



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

**Использование компьютерных технологий в обучении младших  
школьников с задержкой психического развития**

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

Проверка на объем заимствований:  
29 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 г.  
Зав. кафедрой ИППО и ПМ  
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
Студент группы ЗФ-309-170-2-1  
Рассказова Светлана Олеговна

Научный руководитель:  
доктор филол. наук, профессор  
Кожевников М.В.



Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....  | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ<br>ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ<br>ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....   | 10 |
| 1.1. Анализ состояния проблемы обучения младших школьников с задержкой<br>психического развития с использованием компьютерных технологий.....   | 10 |
| 1.2. Понятийно-терминологический анализ проблемы исследования .....   | 18 |
| 1.3. Модель организационно-педагогических условий обучения младших<br>школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных<br>технологий.....   | 24 |
| Выводы по первой главе .....  | 33 |
| ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ<br>ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ<br>ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С<br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... | 35 |
| 2.1. Анализ эффективности модели организационно-педагогических условий<br>обучения младших школьников с задержкой психического развития с<br>использованием компьютерных технологий .....                               | 35 |
| 2.2. Реализация модели организационно-педагогических условий обучения<br>младших школьников с задержкой психического развития с использованием<br>компьютерных технологий.....  | 46 |
| 2.3. Результаты апробации модели организационно-педагогических условий<br>обучения младших школьников с задержкой психического развития с<br>использованием компьютерных технологий .....                               | 51 |
| Выводы по второй главе .....  | 57 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....   | 60 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....  | 66 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ .....  | 73 |

## ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития общества информационно-коммуникационные технологии стремительно входят во все сферы жизнедеятельности человека. Вместе с тем, компьютерные технологии интегрируются в образовательные программы и выступают необходимой составляющей обучения и воспитания школьников, в том числе и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Влияние компьютерных технологий на развитие детей, повышение учебной мотивации, развитие новых компетенций и интеллектуальных функций, является актуальной проблематикой, активно рассматриваемой в дискуссиях исследователей и ученых в области педагогики и психологии.

### **Актуальность исследования**

На сегодняшний день проблема воспитания и обучения младших школьников с задержкой психического развития в общеобразовательной школе весьма актуальна. Несмотря на высокий уровень достижений современной медицины, количество детей с ЗПР достаточно велико. Опираясь на данные Росстата ([www.gks.ru](http://www.gks.ru)), среди 27, 5 млн. детей в Российской Федерации более 6 млн. - учащиеся начальных классов. Дети с ОВЗ составляют в этой группе от 4,5 до 8%. По степени распространенности в этой части детской популяции выделяются: дети с задержкой психического развития (около 45-50%). Поэтому актуальность проблемы обусловлена противоречием между, высоким уровнем развития компьютерных технологий в сфере ИТ, образовании, и недостаточной разработанности методических аспектов обучения (подходов к обучению) детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте с использованием компьютерных технологий.

Но, наряду с этим, остается нерешенным вопрос о методической проработке использования компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития. Проблема исследования

заключается в том, как эффективно использовать компьютерные технологии в обучении младших школьников с задержкой психического развития с учетом индивидуальных особенностей здоровья.

Использование компьютерных технологий, цифровизация всех сфер деятельности, в том числе образования является неотъемлемой частью современной жизни. Особенно важным шагом в продвижении технологий обучения детей с задержкой психического развития внесли информационно-коммуникационные технологии и компьютерное обучение.

Теоретические аспекты проработки проблемы использования компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития, особенно актуальны для всех уровней образования, так как требуется достаточная научно-обоснованная теория, обеспечивающая подкрепление применяемых методов и форм образовательной деятельности с такими детьми в общеобразовательной школе, способствующая их дальнейшему развитию, коррекции, определению профильной направленности и профессиональному самоопределению в более старшем возрасте.

Изучение состояния проблемы в образовательно-практическом аспекте показало, что методически выстроенное обучение младших школьников с использованием индивидуального подхода и применением компьютерных технологий, позволяют более эффективно освоить многие умения и навыки, с учетом индивидуальных нарушений состояния здоровья.

В современной школе введена система инклюзивного образования, обеспечивающая возможность детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обучаться в общеобразовательной школе. Такие условия создаются сейчас в каждой школе, что расширяет возможность развития детей с ОВЗ в полноценном детском коллективе. Но при этом у детей с ОВЗ, в частности с задержкой психического развития, могут возникать затруднения в усвоении учебной программы. У детей с ЗПР могут возникать негрубые церебрально-органические дисфункции, соматическая ослабленность, что ча-

сто приводит к снижению темпа развития. Корректировка интеллектуальных функций в процессе организованного обучения, приводит к их корректировке, что позволяет добиваться успешности и положительной динамики в обучении в общеобразовательных классах детей с ЗПР [53, 59, 60].

Включение компьютерных технологий в образовательный процесс младших школьников, имеющих незначительные мозговые дисфункции создает возможность выбора интерактивных методов обучения, с получением обратной связи, развитием социальных компетенций, когнитивных функций. Применение системы учебных коррекционно-развивающих заданий с использованием компьютерных технологий в обучении детей с задержкой психического развития создаёт условия для активизации компенсаторных механизмов, в связи с чем у младших школьников образуются устойчивые визуально-кинестетические, условно-рефлекторные связи центральной нервной системы, что ведет к образованию программных навыков, создающих новые возможности для формирования способов сотрудничества в образовательной деятельности, развитию коммуникативных навыков.

**Цель исследования** - разработать модель организационно-педагогических условий при реализации компьютерных технологий в обучения младших школьников с задержкой психического развития.

**Объект исследования:** процесс обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий.

**Предмет исследования:** организационно-педагогические условия обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий.

**Гипотеза исследования:** использование компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития будет эффективным, если:

- созданы специальные организационно-педагогические и методические условия для овладения педагогами индивидуальными форматами работы

с использованием компьютерных технологий (компьютерных игр, программ, тренажеров и др.);

- применяются индивидуальные форматы обучения с использованием компьютерных технологий, которые ориентированы на формирование у младших школьников с задержкой психического развития опережающих знаний, умений и навыков, позволяющих им эффективно осваивать образовательную программу;

- разработана система учебных заданий с использованием компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития.

#### **Задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ состояния проблемы обучения младших школьников с задержкой психического развития, влияния компьютерных технологий на развитие учебной мотивации.

2. Разработать модель организационно-педагогических условий, в которых реализуются индивидуальные форматы обучения детей с задержкой психического развития с применением компьютерных технологий.

3. Проверить эффективность реализации модели организационно-педагогических условий адаптированных для обучения детей с задержкой психического развития в процессе опытно-экспериментальной работы.

