

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	11
1.1. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллектуального развития.....	11
1.2. Особенности познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллекта.....	19
1.3. Современное состояние изучения проблемы формирования познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития.....	25
Выводы по первой главе.....	35
Глава 2. Исследование особенностей познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития.....	37
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	37
2.2. Анализ особенностей познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития.....	49
Выводы по второй главе.....	59
Глава 3. Методические рекомендации по формированию познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития	61
3.1. Научно-методологическое обоснование формирования навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.....	61
3.2. Рекомендации по формированию навыков познавательной деятельности с помощью электронного контента.....	65
Выводы по третьей главе.....	73
Заключение.....	74
Список литературы.....	78
Приложения.....	88

Введение

Актуальность исследования. Последнее десятилетие характеризуется существенными изменениями в современном обществе отношения к детям с выраженным нарушением интеллекта. Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются их потенциальные возможности к интеграции в общество. Об этом свидетельствует внедрение Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся (ФГОС) с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599.

Для полноценной жизни в обществе ребенку необходимо владеть навыками познавательной деятельности. Поскольку с помощью познавательной деятельности ребенок может приобрести новые знания, познать законы существования окружающего мира и научиться взаимодействовать с ним, целенаправленно воздействовать на него.

В исследованиях отечественных ученых (С.Д. Забрамной, Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин, А.Р. Маллера, Е.А. Стребелевой, Г.В. Цикото, Е.Д. Худенко, Ж.И. Шиф и других) указывается на то, что формирование познавательной деятельности у ребенка с нарушением интеллектуального развития происходит замедленно, отличается своеобразием и специфическими особенностями. Преодоление данных особенностей необходимо не только для развития познавательной активности детей, но и для их социального развития в целом.

Особенности познавательного развития младших школьников с нарушением интеллектуального развития определяет их особые образовательные потребности. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также в ФГОС образования

обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) указывается на необходимость учета особых образовательных потребностей детей в коррекционно-образовательной работе с ними. Учет особых образовательных потребностей обучающихся с выраженным нарушением интеллекта находит свое отражение в особой организации обучения, применении специальных методов и средств обучения, в обеспечении доступности, увеличении количества вариативных упражнений для закрепления учебного материала.

Отечественные исследователи (Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович, Т.Д. Исаева, А.Р. Маллер, М.Н. Перова, Г.В. Цикото и другие) сходятся во мнении о том, что без специально организованного обучения младшие школьники с выраженным нарушением интеллекта не способны овладеть познавательной деятельностью. Стоит отметить и тот факт, что у детей рассматриваемой категории наблюдается сниженная мотивация к познанию, отсутствие интереса, внимания к предметам ближайшего окружения, что, несомненно, затрудняет коррекционную работу. Все это говорит о необходимости поиска новых путей организации коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Для организации коррекционно-развивающего процесса, максимально отвечающего требованиям ФГОС, современная школа должна иметь электронный контент по различным образовательным областям, позволяющий специалистам реализовывать индивидуальный и дифференцированный подход, современные формы обучения.

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, видео, запоминать и обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для обучающихся новые средства для овладения детьми навыками познавательной деятельности. Данные средства принципиально отличаются от наскучивших детям существующих настольных дидактических игр и игрушек. Практика

применения электронных образовательных ресурсов в формировании познавательных психических процессов (О.С. Амунова, Т.В. Баракина, Г.А. Бордовский, Л.Н. Галкина, А.В. Иванова, Г.И. Щукина и другие) показывает, что они являются эффективным средством обучения, способствующим повышению интереса и мотивации у детей к познанию, развитию познавательных и творческих способностей, улучшению процесса запоминания информации, а также реализации индивидуального обучения.

Создание электронного контента позволит представить детям с выраженным нарушением интеллекта большое количество готовых, соответствующим образом организованных, отобранных строго в зависимости от их потребностей и возможностей заданий, способствующих познавательному развитию детей.

Однако стоит отметить, что в настоящее время спектр компьютерных дидактических игр для развития познавательных психических процессов дошкольников и младших школьников достаточно широк. Но, к сожалению, большинство из этих игр не удовлетворяют особые образовательные потребности детей с выраженным нарушением интеллектуального развития. Данный факт подчеркивает актуальность нашего исследования и говорит о необходимости разработки электронного контента по формированию навыков познавательной деятельности у обучающихся младших классов данной категории.

В результате анализа литературных данных по проблеме исследования нами выявлены **несоответствия и противоречия** между:

- слабой сформированностью познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с выраженным нарушением интеллекта и их значимостью для успешной социализации детей данной категории;
- отсутствием специальных разработок по формированию навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллекта с помощью электронного контента и их

практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучении особенностей развития навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллекта, а также составлении методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

Объект исследования: познавательная деятельность младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Предмет исследования: особенности формирования навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что:

1. младшие школьники с выраженным нарушением интеллекта продемонстрируют низкий уровень сформированности навыков познавательной деятельности, который будет проявляться в следующих специфических особенностях: нарушении зрительного восприятия, отсутствии умения выделять основные свойства предметов, трудностях концентрации внимания, низком объеме памяти, слабой прочностью запоминания, неумении осуществлять мыслительные операции;
2. младшие школьники с умеренной умственной отсталостью покажут более высокие результаты сформированности навыков познавательной деятельности при обследовании с помощью электронных образовательных ресурсов;
3. учет выявленных особенностей навыков познавательной деятельности позволит составить методические рекомендации.

Цель исследования: выявить особенности развития навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным

нарушением интеллектуального развития и на основе выявленных особенностей составить методические рекомендации.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы определить степень разработанности проблемы исследования, ее современное состояние.

2. Изучить особенности развития навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллектуального развития.

3. Разработать методические рекомендации по формированию навыков познавательной деятельности с помощью электронного контента у младших школьников с выраженным нарушением интеллектуального развития.

Для реализации целей и поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретические (анализ литературы по проблеме исследования).

2. Эмпирические (изучение психолого-медико-педагогической документации, констатирующий эксперимент).

3. Методы качественной и количественной обработки данных и интерпретация результатов эмпирического исследования.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики:**

1. «Четвертый лишний» (с опорой на наглядный материал) (Шипицына);
2. «Продолжи ряд» (Калягин);
3. «Зрительная произвольная память» (Шипицына);
4. «Слуховая произвольная память» (Головей, Рыбалко);
5. «Корректурная проба» (вариант геометрических фигур, тест Бурдона);
6. «Рисование треугольников»;
7. «Называние цветов»;

8. «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» (Д. Исаев Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков);
9. Методика «Изучение словарного запаса».

Методологическую и теоретическую основу исследования составили фундаментальные положения в области специальной педагогики и психологии:

- о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.);
- о ведущей роли обучения в развитии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев);
- о комплексном подходе к реализации коррекционно-педагогической работы (Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, М.С. Певзнер, М.Н. Перова и другие);
- теории использования информационных технологий в специальном образовании (Г.В. Васенков, Н.Н. Глазкова, О.И. Кукушкина, В.Н. Могилева, Ю.И. Сакулина и другие).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что подтверждены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях развития навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллектуального развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами предложены методика диагностики сформированности навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллектуального развития, а также методические рекомендации по ее формированию у детей изучаемой категории с помощью электронного контента.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения «Красноярская общеобразовательная школа № 5». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная

группа из 20 обучающихся 1-2 классов. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст детей (8-10 лет) и однотипный характер дефекта (клинический диагноз F71 – «умственная отсталость умеренной степени»).

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в период с 2016 г. по 2018 г. и осуществлялось в пять этапов:

Первый этап (ноябрь 2016-март 2017) – анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Второй этап (апрель 2017-май 2017) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач, уточнение объекта и предмета исследования;

Третий этап (июнь 2017-август 2017) – подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения особенностей развития навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллектуального развития, адаптация материала к особенностям детей.

Четвертый этап (сентябрь 2017-май 2018) – выявление особенностей развития навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллектуального развития, количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Пятый этап (июнь 2018-ноябрь 2018) – разработка методических рекомендаций по формированию навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллектуального развития, формулирование выводов и заключения.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Публикация основных положений исследования в сборнике научных трудов (Психология особых состояний: от теории к практике: материалы региональной межвузовской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 24–

27 апреля 2018 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Н.А. Лисова; ред. кол.; Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018.);

- Педагогическую деятельность в КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5».

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 88 источников, приложения, проиллюстрирована 1 таблицей, 1 схемой, 6 рисунками.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Вопросам обучения и воспитания детей с нарушением интеллектуального развития посвящены исследования таких выдающихся отечественных ученых как Л.Б. Баряева, Т.А. Власова, А.П. Зарин, С.Д. Забрамная, Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович, Т.Д. Исаева, А.Р. Маллер, М.С. Певзнер, Г.В. Цикото, Е.Д. Худенко, Ж.И. Шиф и других исследователей.

Авторы сходятся во мнении о том, что для младших школьников с нарушением интеллекта характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие, что служит большим препятствием для освоения детьми предметных учебных знаний [7, 15, 25, 57].

В отечественной коррекционной педагогике «умственная отсталость» определяется как стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее вследствие органического поражения центральной нервной системы. Степень поражения центральной нервной системы у ребенка с умственной отсталостью может быть различной по степени тяжести, что обуславливает его индивидуальные особенности психофизического развития [10].

Наиболее распространенной формой интеллектуального недоразвития является олигофрения, которая возникает в результате поражения центральной нервной системы в пренатальный, натальный или на самом раннем этапе постнатального периода. Дети с олигофренией имеют различную степень тяжести интеллектуального дефекта. В МКБ-10 выделяют следующие степени умственной отсталости: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую [60].

При умственной отсталости легкой степени IQ составляет от 50 до 69 единиц. Отличия во внешнем облике и психофизическом развитии от детей дошкольного и младшего школьного возраста без нарушения интеллекта не резко выражены. Дети с умственной отсталостью легкой степени обычно позже сверстников начинают ходить, говорить, овладевать навыками самообслуживания. При обучении в школе у этих детей выявляются трудности в овладении математическими представлениями, счетом, чтением и письмом. Преодоление школьной неуспеваемости посредством повторного обучения не приводит к успеху. В процессе взаимодействия со сверстниками у детей с легкой умственной отсталостью часто наблюдаются нарушения поведения, отвержение со стороны одноклассников [60].

При умственной отсталости умеренной степени IQ составляет 35-49 единиц. Эти дети значительно отстают в развитии, что проявляется уже в раннем возрасте. У детей практически отсутствуют лепет и гуление, не появляется «комплекс оживления», они с большим опозданием начинают держать голову, переворачиваться, сидеть, ходьбу осваивают после трех лет, навыки самообслуживания формируются также в более поздние сроки. У детей наблюдается грубое нарушение познавательной деятельности [60].

Как отмечает Т.Б. Епифанцева, для обучающихся с умственной отсталостью умеренной степени характерно грубое системное недоразвитие речи. Речь детей представлена однотипными фразами, словарный запас скудный, преимущественно номинативный, характерно нарушение грамматического строя речи и звукопроизношения. Обучающимся данной категории доступно понимание простых предложений [31]. Отсутствует способность к абстрактному мышлению, низкая способность к обобщению, выраженная конкретность мышления. Обучающиеся с умственной отсталостью умеренной степени способны овладеть навыком письма, чтения и счета на элементарном уровне, часто механически, не понимая смысла задачи или прочитанного текста.

При умственной отсталости тяжелой степени IQ составляет 20-34 единиц. Диагностика этих грубых нарушений интеллектуального развития возможна уже на самых ранних этапах развития. Д.Н. Исаев среди многочисленных особенностей детей данной категории особенно выделяет нарушения статических и моторных функций, которые выражаются в задержке проявления дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватной реакции на окружение, относительно позднее появление лепета и первых слов, значительно более поздним появлением навыков стояния, ходьбы, слабом интересе к окружающим предметам [40].

У детей с тяжелой умственной отсталостью речь, как правило, представлена в виде вокализаций или отдельных слов. У ряда детей речь не возникает вовсе. Познавательная активность детей с умственной отсталостью тяжелой степени не развита. Дети с трудом узнают предметы и их изображения, способны кратковременно сосредотачивать свое внимание на ярких стимулах. У большинства детей наблюдаются выраженные нарушения в общей и мелкой моторике, что существенно затрудняет формирование навыков самообслуживания [57].

При умственной отсталости глубокой степени IQ ниже 20 единиц. Познавательная, моторная, сенсорная сферы грубо нарушены. Понимание и использование речи резко ограничено. Дети способны выполнить простые бытовые инструкции после обучения. Этим детям доступны лишь самые элементарные формы невербального общения: прикосновение, использование звуков, простых жестов. У обучающихся с умственной отсталостью глубокой степени наблюдается грубое недоразвитие моторных функций, в связи с чем эти дети не способны освоить даже простейшие навыки самообслуживания и нуждаются в постоянном уходе [80].

И.М. Бгажнокова указывает на то, что структура психики детей с нарушением интеллектуального развития чрезвычайно сложна. Первичный интеллектуальный дефект влечет за собой возникновение других вторичных

и третичных отклонений. Нарушения познавательной деятельности и личности детей с нарушением интеллекта проявляются в различных специфических особенностях [10]. Как отмечает Л.М. Шипицына, дети с нарушением интеллекта способны к развитию, но оно осуществляется замедленно, атипично, с отклонениями от нормального развития [87].

Специальные клинические исследования [3, 44, 76, 86] показали, что при нарушениях интеллекта ведущим симптомом является диффузное поражение коры больших полушарий головного мозга. Имеет место также и качественное нарушение нейродинамических процессов в коре головного мозга. Эти симптомы обуславливают возникновение разнообразных нарушений в познавательной деятельности и эмоционально-волевой сфере детей с нарушением интеллектуального развития.

Исследования А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер показали, что у детей с нарушением интеллектуального развития отмечаются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушения соотношения процессов торможения и возбуждения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Данные нарушения выступают физиологической основой для аномального сенсомоторного, познавательного и личностного развития ребенка с интеллектуальным недоразвитием [54, 55, 62, 67].

Характерной особенностью детей с нарушением интеллектуального развития является колебание психической активности, которое ведет к быстрой истощаемости психических процессов. Это проявляется в том, что школьники с нарушением интеллекта быстро утомляются не только к концу учебного дня или к концу учебного года, но и уже на первом уроке после умственного напряжения в процессе познавательной деятельности [67].

