***В помощь классному руководителю***

***в составлении характеристик.***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сводная информация по психологическим характеристикам детей с особенностями развития. | | | | |
| Психологические  характеристики | Обучающееся с  тяжелыми нарушениями  речи | Обучающееся с  нарушениями  ОДА | Обучающееся с  ЗПР | Обучающееся с  УО |
| Интеллект.  Высшая нервная  деятельность | Функциональные или органические отклонения в состоянии нервной системы. | Условные рефлексы формируются и долго сохраняются.  Функциональные или органические отклонения в состоянии нервной системы, перинатальные повреждения. | Минимальные органические повреждения, функциональная недостаточность ЦНС, мозаичные нарушения ЦНС,  Формирование условных рефлексов происходит замедленно, процессы возбуждения и торможения мало сбалансированы. | Стойкое, тотальное нарушение мозговых структур недр мозга; условные рефлексы образуются быстро и быстро разрушаются, инертность, костность нервных процессов, нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. |
| Личностное  Развитие | В структуре личности происходят изменения в зависимости от тяжести речевого дефекта, могут агрессивно реагировать на отрицательные отметки, замечания, допустим негативизм в отношении к одноклассникам, застенчивое отношение, нерешительность, пугливость, боязнь контакта.  Неадекватная самооценка. | Структура личности - назрелая, наивные суждения, слабо ориентируется в бытовых условиях, не проявляет самостоятельности.  Задержка в развитии личности в развитии личностной саморегуляции из-за гиперопеки в семье. | Характерны слабость, уязвимость личности, конфликты и некорректность поведения с окружающими, наличие признаков акцентуации характера. Слабо развиты реакции самоутверждения, самоопределения. | Незрелость личности, недостаточная осознанность действий и поступков, безынициативность, легко внушаемы. |
| Мотивы и  Потребности | Не всегда опосредованы сознательно поставленным целям, возможно подчинение одних мотивов другим, с возрастом количество мотивов и потребностей увеличивается, внутренние мотивы подчиняются внешним мотивам. | Слабая мотивационная сторона психической деятельности, недостаточно сформирована учебная мотивация. | Игровая мотивация деятельности, с трудом формируются духовные потребности. | Мотивы деятельности бедны по содержанию, зависят от ситуации, затруднено формирование моральных мотивов, затруднено формирование духовных, познавательных, культурных потребностей; с возрастом преобладают органические потребности (то, что нужно и ближе внутренним потребностям), может быть расторможенность, патология влечений. |
| Интересы | Разнообразны, могут быть устойчивыми, если не вызывают внутреннего напряжения. Затруднено формирование учебных интересов. | Направлены на решение собственных проблем. | Интересы разнообразны, с трудом формируются учебные интересы. | Бедны по содержанию, односторонние, поверхностные, неустойчивые. |
| Восприятие | Нарушено восприятие вербального характера, замедленность, фрагментарность. | Нарушено, недостаточно сформировано: замедленность, фрагментарность. Недостаточно развиты зрительное и слуховое восприятие. | Недостаточно сформировано: замедленность, фрагментарность. Недостаточно развито зрительное и слуховое восприятие. Трудности выделения фигуры на фоне и деталей в сложных изображениях, ошибки при списывании текста. С возрастом восприятие совершенствуется. | Поверхностное, воспринимается только внешняя сторона объекта. Нарушены временные и пространственные представления |
| Ощущение | Мир ощущений огромен, отмечаются двигательные ощущения. | Ощущения не сформированы и не развиты в полном объеме, нет кинестезий. | Многообразны. | Слабая дифференциация ощущений, нет постоянства восприятия предметов, снижен порог болевых, вкусовых и цветовых ощущений. |
| Внимание | Нарушено речевое внимание, неустойчивы произвольное и непроизвольное, недостаточна переключаемость внимания и его распределение. | Слабая концентрация внимания, недостаточный объем, слабо развито произвольное внимание, недостаточна концентрация и распределение. | Слабая концентрация внимания, недостаточный объем, слабо развито произвольное внимание, недостаточно устойчиво, истощаемо, легко отвлекаемо. | Непроизвольное внимание неустойчиво, плохая переключаемость, низкая распределяемость, концентрация, низкий объем(1-2 предмета), плохо фиксируется, легко развеивается.  Пассивное внимание более сохранно, чем активное. |
| Мышление | Обобщенное, опосредованное, понятийное, критично, абстрактное, в большей степени логическое. | Недостаточно сформировано понятийное, абстрактное мышление, не критично, с трудом формируется (не формируется) логическое мышление. Недостаточно умеют обобщать, сравнивать, абстрагировать, классифицировать, без организующей помощи иногда не может справиться с заданием. Основные функции сохранны, нет способности к умственному напряжению. | Недостаточно умеют обобщать, сравнивать, абстрагировать, классифицировать, без организующей помощи иногда не может справится с заданием.  Основные функции сохранны, нет способности к умственному напряжению. | Конкретно- образное мышление, представления скудны, возможны простые обобщения. Затруднены все мыслительные операции ( анализ, синтез, сравнение, обобщение), непоследовательность мыслительных операций, слабость регулирующей роли мышления в любой деятельности, не критичность мышления. Практически невозможно обучение в интеллектуальной сфере, нет переноса навыков. Обобщение и абстракция практически недоступны. |