**Теоретико-методологическая база исследования.** Теоретические и практические подходы к обучению детей с применением информационных технологий, особенностей этих технологий в организации образовательной деятельности, необходимые компетенции учителей при работе с детьми с задержкой психического развития рассматриваются в трудах ученых Кибиревой Т. Г. [30], Одиноквой Н.А. [51]. Исследования низкой учебная мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, рассматриваются в работах ученых Г.А. Винокуровой,

С.Г. Шевченко, Е.А. Макеевой, Н.В. Астаховаой [3, 15, 45, 64]. Преобладание игровых интересов над учебными рассматриваются в работах ученых (А.Д. Гонеева) [16].

Неразвитость произвольной сферы и как следствие, трудности в учебной деятельности, быстрая утомляемость детей с ЗПР рассматриваются в работах У.В. Ульенковой, Н.П. Кондратьевой. [60]. Трудности в восприятии и анализе информации, идущей от учителя, необходимость в специальной помощи со стороны для детей с ЗПР, низкий уровень самоконтроля, исследуются в работах Л.Н. Блиновой, В.А. Лапшина, Б.П. Пузанова [8, 36].

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Обучение младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий требует создания специальных организационно-педагогических условий.

2. Специальные организационно-педагогические условия обучения детей с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий способствуют эффективной организации образовательной деятельности, овладению педагогами индивидуальными форматами работы.

3. Индивидуальные форматы обучения, ориентированные на формирование опережающих знаний, умений и навыков на основе компьютерных технологий позволяют эффективно осваивать образовательную программу младшими школьникам с задержкой психического развития.

#### **Научная новизна исследования** заключается в том, что

1. Обоснованы педагогические и методические подходы к обучению детей с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий, обеспечивающие овладение педагогами индивидуальными форматами обучения.

2. Предложены индивидуальные форматы обучения детей с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий, позволяющие выстраивать эффективный образовательный процесс.

### **Теоретическая значимость:**

- определены теоретические подходы к формированию системы организационно-педагогических условий обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий;
- сформулировано определение понятия «индивидуальные форматы обучения с использованием компьютерных технологий»;
- расширены научные представления об обучении младших школьников с использованием компьютерных технологий.

**Практическая значимость** заключается в создании практического инструментария (систему учебных коррекционно-развивающих заданий), индивидуальных форматов обучения младших школьников с использованием компьютерных технологий, обеспечивающих возможность их применения в общеобразовательных организациях имеющих классы, в которых обучаются дети с задержкой психического развития вместе с другими детьми; расширен спектр игр и тренажеров с использованием компьютерных технологий, применяемых в обучении детей с задержкой психического развития для начальной школы.

**Методы исследования:** *теоретические* – изучение и анализ философской, психологической, педагогической литературы, посвященной названной проблеме, анализ нормативно-правовых документов, систематизация, прогнозирование, планирование, теоретическое моделирование; *эмпирические* – обобщение опыта, сравнение, опытно-поисковая работа, анкетирование, тестирование участников образовательного процесса, самооценка, методы математической статистической обработки полученных результатов.

**База исследования:** Частное образовательное учреждение высшего образования «Международный Институт Дизайна и Сервиса» (ЧОУВО МИ-ДиС) Общеобразовательная школа «7 ключей» г. Челябинска.



### **Этапы исследования:**

*На первом этапе исследования (2020-2021 гг.)* - проводился теоретико-педагогический анализ проблемы; обобщение полученного материала; выдвижение и разработка гипотезы исследования; накопление практического опыта разработки и реализации системы организационно-педагогических условий для организации обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий.

*На втором этапе исследования (2020-2021 гг.)* - апробировалась система организационно-педагогических условий; разрабатывались форматы индивидуального обучения младших школьников с задержкой психического развития.

*На третьем этапе исследования (2021-2022 гг.)* - осуществлялось обобщение материалов по результатам опытно-экспериментальной работы; формулировались окончательные выводы; проверялись и обрабатывались результаты исследования; оформлялось диссертационное исследование, определялась его практическая значимость.

**Апробация результатов исследования** осуществлялись посредством работы в качестве учителя информатики и педагога дополнительного образования под руководством педагога-логопеда в ЧОУВО МИДиС Общеобразовательной школы «7 ключей» г. Челябинска. Основные положения работы были представлены на районных методических семинарах по обмену педагогическим опытом (Челябинск, 2021, 2022); на Международной научно-исследовательской конференции «Инновационные методы решения социальных, экономических и технологических проблем современного общества - 2022»: Частное образовательное учреждение высшего образования «Международный Институт Дизайна и Сервиса» (Челябинск, 2022).

**Структура и объем работы** соответствует логике научного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Анализ состояния проблемы обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий**

В настоящее время проблема развития инклюзивной образовательной среды остается одной из актуальных. Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограниченных возможностей их здоровья, законодательно закреплено в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации». Сегодня вопросы образования, воспитания, создания организационно-педагогических условий для детей с ОВЗ являются актуальными для всех образовательных организаций [61].

Современные информационные компьютерные технологии обладают большим образовательным потенциалом, влияют на развитие психических процессов таких как внимание, память, мышление, эффективно используются в обучении детей с задержкой психического развития при специально организованном обучении. Использование компьютера в образовательном процессе компенсирующих групп становится не только новым средством обучения, но и неотъемлемым средством коррекции психических функций ребенка с нарушениями в развитии [50].

За последние годы рождаемость физически и психически здоровых детей значительно снизилась на 35 % повсеместно, в это соотношение попадают и дети с диагнозом «задержка психического развития». Как правило, такие дети обучаются в общеобразовательных школах, так как родители не желают принять особенности развития своего ребенка [4].

Анализ работ Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Т.В. Габай, Г.В. Репкиной, Е.В. Заика и др. определил базовое для данного исследования понятие учебной деятельности как «...деятельности направленной, имеющей своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, или могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) [47, 54, 55, 65].

Мотивационная сфера младшего школьника от первого к 2-му, 4-му классу меняется от позиции школьника, к учебно-познавательной мотивации, когда интересен сам процесс познания нового, овладение системой знаний. Формирование этого мотива необходимо для дальнейшего обучения на следующем уровне образования [47].

Г.В. Репкина и Е.В. Заика выделяют в учебной деятельности несколько компонентов: учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действие контроля и действие оценки. Познавательный интерес, сформированный в процессе учебной деятельности отнесен к личностным универсальным учебным действиям. Учебный познавательный интерес определяет смыслообразование деятельности ученика. Рассмотрим уровни сформированности учебной деятельности младших школьников описанную авторами в таблице 1 [55].