Для детей с нарушением интеллектуального развития характерны различные особенности. Так, М.С. Певзнер выделены пять форм олигофрении: неосложненная форма; олигофрения, осложненная

нарушениями нейродинамических процессов; олигофрения с психопатоподобными формами поведения; олигофрения, сопровождающаяся нарушениями работы различных анализаторов; олигофрения с выраженной лобной недостаточностью [67].

Неосложненная форма олигофрении характеризуется уравновешенностью нервных процессов. У обучающихся не наблюдается психомоторной расторможенности, эмоциональных расстройств, патологии влечений. Сохранена целенаправленность действий. Дети с данной формой олигофрении обычно спокойные, дисциплинированные. Это помогает обучающимся в ориентировке в окружающем мире, усвоении новых знаний.

При олигофрении, осложненной нейродинамическими расстройствами, интеллектуальное недоразвитие сочетается с нарушениями процессов активного возбуждения или торможения. Дети с преобладанием процессов возбуждения двигателью расторможены, отвлекаемы, импульсивны. Дети с преобладанием процессов торможения вялые, замедленные, инертные. Все это проявляется в снижении работоспособности детей и низкой продуктивности деятельности. Также М.С. Певзнер среди детей с данной формой олигофрении выделила лабильных детей, у которых в различные промежутки времени процессы торможения могут преобладать над процессами возбуждения, и наоборот [67].

При олигофрении, осложненной психопатоподобными формами поведения, у обучающихся наряду с интеллектуальным недоразвитием отмечается выраженное нарушение эмоционально-волевой сферы. данное нарушение проявляется в снижении критического отношения к себе и окружающим людям, расторможенности влечений, аффективной возбудимости. Дети не способны контролировать себя и соблюдать правила поведения в школе. В момент аффекта дети с данной формой олигофрении могут быть опасны [67].

При олигофрении с выраженной лобной недостаточностью, наблюдается грубое нарушение целенаправленности деятельности, что существенно затрудняет познавательную деятельность обучающихся. Биологические потребности (потребность в еде, сексуальность) у этих детей повышены. Речь стереотипна, эхολалична. Имеет место грубое недоразвитие личности. У детей отсутствует чувство стеснительности, обиды, страха [67].

При олигофрении, осложненной нарушениями в системе отдельных анализаторов, нарушение интеллекта сочетается с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Сложная структура дефекта существенно замедляет и изменяет ход интеллектуального и физического развития ребенка [67].

Таким образом, обучающиеся с нарушением интеллекта демонстрируют тотальное психическое недоразвитие. Как отмечает А.Р. Лурия, затруднения в обучении у этих детей обусловлены не только недостатками познавательной деятельности, но и незрелостью эмоционально-личностной сферы [56].

По данным В.В. Лебединского, Т.Н. Головиной, Л.М. Шипицыной, эмоционально-личностное развитие младших школьников с нарушением интеллектуального развития нарушено и имеет свои специфические особенности [21, 52, 73].

В работах В.В. Лебединского [52] описываются следующие особенности эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением интеллекта:

- малая дифференцированность эмоций;
- однообразие, бедность оттенков переживаний;
- актуальность лишь непосредственных эмоциональных раздражителей;
- эмоциональная вязкость, неспособность подавлять аффект, склонность к импульсивным аффективным реакциям (агрессивным разрядам вспышкам гнева).

Л.М. Шипицына и Т.Н. Головина также отмечают незрелость мотивационно-потребностной сферы у детей с нарушением интеллекта, недостаточное развитие потребностей социального характера [21, 73].

Э.А. Евлахова указывает на то, что у детей с нарушением интеллекта наблюдаются трудности при понимании эмоциональных состояний, особенно, если эти состояния изображены на картине. Дети не всегда правильно интерпретируют мимику людей, неправильно определяют сложные переживания [29].

Таким образом, младшие школьники с нарушением интеллектуального развития демонстрируют выраженные нарушения в познавательной и эмоционально-личностной сферах. Особенности познавательного и личностного развития детей определяют их особые образовательные потребности.

Под особыми образовательными потребностями детей с нарушением интеллектуального развития, согласно ФГОС ОВЗ, понимается комплекс специфических потребностей, которые возникают в результате выраженных дефектов интеллектуального развития. Учет особых образовательных потребностей нацеливает на необходимость создания специальных образовательных условий, которые будут способствовать развитию жизненной компетенции детей [83].

Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной выделены общие аспекты реализации особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья:

- время начала образования (учет потребности в максимально возможном раннем начале комплексной и систематичной коррекции нарушений в развитии);

- продолжительность образования и определение круга лиц, участвующих в образовательном процессе (учет потребности ребенка в согласованных требованиях, предъявляемых к нему со стороны всех

окружающих его людей; совместная комплексная работа всех специалистов школы, врачей и родителей ребенка в процессе его обучения);

- содержание образования (учет потребности ребенка с ОВЗ во введении специальных учебных предметов и коррекционных курсов, которых нет в содержании образования нормально развивающегося ребенка);

- особая организация обучения (учет потребности ребенка в индивидуальном подходе, в особой пространственной и временной организации образовательной среды);

- создание специальных методов и средств обучения (дифференцированное обучение, использование технических средств, внешних стимулов и пр.);

- расширение границ образовательного пространства (выход за пределы образовательного учреждения).

Учет особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением интеллектуального развития находит свое отражение в обеспечении доступности учебного материала, снижении его объема и глубины увеличении количества вариативных упражнений для закрепления учебного материала, обеспечении доступности учебного материала [23].

В силу наличия выраженных нарушений в психофизическом развитии для обучающихся данной категории необходим индивидуальный подход к оценке итогового результата общего образования. Итоговые достижения обучающихся с нарушением интеллектуального развития принципиально отличаются от требований к итоговым достижениям детей без нарушений и определяются индивидуальными возможностями ребенка. Итогом образования ребенка с интеллектуальной недостаточностью может стать овладение набором компетенций, позволяющих соразмерно психическим и физическим возможностям максимально социализировать его жизнь в обществе.

1.2. Особенности познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллекта

Одним из главных признаков интеллектуального недоразвития выступает нарушение познавательной деятельности.

Изучению познавательной сферы младших школьников с нарушением интеллектуального развития посвящены исследования таких выдающихся отечественных ученых как И.М. Бгажнокова, Г.М. Дульнев, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, С.Я. Рубинштейн, Л.М. Шипицына, Ж.И. Шиф и других исследователей.

А.Р. Маллер говорит о том, что у детей с нарушением интеллектуального развития резко снижены познавательные возможности, наблюдаются грубые нарушения ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи [58].

С.Я. Рубинштейн в качестве ядерного симптома у детей с интеллектуальной недостаточностью выделила замедленность и своеобразие формирования ощущений и восприятия, что в дальнейшем негативно сказывается на всем психическом развитии ребенка [77].

Е.М. Кудрявцева указывает на то, что для детей с нарушением интеллекта характерны:

- недифференцированность восприятия, что выражается в отсутствии способности различать схожие предметы;
- инактивность восприятия, что проявляется в отсутствии стремления рассмотреть предмет, разобраться в его деталях и свойствах;
- замедленность и суженый объем зрительного восприятия;
- нарушение константности восприятия, что обнаруживается в виде трудности восприятия объектов, предъявляемых в других условиях (отдаление или приближение предмета, перевернутые изображения и т. д.) [48].

И.М. Соловьев указывает на то, что дети с нарушением интеллектуального развития плохо различают сходные предметы, не видят мелких деталей. Наиболее выраженной особенностью восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития является инактивность. При изучении предмета или картинки дети не стремятся рассмотреть их во всех деталях, разобраться во всех свойствах. Как отмечает автор, замедленное, ограниченное восприятие оказывает большое влияние на весь последующий ход психического развития детей с нарушением интеллекта, задерживая развитие высших психических процессов, в частности мышления [79].

У обучающихся с нарушением интеллекта наблюдается отставание в развитии всех видов мышления. Особенно затруднено формирование словесно-логического мышления. У детей с нарушением интеллектуального развития операции мышления более развиты на конкретно-предметном, чувственном, нежели на вербально-абстрактном уровне. Прежде всего, у обучающихся рассматриваемой категории страдает процесс обобщения [специально псих].

Л.М. Шипицина отмечает, что мышление у детей с нарушением интеллектуального развития непоследовательное, конкретное, тугоподвижное. Дети рассматриваемой категории не способны к усвоению отвлеченных, абстрактных понятий [87].

По данным С.Д. Забрамной, у обучающихся с нарушением интеллектуального развития наблюдается низкий уровень доступных возрасту мыслительных операций. Дети испытывают значительные трудности при выделении каких-либо общих признаков в группе предметов, в переключении с одного признака классификации на другой, в отделении существенных признаков от несущественных [33].

В работах Г.М. Дульнева, Л.В. Занкова, М.С. Певзнер говорится о том, что младшие школьники с нарушением интеллектуального развития не

умеют сопоставлять свои мысли и действия с требованиями объективной реальности, что свидетельствует о не критичности их мышления [28, 37, 67].

Ж.И. Шиф также указывает на то, что для обучающихся с нарушением интеллектуального развития характерна непоследовательность мышления. Причинами данной особенности мышления, по мнению автора, могут выступать нарушения целенаправленности деятельности, вязкость интеллектуальных процессов, склонность к застреванию на деталях [88].

Нарушенными у младших школьников рассматриваемой категории оказываются и операции сравнения. Дети обычно обращают внимание на те признаки, которые отличают один предмет от другого, но испытывают большие трудности при выделении общих признаков. С этим связаны последующие затруднения в классификации объектов. Овладение абстрактным мышлением обучающимися с нарушением интеллектуального развития осложнено серьезными затруднениями в установлении даже простых причинно-следственных связей, особенно в тех случаях, когда анализируемое понятие находится вне жизненного опыта ребенка [80].

Ю.Т. Матасов выделяет еще одну особенность мышления детей с нарушением интеллектуального развития: слабость регулирующей роли мыслительной деятельности. Дети с нарушением интеллекта в большинстве случаев не обдумывают своих действий, не предвидят конечного результата деятельности. То есть мысль у ребенка с нарушением интеллектуального развития не выступает в роли регулятора, который предвосхищает конечный итог всей деятельности. Данная специфическая особенность мышления детей с нарушением интеллекта тесно связана с еще одной особенностью – критичностью. Обучающиеся младших классов не стремятся к самопроверке, не проявляют желания улучшить свои результаты [59].

Низкий уровень развития мышления приводит к системному недоразвитию основного инструмента мышления – речи. По данным В.Г. Петровой, у младших школьников с нарушением интеллектуального

развития наблюдается специфическое нарушение всех структурных компонентов речевой системы (системное недоразвитие речи или грубое системное недоразвитие речи). Для этих детей характерным является ограниченное, ситуативное понимание обращенной к ним речи, вследствие чего у школьников с умеренной умственной отсталостью с трудом происходит становление умения соотносить слово и предмет, слово и обозначаемое им действие [68].

Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович выделяют несколько уровней понимания обращенной речи детьми с нарушением интеллектуального развития [26].

Первый уровень характеризуется отсутствием понимания обращенной речи посторонних людей. Но в то же время, дети слышат и воспринимают речь ближайших родственников, которые постоянно ухаживают за ними.

Ко второму уровню сенсорного недоразвития относятся дети, воспринимающие речь окружающих в виде отдельных коротких фраз или инструкций. Длинную фразу или текст дети не воспринимают и не способны адекватно отреагировать. Особенно сложными являются для понимания инструкции с пространственным восприятием.

К третьему уровню могут быть отнесены дети, способные воспринимать речь на бытовом уровне, выполнять инструкции, прослушивать короткие тексты и отвечать на вопросы по ним, поддерживать диалог. Однако у этих детей также отмечается недостаточное восприятие сложных речевых конструкций и больших кусков текста. Они быстро утомляются, отвлекаются, недослушав интересный рассказ [26].

Младшие школьники с нарушением интеллектуального развития демонстрируют различные уровни сформированности устной речи, часто это зависит от степени выраженности интеллектуального дефекта. Среди них можно встретить детей с отсутствием речи, с употреблением звукокомплексов, отдельных простых и звукоподражательных слов, с фразовой речью, с относительно развитой монологической речью [26, 50, 68].

Е.Ф. Собонович, описывая речь обучающихся с нарушением интеллектуального развития, выделила следующие ее особенности: нарушения в понимании обращенной речи, косноязычие, скудность словаря, трудности в усвоении грамматических категорий, нарушения фонематического восприятия. Значительную роль в становлении речи ребенка с нарушением интеллекта играет общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических связей между анализаторами. Дети рассматриваемой категории плохо различают сходные звуки, что приводит к замене одних звуков другими. Данный недостаток усугубляется замедленным темпом развития артикуляции. Из-за слабости фонематического анализа ребенок с нарушением интеллекта с трудом различает на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм. Слабость планирующей и регулирующей функции речи не позволяет ребенку строить связное высказывание. Без специального обучения дети с нарушением интеллектуального развития не способны овладеть связной речью [78].

Вследствие недоразвития всей познавательной сферы внимание младших школьников с нарушением интеллекта также нарушено. Оно отличается рассеянностью, трудностями концентрации, малой устойчивостью, замедленностью переключения, низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости, отвлекаемости [80].

Исследования С.В. Лиепиня показали, что у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта доминирует непроизвольное внимание, в отличие от сверстников с нормой интеллектуального развития, у которых на первый план выступает произвольное. Помимо этого, автор отмечает, что обучающиеся с нарушением интеллекта не замечают существенных деталей изображений, не улавливают то, что им сообщает педагог, при этом ошибки носят нестабильный характер, что указывает именно на недостаточность внимания, а не на незнание или неумение [53].

Слабость активного внимания служит большим препятствием для решения сложных задач познавательного характера, а также затрудняет формирование устойчивых учебных действий.

Обучающиеся с нарушением интеллекта также демонстрируют недостаточность всех видов памяти (зрительной, моторной, слуховой). Процесс запоминания у этих детей является в большей степени механическим, замедленным. Сохранение запоминаемого материала характеризуется низкой осмысленностью, непрочностью. Воспроизведение отличается низким объемом, привнесениями, искажениями материала. Дети затрудняются в переносе знакомого сформированного действия в новые условия [80].