| Речь | Может быть нарушено: фонетическая сторона речи, фонетико - фонематическая система, лексико- грамматическая сторона речи, грамматический строй и связная речь. | Может быть нарушено: фонетическая сторона речи, фонетико - фонематическая система, лексико- грамматическая сторона речи, грамматический строй и связная речь.  Снижена способность к звуковому и смысловому анализу речи, с трудом формируются навыки письменной речи, нарушены все компоненты речи.  Системное нарушение речи. Чужую и обращенную речь воспринимают и понимают с трудом. | Снижена способность к звуковому и смысловому анализу речи, с трудом формируются навыки письменной речи, нарушены все компоненты речи. | Системное нарушение речи, недоразвитие компонентов речи, чужую и обращенную речь воспринимают и понимают с трудом, беден словарный запас, мало употребляют в речи слова обобщенного значения, прилагательные, союзы, глаголы. Активный словарь резко ограничен по сравнению с пассивным, грамматический строй упрощен и часто неверен, часто наблюдаются дефекты произношения, косноязычие. |
| Память | Опосредовано применяют на практике полученные знания, не достаточно целенаправленное припоминание, не всегда отмечается прочность Сохранения полученной информации, небольшой объем памяти. Снижена вербальная, двигательная память. | Хорошо развита механическая память. С трудом формируется двигательная память, недостаточно сформирована зрительная память, отмечается маленький объем запоминания, трудности в воспроизведении информации. | Все виды памяти в целом сохранены. Снижено запоминание, трудности в воспроизведении. Произвольное запоминание формируется медленно, лучше запоминают наглядный материал, чем вербальный. Слабая избирательность памяти, не умеют преднамеренно применять разные способы запоминания. | Замедленный темп запоминания, Необходима многократность повторений, неточность сохранения и воспроизведения информации, отсутствие логики в воспроизведении. С трудом припоминают, эпизодическая забывчивость. Характерно патологическое, механическое запоминание. Объем памяти низкий.  Невозможность опосредованного запоминания; смысловая организация материала не эффективна. |
| Воля | Легко раздражаются, отмечается повышенная возбудимость, двигательно расторможены, не могут спокойно сидеть, сложно сделать волевые усилия, возможно проявление агрессии, беспокойства. | Не сформирована, подчиняются желаниям, слабость волевого усилия, несамостоятельность, повышенная внушаемость. | Не самостоятельны, робки, нерешительны, трудности к привыканию в любой новой ситуации.  Несформированность произвольного поведения | Слабовольны, но не всегда. Легко внушаемы, реакции на внешние проявления примитивны, импульсивны. |
| Эмоции и  чувства | Присуще чувство стыда, совести, долга, ответственности. Эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Эмоции разнообразны. | Эмоции не зрелы. Присутствуют: эмоциональная возбудимость, Состояния эмоционального безразличия, равнодушия. | Эмоциональная лабильность- неустойчивость настроений, быстрая смена состояний. Присуще чувство стыда, совести, долга, ответственности. Эмоции разнообразны, яркие, адекватные. Характерны частые беспокойства и тревоги, в школе характерны состояния напряжения, скованности, пассивности, неуверенности в себе, затрудняются охарактеризовать свое эмоциональное состояние. | Переживания примитивны, бедны, диапазон переживание не велик ( радость, обида, плач), неадекватные ситуации. Эмоции малодифференцированные, их проявление определяется принадлежностью к разным клиническим группам, с трудом формируются высшие чувства. |
| Самооценка | Занижена, объективна, завышена. | Завышена, неадекватная, эгоцентризм, конфликтные ситуационные переживания. | Низкая самооценка, неуверенность в себе. | Уровень притязаний и самооценка неадекватны: мл. классы - занижена, ст. классы- завышена. |
| Деятельность | Быстро истощаемы, легко утомляемы, быстро насыщаются любой деятельностью. Поведение иногда зависит от самочувствия. | Низкая целенаправленность, продуктивность. Нарушение произвольной регуляции деятельности. | Утомляемы, истощаемы, недостаточно целенаправленна. | Не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинять ее какой- то цели, не пытаются преодолеть трудности. |
| Моторика | Недифференцированность движений, нарушение равновесия, координации, треморы, гиперкинезы, порезы. | Недифференцированность движений, нарушение равновесия, координации, треморы, гиперкинезы, судороги. | Частичное нарушение двигательных функций. | Замедленность, неточность, импульсивность, хаотичность движений.  Грубое недоразвитие движений в виде общей моторной неловкости, неразвитости мелкой моторики. |
| Принятие помощи | Воспринимают | Воспринимают с трудом | Используют все виды помощи | Не умеют использовать помощь |
|  |  |  |  |  |