Младший школьный возраст является самым благоприятным для развития компонентов учебной деятельности, формирования субъектной позиции школьников в учебной деятельности. На этом этапе закладываются основные способы взаимодействия школьников со взрослыми по вопросам образования, формируется индивидуальная траектория развития ребенка, младший школьник начинает себя осознавать субъектом учебной деятельности, проявлять себя в различных сферах во внеурочной деятельности.

Таблица 1 – Уровни компонентов учебной деятельности

| Компоненты учебной деятельности | Уровни сформированности  | Название уровня   |
|---------------------------------|--|---|
| <i>1</i>                        | <i>2</i>   | <i>3</i>  |
| Учебно-познавательный интерес   | 1 уровень<br>2 уровень<br>3 уровень<br>4 уровень<br>5 уровень<br>6 уровень | Отсутствие интереса<br>Реакция на новизну<br>Любопытство<br>Ситуативный учебный интерес<br>Устойчивый учебно-познавательный интерес<br>Обобщенный учебно-познавательный интерес   |
| Целеполагание                   | 1 уровень<br>2 уровень<br>3 уровень<br>4 уровень<br>5 уровень<br>6 уровень | Отсутствие цели<br>Принятие практической задачи<br>Переопределение познавательной задачи в практическую<br>Принятие познавательной задачи<br>Переопределение практической задачи в познавательную<br>Самостоятельная постановка новых учебных целей                                   |
| Учебные действия                | 1 уровень<br>2 уровень<br>3 уровень<br>4 уровень<br>5 уровень<br>6 уровень | Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности<br>Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем<br>Неадекватный перенос учебных действий<br>Адекватный перенос учебных действий<br>Самостоятельное построение учебных действий<br>Обобщение учебных действий |
| Контроль                        | 1 уровень<br>2 уровень<br>3 уровень<br>4 уровень<br>5 уровень<br>6 уровень | Отсутствие контроля<br>Контроль на уровне произвольного внимания<br>Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания<br>Актуальный контроль на уровне произвольного внимания<br>Потенциальный рефлексивный контроль<br>Актуальный рефлексивный контроль                        |
| Оценка                          | 1 уровень<br>2 уровень<br>3 уровень<br>4 уровень<br>5 уровень<br>6 уровень | Отсутствие оценки<br>Неадекватная ретроспективная оценка<br>Адекватная ретроспективная оценка<br>Неадекватная прогностическая оценка<br>Потенциально-адекватная прогностическая оценка<br>Актуально-адекватная прогностическая оценка   |

Достижение уровня развития компонентов учебной деятельности представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Ожидаемые уровни сформированности компонентов учебной деятельности на конец учебного года

| Класс    | Компоненты учебной деятельности |               |                  |                   |                 |
|----------|---------------------------------|---------------|------------------|-------------------|-----------------|
|          | Учебно-познавательный интерес   | Целеполагание | Учебные действия | Действие контроля | Действие оценки |
| <i>1</i> | <i>2</i>                        | <i>3</i>      | <i>4</i>         | <i>5</i>          | <i>6</i>        |
| 1 класс  | 4 уровень                       | 3 уровень     | 2-3 уровень      | 3 уровень         | 2 уровень       |
| 2 класс  | 4 уровень                       | 3 уровень     | 3 уровень        | 4-5 уровень       | 3-4 уровень     |
| 3 класс  | 5 уровень                       | 4 уровень     | 3 уровень        | 5-6 уровень       | 5-6 уровень     |
| 4 класс  | 5-6 уровень                     | 4 уровень     | 4 уровень        | 5-6 уровень       | 5-6 уровень     |
| 5 класс  | 5-6 уровень                     | 5-6 уровень   | 5 уровень        | 6 уровень         | 6 уровень       |
| 6 класс  | 6 уровень                       | 6 уровень     | 6 уровень        | 6 уровень         | 6 уровень       |

Как видно из таблицы на 6 уровень формируется только к концу 6 класса. Однако необходимо отметить, что 6-ой уровень действия оценки и контроля желательно сформировать на конец 4-го класса, т.к. это те действия, которые лежат в основе учебной рефлексии, являющейся новообразованием младшего школьного возраста [55].

Приведенное выше описание уровней сформированности учебной деятельности помогут нам в дальнейшем исследовании учебной деятельности младших школьников с ЗПР.

Учебная деятельность отличается от других видов деятельности тем, что ее результат не имеет материальной составляющей, главный итог – изменение, развитие самого ученика [58].

Исследователи не заостряют внимания на особенностях внутренней структуры учебной деятельности младших школьников с ЗПР. В младшем школьном возрасте происходит активное формирование компонентов учебной деятельности, без которых овладение учебной деятельностью практически невозможно. Игнорирование этих процессов не позволит сформировать малейшие учебные навыки, особенно для таких детей, для кого процесс освоения связан с другим протеканием психических процессов.

Задержку психического развития (ЗПР) мы будем рассматривать как «нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов» [16]. Задержка психического развития требует специального подхода, так как дети с ЗПР могут обучаться в общеобразовательной школе. Вместе с тем, сложности в восприятии поступающей информации, ее анализ и синтез осложнены у детей с ЗПР, преобладание игровой мотивации над учебной, неадекватная самооценка и невысокий уровень самоконтроля, так же, осложняют процесс обучения [31, 33,34, 58].

При обследовании детей с ЗПР выяснилось, что основной причиной их неуспеваемости и отклонений в поведении являются небольшие органические поражения в головном мозге. Поэтому психические функции, как речь, мышление, восприятие, эмоции, память формируются не только позже, но и несколько иначе [23, 38,39]. Наиболее яркие отличия детей с ЗПР от других детей в классе проявляется при совместном обучении в общеобразовательной школе.

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют низкий уровень восприятия. Заметны недостатки пространственного восприятия, а также недостатки мыслительной деятельности. Восприятие целого становится для них проблемно. Им сложно вычленить часть объекта из целого, и достроить, дорисовать, представить по части целый объект. Представление об окружающем мире они получают исключительно

через органы чувств, через ощущения появляются представления об объекте [43, 44, 49].

Если при восприятии объекта поменять, переставить или перевернуть объект, то дети младшего школьного возраста уже с трудом будут его воспринимать. Определение правой и левой стороны, тоже составляет для них большую трудность. При рассмотрении объектов у них страдает последовательность, их действия импульсивны и хаотичны.

Логическое мышление у детей во многом развивается очень медленно с преобладанием наглядно-действенного мышления над наглядно-образным.