А.Д. Виноградова указывает на то, что память этих младших школьников с нарушением интеллектуального развития отличается замедленностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения. При этом у обучающихся страдает продуктивность как произвольного, так и непроизвольного запоминания. При любом типе воспроизведения запоминаемого материала у детей с нарушением интеллекта отмечается большое количество замен, привнесений. Специфические особенности памяти ребенка с нарушением интеллектуального развития существенно усложняют учебный процесс и познавательную деятельность в целом. Как отмечает автор, в процессе обучения количество ошибок сокращается [14].

Как показали исследования Х.С. Замского, дети с нарушением интеллектуального развития не умеют своевременно воспользоваться на практике приобретенными знаниями и умениями. По мнению исследователя, физиологической основой забывчивости детей с нарушением интеллекта может выступать не угасание условных связей, как при обычном забывании, а временное торможение корковой деятельности [36].

Таким образом, при обучении детей с нарушением интеллектуального развития необходимо учитывать следующие особенности познавательной сферы обучающихся:

- замедленность, недифференцированность, инактивность восприятия, сужение его объема;
- конкретность, тугоподвижность, некритичность, непоследовательность мышления, низкий уровень развития мыслительных операций;
- системное недоразвитие речи, ограниченное ситуативное понимание речи;
- рассеянность, малая устойчивость, низкий уровень произвольности внимания;
- недостаточность памяти, низкая осмысленность, непрочность запоминания, быстрота забывания, неточности воспроизведения.

Отечественные ученые (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, И.В. Белякова, А.Р. Маллер, В.Г. Петрова, Е.А. Стребелева и другие) указывают на то, что младшие школьники с нарушением интеллектуального развития нуждаются в специально организованной коррекционной работе по формированию у них познавательной деятельности.

1.3. Современное состояние изучения проблемы формирования познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Проблеме формирования познавательных психических процессов младших школьников с нарушением интеллектуального развития посвящены работы Б.И. Айзенберг, И.Л. Баскаковой, О.В. Боровик, А.Д. Виноградовой, С.Д. Забрамной, Р.П. Лаптиева, А.Р. Лурии, Н.С. Осиповой,

С.Я. Рубинштейн, Е.А. Стребелевой, Ж.И. Шиф и других ученых и практиков.

Авторы сходятся во мнении о том, необходимо использовать комплексный подход в процессе развития познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллектуального развития. То есть в процессе занятий с детьми данной категории необходимо развивать не отдельные стороны познавательной сферы, а все познавательные процессы в комплексе. При этом необходимо учитывать особенности обучающихся с нарушением интеллекта. Основным средством для развития познавательных процессов, по мнению отечественных авторов, являются дидактические игры [51, 81, 88].

Л. С. Выготский указывает на то, что игра ведет за собой развитие, поскольку игра – это всегда эмоции. Положительные эмоции активизируют внимание, воображение и мышление детей с нарушением интеллекта [17].

Ниже мы рассмотрим некоторые приемы формирования познавательной сферы младших школьников с нарушением интеллектуального развития, предложенные в трудах отечественных ученых.

Коррекция и развитие зрительного восприятия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития предполагает использование психофизиологического и психолого-педагогического направлений (Л.П. Григорьева, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева). Данные направления, по мнению авторов, способствуют активизации сенсорно-перцептивных процессов. Применение психофизиологического направления в развитии зрительного восприятия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, как отмечает Л.П. Григорьева, обусловлено врожденными дефектами зрения у этих детей. Суть его заключается в применении специально организованной зрительной стимуляции, которая повышает функциональную активность анализатора. Также данное направление включает в себя выполнение обучающимися с нарушением

интеллектуального развития специальных упражнений, развивающих не только основные функции восприятия, связанные с физиологическими свойствами зрительного анализатора, но и когнитивную основу восприятия [24].

Психолого-педагогическое направление (А.Ф. Ануфриев, А.Д. Гонеев, Х.С. Замский) включает формирование мотивированной потребности воспринимать лучше. Авторами предусматривается интенсивное развитие мнестических и мыслительных процессов, без которых восприятие не может осуществляться в условиях грубого сенсорного дефицита [2, 22, 36].

В работах М.В. Гамезо, В.Г. Петровой, Л.П. Уфимцевой указывается на то, что содержание специальных занятий по коррекции и развитию зрительного восприятия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития должно включать в себя:

- психолого-педагогические мероприятия, направленные на развитие операционной и мотивационной сторон познавательной деятельности (обязательное использование в основной части занятий заданий на развитие анализа и синтеза сенсорной информации);

- психолого-педагогические мероприятия по обучению младших школьников с нарушением интеллекта использовать имеющийся функциональный уровень развития представлений в широкой познавательной деятельности.

Авторами [20, 68, 82] выделяются три основных блока в развитии зрительного восприятия обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития:

- развитие основных зрительных функций (остроты зрения, поля зрения и других) с использованием специальной аппаратуры для зрительной стимуляции, а также упражнений на активизацию функций восприятия. Совокупность приемов по развитию зрительного восприятия данного блока носят психофизиологический характер;

- развитие и коррекция свойств восприятия: предметность, целостность, осмысленность, константность с применением наглядно-действенных и наглядно-образных методик;

- развитие и коррекция интеллектуального компонента зрительного восприятия через применение вербализованных методик. Два последних блока в развитии и коррекции зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллекта носят психолого-педагогический характер.

По мнению Л.П. Григорьевой и С.Д. Забрамной, специфика работы по развитию зрительного восприятия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития состоит во взаимосвязи и взаимодействии ее содержания со всеми видами деятельности детей, а также в комплексном воздействии на психику ребенка [24, 33].

Авторы предлагают развивать зрительное восприятие в дидактических играх, а также на занятиях по лепке, рисованию, физкультуре, математике. Решая образовательные задачи по формированию различных знаний и умений, учителя формируют у детей различные способы зрительной ориентации в признаках и свойствах предметов [24, 35].

Е.М. Кудрявцева для развития зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития предлагает использовать различные изображения: черно-белые, цветные, силуэтные, контурные, штриховые. В процессе выполнения заданий обучающиеся опознают, описывают, сравнивают, анализируют предлагаемые изображения [48].

Как отмечает современный исследователь и практик И.Е. Резанцева, большие возможности для развития зрительного восприятия дают цифровые образовательные ресурсы. Компьютер создает возможность для изменения цвета, формы, размера и яркости изображений, режима их предъявления (статического или динамического), освещенности перцептивного поля [75].

Формированию основных свойств внимания у детей с нарушением интеллектуального развития посвящены работы Б.И. Айзенберга, И.Л. Баскаковой, Л.С. Выготского, А.Н. Граборова, С.В. Лиепиня, Л.И. Метиевой, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьева и других исследователей.

Основные подходы к коррекции нарушений внимания у данной категории детей, существующие в отечественной специальной психологии и педагогике, сводятся либо к проведению в учебном процессе отдельных упражнений на развитие свойств внимания (Б.И. Айзенберг, И.Л. Баскакова, Н.С. Осипова), либо к специфической организации обучения (Л.И. Метиева, Р.П. Лаптиева), имеющей целью перевод внешнего контроля со стороны учителя – в самоконтроль обучающихся.

Воспитание непроизвольного внимания у младших школьников с нарушением интеллекта предполагает расширение круга их интересов. В воспитании непроизвольного внимания большую роль играет развитие умения видеть и слышать, наблюдать за предметами и явлениями, чутко реагировать на всякое изменение в окружающей обстановке. Э.Ю. Хайрлаева отмечает, что расширение круга интересов ребенка с нарушением интеллектуального развития служит средством развития не только непроизвольного, но и произвольного внимания [84].

Д.Н. Исаев подчеркивает, что в возбуждении и поддержании как непроизвольного, так и произвольного внимания чрезвычайно важен эмоциональный фактор. Эмоциональному всплеску способствует интересное для детей с нарушением интеллекта предъявление материала, эмоциональная подача [41].

Наряду с эмоциональным фактором, одной из главных предпосылок развития произвольного внимания служит положительная мотивация деятельности. У младших школьников с нарушением интеллектуального развития положительная мотивация учебной деятельности связана, в первую очередь, с непознавательными мотивами (например, с желанием получить

хорошую отметку, похвалу со стороны взрослого, получить игровое или пищевое поощрение) [39].

Л.И. Метиева, Р.П. Лаптиева указывают на то, что на большое влияние формирование произвольного внимания оказывает развитие волевой сферы. То есть воспитание у младших школьников с нарушением интеллекта таких личностных качеств, как самостоятельность, целенаправленность, настойчивость, дисциплинированность оказывает положительное воздействие на развитие произвольного внимания [51, 61].

С.Д. Забрамная и Ю.С. Костенкова также отмечают, что для поддержания устойчивого произвольного внимания обучающихся с нарушением интеллекта большое значение имеет исключение отрицательно действующих посторонних раздражителей (громкая музыка, шум, резкие звуки, запахи) и ограничение одновременно выполняемых действий [35].

По мнению И.Л. Баскаковой, особенно важным при формировании произвольного внимания младших школьников с нарушением интеллектуального развития является применение специальных упражнений, целью которых является формирование индивидуальных свойств внимания [8].

Развитию мышления у детей с нарушением интеллектуального развития посвящены работы П.Я. Гальперина, С.Д. Забрамной, И.М. Соловьева, Е.А. Стребелевой и других авторов.

И.М. Соловьёв рекомендует при формировании мыслительных операций у школьников с нарушением интеллектуального развития побуждать детей продумывать свои ответы с точки зрения их правильности и полноты, своевременно исправлять допущенные ошибки. Не менее важным, по мнению автора, является обучение младших школьников с нарушением интеллекта умению устанавливать двусторонние связи между явлениями (от причины к следствию и от следствия к причине). Это способствует

эффективному усвоению материала, овладению операциями анализа и синтеза в мышлении [79].

При этом автор отмечает, что для успешности в развитии мыслительных операций у младших школьников с нарушением интеллекта необходимо строить коррекционную работу с учетом дефектов познавательной деятельности детей, учить пользоваться рациональными и целенаправленными способами выполнения задания.

П.Я. Гальпериным описана теория формирования и развития интеллектуальных операций, основу которой составляет представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Автор указывает на то, что развитие мышления на ранних этапах непосредственно связано с предметной деятельностью, с манипулированием предметами [18].

Перевод внешних действий во внутренние с превращением их в определенные мыслительные операции осуществляется не сразу, а поэтапно. По мнению П.Я. Гальперина, высшие интеллектуальные операции не могут складываться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия. В конечном итоге все действия в основе своей опираются на наглядно-действенные способы [18].

Таким образом, развитие мыслительных операций у младших школьников с нарушением интеллекта начинается с манипулирования с предметами, изучения их разнообразных свойств. Для этого детям полезно показать прием сопоставления одного предмета с другими, обладающими иными свойствами [88].

Е.А. Стребелевой представлена система коррекционно-педагогической работы по формированию мыслительной деятельности у детей с нарушением интеллектуального развития. Автором дано подробное описание более двухсот дидактических игр, упражнений, задач и загадок, рассказов, которые

способствуют активизации познавательной деятельности детей. Данная система включает в себя задания, направленные на:

- формирование наглядно-действенного мышления (игры-упражнения на формирование представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение; игры-упражнения на формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации; игры-упражнения на формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач; игры-упражнения на определение причинно-следственных зависимостей);

- формирование наглядно-образного мышления (игры-упражнения на формирование целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках; формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования; формирование соотношения между словом и образом);

- формирование элементов логического мышления (задания на формирование умений выполнять классификацию, задания на формирование умений выполнять систематизацию, задания на формирование количественных представлений, задания на формирование умений устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, задания на формирование понимания скрытого смысла, понимания юмора, развития адекватных реакций на юмор) [81].

В.В. Воронкова указывает на то, что для развития мыслительных операций у обучающихся с нарушением интеллекта необходимо выполнять следующие условия:

- избегать на уроке будничности, монотонности, скудности, однообразности информации, отрыва от личного опыта ребенка;

- не допускать переутомления детей, использовать различные виды деятельности.

- предъявлять материал в небольшом объёме, дозировано, широкого применять наглядность;

- формировать понятия с опорой на уже имеющиеся знания;

- постоянно повторять и закреплять изучаемый материал, неоднократно наблюдать объекты, практически манипуляций с ними [63].

Развитию памяти обучающихся с нарушением интеллекта посвящены работы С.Д. Забрамной, Х.С. Замского, В.Г. Петровой, Б.И. Пинского, И.М. Соловьева и других ученых.

Авторы предлагают развивать зрительную, слуховую и двигательную память с помощью развивающих упражнений и игр. Игры основаны на принципе воспроизведения зрительных рядов, слов, стихотворного текста, ряда движений. Например, «Запомни и нарисуй», «Запомни и повтори», «Восстанови порядок», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «Вспомни пару», «Какое слово пропущено?».

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что отечественные авторы сходятся во мнении о том, что без специально организованного обучения младшие школьники с нарушением интеллектуального развития не способны овладеть познавательной деятельностью. В то же время младшие школьники с нарушением интеллекта демонстрируют сниженную мотивацию к познанию, отсутствие интереса, внимания к предметам ближайшего окружения, что, несомненно, затрудняет коррекционную работу. Данный факт говорит о необходимости поиска новых путей организации коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Для организации коррекционно-развивающего процесса, максимально отвечающего требованиям ФГОС, современная школа должна иметь электронный контент по различным образовательным областям, позволяющий специалистам реализовывать индивидуальный и дифференцированный подход, современные формы обучения [83].

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, видео, запоминать и обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для обучающихся новые средства для овладения детьми математическими представлениями. Данные средства принципиально отличаются от наскучивших детям существующих настольных дидактических игр и игрушек. Практика применения электронных образовательных ресурсов в формировании познавательной деятельности у детей (Т.В. Баракина, А.И. Башмаков, Н.А. Короткова, А.В. Осин и другие) показывает, что они являются эффективным средством обучения, способствующим повышению интереса и мотивации у детей к обучению; уровня познавательных, творческих способностей, улучшению процесса запоминания информации; реализации индивидуального обучения [4, 9, 46, 64].

Таким образом, создание электронного контента позволит представить детям с нарушением интеллекта большое количество готовых, соответствующим образом организованных, отобранных строго в зависимости от их потребностей и возможностей заданий, способствующих познавательному развитию детей.

Однако стоит отметить, что в настоящее время спектр компьютерных дидактических игр для развития математических представлений дошкольников и младших школьников достаточно широк. Но, к сожалению, большинство из этих игр не удовлетворяют особые образовательные потребности детей с нарушением интеллектуального развития, особенно если речь идет о выраженном нарушении интеллекта. Данный факт говорит о необходимости разработки электронного контента по формированию элементарных математических представлений у обучающихся младших классов данной категории.