Классификация групп обучения в С (к)ОУ VIIIвида (по Воронковой В.В.)

*Заметим, что отнесенность школьников к той или иной группе весьма условна. Под влиянием корригирующего обучения учащиеся развиваются и могут переходить в группу выше или занять более бла­гополучное положение внутри группы.*

***Первую группу* (15—20%)** составляют ученики, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Все задания, даже измененные, они, как правило, выполня­ют самостоятельно, правильно используя имеющийся опыт. Умение объяснять свои действия словами свидетельствует о сознательном усвоении этими учащимися программного материала. Им доступен не­который уровень обобщения. Полученные знания и умения такие ученики успешнее остальных применяют на практике. Для выполне­ния сравнительно сложных заданий им нужна незначительная акти­визирующая помощь взрослого.

Так, на уроках русского языка ученики, включенные в первую группу, достаточно легко овладевают звукобуквенным анализом, пер­воначальными навыками письма и чтения, усваивают несложные пра­вила правописания. Они хорошо понимают содержание прочитанных текстов, отвечают на вопросы по содержанию, могут соотнести свои ответы с определенным местом текста, озаглавить части текста, соста­вить простейший план и пересказать текст по плану. Все задания, как легкие, так и трудные, выполняют безошибочно или с единичными ошибками, которые сами могут найти и исправить. На доступном их развитию уровне эти школьники овладевают устной и письменной речью.

На уроках математики ученики первой группы быстрее других за­поминают приемы вычислений, способы решения задач. Они почти не нуждаются в предметной наглядности, обычно им достаточно словес­ного указания на те наблюдения и явления, которые им уже известны. Реальные действия с предметами, как правило, позволяют им контро­лировать точность вычислений. Об относительной прочности и гиб­кости знаний учащихся свидетельствует успешность овладения ими обратными математическими связями, обратным ходом рассуждений. Учащиеся на уроках математики пользуются фразовой речью, свобод­но поясняют свои действия, в том числе счетные. Они могут обсуж­дать предстоящую работу, выдвигая, отвергая или принимая способы выполнения заданий. Такие дети довольно верно оценивают из­менения реальных множеств, величин, правильно отражают их в за­писи математических выражений. На уроках труда в младших и старших классах ученики, входящие в первую группу, не испытывают серьезных затруднений в овладении общетрудовыми умениями. При анализе образца, рисунка или черте­жа изделия они придерживаются определенной последовательности, Дают полные, довольно точные характеристики, указывают конструк­тивные особенности изделия. Приобретая навыки планирования, они обучаются определять последовательность операций, мысленно пред­ставляют их очередность и изменяющийся объект труда, могут рас­сказать план работы и обосновать его. Они сравнительно легко осва­ивают планирование с помощью предметно-операционных и технологических карт, могут извлекать из планов необходимую информацию самостоятельной работы.

