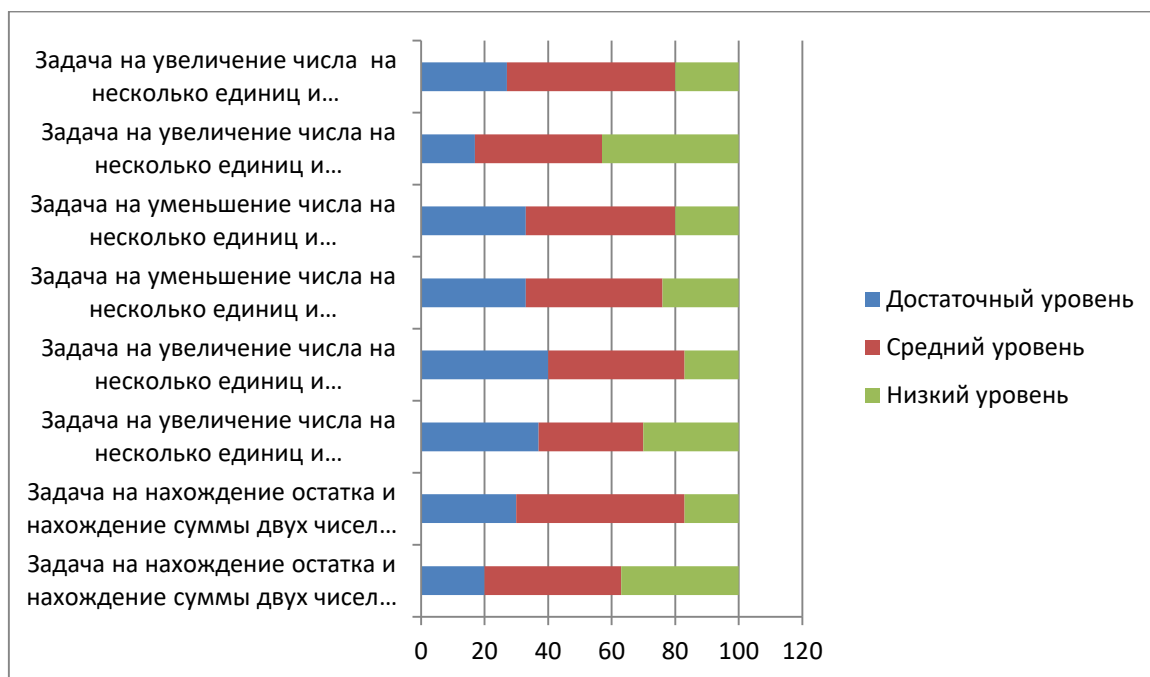


Рисунок 8 – Результаты динамики умения решать составные арифметические задачи обучающимися экспериментальной группы, полученные до и после проведения обучающего эксперимента

Обучающиеся экспериментальной группы после экспериментального обучения продемонстрировали стойкую положительную динамику при решении составных арифметических задач. Так, количество обучающихся, продемонстрировавших результат, соответствующий «достаточному» (27% и 33% соответственно) и «среднему» (40% и 49% соответственно) уровням, то есть решивших задачи правильно в экспериментальной группе выросло, а количество обучающихся, продемонстрировавших результат, соответствующий «низкому» (33% и 18% соответственно) уровню, то есть не решивших задачу, резко сократилось после обучения. Эти же показатели у

обучающихся контрольной группы были менее успешными. Полученные данные иллюстрирует Рисунок 9.