Выводы по первой главе

1. Исходя из анализа литературы по проблеме исследования, мы выявили: младшие школьники с нарушением интеллектуального развития демонстрируют выраженные нарушения в познавательной и эмоционально-личностной сферах. Особенности познавательного и личностного развития детей определяют их особые образовательные потребности.

2. Одним из главных признаков интеллектуального недоразвития выступает нарушение познавательной деятельности. Младшие школьники с нарушением интеллекта имеют следующие особенности познавательной сферы: замедленность, недифференцированность, инактивность восприятия, сужение его объема; конкретность, тугоподвижность, не критичность, непоследовательность мышления, низкий уровень развития мыслительных операций; системное недоразвитие речи, ограниченное ситуативное понимание речи; рассеянность, малая устойчивость, низкий уровень произвольности внимания; недостаточность памяти, низкая осмысленность, непрочность запоминания, быстрота забывания, неточности воспроизведения.

3. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что отечественные авторы сходятся во мнении о том, что без специально организованного обучения младшие школьники с нарушением интеллектуального развития не способны овладеть познавательной деятельностью. Основным средством для развития познавательных процессов, по мнению отечественных авторов, являются дидактические игры

4. В то же время младшие школьники с нарушением интеллекта демонстрируют сниженную мотивацию к познанию, отсутствие интереса, внимания к предметам ближайшего окружения, что, несомненно, затрудняет коррекционную работу. Данный факт говорит о необходимости поиска

новых путей организации коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

5. Для организации коррекционно-развивающего процесса, максимально отвечающего требованиям ФГОС, современная школа должна иметь электронный контент по различным образовательным областям, позволяющий специалистам реализовывать индивидуальный и дифференцированный подход, современные формы обучения.

6. В настоящее время спектр компьютерных дидактических игр для развития познавательных психических процессов дошкольников и младших школьников достаточно широк. Но, к сожалению, большинство из этих игр не удовлетворяют особые образовательные потребности детей с нарушением интеллектуального развития, особенно если речь идет о выраженном нарушении интеллекта. Данный факт говорит о необходимости разработки электронного контента по формированию навыков познавательной деятельности у обучающихся младших классов данной категории.

Глава 2. Исследование особенностей познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития

2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение особенностей познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Констатирующий эксперимент проводился с сентября 2017 года по май 2018 года на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 5». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 20 обучающихся 1-2 классов с выраженным нарушением интеллекта.

Констатирующий эксперимент включал в себя **два этапа**: ознакомительный и основной.

На **ознакомительном этапе** нами осуществлялся сбор анамнестических данных об испытуемых через беседы с родителями и педагогами, изучение медицинской и психолого-педагогической документации. В результате нами были получены следующие данные об испытуемых и репрезентативной выборке:

- в экспериментальную группу вошли 60% мальчиков и 40% девочек;
- возраст детей на момент обследования – 8-10 лет;
- все дети имеют клинический диагноз «Умственная отсталость умеренной степени – F 71».

На **основном этапе** мы изучали особенности познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития. С этой целью нами были использованы методики оценки особенностей развития познавательных психических процессов: мышления, памяти, внимания, восприятия, речи. Все задания выполнялись с ребенком индивидуально.

Авторский вклад заключался в подборе стимульного материала, исходя из особенностей обучающихся с выраженным нарушением интеллекта, упрощении инструкции, а также в разработке единой оценочной шкалы (для методик «Корректирующая проба», «Называние цветов», «Изучение словарного запаса»), поскольку большинство выбранных нами методик констатирующего эксперимента имеют четырехбалльную оценочную шкалу.

Констатирующий эксперимент включал в себя 5 блоков.

I блок. Изучение особенностей развития мышления у обучающихся с нарушением интеллекта

Для изучения особенностей развития мышления нами были использованы методики «Четвертый лишний» (с опорой на наглядный материал) [73], «Продолжи ряд» [42].

Методика «Четвертый лишний»

Цель: определение способности обучающихся с нарушением интеллектуального развития к обобщению, умению дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов.

Стимульный материал: пять карт с изображением стандартизированного набора из четырех предметов, один из которых не может быть обобщен с другими по общему с ними существенному признаку, то есть – лишний (Приложение А).

1 карта: репа, яблоко, огурец, свекла;

2 карта: шорты, кепка, ботинки, шуба;

3 карта: ручка, нож, книга, карандаш;

4 карта: шкаф, стул, стол, дверь;

Инструкция. Рассмотрите внимательно картинку. Какой предмет здесь лишний? Почему? (Какой предмет здесь оказался случайно, по ошибке?) Подумайте, как назвать одним словом остальные предметы?

Процедура обследования. В указанной последовательности предъявляются 4 карты. Полный ответ ребенка по каждой карте вносится в протокол (Приложение А).

Обработка результатов. Каждая карта оценивается отдельно по правильности обобщения и наличию либо отсутствию обобщающего слова. Лишними предметами являются: яблоко, ботинки, нож, дверь. Обобщающие слова: овощи, одежда, учебные принадлежности, мебель. Признак обобщения: существенный, функциональный, случайный, нет обобщения.

Интерпретация результатов:

4 балла – ребенок классифицирует объекты с опорой на существенные (родовые) признаки, способен логически обосновать свой выбор существенного признака, дифференцируя главные и второстепенные признаки;

3 балла – ребенок способен точно дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов, но не всегда точно определяет обобщающее слово;

2 балла – ребенок допускает ошибки в процессе обобщения признаков, заменяя существенные признаки несущественными, например, функциональными, не всегда может правильно найти обобщающее слово;

1 балл – ребенок обобщает преимущественно по случайным или функциональным признакам. Ребенок может анализировать и определять преимущественно различия между знакомыми предметами. Поиск обобщающего признака затруднен. Существенные признаки не называются.

0 баллов – ребенком в качестве обобщающих используются случайные признаки, часто имеющие личностный смысл, обобщающие слова заменяются описанием субъективного отношения к предметам.

Методика «Продолжи ряд»

Цель: выявление способности к анализу и синтезу, к установлению закономерностей пространственных соотношений.

Стимульный материал: четыре отдельных бланка с заданиями (Приложение Б), цветные фломастеры.

Инструкция: рассмотри внимательно, что нарисовано, продолжи рисунок так же, как здесь.

Процедура обследования. 4 задания предъявляются отдельно один за другим, начиная с первого задания. При правильном выполнении первого задания обследование прекращается.

Обработка результатов. Учитывается правильность воспроизведения совокупности шести признаков: последовательность фигур, расстояние между ними, цвет, величина, расположение относительно оси, направление штриховки.

Оценка результатов. Задание считается правильно выполненным, если ребенок воспроизводит все шесть признаков. В случае нарушения хотя бы одного из них задание считается неправильно выполненным и предлагается выполнить другое, менее сложное.

4 балла – выполнено задание № 1. Ребенок способен точно воспроизвести заданную систему из 6 признаков фигур различной формы, заложенных в задании: последовательность фигур, расстояние между ними, цвет, величину, расположение относительно оси, направление штриховки;

3 балла – выполнено задание № 2. Ребенок проявляет способность к воспроизведению пространственных отношений в заданной последовательности фигур с опорой на образец, расстояние между ними, цвет, величину, расположение относительно оси, направление штриховки с опорой на образец;

2 балла – выполнено задание № 3. Ребенок способен точно воспроизводить совокупность таких заданных признаков, как последовательность фигур, расстояние между ними, цвет, величину, расположение относительно оси, направление штриховки одинаковых по форме фигур;

1 балл – выполнено задание № 4. Ребенок проявляет способность к анализу и синтезу на пространственном уровне, к воспроизведению пространственных отношений между геометрическими фигурами. Причинно-следственные отношения не устанавливаются. Закономерности, лежащие в расположении геометрических фигур в пространстве, определяются и воспроизводятся в ограниченном объеме, в пределах одной величины и формы с опорой на образец;

0 баллов – не выполнено ни одного задания. Ребенок испытывает трудности даже при воспроизведении элементарного ряда одинаковых по величине и форме геометрических фигур. Возможно простое манипулирование с бланком задания вместо его выполнения.

Общая оценка результатов изучения особенностей развития мышления осуществляется путем подсчета общей суммы набранных ребенком баллов по двум методикам:

Высокий уровень – 8 баллов;

Средний уровень – 5-7 баллов;

Уровень ниже среднего – 3-4 балла;

Низкий уровень – 0-2 балла.

II блок. Изучение особенностей развития памяти у обучающихся с нарушением интеллекта

Для изучения особенностей развития памяти нами были использованы методики «Зрительная произвольная память» [73], «Слуховая произвольная память» [72].

Методика «Зрительная произвольная память»

Цель: определение объема зрительного произвольного запоминания.

Стимульный материал. Набор из 10 картинок (Приложение В).

Инструкция. Я тебе буду показывать картинки, ты постарайся запомнить, что на них нарисовано.

Процедура. Картинки предъявляются по одной (приблизительно одна картинка в секунду). Затем ребенку предлагается назвать предметы, которые он запомнил. Порядок воспроизведения значения не имеет. В протоколе фиксируется количество правильных воспроизведений.

Оценка результатов.

4 балла – 10 правильных названий;

3 балла – 8-9 правильных названий;

2 балла – 6-7 правильных названий;

1 балл – 5-4 правильных названий;

0 баллов – 3 и менее правильных названий.

Методика «Слуховая произвольная память»

Цель: определение объема слухового запоминания словесного материала.

Стимульный материал. Набор из 10 слов: гора, мыло, звезда, весна, окно, очки, булка, книга, ручка, белка.

Инструкция: я назову тебе несколько слов, а ты постарайся их запомнить и потом повторить.

Процедура. Слова произносятся в медленном темпе однократно и отчетливо (приблизительно одно слово в секунду). Затем слова сразу воспроизводятся ребенком. Порядок воспроизведения значения не имеет. В протоколе фиксируется количество правильно воспроизведенных слов. Изменение слова считается ошибкой (например, окно – окна).

Оценка результатов.

4 балла – 10 правильных названий;

3 балла – 9-8 правильных названий;

2 балла – 7-6 правильных названий;

1 балл – 5-4 правильных названий;

0 баллов – 3 и менее правильных названий.

Общая оценка результатов изучения особенностей развития памяти у обучающихся с нарушением интеллекта осуществляется путем подсчета общей суммы набранных ребенком баллов по двум методикам:

Высокий уровень – 8 баллов;

Средний уровень – 5-7 баллов;

Уровень ниже среднего – 3-4 балла;

Низкий уровень – 0-2 балла.

III блок. Изучение особенностей развития внимания у обучающихся с нарушением интеллекта

Для изучения особенностей внимания нами были использованы методики «Корректирующая проба» (вариант геометрических фигур), «Рисование треугольников» [23].

Методика «Рисование треугольников»

Цель: выявление индивидуальных особенностей переключаемости произвольного внимания у обучающихся с нарушением интеллекта.

Инструкция: «Будь очень внимателен. Сейчас я дам тебе два письменных задания, а ты должен их правильно выполнить».

Процедура обследования. Ребенку дается листок бумаги для выполнения задания, затем взрослый дает инструкцию. В первом задании нужно нарисовать 3 строки треугольников уголком вверх. Ребенку на отдельном листке показывается образец ($\wedge \wedge \wedge \wedge$), после ознакомления с ним образец убирается. После выполнения первой части задания экспериментатор предлагает через 2-3 строчки рисунка продолжать рисовать треугольники, но уголком вниз. Ребенку так же, как при выполнении первого задания, предъявляется образец ($\vee \vee \vee \vee$), убирающийся после ознакомления с ним.

Оценка результатов:

4 балла – отсутствие нарушений переключаемости внимания; правильное выполнение задания;

3 балла – негрубо выраженные нарушения переключаемости внимания в виде ошибок при рисовании первых трех фигур второго задания, затем правильное выполнение задания;

2 балла – слабая степень нарушения переключаемости внимания: единичные случаи «застревания» на предыдущем действии, ошибки, исправляемые по ходу выполнения задания;

1 балл – отчетливо выраженные нарушения переключаемости внимания: отдельные ошибки при выполнении 1-го задания, ошибочное выполнение 2-го задания, кроме первых трех треугольников;

0 баллов – сильная степень нарушения переключаемости внимания: ошибки при выполнении 1-го и 2-го задания, отказ от выполнения.

Методика «Корректурная проба»

Цель: изучение концентрации и распределения внимания

Стимульный материал: квадрат 10x14 клеток. В этих 140 клетках помещены в произвольном порядке различные фигуры: круг, полукруг, квадрат, прямоугольник, звездочка, флажок (Приложение Д).

Процедура обследования. Ребенок должен ставить на заданной экспериментатором фигуре крестик. Время выполнения задания – 5 мин

Инструкция: «Здесь нарисованы разные фигуры. Сейчас ты будешь ставить на звездочках крестик, а на остальных ничего ставить не будешь».

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень концентрации и распределения внимания, ребенок быстро (в течение 5 минут) и правильно выполнил задание;

3 балла – ребенок правильно выполнил задание, однако отмечался несколько замедленный темп деятельности, задание выполнено не до конца;

2 балла – ребенок допустил немногочисленные ошибки (1-4) при выполнении задания, наблюдались трудности концентрации, замедленный темп, выполнено более половины задания;

1 балл – ребенок допустил 2-10 ошибок, выполнена половина задания;

0 баллов – многочисленные ошибки при выполнении задания, существенные трудности при концентрации на задании, частые отвлечения от задания, отказ от выполнения задания.

Общая оценка результатов изучения особенностей развития внимания осуществляется путем подсчета общей суммы набранных ребенком баллов по двум методикам:

Высокий уровень – 8 баллов;

Средний уровень – 5-7 баллов;

Уровень ниже среднего – 3-4 балла;

Низкий уровень – 0-2 балла.

IV блок. Изучение особенностей развития зрительного восприятия у обучающихся с нарушением интеллекта

Изучение особенностей зрительного восприятия изучалось при помощи методик «Называние цветов», «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» [39].

Методика «Называние цветов»

Цель: оценка зрительного восприятия

Стимульный материал: лист с квадратами различных цветов, отдельные карточки квадратной формы различных цветов (основных и оттеночных).

Инструкция: «Посмотри на эту карточку. Какого она цвета?» Если ребенок не называет, либо называет не правильно, ему предъявляется инструкция: «Найди на этом листе квадрат такого же цвета»

Процедура обследования. После предъявления образца какого-либо цвета ребенок должен его назвать либо показать среди набора других цветов.