Однако в условиях фронтальной работы при изучении нового учебного материала, изготовлении конструктивно более сложных из­делий у этих учащихся все же проявляются затруднения в ориенти­ровке и планировании работы. В умственных трудовых действиях им бывает, нужна дополнительная помощь, которую они используют до­статочно эффективно. Приобретенные знания и умения такие дети, как правило, не теряют, могут применять их при выполнении анало­гичного и сравнительно нового изделия.

***Учащиеся второй группы* (30-35%)** также достаточно успешно обучаются в классе, хотя испытывают несколько большие трудности, чем ученики первой группы. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материл, но не в состоянии самостоятельно сделать элементарные выводы и обобще­ния.

Они нуждаются в помощи учителя как активизирующей, так и ор­ганизующей. Перенос знаний в новые условия их в основном не за­трудняет. Но при этом ученики снижают темп работы, допускают ошибки, которые могут быть исправлены с незначительной помощью. Объяснения своих действий у учащихся второй группы недостаточно точны, в развернутом плане даются с меньшей степенью обобщен­ности.

На уроках русского языка они допускают больше ошибок в чтении и письме, самостоятельно найти их и исправить затрудняются. Прави­ла заучивают, но не всегда могут успешно применить на практике. Прочитанное понимают, но при пересказе могут пропускать смысло­вые звенья. Эти ученики овладевают связной устной и письменной речью, но в то же время для успешной передачи своих мыслей им нуж­на помощь учителя в виде наводящих вопросов, подробного плана, наглядных пособий.

На уроках математики учащиеся второй группы также испытыва­ют некоторые затруднения. Эти дети не могут достаточно отчетливо представить те явления, события, предметы и факты, о которых им со­общается. Они осмысливают количественные отношения, процессы изменения множеств, величин только при непосредственном наблю­дении. Выполняя предметно-практические действия, объединяя пред­меты в группы, отделяя их часть, школьники осознают характер происходящих изменений и могут оформить их арифметическими действиями. Поэтому они сознательно решают арифметическую зада­чу только тогда, когда она иллюстрирована с помощью групп предме­тов. Словесно сформулированная задача не вызывает у учащихся не­обходимых представлений. Эти дети медленнее, чем отнесенные к первой группе, запоминают выводы, математические обобщения, овладевают приемами работы, например алгоритмами устных вычисле­ний. Но они могут быть достаточно быстро обучены предметно-прак­тическим действиям, способам графического выполнения математи­ческих заданий.

На уроках труда ученики рассматриваемой группы нуждаются в определенной помощи, чтобы найти ту или иную особенность объек­та, но их умение ориентироваться и планировать развивается успеш­но. Изделия, близкие по конструкции и плану работы, чаще всего вы­полняют самостоятельно и правильно. Исполнительская деятель­ность и словесные отчеты говорят об осознании детьми порядка действий. Ученики довольно успешно применяют имеющиеся знания и умения при выполнении новых изделий, но все же допускают ошиб­ки, связанные с особенностями конструкций изделий, взаиморасполо­жением деталей. В заготовках и развертках сразу разобраться не мо­гут, прибегают к пробным действиям, обращаются за помощью к учи­телю.

**К *третьей группе* (35—40%)** относятся ученики, которые с трудом усваивают программный материал, нуждаясь в разнообразных видах помощи (словесно-логической, наглядной и предметно-практиче­ской).

Успешность усвоения знаний, в первую очередь, зависит от пони­мания детьми того, что им сообщается. Для этих учащихся характерно недостаточное осознание нового материала. Им трудно выделить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отделить второстепенное. Они плохо понимают материал во время фронталь­ных занятий, нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у детей, отнесенных ко второй группе.

Несмотря на трудности усвоения материала, ученики в основном не теряют приобретенных знаний и умений, могут их применить при выполнении аналогичного задания, однако каждое несколько изме­ненное задание воспринимают как новое. Это свидетельствует о низ­кой способности учащихся данной группы обобщать, выбирать из суммы полученных знаний и умений нужное и применять адекватно поставленной задаче.

Школьники третьей группы в процессе обучения в некоторой мере преодолевают инертность. Значительная помощь им нужна главным образом в начале выполнения задания, после чего они могут работать самостоятельно, пока не встретятся с новой трудностью. Деятельность Учеников этой группы нужно постоянно организовывать, пока они не оимут основного в изучаемом материале. После этого школьники увереннее выполняют задания и лучше дают словесный отчет о нем.Это говорит хотя и о затрудненном, но в определенной мере осознан­ном процессе усвоения.