Дети младшего школьного возраста с ЗПР испытывают трудности в формировании словесно-логического мышления, поэтому у них развито наглядно-образное мышление, а понятийное мышление для них пока недоступно. Часто они не могут отделить главное от второстепенного.

Логико-грамматический состав речи недостаточно сформирован как и фонематический слух. При письме часто появляются пропуски букв, их замена, перестановка, дети плохо ориентируются на листе.

Дети с ЗПР имеют эмоционально-волевую незрелость. Эмоциональная нестойкость характеризуется апатичностью, вялостью или наоборот, двигательной возбудимостью. Дети очень сложно возвращаются в обычное спокойное состояние, а эмоциональное возбуждение носят характер ярко выраженных двигательных и вегетативных реакций. Противоположным поведением отличаются дети с ЗПР, у которых, наоборот, появляется эйфорический фон настроения. Они дурашливы, смешливы, двигательно активны (исследования К.С. Лебединской и др.) [37].

При выполнении работы у детей с ЗПР нет заранее готового плана действий, отсюда у них слабо развиты механизмы побуждения к действию, деятельности, эмоционально-волевая сфера недоразвита. Они тяжело ужи-

ваются в новом коллективе, эмоционально неустойчивое настроение мешает им взаимодействовать со сверстниками. В связи с этим наблюдается низкий уровень интеллектуальной деятельности [23].

В современных общеобразовательных организациях на уровне начального обучения применяются инклюзивные подходы к образовательной деятельности, которые обеспечивают включение детей с ЗПР в общую фронтальную работу всего класса, практически не уменьшая темпа ведения урока. В этом во много помогают технические средства обучения в частности – компьютерные технологии. Компьютерные технологии, используемые в обучении детей с ЗПР расширяют возможности образовательной деятельности и позволяют максимально дифференцировать учебную работу и осуществлять коррекцию обучения [13, 14, 35].

Преимущества использования компьютерных технологий:

- использование коротких элементов учебной задачи, которые дают быструю обратную связь и создают положительную познавательную мотивацию;
- снятие отрицательного мотива на учебную работу, в связи с понятным содержанием и пошаговым выполнением заданий с помощью компьютера;
- использование игровых заданий, опора на понятные зрительные образы, подсказки, в виде алгоритмов и инструкций, выполнение заданий в достаточном количестве, обеспечивающем формированию стабильного навыка;
- корректировка некоторых учебных навыков, обеспечивающих формирование точности и координированности действий;
- формирование навыка переноса освоенных действий в новую ситуацию, работа с реальными практическими задачами со сходными для жизненных ситуаций сценариями, приводящими к успеху выполнения заданий;
- возможность использования цифровых помощников, возврат к месту ошибки и ее исправление, возможность достичь итогового успеха;



- формирование самооценки через систему четких критериев, без участия внешнего окружения, самооценки, основанной на собственных, личных достижениях;

- развитие осознанности учебной деятельности, выбора заданий по степени сложности, постепенное повышение трудности, через поэтапное изменение учебных заданий;

- повышение степени самостоятельности выполнения учебных задач, предварительное самостоятельное планирование дальнейшей учебной задачи [35].

Такими, выше перечисленными преимуществами, обладают компьютерные технологии, как обучающие средства. В них могут входить компьютерные обучающие программы, игровые тренажеры, обучающие компьютерные программы. В современной школе, учителя начальных классов, педагоги-дефектологи, учителя информатики уже на имеющемся программном обеспечении могут создавать обучающие тренажеры для отработки конкретного навыка у детей с ЗПР, реализуя, таким образом, индивидуальный подход.

Использование индивидуализированных программ обучения, развивающих компьютерных игр будут постоянно поддерживать образовательную деятельность у детей младшего школьного возраста с ЗПР, оказывать положительное воспитательное воздействие, повышать учебную мотивацию, что очень важно при обучении детей с ЗПР. Использование компьютерных технологий не только в учебной, но и во внеурочной деятельности позволит расширить возможности ориентации индивидуальных заданий на психофизиологические и личностные особенности развития детей с ЗПР, существенно изменит структуру досуга таких младших школьников [13, 14].

Т. Г. Кибирева пишет, что «компьютерные задания – дополнительный, рациональный и удобный источник информации и наглядности. Они создают положительный эмоциональный настрой, мотивируют и ребенка, и

его наставника, тем самым ускоряя процесс достижения положительных результатов в работе» [30].

По мнению Н. А. Одиноквой: «Компьютерные игры учат преодолевать трудности, требуют умения сосредоточиться на учебной задаче, запомнить условия, выполнить их правильно. Благодаря компьютеру становится эффективным обучение целеполаганию, планированию, контролю и оценке результатов самостоятельной деятельности ребенка через сочетание игровых и неигровых моментов» [51].

Совокупность традиционных методик обучения младших школьников с ЗПР и использования компьютерных технологий расширяет их кругозор, способствует формированию поэтапного алгоритмического и логического мышления, увеличивает словарный запас, объем памяти. Объекты, с которыми работают дети являются более реалистичными и приближенными к реальности, чем плоскостные картинки и задания на рисунках. Развитие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов у детей с ЗПР характеризуется низкой продуктивностью и настойчивостью, требует постоянного повторения, при этом необходимо удержать интерес и мотивацию к повторению одинаковых операций, этому здесь во много помогают компьютерные обучающие программы.

## **1.2. Понятийно-терминологический анализ проблемы исследования**

Теоретический анализ существующих в научной литературе классификаций детей с задержкой психического развития необходим нам для построения модели (системы) обучения младших школьников с использованием компьютерных технологий. Проведем его с позиций клинического и

Так К.С. Лебединская в 1980 г. была предложена свой вариант классификации ЗПР, разработанный на основе этиопатогенетического подхода [37]. Ученый выделяет четыре основных типа задержки психического развития:

- 1) конституционального характера;
- 2) соматогенного характера;
- 3) психогенного характера;
- 4) церебрально-органического характера.

1. ЗПР конституционального происхождения. При этом виде задержки психического развития нарушения связаны с незрелостью мотивационной сферы. В связи с чем, преобладают игровые интересы, в познавательные, не развиваются. Чаще всего имеет место наследственная предрасположенность, и созревание нервной системы, эмоциональных и личностных качеств происходит гораздо позднее.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Причинами данного типа задержки психического развития являются различные соматические заболевания длительного характера, которые ведут к замедлению темпа созревания мозговых структур. Повышенная опека с таким детьми также часто приводит к инфантилизму ребенка и незрелости эмоционально-личностной сферы.