Оценка результатов:

4 балла – ребенок назвал (или показал) все предъявленные основные и оттеночные цвета;

3 балла – ребенок назвал (или показал) все предъявленные основные цвета, при назывании (показе) оттеночных цветов допустил немногочисленные ошибки;

2 балла – ребенок назвал (или показал) все предъявленные основные цвета, оттеночные цвета ребенком показаны неправильно;

1 балл – ребенок допускал ошибки при назывании (показе) основных цветов;

0 баллов – все цвета показаны не правильно, отказ от выполнения задания, манипулирование с диагностическим материалом.

Методика «Узнавание предметов на зашумленных рисунках»

Цель: изучение способности воспринимать изображения в сенсублизированных условиях.

Стимульный материал: комплект картинок, включающий несколько серий. В рамках каждой серии испытуемому показывается схематичное изображение какого-то предмета (лопаты, дерева и т. п.) на фоне графического шума, частично стирающего образ, предназначенный для опознания.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Угадай, кто (что) спрятался?»

Оценка результатов:

4 балла – ребенок узнал все 8 предметов;

3 балла – ребенок узнал 7-6 предметов;

2 балла – ребенок узнал 4-5 предметов;

1 балла – ребенок узнал 1-3 предмета;

0 баллов – ребенок не смог узнать ни одного предмета.

Общая оценка результатов изучения особенностей развития восприятия осуществляется путем подсчета общей суммы набранных ребенком баллов по двум методикам:

Высокий уровень – 8 баллов;

Средний уровень – 5-7 баллов;

Уровень ниже среднего – 3-4 балла;

Низкий уровень – 0-2 балла.

У блок. Изучение особенностей речевого развития у обучающихся с нарушением интеллекта

Оценка **речевого развития** осуществлялась с помощью изучения словарного запаса детей в специальных пробах [70], а также оценивались высказывания детей в процессе всего обследования.

Методика «Изучение словарного запаса»

Цель: выявление способности детей быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова.

Задание 1. Называние предметов.

Стимульный материал: 30 картинок с изображением животных, одежды, игрушек, фруктов, овощей, транспорта.

Инструкция: «Я тебе буду показывать картинки, а ты мне будешь называть, что на них нарисовано. А теперь назови все эти картинки одним словом».

Процедура обследования: экспериментатор по одной предьявляет картинки, относящиеся к одной группе, и просит назвать, что на них нарисовано. Затем просит назвать обобщающее слово.

Оценка результатов:

4 балла – ребенок правильно назвал все предметы и обобщающие слова. Допустима 1 ошибка при назывании обобщающего слова.

3 балла – ребенок правильно назвал все предметы, однако допускал ошибки при назывании обобщающих слов;

2 балла – ребенок правильно назвал большинство предметов, обобщающие слова не назвал;

1 балл – ребенок назвал менее половины предьявленных предметов;

0 баллов – ребенок не называл предметы, либо называл не правильно.

Задание 2. Подбор антонимов.

Цель: оценка умения подбирать слова, противоположные по смыслу

Инструкция: «Я тебе буду говорить слово, а ты скажи слово-«наоборот». Например, горячий, а наоборот – холодный».

Процедура обследования. Ребенку предлагается поиграть в слова и подобрать к названному слову слово, противоположное по значению. Всего предъявляют 10 слов (например: грустный – веселый, молодой – старый, тонкий – толстый, трусливый – смелый; высоко – низко, далеко – близко; смеяться – плакать, бежать – стоять, разговаривать – молчать).

Оценка результатов:

4 балла – ребенок правильно назвал 9-10 слов;

3 балла – ребенок правильно назвал 6-8 слов;

2 балла – ребенок правильно назвал 4-5 слов;

1 балл – ребенок правильно назвал 1-3 слова;

0 баллов – ребенок не верно называл слова, либо отказался от выполнения задания;

Общая оценка результатов изучения особенностей речевого развития осуществляется путем подсчета общей суммы набранных ребенком баллов по двум заданиям методики:

Высокий уровень – 8 баллов;

Средний уровень – 5-7 баллов;

Уровень ниже среднего – 3-4 балла;

Низкий уровень – 0-2 балла.

Сумма баллов по всем блокам констатирующего эксперимента отражает **уровень развития познавательной деятельности** младших школьников с нарушением интеллектуального развития:

Высокий уровень – 31-40 баллов;

Средний уровень – 21-30 баллов;

Уровень ниже среднего – 11-20 баллов;

Низкий уровень – 0-10 баллов.

2.2. Анализ особенностей познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента. По I блоку констатирующего эксперимента – изучение особенностей развития мышления у обучающихся с нарушением интеллекта – нами были получены следующие результаты (рисунок 1).



Рисунок 1 – Результаты изучения уровня развития мышления у младших школьников с нарушением интеллектуального развития по методикам «Четвертый лишний» (с опорой на наглядный материал) (Шипицына), «Продолжи ряд» (Калягин)

Как видно из рисунка 1, все обучающиеся 1-2 классов с выраженным нарушением интеллекта показали низкий уровень развития мышления. При выполнении заданий методики «Четвертый лишний» обучающиеся с нарушением интеллектуального развития показали недостаточную

способность к обобщению наглядного материала. Обобщение осуществлялось детьми, преимущественно, по случайным (*лишний огурец, потому что яблоко и свекла красные*) или функциональным признакам (*репа, яблоко и свекла – сладкие, огурец – не сладкий*). Дети были способны анализировать и определять различия только между знакомыми предметами. Поиск обобщающего признака был затруднен. Обобщающие слова заменялись описанием субъективного отношения к предметам. Существенные признаки предметов детьми не назывались.

Задания методики «Продолжи ряд» оказались недоступными для обучающихся с выраженным нарушением интеллекта, что свидетельствует о низкой способности к анализу и синтезу, к установлению закономерностей пространственных соотношений. Дети испытывали значительные трудности даже при воспроизведении элементарного ряда одинаковых по величине и форме геометрических фигур. Часть детей (10 %) не приняли инструкцию и просто манипулировали с бланком задания вместо его выполнения.

Результаты количественного анализа по II блоку констатирующего эксперимента (изучение особенностей развития памяти у обучающихся с нарушением интеллекта) представлены на рисунке 2.

Как видно из рисунка 2, большинство обучающихся 1-2 классов с выраженным нарушением интеллекта (75 %) показали низкий уровень развития памяти. 25 % обучающихся показали уровень развития памяти ниже среднего. Ни один ребенок не показал высокий и средний уровни развития памяти. Перейдем к описанию особенностей развития памяти детей, продемонстрировавших различные уровни.

25 % обучающихся с нарушением интеллектуального развития продемонстрировали уровень развития памяти **ниже среднего**.

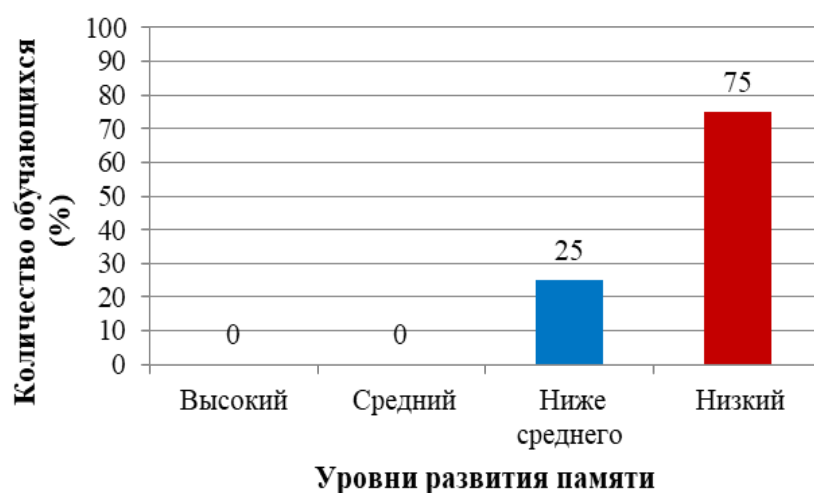


Рисунок 2 – Результаты изучения уровня развития памяти у младших школьников с нарушением интеллектуального развития по методикам «Зрительная произвольная память» (Шипицына), «Слуховая произвольная память» (Головей, Рыбалко)

Дети были более успешными при выполнении заданий по методике «Зрительная произвольная память». Дети запомнили 6 картинок из 10 предложенных. Наиболее редко вспоминаемыми младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития были изображения: «часы», «ведро», «зонт», «ранец». Таким образом, дети данной группы показали достаточную способность сохранять зрительную информацию при установке на запоминание. При выполнении заданий по методике «Слуховая произвольная память» обучающиеся данного уровня были менее успешными. Детями было воспроизведено 4 правильных названия из 10 предложенных. При этом отмечался долгий поиск слов, замедленность воспроизведения информации, воспринятой на слух. В большинстве случаев дети вспоминали слова, которые часто встречаются в быту (*мыло, книга, ручка, булка*). Таким образом, обучающиеся с нарушением интеллектуального развития показали недостаточный объем произвольной слуховой памяти, низкую способность

сохранять небольшое количество информации при установке на запоминание.

75 % обучающихся с нарушением интеллектуального развития продемонстрировали **низкий уровень** развития памяти. При запоминании зрительной информации (изображений предметов) детьми было воспроизведено 3 и менее правильных названий (*кошка, стул, пирамидка*), что свидетельствует о низкой способности к произвольному запоминанию информации зрительной модальности. При запоминании словесного материала детьми было правильно воспроизведено 2 и менее названий, часто отмечались словесные замены (*окно – окна, булка – хлеб*). Таким образом, обучающиеся с нарушением интеллектуального развития показали низкую способность к произвольному запоминанию словесного материала, трудности сохранения слуховой информации.

Результаты исследования по III блоку констатирующего эксперимента – изучение особенностей развития внимания у обучающихся с нарушением интеллекта – представлены на рисунке 3.

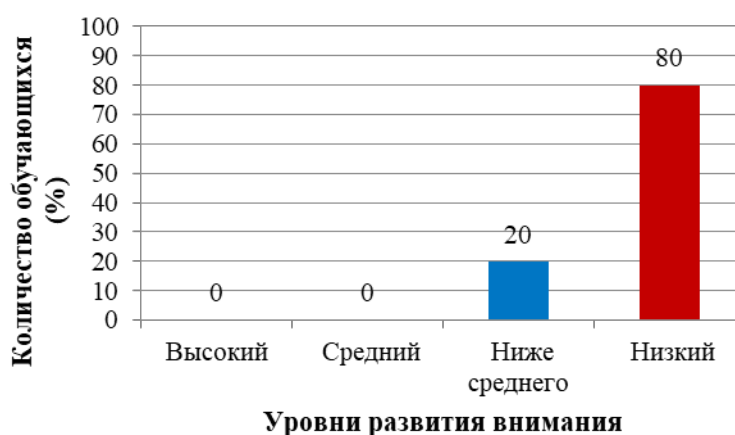


Рисунок 3 – Результаты изучения уровня развития внимания у младших школьников с нарушением интеллектуального развития по методикам «Корректирующая проба» (вариант геометрических фигур, тест Бурдона), «Рисование треугольников»

Как видно из рисунка 3, большинство обучающихся с выраженным нарушением интеллекта (80 %) показали низкий уровень развития внимания. 20 % обучающихся показали уровень развития внимания ниже среднего. Перейдем к описанию особенностей развития внимания детей, продемонстрировавших различные уровни.

20 % обучающихся 1-2 классов с выраженным нарушением интеллекта показали уровень развития внимания **ниже среднего**. При выполнении заданий методики «Рисование треугольников» дети показали слабую степень нарушения переключаемости внимания, что выражалось в единичных случаях «застревания» на предыдущем действии, ошибках, исправляемых по ходу выполнения задания. При выполнении задания методики «Корректурная проба» дети допустили от 5 до 10 ошибок. При этом отмечался замедленный темп деятельности, «соскальзывание с задания», детьми было просмотрено лишь половина фигур из таблицы. Таким образом, обучающиеся с нарушением интеллектуального развития показали трудности концентрации внимания, медленную вработываемость, быструю утомляемость в условиях необходимости высокой концентрации внимания.

80 % обучающихся 1-2 классов с выраженным нарушением интеллекта показали низкий уровень развития внимания. При выполнении заданий методики «Рисование треугольников» дети показали отчетливо выраженные нарушения переключаемости внимания: отдельные ошибки при выполнении первого задания, ошибочное выполнение второго задания, кроме первых трех треугольников. Часть детей (30 %) показали высокую степень нарушения переключаемости внимания: ошибки при выполнении первого и второго задания. 1 ребенок (5 %) отказался от выполнения заданий. При выполнении задания методики «Корректурная проба» дети допускали многочисленные ошибки, испытывали существенные трудности при концентрации на задании, часто отвлекались от его выполнения либо совсем отказывались от

деятельности. При этом отмечался замедленный темп деятельности, быстрая утомляемость, а также быстрая потеря интереса к выполнению задания.

По IV блоку констатирующего эксперимента (изучение особенностей развития зрительного восприятия у обучающихся с нарушением интеллекта) нами получены следующие результаты (рисунок 4).

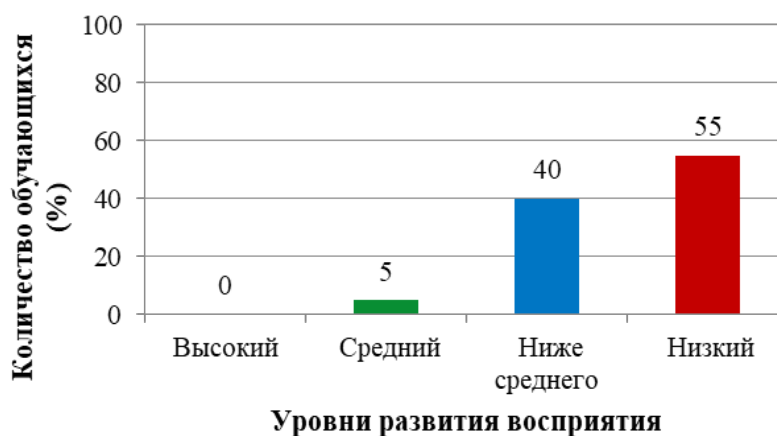


Рисунок 4 – Результаты изучения уровня развития зрительного восприятия у младших школьников с нарушением интеллектуального развития по методикам «Называние цветов», «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» (Д. Исаев)

Как видно из рисунка 3, большинство обучающихся с выраженным нарушением интеллекта (55 %) показали низкий уровень развития восприятия. Чуть меньшее количество детей – 40 % – показали уровень развития восприятия ниже среднего. Лишь незначительное количество обучающихся с нарушением интеллектуального развития (5 %) показали средний уровень. Перейдем к описанию особенностей развития восприятия младших школьников с нарушением интеллектуального развития, продемонстрировавших различные уровни.