Трудности обучения русскому языку у детей этой группы проявля­ются прежде всего там, где требуется аналитико-синтетическая де­ятельность. Ученики медленно овладевают звукобуквенным анали­зом, навыками грамотного письма. Они могут заучить правила право­писания, но применяют их на практике механически. Их отличает неумение построить фразу, несформированность связной устной и письменной речи.

Восприятие содержания прочитанного текста имеет фрагментар­ный характер, нередко искажено. Это приводит к тому, что ученики даже в общих чертах не усваивают смысловой канвы прочитанного.

При изложении выученного текста учащиеся затрудняются отгра­ничить новые сведения от имевшихся у них в прошлом опыте, не уме­ют отделить существенное от второстепенного. Кроме того, страдает полнота, точность и последовательность воспроизведения, наблюда­ются привнесения. Эти недостатки связаны с особенностями запоми­нания, низкой способностью учащихся к анализу и обобщению, не­умением устанавливать причинно-следственные зависимости.

На уроках математики учащиеся третьей группы испытывают зна­чительные трудности. Организации учителем предметно-практиче­ской деятельности и использования наглядных средств обучения ока­зывается для них недостаточно. При наблюдении изменений мно­жеств, величин, выполнении материализованных действий, учащиеся их полностью не осознают. Связи, отношения, причинно-следствен­ные зависимости самостоятельно ими не осмысливаются. Детям не­легко оценить количественные изменения (больше, меньше), тем бо­лее перевести их на язык математики (записать арифметические дей­ствия). Все свои усилия дети направляют на запоминание того, что сообщает учитель. Они удерживают в памяти отдельные факты, тре­бования, рекомендации к выполнению заданий, но без должного ос­мысления, тем самым нарушая логику рассуждений, последователь­ность умственных и даже реальных действий, смешивая существенные и несущественные признаки математических явлений. Знания их ли­шены взаимосвязи, происходит разрыв между реальными действиями и их математическим выражением. Такие дети особенно трудно усва­ивают отвлеченные выводы, обобщенные сведения. Им почти недо­ступен обратный ход рассуждений.

В решении задач ученики исходят из несущественных признаков, опираются на отдельные слова и выражения. Отсутствие в тексте та­ких знакомых слов, как «всего», «стало», сбивает их, а без привычных формулировок они не могут решить простой задачи.

Учащиеся с большим трудом запоминают математические правила, часто потому что не понимают их, за словами, которые они пытаются заучить, нет реальных представлений. Например, старшеклассники, отнесенные к этой группе, долго не могут понять и запомнить правило замены смешанного числа неправильной дробью, потому что не пони­мают структуру смешанного числа, не могут последовательно предста­вить операции с его элементами. Отсутствие четких реальных пред­ставлений, которые бы стояли за выученными словами, неумение от­граничивать главное от второстепенного приводят к тому, что правила используются формально, часто по одному какому-нибудь признаку, без учета конкретных условий. Кроме того, школьникам трудно при­менить, казалось бы, хорошо выученный материал на других уроках. Например, им сложно использовать таблицу умножения при выпол­нении расчетов на занятиях по социально-бытовой ориентировке, на уроках трудового обучения.

Эти школьники особенно быстро забывают те сведения, которые имеют отвлеченный характер: правила, определения, выводы, поясне­ния к решению арифметических задач. Они не могут построить фразу с использованием математической терминологии. При выполнении математических заданий ученики действуют импульсивно, никогда не выдвигают предположений о ходе своей работы, не испытывают по­требности в самоконтроле. За время обучения в школе они не овладе­вают приемами отвлеченного счета, всегда нуждаются в материализа­ции умственных действий.

В трудовом обучении ученики этой группы часто допускают ошиб­ки на взаиморасположение деталей, несоблюдение заданных разме­ров, поскольку в их сознании не формируется полный и точный образ конечного результата работы. Об этом говорят те факты, что уча­щиеся не замечают ошибок в своем изделии или выполненной работе, так как контролируют себя на основе искаженного или неполного об­раза предмета, сформированного во время предварительной ориенти­ровки.