3. ЗПР психогенного характера. Основная характеристика данного типа ЗПР связана с неблагоприятным влиянием социально среды: или гиперопека, или безнадзорность. Что ведет к формированию невротического, неустойчивого типа. Все это усугубляется недостатком познавательной активности и дефицитности мозговых систем.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Самая большая группа детей с ЗПР, которая характеризуется органическим недоразвитием мозга и личностной сферы (органический инфантилизм). Значительны нарушения в познавательной сфере выражены более ярко [23].

И.И. Мамайчук было проведено нейропсихологическое исследование детей в возрасте 7 – 10 лет с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Этот вид ЗПР разделился на четыре группы с нарушением высших корковых функций [46].

У первой группы детей (29,2%) поражении мозга связаны с нейродинамической недостаточностью, с истощаемостью психических функций. В связи с этим осложнена концентрации внимания, объем слухоречевой памяти. А успеваемость у детей этой группы, в целом, была удовлетворительной.

У второй группы детей (42,6%) были выявлены более грубые нейродинамические расстройства, что проявлялось в инертности психических процессов.

У третьей группы детей (24,3%) наблюдалась недоразвитие зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, что связано с нарушениями отдельных корковых и подкорковых функций.

У четвёртой группы детей (3,9%) наблюдалось большая с дефицитарностью отдельных функций. В связи с чем, эти дети испытывали существенные трудности в усвоении учебного материала.

В.В. Ковалев в своих исследованиях выделяет биологическую природу ЗПР [32]:

- дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма);
- энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС);
- ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха);
- дефекты воспитания и ранняя социальная депривация.

Д.Д. Еникеева выделяет такие варианты задержек психического развития:

- психический инфантилизм;
- врождённая субдебильность, «конституционально глупые личности», «салонное слабоумие»;
- задержки развития, связанные с органическим поражением мозга в первые годы жизни ребенка;

- задержки развития, вызванные дефицитом информации в раннем детском возрасте, имеющие психогенный характер;

- недоразвитие органов чувств и связанная с ним интеллектуальная недостаточность [22].

Исследователь Г.Е. Сухарева выделяла следующие нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержкой психического развития:

- задержка психического развития, а в следствие интеллектуальная недостаточность, как влияние неблагоприятных условий окружающей воспитательной среды и патологией поведения;

- нарушения интеллекту в виду соматических заболеваний;

- нарушения при различных формах инфантилизма;

- нарушения слуха, зрения, ведущие к нарушения речи, чтения и письма;

- интеллектуальные нарушения у детей в период инфекций и травм центральной нервной системы [56].

М.С. Певзнер у детей с временной задержкой психического развития выделяет:

- психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте;

- психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности;

- психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями;

- психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложнённый недоразвитием речевой функции [52].

Такая разносторонняя классификация ЗПР имеет общую психофизиологическую основу и всегда характеризуется недоразвитием эмоционально-волевой сферы и обязательной системой организации образовательной деятельности. Младшие школьники с ЗПР, включенные в образовательную де-

тельность совместно с другими детьми в общеобразовательной школе всегда испытывают высокое эмоциональное напряжение и неудовлетворенность в учебной работе. Учебная и познавательная мотивация постоянно снижается. Задача учителя и педагога-дефектолога обеспечить организацию образовательной деятельности, способствующей развитию основных психических процессов памяти, внимания, мышления и речи на уровне остальных детей в классе.

Таким образом, мы видим, что при формировании мотивации к учебной деятельности у младших школьников с ЗПР необходимо включать таких детей в реальную практическую деятельность, которую сам ребенок хочет исполнить и быть активным ее субъектом. А через это обеспечить детям с ЗПР формирование интереса к учебной деятельности, через мотивационную сферу. Конечно, во всей этой деятельности важно взаимодействие со значимым взрослым, учителем. Именно в этом взаимодействии формируются и развиваются познавательные мотивы. (исследования А. Н. Леонтьева) [1, 5, 6, 19, 20, 40, 41].

А. Н. Леонтьев выделил 2 вида интереса к обучению:

1. Ситуативный, реактивный, эпизодический интерес.
2. Личностный, инициативный, стойкий интерес.

От интереса формируются потребности получения знаний и непосредственная мотивация деятельности. Поэтому, учебный процесс с младшими школьниками с ЗПР строился таким образом, чтобы стимулировать интерес к получению знаний, умений и навыков [40, 41].

Многие исследователи придерживаются точки зрения, что интерес к учебной деятельности приводит к формированию глубоких и прочных знаний, изменяет в динамике активность мыслительной деятельности, активизирует внимание, способствует снижению утомления. Все это положительно влияет на качества усвоенного материала во время учебной работы. Изменение интереса к учебным занятиям на более положительный и стимулиру-

ющий характер, даже ребенок с нарушениями в интеллектуальной сфере меняет психологическую природу и характер учебной деятельности. [2, 5, 6, 11, 24, 25, 26, 48].

Таким образом, при формировании учебной мотивации у младших школьников с ЗПР необходимо учитывать несколько обязательных этапов:

1. При составлении плана работы с младшими школьниками с ЗПР и формулировке целей, задач, необходимо учитывать заключения учителей, психолога, дефектолога.

2. Осуществить разработку содержания коррекционных занятий, выбрать формы проведения занятий, осуществить отбор методик и техник коррекционной работы.

3. Обеспечить организационные условия реализации образовательной программы с учетом индивидуальных особенностей детей с ЗПР.

4. Во время проведения занятий с младшими школьниками с ЗПР обеспечить контроль за динамикой развития детей.

6. Провести мониторинг и оценку эффективности проведенной работы, коррекционных занятий по формированию учебной мотивации младших школьников с ЗПР.

Содержание коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование учебной мотивации учащихся должна включать в себя:

- коррекцию дефицитарного развития интеллектуальной сферы;
- развитие познавательной активности;
- развитие регулирующей функции речи, совершенствование навыков общения.

В каждом задании, упражнении, обучающей игре со школьниками с ЗПР необходимо использовать техники развития наблюдательности, внимания, наглядно-образного и словесно-логического мышления, долговременной памяти [27,28].

На учебных и развивающих занятиях систематически чередовать различные виды деятельности, чтобы учебные и игровые ситуации, способствовали снятию эмоционального и мышечного напряжения, формировали и усиливали интерес к учебной деятельности.

### **1.3. Модель организационно-педагогических условий обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий**

Создание модели организационно-педагогических условий (форм индивидуальной работы) адаптированных для обучения детей с детским церебральным параличом (далее ЗПР) с применением компьютерных технологий, требует научно-обоснованных подходов к рассмотрению данной проблемы. Совместное обучение младших школьников с ЗПР совместно с другими школьниками в одном классе должно быть обеспечено как компетентностью педагогов, так и созданной системой организационно-педагогических условий, обеспечивающей все целевые, содержательные и функциональные блоки.