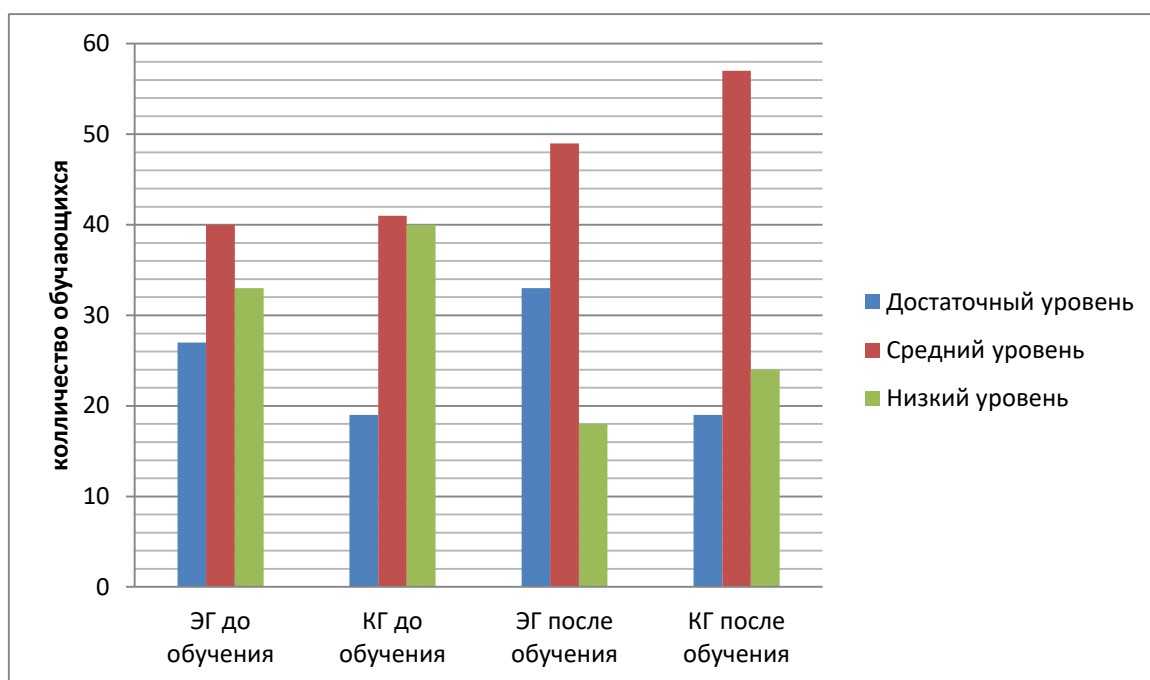


Рисунок 9 – Результаты решения составных арифметических задач обучающимися контрольной и экспериментальной групп до и после проведения эксперимента

Результаты экспериментального обучения с применением авторской технологии показали, что она не только положительно влияет на формирование БУД у обучающихся, но и повышает качество решения арифметических задач.

Таким образом, уменьшение количества обучающихся экспериментальной группы, у которых БУД оценены 0 и 1 баллами, и, наоборот, увеличение школьников, у которых БУД оценены 2 и 3 баллами в результате проведенного обучения, доказывает эффективность предлагаемой педагогической технологии.

Выводы по второй главе

1. Анализ результатов контрольного эксперимента показал повышение уровня сформированности базовых учебных действий у обучающихся экспериментальной группы, так 30% обучающихся, продемонстрировали самостоятельное выполнение учебных действий. Более высокие показатели были зафиксированы в освоении коммуникативных и познавательных БУД, несколько ниже – личностных и регулятивных.

2. У обучающихся контрольной группы зарегистрировано незначительное повышение уровня БУД.

3. Обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали улучшение качества решения арифметических задач. Значительно сократилось количество ошибок, связанных с неправильным выбором арифметического действия.

4. У обучающихся контрольной группы установлен незначительный прогресс в решении текстовых арифметических задач, характер решения арифметических задач оставался прежним. Незначительно снизилось количество ошибок, связанных с неправильным выбором арифметического действия.

5. Результаты контрольного эксперимента подтвердили гипотезу о том, что у обучающихся с умственной отсталостью БУД спонтанно не формируются.

Для эффективного их развития необходимо использовать целенаправленное обучение, учитывающее поэтапность и комплексность их развития. Разработанная педагогическая технология позволяет эффективно формировать БУД у обучающихся с нарушением интеллекта, а также способствует повышению качества решения арифметических задач и дает возможность более полно реализовать потенциальные возможности школьников данной категории.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных нормативно-правовых документах формирование базовых учебных действий ставится как отдельная задача образовательной организации, реализующей АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В настоящее время определено содержание формирования БУД в соответствии с возрастом обучающихся.