У этих детей нарушен процесс формирования программы деятель­ности, что проявляется в значительных трудностях планирования предстоящих трудовых действий. Им сложно определить логику изго­товления предмета, у них страдает полнота и последовательность планов. В их собственных планах наблюдаются пропуски, перестанов­ки, они до конца не осознают план, составленный с помощью учителя, поэтому в ходе работы допускают отступления от него, что ведет к ошибкам. Например, четвероклассникам нужно запомнить порядок разметки (перенос точки — центра расположения детали — с образца на выполняемую деталь). План разметки состоит из пяти последовательно выполняемых приемов. Запомнить его можно только в случае осознания необходимости каждого «шага» (приема). О затруднениях в запоминании и осмыслении логики действий говорят следующие факты: дети формально выполняют операции, допускают их переста­новки и пропуски. Характерно и то, что такие дети с трудом усваивают технические и технологические знания, при их воспроизведении называют несущественные детали, путают терминологию. Им нелегко сгруппировать хорошо известные предметы по тому или иному при­знаку, например инструменты по их назначению. Отчетливо проявля­ются сложности в использовании общетрудовых умений при выпол­нении нового изделия. Так, анализируя новый объект, ученики назы­вают меньше характеристик, чем они это делали ранее, не указывают особенности конструкции изделий, при планировании пропускают операции, повторяют уже названные. В ряде случаев проявляется тен­денция к неадекватному переносу.

**К *четвертой группе* (10—15%)** относятся учащиеся, которые овла­девают учебным материалом на самом низком уровне. При этом толь­ко фронтального обучения им явно недостаточно. Они нуждаются в выполнении большого числа упражнений, введении дополнительных приемов обучения, постоянном контроле и подсказках во время вы­полнения работ. Они не могут сделать выводы с некоторой долей са­мостоятельности, использовать прошлый опыт. При выполнении лю­бого задания учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя. Помощь учителя в виде прямой подсказки одни ученики ис­пользуют верно, другие и в этих условиях допускают ошибки. Эти школьники не видят ошибок в работе, им требуется конкретное указа­ние на них и объяснение к исправлению. Каждое последующее зада­ние они воспринимают как новое. Знания усваивают чисто механиче­ски, быстро забывают. Им доступен значительно меньший объем зна­ний и умений, чем предлагается программой коррекционной школы VIII вида.

Ученики данной группы овладевают в основном первоначальными навыками чтения и письма. При звукобуквенном анализе они допу­скают много ошибок, плохо усваивают правила правописания, кото­рые они не могут использовать на практике. Школьники с трудом по­нимают не только сложные тексты с пропущенными звеньями, при­чинно-следственными связями и отношениями, но и простые, с несложным сюжетом. Связная устная и письменная речь формируется у них медленно, отличается фрагментарностью, значительным иска­жением смысла.

При обучении математике ученики младших классов затрудняются посчитать предметы, выполнять вычисления могут только с помощью конкретного материала, используя в счете пальцы, ставя черточки на промокашке. Дети этой группы не понимают смысла арифметических действий (вычитания, умножения, деления), в решаемой задаче не могут осмысливать ситуации, предложенной в ней, поэтому их вопро­сы не соответствуют действию, сам вопрос может быть ошибочен. Для таких детей характерно построение вопроса с включением ответа или части условия. Особенно трудно им решать задачи на деление по со­держанию. При многократном повторении приемов работы и исполь­зовании конкретного материала этих учащихся нужно обучить всем четырем арифметическим действиям и решению простых задач с не­большими числами.

На уроках трудового обучения учащиеся этой группы тоже значи­тельно отстают от одноклассников. Низкий уровень их возможностей проявляется в первую очередь в неадекватном переносе ранее извест­ного в новые условия, при планировании и изготовлении объекта. Так, ученики составляют план и выполняют не предъявляемое изде­лие, а то, которое изготавливали на предыдущих уроках. Первона­чальное искаженное представление об изделии преодолевается после неоднократной помощи учителя.

Давая устную характеристику объекта, ученики не соблюдают по­следовательность анализа, могут назвать несущественные признаки, не указывают пространственных характеристик изделия. Им трудно планировать, равно как обнаружить какой-либо замысел в составлен­ных уже планах. В ходе практической деятельности ученики не могут найти верного решения. Даже понимая, что работа не получается, «за­стревают» на одних и тех же действиях. Во время выполнения изде­лий далеко не всегда руководствуются предметно-операционными планами и технологическими картами, в которых они разбираются только с помощью учителя. Наблюдения за деятельностью детей этой группы на уроках труда показывают, что они не могут полностью ус­воить программный материал.