*Создание модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием современных компьютерных технологий* определяется нами как целенаправленная педагогическая деятельность по обеспечению школьников средствами обучения, имеющими опережающий и коррекционно-развивающий характер, позволяющими им осваивать образовательную программу на оптимальном для них уровне.

Анализ источников научно-педагогической литературы показывает, что существует множество определений понятия «организационно-педагогические условия». Под условием будем понимать существенные характеристики объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, объекты, явления или процессы, в которых протекает педагогический феномен.



Исследуем понятие «организационные условия». Согласно философскому энциклопедическому словарю, под «организацией» понимается (франц. — organisation, от позднелат. — organize: сообщаю стройный вид, устраиваю):

- 1) внутренняя взаимосвязь частей целого;
- 2) комплекс процессов, взаимосвязанных как целое;

3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур, и правил. Различают два аспекта организации: упорядоченность и направленность. Упорядоченность определяется количественно как величина, обратная энтропии системы. Направленность организации характеризует соответствие (или несоответствие) системы условиям окружающей среды, целесообразность данного типа организации с целью поддержания нормального функционирования системы и т.п. [62].

Проведя анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия», Н. Ипполитова и Н. Стерхова выделяют ряд важных положений:

1) условия определяются как составной элемент педагогической системы;

2) педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной среды (содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое обеспечение) и материально-пространственные условия среды, непосредственно влияющих на функционирование;

3) в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;

4) реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы [29].

Таким образом, мы под *педагогическими условиями* понимаем характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей образовательной (коррекционно-развивающей образовательной среды), реализация которых обеспечит эффективное встраивание младших школьников с ЗПР в образовательный процесс при совместном обучении в классе с другими обучающимися.

В настоящее время в системе школьного образования согласно ФГОС для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), необходимо использовать специальные образовательные программы и методы, специальные методические пособия и дидактические материалы, которые направлены на:

1. Обеспечение коррекции нарушений развития детей с ОВЗ (ЗПР), оказание им квалифицированной помощи;
2. Разностороннее развитие с учетом возрастных, индивидуальных и специфических образовательных потребностей детей с ОВЗ.

В ходе теоретического и практического исследования проблемы обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, выделяем возможности компьютерных технологий в развитии учебной мотивации у таких обучающихся.

Рассмотрим некоторые аспекты формирования учебной мотивации у младших школьников с ЗПР, так как в основе успешности обучения детей с ЗПР она играет ведущую роль.

Исследования Черенёвой Е.А. и Черенёва Д.В., проводя исследование учебной мотивации, рассматривают развитие учебной мотивации через интерес к самим знаниям (содержанию обучения) и процессу учения. В актив-

ной учебной позиции, в процессе обсуждения учебных задач, взаимодействия с учителем у детей формируются учебно-познавательные мотивы (интерес к способам добывания знаний) [63].

В процессе проблемного обучения, где младшие школьники в атмосфере непринужденности и раскованности активизируются процессы целеполагания. Школьники в таких условиях учатся ставить себе самостоятельные цели и достигать их [63].

Е. А. Логинова выделяет наряду с неравномерностью психического развития детей с ЗПР, ряд общих особенностей, которые соответствуют их поведению и деятельности:

- мотивация познавательной деятельности имеет низкий уровень;
- организованности и целенаправленность действий практически отсутствует;
- наблюдается быстрая истощаемость и импульсивность;
- количество ошибок при выполнении заданий очень большое [42].

Очень важный аспект в обучении младших школьников с ЗПР выделяет Л. Н. Белопольская. Главный вывод, который она делает, заключается в том, что таких детей не происходит смена ведущего вида деятельности. Игровая деятельность в младшем школьном возрасте не сменяется позицией школьника и не формируется учебная деятельность. Что свидетельствует о несформированности мотивационной сферы [6].

Младшие школьники с ЗПР имеют ярко выраженный инфантилизм, который сохраняется в течение школьного обучения в начальных классах. Такие обучающиеся не могут включиться в фронтальную работу класса, часто приносят с собой игрушки и продолжают играть на уроке. Они не осознают ответственность за процесс обучения, так как они наивны, доверчивы и быстро подчиняются другим. Настроение у них неустойчивое. Школьное обучение им не интересно и не является значимым для них. Учение очень затратно и сложно для них, не вызывает положительных эмоций и не формирует учебных мотивов.

Для возникновения у ребенка стойкой мотивации – «хочу учиться, хочу учиться хорошо» - необходимо формировать в нем уверенность в своих силах. Чтобы потом, по прошествии некоторого времени, робкое «могу» превратилось в радостное «хочу». Именно потребность в самовыражении, ощущении успешности и прикладного характера результатов своего труда станут на всю жизнь движущей силой многих его поступков [1].

«Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, создающий желание учиться», - В.А.Сухомлинский. Именно этот успех необходимо формировать учителю у младших школьников с ЗПР, применяя различные методики, средства, в том числе компьютерные технологии [57].

Специально выстроенный индивидуальный формат работы с обучающимся с ЗПР, расширяют возможности младших школьников, создают условия для развития их воли, самоуважения, новых привычек. Такая ежедневная индивидуальная работа создает ситуации успеха для детей с ЗПР и воспринимаются школьниками как маленькое достижение. Дети работают от уровня своих возможностей. В рамках каждого уровня продумываются ситуации, когда дети чувствуют свою успешность [9, 10, 21].

Для создания ситуаций успеха таких детей на уроке, следует поддерживать интерес на протяжении всего урока перед каждым его этапом ставить посильные задачи и после подводить итог, где выделяются старательные ребята. Если ребенок получил успешное поощрение за работу, то от этого у него возрастает желание продолжать учебную работу [7]. Успех на любом этапе урока «поддерживает» желание ребенка вновь и вновь достигать нового.

Для детей с ЗПР важна своевременная оценка, яркие комментарии к успешно выполненным заданиям, даже, если эти успехи незначительны по сравнению с остальными детьми в классе. При оценке ребенка с ЗПР важно сравнивать с самим собой, что вызывает желание стать еще лучше. [12, 17, 18].

В обучении младших школьников с ЗПР важна перестройка позиции учителя, чтобы образовательный процесс и процесс воспитания влиял на формирование положительных черт характера, желание и умение учиться. В этом помогает подбор такого дидактического материала урока, который близок и важен для детей именно этого возраста, вызывает не только положительные эмоции, но и стимулирует учебную активность детей.