5 % обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития показали **средний уровень** развития зрительного восприятия. По

методике «Называние цветов» дети показали все предъявленные основные цвета, при показе оттеночных цветов дети допустили немногочисленные ошибки. При этом обозначить цвет словом смогли лишь в некоторых случаях (назвали красный, синий и желтый цвет). По методике «Узнавание предметов на зашумленных рисунках» дети смогли узнать 3 рисунка из 8 предложенных.

40 % обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития показали уровень развития зрительного восприятия **ниже среднего**. Детями данного уровня были показаны все предъявленные основные цвета, оттеночные цвета детьми были показаны ошибочно. Обозначить цвет словом дети данного уровня не смогли. На зашумленных рисунках детьми были правильно опознаны от 1 до 3 предметов.

55 % обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития показали **низкий уровень** развития зрительного восприятия. Дети допускали ошибки при показе основных и оттеночных цветов. 5 % детей все предъявленные цвета показали не правильно. Узнавание зашумленных предметов было крайне затруднено. Большинство детей узнали 1-2 предмета, часть детей не смогли узнать ни одного предмета. Таким образом, дети показали низкую способность к восприятию цвета предмета, а также нарушение константности восприятия, способности узнавать предметы в сенсibilизированных условиях.

Результаты исследования по V блоку констатирующего эксперимента (изучение особенностей речевого развития у обучающихся с нарушением интеллекта) представлены на рисунке 5.

Как видно из рисунка 5, большинство обучающихся с выраженным нарушением интеллекта (65 %) показали низкий уровень речевого развития. 35 % детей показали уровень ниже среднего. Перейдем к описанию особенностей речевого развития младших школьников с нарушением интеллектуального развития, продемонстрировавших различные уровни.

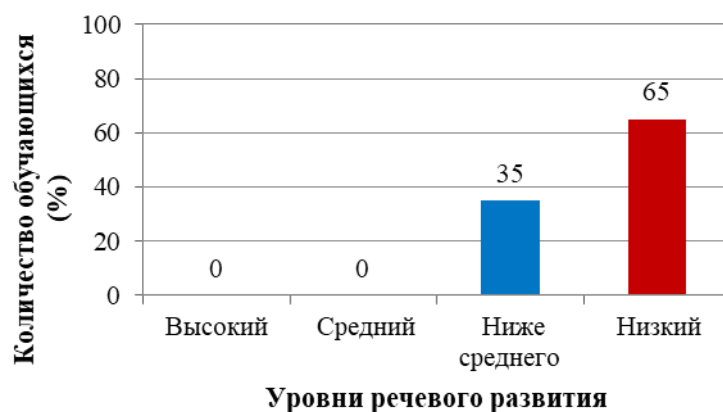


Рисунок 5 – Результаты изучения уровня речевого развития у младших школьников с нарушением интеллекта по методике «Изучение словарного запаса»

35 % обучающихся младших классов с нарушением интеллекта показали уровень речевого развития ниже среднего. Дети данного уровня правильно назвали большинство показанных изображений предметов, обобщающие слова большинством детей не были названы. Часть детей правильно назвали обобщающее слово «игрушки», остальные обобщающие слова дети заменяли на похожие по смыслу (*одежда – вещи, фрукты – овощи, овощи – продукты, еда*). При подборе антонимов детьми было правильно названы от 1 до 3 слов (*весёлый – грустный, смеяться – плакать, бежать – стоять*), при этом требовалась подсказка взрослого (мимика, действия). В процессе обследования дети данного уровня строили простые аграмматичные фразы, не всегда точно употребляли слова, дети показали слабое развитие связной речи, неумение строить связное, последовательное, логичное высказывание.

65 % обучающихся младших классов с нарушением интеллекта показали **низкий уровень** речевого развития. Дети данного уровня показали слабую способность быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова. Обучающиеся назвали менее половины предъявленных предметов, либо называли их не правильно, обобщающие слова детьми не

были названы. При подборе антонимов дети правильно назвали лишь одно слово (веселый – грустный), остальные слова детьми не назывались, либо назывались слова, не соответствующие заданию (*молодой – моложе, трусливый – боится, тонкий – маленький, бежать – бежит*). В процессе обследования дети данного уровня не строили фразу, отвечали на вопросы отдельными словами, не всегда правильно подбирая грамматическую форму слова, а, также не всегда точно употребляя слова.

Мы подсчитали общую сумму баллов, набранных младшими школьниками с нарушением интеллекта, по всем пяти блокам констатирующего эксперимента с целью оценки уровня развития познавательной деятельности (рисунок 6).

Как видно из рисунка 6, большинство обучающихся с выраженным нарушением интеллекта (65 %) показали низкий уровень развития познавательной деятельности. 35 % детей показали уровень развития познавательной деятельности ниже среднего.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что младшие школьники с выраженным нарушением интеллекта демонстрируют слабую сформированность познавательной деятельности. К выявленным особенностям познавательной деятельности у большинства обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития относятся следующие:

- недостаточная способность к обобщению наглядного материала, обобщение по случайным или функциональным признакам;
- неумение выделять существенные признаки предметов;
- низкой способностью к произвольному запоминанию информации зрительной и слуховой модальности, замедленность воспроизведения информации;
- замедленный темп деятельности, «соскальзывание» с задания;

- выраженные нарушения переключаемости внимания, трудности концентрации, медленная вработываемость, быстрая утомляемость в условиях необходимости высокой концентрации внимания;

- быстрая потеря интереса к выполнению задания;

- низкая способность к восприятию цвета предмета, нарушение константности восприятия, способности узнавать предметы в сенсibilизированных условиях;

- грубое системное недоразвитие речи: построение аграмматичных фраз либо отсутствие фразовой речи, слабая способность быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова, неточность употребления слов.

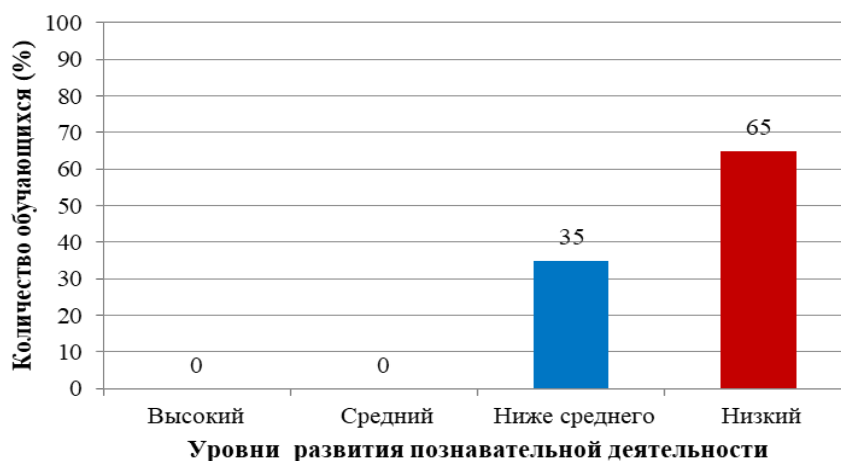


Рисунок 6 – Результаты изучения уровня развития познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта по всем проведенным методикам

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллекта говорят о необходимости разработки методических рекомендаций по ее формированию.

Выводы по второй главе

1. Нами проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось изучение особенностей познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

2. Для реализации цели исследования нами были использованы методики оценки особенностей развития познавательных психических процессов: «Четвертый лишний», «Продолжи ряд», «Зрительная произвольная память», «Слуховая произвольная память», «Рисование треугольников», «Корректирующая проба», «Называние цветов», «Узнавание предметов на зашумленных рисунках», «Изучение словарного запаса».

3. Констатирующий эксперимент показал, что младшие школьники с выраженным нарушением интеллекта демонстрируют слабую сформированность познавательной деятельности. Большинство обучающихся 1-2 классов с выраженным нарушением интеллекта показали низкий уровень развития мышления, памяти, внимания, зрительного восприятия, речи.

4. К выявленным особенностям познавательной деятельности у большинства обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития относятся следующие: недостаточная способность к обобщению наглядного материала, обобщение по случайным или функциональным признакам; неумение выделять существенные признаки предметов; низкой способностью к произвольному запоминанию информации зрительной и слуховой модальности, замедленность воспроизведения информации; замедленный темп деятельности, «соскальзывание» с задания; выраженные нарушения переключаемости внимания, трудности концентрации, медленная вработываемость, быстрая утомляемость в условиях необходимости высокой концентрации внимания; быстрая потеря интереса к выполнению задания; низкая способность к восприятию цвета предмета, нарушение константности восприятия,

способности узнавать предметы в сенсублизированных условиях; грубое системное недоразвитие речи: построение аграмматичных фраз либо отсутствие фразовой речи, слабая способность быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова, неточность употребления слов.

5. Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллекта говорят о необходимости разработки методических рекомендаций по ее формированию.

Глава 3. Методические рекомендации по формированию познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития

3.1. Научно-методологическое обоснование формирования навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития

На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также результатов констатирующего эксперимента, нами сделан вывод о необходимости разработки методических рекомендаций по формированию навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности познавательной сферы младших школьников с нарушением интеллектуального развития говорят о необходимости организации целенаправленной работы по развитию познавательной деятельности у данной категории детей.

В основу разработанных нами методических рекомендаций легли работы Л.Б. Баряевой, В.В. Клыпутенко, Е.И. Резанцевой, Е.А. Стребелевой [5, 6, 7, 45, 75, 81].

Коррекционная работа должна строиться в соответствии со следующими специальными и общедидактическими **принципами**:

- Принцип деятельностного подхода. Данный принцип предполагает учет в процессе коррекционного воздействия ведущего вида деятельности младших школьников с нарушением интеллекта (игровая форма проведения занятий);

- Принцип поэтапности предполагает поэтапное формирование познавательной деятельности, от простого к сложному;

- Принцип развития, предполагающий учет зоны актуального и ближайшего развития ребенка;

- Принцип системности. Данный принцип предполагает проведение коррекционной работы по формированию познавательной деятельности в тесной взаимосвязи развития всех познавательных процессов;

- Принцип наглядности. Данный принцип предполагает использование в ходе коррекционной работы визуальных опор.

При планировании коррекционной работы мы считаем необходимым обратиться к сформулированным А.Р. Маллером и Г.В. Цикото **требованиям** к методике обучения детей с нарушением интеллекта:

1. Использование игровой формы как доминирующей. Авторами игра рассматривается не только как развлечение и отдых, но и как средство обучения и коррекции.

2. Детальное расчленение материала на простейшие элементы при сохранении его систематичности и логики построения. Обучение ведется по каждому элементу, и лишь затем части объединяются в целое, а дети подводятся к обобщению.

3. Постепенное увеличение доли самостоятельности обучающихся: переход от совместных действий к действиям по образцу и к самостоятельным действиям.

4. Частая смена видов деятельности на занятии, привлечение внимания детей к новым видам деятельности в целях удерживания его на необходимое время.

5. Большая повторяемость материала; применение его в новых ситуациях.

6. Индивидуальный подход к каждому ребенку. Дети выполняют задания, соответствующие их возможностям, с использованием необходимой помощи педагога. Обязательна эмоциональная положительная оценка педагога малейших достижений ребенка [57].

В ходе анализа литературы по проблеме исследования нами было выявлено, что младшие школьники с нарушением интеллектуального развития демонстрируют сниженную мотивацию к познанию, отсутствие интереса, внимания к предметам ближайшего окружения, что, несомненно, затрудняет коррекционную работу. Данный факт свидетельствует о необходимости поиска новых путей организации коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Для организации коррекционно-развивающего процесса, максимально отвечающего требованиям ФГОС, современная школа должна иметь электронный контент по различным образовательным областям, позволяющий специалистам реализовывать индивидуальный и дифференцированный подход, современные формы обучения.

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, видео, запоминать и обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для обучающихся новые средства для овладения детьми познавательной деятельностью. Данные средства принципиально отличаются от наскучивших детям существующих настольных дидактических игр и игрушек. Практика применения электронных образовательных ресурсов в формировании познавательных психических процессов (Т.В. Баракина, Г.А. Бордовский, А.В. Иванова и другие) показывает, что они являются эффективным средством обучения, способствующим повышению интереса и мотивации у детей к познанию, развитию познавательных и творческих способностей, улучшению процесса запоминания информации, а также реализации индивидуального обучения [4. 11, 38].

Таким образом, создание электронного контента позволит представить детям с выраженным нарушением интеллекта большое количество готовых, соответствующим образом организованных, отобранных строго в

зависимости от их потребностей и возможностей заданий, способствующих познавательному развитию детей.

Анализ литературных источников также показал, что в настоящее время спектр компьютерных дидактических игр для развития познавательной сферы дошкольников и младших школьников достаточно широк. Но, к сожалению, большинство из этих игр не удовлетворяют особые образовательные потребности младших школьников с выраженным нарушением интеллекта, что говорит о необходимости разработки электронного контента по формированию познавательной деятельности у обучающихся младших классов данной категории.

Стоит отметить, что **организационные условия** по применению электронных образовательных ресурсов определяются в соответствии с пунктом 5.7. СанПиНа 2.4.2.2821-10, где говорится о том, что допускается оборудование учебных помещений и кабинетов интерактивными досками, отвечающими гигиеническим требованиям. При использовании интерактивной доски и проекционного экрана необходимо обеспечить равномерное ее освещение и отсутствие световых пятен повышенной яркости. Данное требование соблюдается посредством правильного выбора и расположения проектора (использование короткофокусного проектора, расположенного над доской, либо потолочное крепление проектора, позволяющее корректировать трапецию). Необходимо также отметить, что требования данных санитарных правил не распространяются на эксплуатацию компьютеров, перемещающихся в процессе работы (ноутбуки, мобильные компьютеры, планшеты) [71].