Теоретический анализ научных источников по проблеме позволяет утверждать, что задача формирования умения учиться у умственно отсталых школьников, которая была поставлена в трудах зарубежных и отечественных ученых еще в конце XIX века, на современном этапе развития образования приобрела особую важность в связи с признанием необходимости для каждого современного человека самостоятельно учиться и многократно переучиваться на протяжении всей жизни. Поэтому в настоящее время остро востребованы эффективные технологии формирования БУД у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Наше исследование было направлено разработку содержания коррекционно-педагогической работы по формированию БУД у обучающихся с умственной отсталостью на примере обучения решению текстовых арифметических задач.

В педагогическом эксперименте приняли участие обучающиеся с легкой и умеренной умственной отсталостью четвертых классов.

Результаты изучения состояния сформированности БУД показали, что у большинства обучающихся с нарушением интеллекта они находятся на низком уровне.

Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью недостаточно овладели умением решать простые арифметические задачи. Решение задач на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц вызвало у них

значительные трудности, половине испытуемых этот вид задач оказался недоступным.

В процессе индивидуального обследования мы отметили у обучающихся с нарушением интеллекта несформированность умений выделять структурные элементы текстовой задачи, соотносить реальную ситуацию с ее математической моделью, недостаточность ориентировки в этапах решения текстовых арифметических задач, проявление склонности к решению задач по шаблону, стремление копировать решение предыдущей задачи, без учета ситуации, описанной в задаче.

Нами определены педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование БУД у обучающихся с нарушением интеллекта в процессе решения арифметических задач: организация положительной мотивации; алгоритмизация деятельности обучающегося; формирование предпосылок для успешного развития БУД; метапредметный характер развития БУД; пооперационное формирование регулятивных и познавательных БУД; дифференцированный подход.

Исходя из анализа состояния сформированности БУД у обучающихся с нарушением интеллекта, с учетом особенностей их познавательного и речевого развития, а также с опорой на деятельностный подход и положения о взаимосвязи обучения и развития, нами была разработана педагогическая технология работы по формированию БУД в процессе обучения решению арифметических задач.

Технология включает два этапа: предварительный и основной. Цель предварительного этапа – создание основы для формирования БУД и представлений об арифметической задаче. Этот этап состоит из двух направлений: математическая и речевая подготовка. Работа на этом этапе проводится не только на уроках математики, но и на других учебных предметах: изобразительного искусства, ручного труда, речевой практики, логопедических занятиях.

Цель основного этапа – было развитие БУД в процессе формирования умения решать арифметическую задачу. На этом этапе работа проводится на уроках математики.

В ходе экспериментальной работы был создан и апробирован комплекс коррекционно-развивающих упражнений, игры-задания с усложнением материала «Задачи-ловушки», «Тайный агент», решались задачи с разными формулировками, выполняли задания повышенной трудности «Собери задачу», «Найди решение».

В результате апробации педагогической технологии мы зафиксировали не только повышение уровня сформированности личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных БУД у обучающихся экспериментальной группы, но и улучшение качества решения арифметических задач.

Результаты контрольного эксперимента продемонстрировали увеличение показателей успеваемости экспериментальной группы в сравнении с контрольной в результате применения педагогической технологии, что доказывает эффективность предлагаемой работы.

Таким образом, проведенное исследование показало эффективность использования предложенной педагогической технологии для формирования БУД у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.

Результаты исследования подтвердили правомерность выдвинутой гипотезы и позволили сделать следующие **выводы**.

Изменение представлений о современных целях образования и путях их реализации позволяет утверждать, что формирование БУД – важная составная часть педагогической работы с обучающимися с нарушением интеллекта. В начальной школе у учеников закладываются основы умения учиться и способности к организации своей деятельности. Целесообразно рассмотрение развития БУД с учетом возрастных особенностей обучающихся на разных учебных предметах, в том числе – на уроках математики.