Рассмотрим модель организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм коррекционного обучения младших школьников с ЗПР с использованием современных компьютерных технологий.

Цель разработки модели организационно-педагогических условий - создание условий, обеспечивающих реализацию индивидуальных форм организации коррекционного обучения младших школьников с ЗПР с использованием современных компьютерных технологий для развития учебной мотивации.

Задачи модели:

- создание коррекционно-развивающей образовательной среды;
- овладение компьютерными технологиями, обучающими программами, тренажерами младшими школьниками и педагогами;
- внедрение системы учебных коррекционно-развивающих заданий с использованием компьютерных технологий, формирующих позитивное отношение к учению;
- обеспечение оперативной обратной связи в онлайн и офлайн форматах между участниками образовательной деятельности.

*Содержательный блок модели представлен компонентами:*

- организационно-мотивационная структура урока, учитывающая особенности развития детей с ЗПР, формирования у них учебной мотивации, базовых компонентов учебной деятельности;
- содержание обучения по учебным предметам, реализуемое через индивидуальные форматы обучения с использованием компьютерных технологий;

- информационные образовательные ресурсы для обучающихся с ЗПР, учитывающие особенности восприятия, памяти, мышления детей с ЗПР.

*Функциональный блок модели представлен компонентами:*

- диагностика образовательной деятельности в условиях коррекционно-развивающей образовательной среды;

- анализ созданных условий коррекционно-развивающей образовательной среды;

- прогноз развивающего потенциала образовательной среды и индивидуальных форм коррекционного обучения.

*Результат:* организационно-педагогические условия обучения младших школьников с ЗПР с использованием современных компьютерных технологий.

Мы считаем, что такая система организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм коррекционного обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, будет обеспечивать оптимальное развитие познавательных функций, способствовать более качественной адаптации обучающихся среди сверстников, позволит прогнозировать их зону ближайшего развития.

Таким образом, при реализации разработанной нами модели:

- созданы специальные организационно-педагогические и методические условия для овладения педагогами формами коррекционной работы с использованием компьютерных технологий (компьютерных игр, программ, тренажеров и др.);

- применяются индивидуальные форматы коррекционного обучения с использованием компьютерных технологий, которые ориентированы на формирование у младших школьников с задержкой психического развития, опережающих знаний, умений и навыков, позволяющих им эффективно осваивать образовательную программу;

- разработана методика использования компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития.

Таким образом, разработанная нами модель организационно-педагогических условий обучения младших школьников для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, состоящая из целевого, содержательного, функционального блоков, направлена на повышение результативности образовательной деятельности.

Такие условия призваны обеспечить непрерывность образовательного процесса обучающихся с ЗПР с использованием компьютерных технологий; взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности. Можно предположить, что организация образовательного процесса обучающихся с ЗПР в соответствии с моделью способствует повышению качества знаний младших школьников, развитию учебной мотивации, включенности школьников в образовательную деятельность за счет обеспечения непрерывности, открытости образовательного пространства школы и как результат — проявления субъектной позиции обучающихся.

Выстраивая модель организационно-педагогических условий обучения младших школьников для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, мы исходили из того, что в условиях общеобразовательной школы для таких обучающихся всегда присутствует зона ближайшего развития, что подтягивает детей к достижению более высоких результатов и в то же время, необходимо постоянно учитывать их потенциальные возможности и постоянно поддерживать и мотивировать их к учебной деятельности. Поэтому в модели присутствуют как блоки, отвечающие за учебную мотивацию, так и содержательные блоки, способствующие развитию компонентов учебной деятельности. Разработанная нами модель представлена на рисунке 1.