Для снижения утомляемости детей в процессе коррекционной работы по развитию навыков познавательной деятельности с использованием компьютерной техники необходимо обеспечить гигиенически рациональную организацию рабочего места: соответствие мебели росту ребенка, достаточный уровень освещенности. Экран видеомонитора должен

находиться на уровне глаз или чуть ниже, на расстоянии не ближе 50 см. за стационарным компьютером может заниматься индивидуально один ребенок, в то время как интерактивная доска, моноблок с большим размером монитора позволяют организовать работу в паре и микрогруппе.

Таким образом, грамотно организованная коррекционная работа по формированию навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития с помощью электронного контента позволит повысить мотивацию к обучению, активизировать познавательный интерес детей, что будет способствовать успешной реализации цели коррекционной работы.

3.2. Рекомендации по формированию навыков познавательной деятельности с помощью электронного контента

На основе результатов констатирующего эксперимента нами разработаны методические рекомендации по формированию навыков познавательной деятельности у обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития с помощью электронного контента.

Цель: формирование навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллекта.

Достижение цели предусматривало решение ряда **задач:**

- Развитие познавательного интереса, повышение мотивации к познавательной деятельности;
- Развитие зрительного восприятия;
- Развитие зрительной и слуховой памяти;
- Развитие операций мышления;
- Развитие внимания;

- Развитие речи: накопление, уточнение и активизация словаря, формирование фразовой речи, развитие умения грамматически правильно оформлять фразу.

Мы предлагаем формировать навыки познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллектуального развития с помощью электронного контента. В поисках новых путей организации коррекционно-образовательного процесса по развитию навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития мы обратились не только к стандартным средствам Microsoft Office (программе Power Point), с помощью которых создаются мультимедийные презентации. Для создания электронного контента нами также были отобраны развивающие компьютерные игры, информационные источники сложной структуры, видеоролики, созданы пакеты заданий SMART.

Ниже представлена **схема** формирования навыков познавательной деятельности с помощью электронного контента.

Схема 1. Формирование навыков познавательной деятельности у обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития с помощью электронного контента



Информационные источники сложной структуры (ИИСС) представляют собой структурированные электронные образовательные ресурсы, позволяющие решать различные задачи в развитии навыков познавательной деятельности детей. В одном ИИСС могут быть представлены задания, направленные на развитие неречевого слуха, слуховой памяти, фонематического слуха, уточнение, накопление и активизацию словаря, развитие связной речи (ИИСС «Учимся говорить правильно»), а также на развитие внимания, восприятия, памяти, операций мышления (ИИСС «Развитие познавательной сферы дошкольников»).

Ценность использования пакетов заданий SMART состоит в том, что задания предъявляются в интерактивном режиме, то есть ребенок может перемещать предметы, обводить, разукрашивать, зачеркивать, стирать, что вызывает у детей большой интерес.

Продолжительность коррекционно-развивающей работы по формированию навыков познавательной деятельности с младшими школьниками с выраженным нарушением интеллекта в рамках разработанных нами методических рекомендаций составляет 1 год. Основные формы работы: индивидуальные и подгрупповые занятия. Индивидуальные занятия проводятся два раза в неделю, подгрупповые – 1 раз в неделю. На индивидуальных занятиях детей обучают навыкам познавательной деятельности, при этом ребенок работает либо по образцу педагога, либо выполняет действия совместно с педагогом. На подгрупповых занятиях осуществляется закрепление приобретенных на индивидуальных занятиях навыков познавательной деятельности. Продолжительность индивидуальных занятий составляет 15-20 минут, подгрупповых – 20-30 минут.

Примерная структура занятия по формированию навыков познавательной деятельности у обучающихся младших классов с выраженным нарушением интеллектуального развития включает в себя:

1. Организационный момент, включающий в себя приветствие, эмоциональный настрой детей на занятие, инструктаж по работе с интерактивной доской или компьютером.

2. Основная часть, которая включает в себя обучение, показ образца выполнения действий, выполнение ребенком действий по образцу, самостоятельное выполнение задания.

В основной части занятия используются игровые упражнения, представленные в формате электронных образовательных ресурсов. Нами подобраны игровые упражнения, которые соответствуют особым образовательным потребностям младших школьников с выраженным нарушением интеллекта. При этом мы опирались на принцип индивидуального и дифференцированного подхода к коррекции нарушений познавательной сферы детей (учет индивидуальных психофизических особенностей детей, различный уровень сложности заданий).

Так, для развития зрительного восприятия нами подобраны задания, направленные на узнавание и соотнесение предметов по цвету, форме, величине, на развитие константности и целостности восприятия («Соедини половинки», «Узнай предмет» и т.п.)

Для развития зрительной и слуховой памяти подобраны и разработаны задания на запоминание последовательности речевых и неречевых звуков, запоминание картинок, поиск отличий по памяти («Чего не хватает?», «Что изменилось?»).

Для развития мышления мы выбрали задания, направленные на развитие умения сравнивать, синтезировать отдельные части в единое целое, обобщать, классифицировать на элементарном уровне («Разложи предметы на полки», «Съедобное-не съедобное», «Летает-не летает», «Похожие предметы», «Продолжи ряд», «Убери лишнее» и т.п.)

Для развития внимания нами подобраны задания, направленные на развитие наблюдательности, устойчивости, концентрации, распределения

внимания (разукрашивание по образцу, поиск отличий, поиск одинаковых картинок, выкладывание простого узора, простые лабиринты, поиск фрагмента картинки и т.п.).

Развитие речи у младших школьников с нарушением интеллекта осуществляется в процессе проговаривания действий в ходе игр, а также в процессе работы с информационными источниками сложной структуры (ИИСС «Учимся говорить правильно»).

В ходе коррекционно-развивающих занятий по формированию навыков познавательной деятельности используются различные виды действий обучающихся с электронными образовательными ресурсами:

- слушание аудиоинформации;
- просмотр видеоролика;
- выбор предмета;
- перемещение предметов;
- рисование линий, дорисовывание изображений;
- разукрашивание.

В зависимости от особенностей работоспособности обучающихся и объема предлагаемого для работы материала в основную часть могут включаться физминутки и зрительные гимнастики.

3. Зрительная гимнастика. Зрительная гимнастика является обязательным элементом занятия при работе с электронными образовательными ресурсами, поскольку она позволяет снять зрительное утомление.

4. Физминутка. Включение физминуток в коррекционные занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья также является обязательным условием. Физминутки способствуют снятию утомления, а также развитию общей моторики обучающихся.

5. Закрепление усвоенных навыков познавательной деятельности. Данный этап занятия может реализовываться в форме беседы по

совершенным действиям или просмотренному видеоролику. Педагогом осуществляется проверка усвоения детьми материала занятия.

6. Рефлексия, предполагающая оценку детьми своей деятельности и деятельности одноклассников, подведение педагогом итогов занятия, оценивание деятельности детей.

7. Прощание.

Коррекционно-развивающая работа по формированию навыков познавательной деятельности включает в себя несколько этапов: подготовительный, формирующий и основной (Таблица 1).

Таблица 1.

Коррекционно-развивающая работа по формированию навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития

Этап	Цель	Основные направления работы
Подготовительный	Определение направлений, методов, приемов и средств коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с нарушением интеллектуального развития	- Диагностика навыков познавательной деятельности; - Дифференциация детей по уровню сформированности познавательной деятельности; - Планирование содержания занятий, соответствующего уровню актуального и ближайшего развития обучающихся
Формирующий	Формирование навыков познавательной деятельности у обучающихся младших классов с выраженным	- Развитие зрительного и слухового восприятия: умения различать предметы по цвету, форме, величине, воспринимать силуэтные и

	<p>нарушением интеллектуального развития</p>	<p>контурные изображения;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Развитие зрительной и слуховой памяти: запоминание слуховой и зрительной информации; - Развитие внимания: умения концентрировать внимание на длительное время, распределять внимание; - Формирование операций мышления: умения осуществлять элементарный анализ и синтез, обобщать и классифицировать предметы; - Развитие речи: накопление, уточнение и активизация словаря, развитие умения грамматически правильно оформлять высказывание, развитие речевой активности.
<p>Обобщающий</p>	<p>Закрепление усвоенных навыков познавательной деятельности,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Закрепление усвоенных способов познавательной деятельности в различных условиях; - Закрепление умения оречевлять свои действия, оформляя фразу в соответствии с лексико-грамматическими нормами

Электронный контент по формированию навыков познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллектуального развития представлен в Приложении Е (CD диск).

Выводы по третьей главе

1. Результаты теоретического анализа литературных источников, а также анализ результатов констатирующего эксперимента, позволили нам дать научно-методологическое обоснование формирования навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, включающее в себя принципы, требования и организационные условия коррекционной работы посредством применения электронных образовательных ресурсов.

2. Нами разработаны методические рекомендации по формированию навыков познавательной деятельности у обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития с помощью электронного контента, включающего в себя мультимедийные презентации, обучающие видеоролики, обучающие мультфильмы, компьютерные игры, пакеты заданий SMART, информационные источники сложной структуры.

Заключение

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования мы выявили, что младшие школьники с нарушением интеллектуального развития демонстрируют выраженные нарушения в познавательной и эмоционально-личностной сферах. Одним из главных признаков интеллектуального недоразвития выступает нарушение познавательной деятельности.

Анализ психолого-педагогических исследований также показал, что без специально организованного обучения младшие школьники с нарушением интеллектуального развития не способны овладеть познавательной деятельностью. В то же, отечественные исследователи отмечают, что младшие школьники с нарушением интеллектуального развития демонстрируют сниженную мотивацию к познанию, отсутствие интереса, внимания к предметам ближайшего окружения, что, несомненно, затрудняет коррекционную работу. Данный факт говорит о необходимости поиска новых путей организации коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Для организации коррекционно-развивающего процесса, максимально отвечающего требованиям ФГОС, современная школа должна иметь электронный контент по различным образовательным областям, позволяющий специалистам реализовывать индивидуальный и дифференцированный подход, современные формы обучения.

В настоящее время спектр компьютерных дидактических игр для развития познавательных психических процессов дошкольников и младших школьников достаточно широк. Но, к сожалению, большинство из этих игр не удовлетворяют особые образовательные потребности детей с нарушением интеллектуального развития, особенно если речь идет о выраженном нарушении интеллекта. Данный факт говорит о необходимости разработки электронного контента по формированию навыков познавательной у обучающихся младших классов данной категории.

Нами проведен констатирующий эксперимент на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5», целью которого явилось изучение особенностей познавательной деятельности младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 20 обучающихся 1-2 классов с выраженным нарушением интеллекта.

Для реализации цели исследования нами были использованы методики оценки особенностей развития познавательных психических процессов: «Четвертый лишний», «Продолжи ряд», «Зрительная произвольная память», «Слуховая произвольная память», «Рисование треугольников», «Корректирующая проба», «Называние цветов», «Узнавание предметов на зашумленных рисунках», «Изучение словарного запаса».

Констатирующий эксперимент показал, что младшие школьники с выраженным нарушением интеллекта демонстрируют слабую сформированность познавательной деятельности. Большинство обучающихся 1-2 классов с нарушением интеллекта показали низкий уровень развития мышления, памяти, внимания, зрительного восприятия, речи.

К выявленным особенностям познавательной деятельности у большинства обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития относятся следующие: недостаточная способность к обобщению наглядного материала, обобщение по случайным или функциональным признакам; неумение выделять существенные признаки предметов; низкая способность к произвольному запоминанию информации зрительной и слуховой модальности, замедленность воспроизведения информации; замедленный темп деятельности, «соскальзывание» с задания; выраженные нарушения переключаемости внимания, трудности концентрации, медленная вработываемость, быстрая утомляемость в условиях необходимости высокой концентрации внимания; быстрая потеря интереса к выполнению задания; нарушение константности

восприятия, способности узнавать предметы в сенсibilизированных условиях; грубое системное недоразвитие речи: построение аграмматичных фраз либо отсутствие фразовой речи, слабая способность быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова, неточность употребления слов.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности познавательной деятельности у младших школьников с выраженным нарушением интеллекта говорят о необходимости разработки методических рекомендаций по ее формированию.

Результаты теоретического анализа литературных источников, а также анализ результатов констатирующего эксперимента, позволили нам дать научно-методологическое обоснование формирования навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития, включающее в себя принципы, требования и организационные условия коррекционной работы посредством применения электронных образовательных ресурсов.

Нами были разработаны методические рекомендации по формированию навыков познавательной деятельности у обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития с помощью электронного контента. Разработанные нами методические рекомендации включают в себя описание направлений, этапов, форм работы по формированию навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты, гипотеза нашла свое подтверждение.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с формированием навыков познавательной деятельности у младших школьников с нарушением

интеллектуального развития. Требуется апробация предложенных нами методических рекомендаций.

Список литературы

1. Айзенберг, Б.И. Распределение внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школы: дис... канд. психол. наук / Б.И. Айзенберг. – М., 1986. – 197 с.
2. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
3. Александрова, Н.А. Некоторые результаты клинического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью /Н.А. Александрова // Дефектология. – 2002. – №6. – С. 11-17.
4. Баракина, Т.В. Математическая подготовка младших школьников в условиях вариативности образовательных систем [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Т.В. Баракина. – Омск: ОмГПУ, 2013. – 61 с.: Режим доступа: <https://icdlib.nspu.ru/catalog/details/icdlib/855145/>
5. Баряева, Л.Б. Методика формирования количественных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью /Л.Б. Баряева, А. Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 479 с.
6. Баряева, Л.Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева. – Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 296 с.
7. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 479 с.
8. Баскакова, И.Л. Внимание школьников-олигофренов: Учеб. пособие / И.Л. Баскакова. – М.: Изд-во МГПИ, 1982. – 70 с.
9. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Филинь, 2003. – 616 с

10. Бгажнокова, И.М. Психология умственно отсталого школьника / И.М. Бгажнокова. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
11. Бордовский, Г.А. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: Научно-методические материалы / Г.А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П. Ильина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 31 с.
12. Боровик, О.В. Формирование воображения умственно отсталых учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Боровик. – М., 1999. – 17 с.
13. Буторин, Г.Г. Основы психологии детей с нарушением интеллекта: учебно-методическое пособие к курсу лекций по специальной психологии / Г.Г. Буторин. – Челябинск: АТОКСО, 2004. – 112 с.
14. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
15. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
16. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский // Основы дефектологии: Собрание сочинений в 6-и т. Т.5./ под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – С. 231-256.
17. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
18. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. – М.: 2006. – 277 с.
19. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 101 с.