В рамках проведенного исследования установлено, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью БУД находятся на низком уровне, что препятствует успешному овладению ими математическими знаниями. Лучше сформированы личностные и коммуникативные БУД, значительно хуже регулятивные и познавательные. Вместе с тем, обучающиеся с легкой умственной отсталостью обнаруживают динамику особенно в развитии познавательных и коммуникативных БУД.

У обучающихся с умеренной умственной отсталостью наблюдается более низкий уровень сформированности БУД, чем у обучающихся с легкой умственной отсталостью, поздние сроки становления БУД, значительная темповая задержка в их формировании. Вместе с тем, они также имеют потенциальные возможности в овладении БУД, о чем свидетельствует положительная динамика в развитии БУД.

На уроках математики при решении арифметических задач создаются благоприятные условия для развития БУД, особенно относящихся к группам познавательных и регулятивных.

Целенаправленное формирование БУД у обучающихся с нарушением интеллекта с опорой на предложенные педагогические условия и осуществляемое поэтапно повышает качество освоения программного материала.

Применение технологии формирования БУД, состоящей из двух этапов и включающей разработанный комплекс коррекционно-развивающих упражнений, серию методических приемов, положительно повлияло на формирование у обучающихся с нарушением интеллекта БУД.

Мы предполагаем, что разработанная педагогическая технология формирования БУД может быть применена в ходе обучения школьников с умеренной умственной отсталостью с обязательным увеличением продолжительности каждого этапа.

Список сокращений и условных обозначений

ЛБУД – личностные базовые учебные действия

КБУД – коммуникативные базовые учебные действия

РБУД – регулятивные базовые учебные действия

ПБУД – познавательные базовые учебные действия

БУД – базовые учебные действия

УУД – универсальные учебные действия

ЛУО – легкая умственная отсталость

УУО – умеренная умственная отсталость

АООП – адаптированная основная общеобразовательная программа

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алышева, Т.В. Математика. 3 класс. Рабочая тетрадь для учащихся спец. учреждений VIII вида: в 2 ч. / Т.В. Алышева, В.В. Эк. – М.: Просвещение, 2020. – Ч.1.– 88 с.
2. Алышева, Т.В. Математика. 3 класс. Рабочая тетрадь для учащихся спец. учреждений VIII вида: в 2 ч. / Т.В. Алышева, В.В. Эк. – М.: Просвещение, 2020. – Ч.2. – 80 с.
3. Алышева, Т.В. Математика. Методические рекомендации.1–4 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс] / Т.В. Алышева. – М.: Просвещение, 2017. – 362 с. – URL: <https://catalog.prosv.ru/assistance/40-0384-03.pdf>.
4. Алышева, Т.В. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью на уроках математики в соответствии с ФГОС / Т.В. Алышева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2023. – № 4. – С. 614 – 622.
5. Антропов, А.П. Математика во вспомогательной школе: учебное пособие / А.П. Антропов. – СПб.: Образование, 1992. – 73 с.
6. Апацкая, З.А. Особенности формирования графических образов и действий у умственно отсталых школьников: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.10 / Апацкая Зинаида Антоновна. – М., 1984. – 19 с.
7. Арефьева, О.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Арефьева Оксана Михайловна. – Махачкала, 2012. – 184 с.
8. Афанасьева, Ю.А. Система коррекционно-педагогической работы на уроках математики в младших классах коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Афанасьева Юлия Анатольевна. – М., 2006. – 22 с.

9. Афанасьева, Ю.А. Использование интерактивных технологий на уроках математики при обучении учащихся с особыми образовательными потребностями: учебно–методическое пособие / Ю.А. Афанасьева. – Щелково: Издатель Мартохин П. Ю., 2023. – 106 с.
10. Афанасьева, Ю.А. Специальное (коррекционное) учреждение как ресурсный центр инклюзивного образования / Ю.А. Афанасьева, О.В. Браткова, Н.М. Назарова, О.В. Титова, И.М. Яковлева // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2024. – № 3 (29). – С. 86 – 93.
11. Афанасьева, Ю.А. Анализ контингента обучающихся специальных (коррекционных) учреждений VIII вида / Ю.А. Афанасьева, И.М. Яковлева // Коррекционная педагогика: теория и практика.– 2023.– № 1 (59). – С. 19 – 24.
12. Бабкина, Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.10 / Бабкина Наталия Викторовна. – М., 2003. – 170 с.
13. Бабкина, Н.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. – М.: Школьная Книга, 2015. – 136 с.
14. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Н.В. Бабкина. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 143 с.
15. Бантова, М.А. Методика преподавания математики в начальных классах: учебное пособие для учащихся школьных отделений педагогических училищ / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова; под ред. М.А. Бантовой. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
16. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программнометодические материалы / И.М. Бгажнокова и др; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 239 с.

17. Беглова, Т.В. Универсальные учебные действия. Теория и практика проектирования: научно-методическое пособие / Т.В. Беглова, М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова. – Самара: Дом Федорова, 2019. – 304 с.
18. Белошистая, А.В. Как помочь ребенку в самостоятельной работе над задачей / А. В. Белошистая // Начальная школа. – 2023. – № 8. – С. 47 – 52.
19. Богоявленский, Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения /Д.Н. Богоявленский// Вопросы психологии. – 2024. – № 4. – С. 74 – 83.
20. Боровик, О.В. Развитие воображения: методические рекомендации / О.В. Боровик. – М.: РОН: Секачев, 2000. – 52 с.
21. Вайткунене, Л.В. Перенос приемов решения арифметических задач учащимися вспомогательной и массовой школ / Л.В. Вайткунене // Дефектология. – 2021. – № 1. – С. 31 – 36.
22. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
23. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский; предисл. Л.Ф. Обуховой. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 368 с.
24. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 507 с.
25. Выготский, Л.С. Научное наследие / Л.С. Выготский; под. ред. М. Г. Ярошевского // Собрание сочинений: в 6 т. – Т.6. – М.: Педагогика, 1984. – С. 75 – 90.
26. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 656 с.
27. Гальперин, П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 2023. – № 6. – С. 58 – 70.
28. Горленко, Н.М. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования / Н.М. Горленко, О.В. Запятая, В.Б. Лебединцев, Т.Ф. Ушева // Народное образование. – 2024. – № 4. – С. 153 – 160.

29. Гриханов, В.П. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью решению арифметических задач: учебно-методическое пособие / В.П. Гриханов. – Минск: БГПУ, 2010. – 56 с.
30. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
31. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: сборник научных трудов / отв. ред В. В. Воронкова. – М.: АПН СССР, 1984. – 85 с.
32. Дорофеева, Н.В. Психологические особенности решения текстовых математических задач учащимися третьих (пятых) классов в различных условиях обучения: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Дорофеева Наталия Валериевна. – Нижневартонск, 2002. – 23 с.
33. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа по вспомогательной школе: пособие для учителей / Г.М. Дульнев; под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
34. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – СПб.: Издательство КАРО, 2006. – 296 с.
35. Замский, Х.С. История олигофренопедагогики: учебник для педагогических институтов по специальности 2111 «Дефектология» / Х.С. Замский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
36. Занков, Л.В. О дидактических основах обучения / Л.В. Занков // Народное образование. – 1962. – № 10. – С. 38 – 47.
37. Зыгманова, И.В. Умение учащихся вспомогательной школы решать арифметические задачи с опорой на предметные действия / И.В. Зыгманова // Дефектология. – 2023. – № 3. – С. 31 – 34.
38. Зыгманова, И.В. Приемы обучения решению арифметических задач учащихся младших классов вспомогательной школы / И.В. Зыгманова // Дефектология. – 2022. – № 3. – С. 58 – 63.