20. Гамезо, М.В. Атлас по психологии: Информ.-метод. пособие курсу «Психология человека» / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
21. Головина, Т.Н. Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / Т.Н. Головина. – М.: Просвещение, 1972. – 104 с.
22. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина . – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
23. Гончарова, Е.Л., Ребенок с особыми образовательными потребностями / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. – 2002. – № 5.
24. Григорьева, Л.П. Формирование механизмов внимания при сенсорно-перцептивном дефиците (часть II) / Л.П. Григорьева // Дефектология. – 2003. – № 2. – с. 3-7.
25. Гуровец, Г.В. К вопросу изучения болезни Дауна / Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович// Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 9-14.
26. Гуровец, Г.В. Медико-педагогическая характеристика сложных форм патологии речи / Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович. – СПб., 1986. – 58 с.
27. Диагностика младших школьников с нарушением интеллекта : учебно – методическое пособие / А.В. Москвина, Е.Н. Труфанова, Н.М. Сулова; Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-в ОГПУ, 2008.
28. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа по вспомогательной школе: Пособие для учителей / Под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
29. Евлахова, Э.А. Формирование навыков социального взаимодействия у людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Э.А. Евлахова. – Москва, 2007. – 182 с.

30. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
31. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Под ред. Епифанцева Т.О. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486 с.
32. Забрамная, С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе / С.Д. Забрамная. – М.: Педагогика, 1990. – 56 с.
33. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1988. – 94 с.
34. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С.Д. Забрамная. – Москва: Владос, 2008. – 32 с.
35. Забрамная, С.Д. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование» / С.Д. Забрамная, Ю.А. Костенкова. – М.: В. Секачѳв, 2001. – 80 с.
36. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети. – М.: Образование, 1995. – 400 с.
37. Занков, Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л.В. Занков // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия: в 2 томах / Ред. В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская. – М.: Высшая школа, 2002. – Том 2. – С. 272-311.
38. Иванова, А.В. Формирование познавательного интереса младших школьников при обучении информатике с использованием электронных образовательных ресурсов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Иванова. – М., 2013. – 216 с.

39. Исаев, Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков / Д.Н. Исаев, Т. Колосова. – М.: КАРО, 2012. – 180 с.
40. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб: Речь, 2003. – 391 с.
41. Исаева, Т.Н. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью / Т.Н. Исаева, С.Д. Забрамная. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 112 с.
42. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи: Пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова – СПб.: КАРО, 2004. – 432с.
43. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Бук-Мастер, 1999. – 191 с.
44. Клинико-физиологическое исследование аномального ребенка: Сб. науч. тр.; Редкол.: Л.Ф. Гаврилов и др. – М.: МГПИ, 1984. – 82 с.
45. Клыпутенко, В.В. Формирование математических представлений умственно отсталых дошкольников с помощью компьютерных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / В.В. Клыпутенко. – М., 2009. – 219 с.
46. Короткова, Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова. – 2-е изд. – М.: ЛИНКАПРЕСС, 2012. – 208 с.
47. Корректирующая проба (Тест Бурдона) / Альманах психологических тестов. М., 1995. – С.107-111.
48. Кудрявцева, Е.М. Изменение узнавания предметов в ходе развития учащихся: автореф. дисс. канд. психол. наук / Е.М. Кудрявцева. – М., 1954. – 15 с.
49. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2001. – 222 с.

50. Лалаева, Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников: учеб пособие / Р.И. Лалаева. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 70 с.
51. Лаптиева, Р.П. Психологические особенности переключения внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школ: дис... канд. психол. наук / Р.П. Лаптиева. – М., 1985. – 153 с.
52. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
53. Лиепинь, С.В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10/ С.В. Лиепинь. – М., 1977. – 19 с.
54. Лубовский, В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 15-19.
55. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии/ А.Р. Лурия. – М.: Кнорус, 2014. – 180 с.
56. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1987. – 184 с.
57. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
58. Маллер, А.Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Педагогика, 1988. – 129 с.
59. Матасов, Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы / Ю.Т. Матасов. – Л.: ЛГПИ, 1986. – 76 с.
60. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]: онлайн версия Международной статистической

классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятой 43-ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения // Режим доступа: <http://mkb-10.com>

61. Метиева, Л.А. Формирование саморегуляции в процессе учебной деятельности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Л.А. Метиева. – Нижний Новгород, 2003. – 249 с.

62. Мещеряков, А.И. Участие второй сигнальной системы в анализе и синтезе цепных раздражителей у нормальных и умственно отсталых детей / А.И. Мещеряков // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка (под ред. А.Р. Лурии), М., 1956. – Т. 1.

63. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

64. Осин, А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы// Интернет-порталы: содержание и технологии. Сб. науч. ст. Вып. 4. – 2007. – С. 12-29.

65. Осипова, Н.С. Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников / Н.С. Осипова // Управляемое формирование психических процессов. – М., 1977.

66. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.

67. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены: Изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения / М.С. Певзнер. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 484 с.

68. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

69. Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 276 с.
70. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – М.: Феникс, 2002. – 135 с.
71. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html>
72. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2004. – 694 с.
73. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста. Методическое пособие / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2004. – 48 с.
74. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под редакцией Ж.И. Шиф. – М.: Педагогика, 1982. – 183 с.
75. Резанцева, И.Е. Коррекция и развитие зрительного восприятия умственно отсталых младших школьников [Электронный ресурс] / И.Е. Резанцева // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 3. Ч. 4/ [Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2015/03/51013](http://web.snauka.ru/issues/2015/03/51013)
76. Романенко, О.В. Экспериментальное исследование умственной работоспособности у умственно отсталых учеников / О.В. Романенко // Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сб. науч. тр. – М.: Изд. АПН СССР, 1987. – С. 36-48.
77. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов/ С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

78. Собонович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е.Ф. Собонович. – М.: Классик стиль, 2003. – 160 с.
79. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей / И.М. Соловьев. – М.: Просвещение, 1966. – 328 с.
80. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
81. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2001. – 184 с.
82. Уфимцева, Л.П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы / Л.П. Уфимцева // Дефектология. 1999. – № 1. – С. 36-40.
83. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1599 [Электронный ресурс] // Режим доступа: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670
84. Хайрлаева, Э.Ю. Методы коррекции устойчивости и концентрации произвольного внимания умственно отсталых учащихся младших классов в урочной деятельности [Электронный ресурс] / Э.Ю. Хайрлаева // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LX междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 12 (60)/ Режим доступа: [https://sibac.info/archive/guman/12\(60\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/12(60).pdf)
85. Худенко, Е.Д. Комплексная программа развития и социализации особого ребенка в семье / Е.Д. Худенко, Г.В. Дедюхина. – М.: ЮНИТИ, 2009. – 248 с.

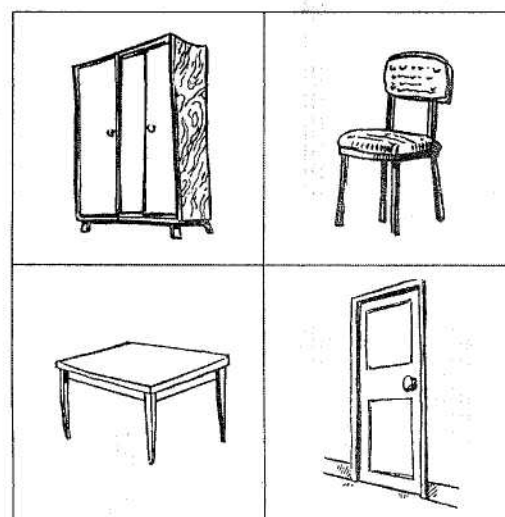
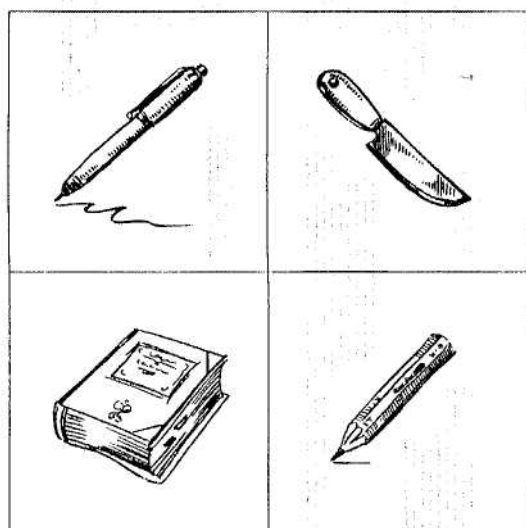
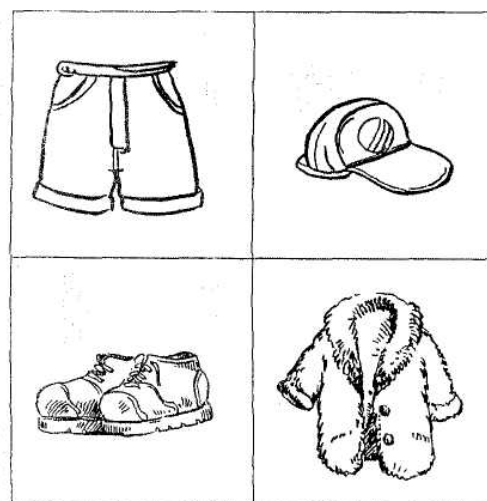
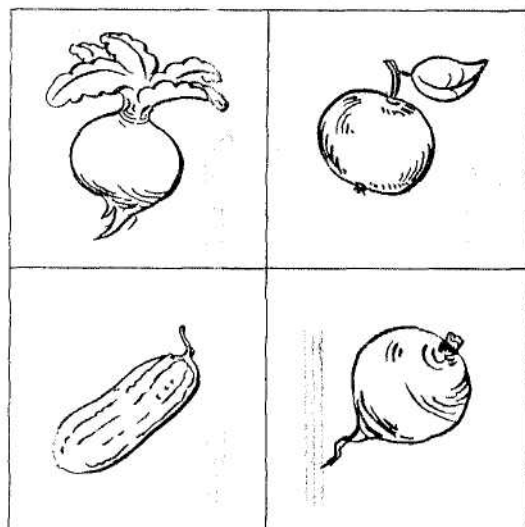
86. Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В.Ф. Шалимов. – М.: Академия, 2003. – 157 с.
87. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе / Л.М. Шипицына. – СПб: Речь, 2005. – 477 с.
88. Шиф, Ж.И. Мышление умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.

Приложения

Приложение А.

Материал к диагностической методике

«Четвертый лишний»



Протокол обследования

Карта	Ответ ребенка	Признаки обобщения	Наличие обобщающих слов	Уровень обобщения
1 репа, яблоко, огурец, свекла				
2 шорты, кепка, ботинки,				

шуба				
3 ручка, нож, книга, карандаш				
4 шкаф, стул, стол, дверь				

Общий уровень _____

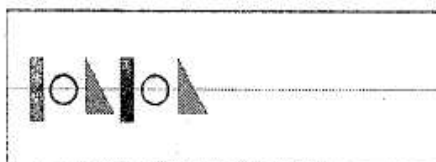
Приложение Б.

Материал к диагностической методике «Продолжи ряд»

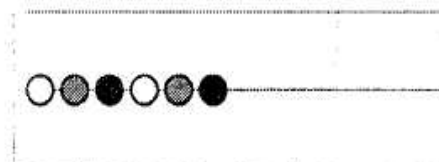
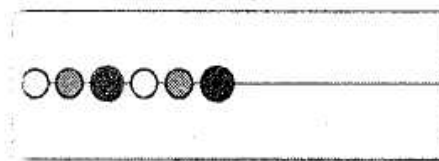
1

3

2

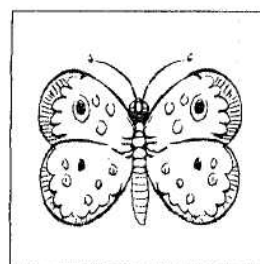
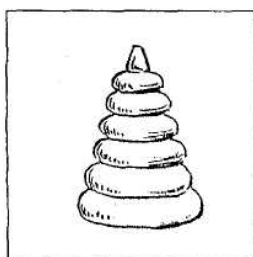
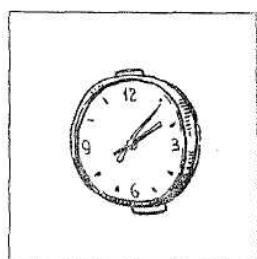
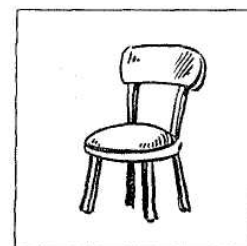
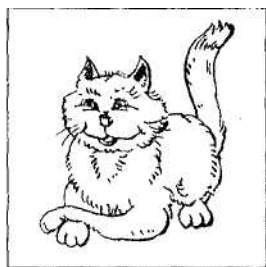


4

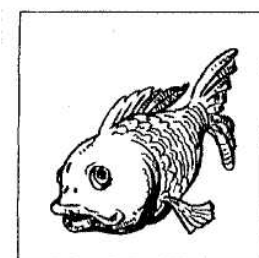


Приложение В.



Стимульный материал к методике «Зрительная произвольная память»



Протокол



обследования

	Картинка	Воспроизведение	Картинка	Воспроизведение
1.				
2.	зонтик		6. пирамида	
3.	ранец		7. рыба	
4.	стул		8. бабочка	
5.	часы		9. ведро	
			10. ёж	

Приложение Г.

Материал к методике «Слуховая произвольная память»

Протокол обследования

	Картинка	Воспроизведение
1.	гора	

2.	звезда	
3.	окно	
4.	булка	
5.	ручка	
6.	мыло	
7.	весна	
8.	очки	
9.	книга	
10.	белка	

Приложение Д.

Материал к методике «Корректирующая проба»

△	□	▢	○	☆	∪	○	△	▢	∪
☆	□	∪	○	▢	○	☆	□	□	▢
∪	▢	□	☆	∪	□	△	▢	□	☆
○	□	△	▢	△	☆	○	∪	∪	△
▢	☆	□	□	▢	∪	△	□	▢	○
○	△	∪	□	∪	□	○	△	☆	□
□	○	○	△	▢	○	▢	□	□	○
□	○	☆	□	○	∪	△	▢	□	∪
☆	△	∪	○	▢	□	☆	□	☆	△
○	□	□	▢	△	∪	▢	□	□	▢
△	□	□	☆	○	☆	□	△	∪	□
□	☆	△	∪	▢	□	□	○	☆	∪
▢	∪	□	□	▢	☆	△	∪	□	△
□	△	☆	∪	○	□	☆	□	□	☆

Приложение Е.

(CD диск) прилагается