39. Исенбаева, Р.А. Особенности решения математических задач учащимися младших классов вспомогательной школы / Р.А. Исенбаева // Дефектология. – 2021. – № 6. – С. 66 – 69.
40. Исследование мышления в советской психологии: сборник статей / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1966. – 476 с.
41. Истомина, Н.Б. Активизация учащихся на уроках математики в начальных классах: пособие для учителя / Н.Б. Истомина. – М.: Просвещение, 1985. – 64 с.
42. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
43. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 152 с.
44. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учебнометодическое пособие / Е.А. Калмыкова. – Курск: Издательство Курского университета, 2007. – 121 с.
45. Колоскова, О.П. Формирование учебных умений младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач / О.П. Колоскова // Начальная школа. – 2022. – № 9. – С. 29 – 32.
46. Колоскова, О.П. Формирование регулятивных учебных действий при обучении решению текстовых задач / О.П. Колоскова // Начальная школа. – 2018. – № 1. – С. 69 – 73.
47. Королько, Н.М. Формирование у умственно отсталых школьников умения решать простые арифметические задачи / Н.М. Королько // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 12 – 19.
48. Кузма, Л.П. Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью / Л.П. Кузма, Л.А. Клещева // Кубанская школа. – 2023. – № 3. – С. 39 – 43.

49. Кузнецова, Э.А. Психологические особенности преподавания математики детям с ограниченными физическими возможностями / Э.А. Кузнецова // Образование в современной школе. – 2023. – № 4. – С. 45 – 47.
50. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 584 с.
51. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.
52. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.
53. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии) / В.И. Лубовский. – 2-е изд., доп. – М.: Буки Веди, 2013. – 198 с.
54. Лурия, А.Р. Нейропсихологический анализ решения задач. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности при локальных поражениях мозга: учебное пособие / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 368 с.
55. Матасов, Ю.Т. Некоторые особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Ю.Т. Матасов // Дефектология. – 2019. – № 5. – С. 15 – 20.
56. Матасов, Ю.Т. Интегративная характеристика развития мышления умственно отсталых школьников / Ю.Т. Матасов // Дефектология. – 2023.-№ 2.-С. 3 – 8.
57. Менчинская, Н.А. Интеллектуальная деятельность при решении арифметических задач / Н.А. Менчинская // Известия АПН РСФСР. – 1946. – Вып. 3. – С. 99 – 134.
58. Метиева, Л.А. Особенности саморегуляции в структуре общей способности к учению умственно отсталых учащихся начальных классов / Л.А. Метиева // Дефектология. – 2022. – № 6. – С. 11 – 18.

59. Михальский, К.А. Решение сложных арифметических задач во вспомогательной школе / К. А. Михальский // Известия АПН РСФСР. – 1952. – Вып. 41. – С.11 – 79.
60. Нудельман, М.М. Методы исследования воображения аномальных детей: курс лекций/ М.М. Нудельман. – М.: МГПИ, 1978. – 61 с.
61. Особенности обучения учащихся вспомогательных школ: к вопросу об использовании наглядных и словесных средств обучения / отв. ред. Г.М. Дульнев. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1955. – 180 с.
62. Певзнер, М.С. Динамика развития детей-олигофренов / М.С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1963. – 223 с.
63. Перова, М.Н. Методика преподавания математике в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов / М. Н. Перова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 408 с.
64. Перова, М.Н. Использование моделирования в процессе обучения решению текстовых задач в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида / М.Н. Перова, А.В. Калиниченко // Дефектология. – 2023. – № 6. – С. 10 – 17.
65. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
66. Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1962. – 319 с.
67. Пинский, Б.И. Зависимость действий учащихся вспомогательной школы от соотношения слова и наглядности / под ред. Л.В. Занкова. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1956. – 207 с.
68. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 класс / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2013. – 176 с.

69. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. 0-4 классы / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
70. Пумпутис, Ю.Ю. О воспитании интереса к математике у умственно отсталых школьников / Ю.Ю. Пумпутис // Дефектология. – 2023. – № 4.-С. 66 – 71.
71. Разработка программы формирования базовых учебных действий обучающихся с интеллектуальными нарушениями: методические рекомендации / сост. Е.Б. Аксенова и др. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. – 86 с.
72. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие для студентов специальности «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
73. Скира, Е.В. Формирование базовых учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью на уроках математики \ Е.В. Скира // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 54 – 62.
74. Скира, Е.В. Обучение пониманию текста арифметической задачи учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида \ Е.В. Скира // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: сборник материалов межрегиональной научно – практической конференции с международным участием (19 – 20 декабря 2014 года). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2019. – Т.3. – С. 171 – 174.
75. Скира, Е.В. Педагогические приемы обучения умственно отсталых младших школьников решению текстовых арифметических задач \ Е.В. Скира // Образовательная и социальная инклюзия лиц с нарушениями интеллектуального развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (29 марта 2018). – М.: МГПУ, 2019. -С. 32– 39.
76. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: сравнение и познание отношений предметов / И.М.

Соловьев. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.

77. Стадненко, Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы /Н.М. Стадненко. – Киев : Рад. школа, 1980. – 143 с.

78. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н.Ф. Талызина. - М.: Академия, 1998. – 282 с.

79. Трафимович, Э.Н. Особенности понимания предметной и математической сущности текстовой арифметической задачи учащимися младших классов вспомогательной школы /Э.Н. Трафимович // Дефектология. – 2024. – № 3. – С. 56 – 65.

80. Ульenkova, У.В. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов / У.В. Ульenkova, Л.А. Метиева // Дефектология. – 2023. – №2. – С. 18 – 24.

81. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: сборник статей. – М.: Издательство Московского университета, 1968. – 135 с.

82. Фридман, Л.М. Методы формирования ориентировочной основы умственных действий по решению задач / Л.М. Фридман // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 51 – 62.

83. Хилько, А.А. Обучение самостоятельному решению задач умственно отсталых школьников /А. А. Хилько // Коррекционная работа в специальной школе и дошкольных учреждениях. – 1985. – С. 105 – 112.

84. Царева, С.Е. Обучение решению задач / С. Е. Царев // Начальная школа. – 1997. – № 11. – С. 93 – 98.

85. Эк, В.В. Приемы обучения умственно отсталых школьников анализу условия арифметической задачи / В.В. Эк // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 25 – 31.

86. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды /Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

87. Эрдниев, П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: в 2 ч. / П.М. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1992. – 256 с.
88. Яковлева, И.М. Развивающее обучение математике в специальной (коррекционной) школе/ И.М. Яковлева // Наука – практике: научная школа М.Н. Перовой – специальным (коррекционным) учреждениям: материалы Всероссийской научно-практической конференции 10 октября 2023 г. – М.: ЛОГОМАГ. – 2023. – С. 35 –40.

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица 12 – Результаты решения простых арифметических задач обучающимися четвертых классов с умеренной умственной отсталостью

Вид задачи	Количество обучающихся, отнесенных к достаточному уровню	Количество обучающихся, отнесенных к среднему уровню	Количество обучающихся, отнесенных к низкому уровню
Нахождение суммы двух чисел	1	10	3
Нахождение остатка	0	5	9
Доля, %	3	50	47
Увеличение числа на несколько единиц	0	2	12
Доля, %	0	22	78
Уменьшение числа на несколько единиц	0	1	13
Доля, %	0	7	93

Результаты контрольного эксперимента

Таблица 14 – Распределение количества обучающихся экспериментальной группы, по уровням овладения умением решать составные арифметические задачи, полученные до и после проведения обучающего эксперимента

Вид задачи	Количество обучающихся, отнесенных к достаточному уровню		Количество обучающихся, отнесенных к среднему уровню		Количество обучающихся, отнесенных к низкому уровню	
	ЭГ		ЭГ		ЭГ	
	до	после	до	после	до	после
Нахождение остатка и нахождение суммы двух чисел	3	4	6	8	5	2
Увеличение числа на несколько единиц и нахождение суммы двух чисел	5	6	5	6	4	2
Уменьшение числа на несколько единиц и нахождение суммы двух чисел	5	5	6	6	3	3
Увеличение числа на несколько единиц и нахождение остатка	2	4	6	8	6	2
Доля, %	27	33	40	49	33	18