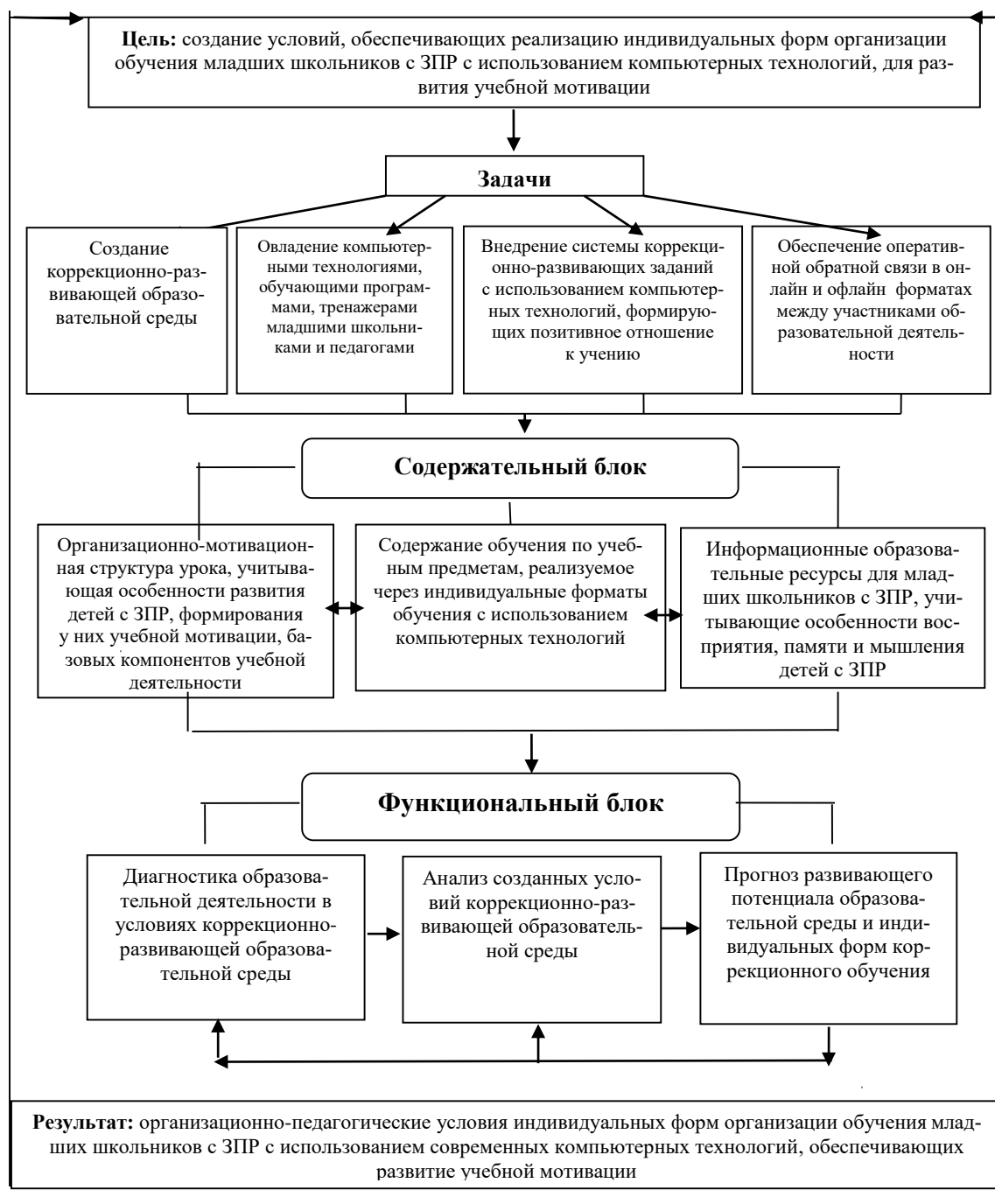


Рисунок 1 – Модель организационно-педагогических условий обучения младших школьников для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий

Разработанная нами модель организационно-педагогических условий обучения младших школьников для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий прошла апробацию, результаты которой представлены в следующей главе настоящего исследования.



## **Выводы по первой главе**

1. Анализ состояния проблемы обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий в нормативно-правовых документах и психолого-педагогических исследованиях позволил выявить и определить сущность, структуру и особенности изучаемой нами проблемы.

Рассматриваемая нами проблема обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий остается одной из актуальных, в связи с тем, что требует решения вопроса об эффективности использования компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития с учетом индивидуальных особенностей здоровья.

2. Включение компьютерных технологий в образовательный процесс младших школьников, имеющих незначительные мозговые дисфункции создает возможность выбора интерактивных методов обучения, с получением обратной связи, развитием социальных компетенций, когнитивных функций. Включение младших школьников в моделирование ситуаций, решение задач с использованием технических средств, расширяет возможности эффективной образовательной деятельности. В связи с этим нами была разработана модель организационно-педагогических условий обучения младших школьников с задержкой психического развития для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.

3. Модель включает в себя целевой, содержательный, функциональный блоки. Содержательный блок модели представлен компонентами: организационно-мотивационная структура урока, учитывающая особенности развития детей с ЗПР, формирования у них учебной мотивации, базовых компонентов учебной деятельности; содержание обучения по учебным предметам, реализуемое через индивидуальные форматы обучения с ис-

пользованием компьютерных технологий; информационные образовательные ресурсы для обучающихся с ЗПР, учитывающие особенности восприятия, памяти, мышления детей с ЗПР.

Функциональный блок модели представлен компонентами: диагностика образовательной деятельности в условиях коррекционно-развивающей образовательной среды; анализ созданных условий коррекционно-развивающей образовательной среды; прогноз развивающего потенциала образовательной среды и индивидуальных форм коррекционного обучения.

4. Нами предполагается, что разработанная нами модель организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм коррекционного обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, будет обеспечивать оптимальное развитие познавательных функций, способствовать более качественной адаптации обучающихся среди сверстников, позволит прогнозировать их зону ближайшего развития.

В следующей части настоящего исследования мы изложим результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности разработанной модели.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **2.1. Анализ эффективности модели организационно-педагогических условий обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий**

В первой главе настоящего исследования нами было сделано предположение, что реализация разработанной модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, будет способствовать формированию у младших школьников с задержкой психического развития опережающих знаний, умений и навыков, позволяющих им эффективно осваивать образовательную программу. Для подтверждения данных теоретических положений требовалось проведение опытно-экспериментальной работы как одного из наиболее надежных методов педагогического исследования.

При проведении опытно-экспериментальной работы мы опирались на следующие требования, необходимые для ее эффективного осуществления: 1) предварительному анализу проблемы; 2) конкретизации гипотезы, ее уточнению в ходе исследования; 3) обстоятельному анализу теории и практики, связанных с исследуемой проблемой; 4) четкой формулировке задач исследования; 5) разработке критериев, позволяющих объективно оценить результаты исследования.

В ходе теоретического осмысления проблемы нами была выдвинута *гипотеза*, требующая проверки в ходе проведения опытно-экспериментальной работы – использование компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития будет эффективным, если:

- созданы специальные организационно-педагогические и методические условия для овладения педагогами индивидуальными форматами работы с использованием компьютерных технологий (компьютерных игр, программ, тренажеров и др.);
- применяются индивидуальные форматы обучения с использованием компьютерных технологий, которые ориентированы на формирование у младших школьников с задержкой психического развития опережающих знаний, умений и навыков, позволяющих им эффективно осваивать образовательную программу;
- разработана система учебных заданий с использованием компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития.

*Целью опытно-экспериментальной работы является проверка выдвинутой гипотезы.*

В соответствии с целью, гипотезой нашего исследования, опираясь на теоретико-методологическую базу нашего исследования, в процессе опытно-экспериментальной работы мы поставили следующие задачи:

- 1) определить исходный уровень учебной мотивации у младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий;
- 2) реализовать модель организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР;
- 3) проверить эффективность функционирования модели при проведении анализа созданных условий коррекционно-развивающей среды для обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, способствующих развитию учебной мотивации;
- 4) учесть и зафиксировать динамику учебной мотивации у младших школьников с ЗПР при использовании компьютерных технологий;
- 5) обработать полученные данные путем теоретического анализа и оформить результаты исследования.

Опираясь на методологическую базу нашего исследования, лежащую в основе разработки модели системы организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР, мы разработали программу опытно-экспериментальной работы в соответствии с проблемой, гипотезой и задачами исследования.

1. Определение исходного уровня учебной мотивации у младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.

2. Реализация модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР.

3. Проверка эффективности функционирования модели при проведении анализа созданных условий коррекционно-развивающей среды для обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, способствующих развитию учебной мотивации.

4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по созданию организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Частное образовательное учреждение высшего образования «Международный Институт Дизайна и Сервиса» (ЧОУВО МИДиС) Общеобразовательная школа «7 ключей» г. Челябинска в период с 2020 – 2022 гг., не нарушая хода образовательного процесса. В опытно-экспериментальной работе были задействованы обучающиеся начальных классов, учителя начальных классов, педагог-логопед.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Таблица 3.

Таблица 3 – Этапы проведения опытно-экспериментальной работы по реализации модели системы организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР

| Этапы  | Задачи этапов опытно-поисковой работы  | Основные методы  |
|--|--|--|
| 1  | 2  | 3  |
| <p style="text-align: center;"><b>I этап</b><br/><b>Констатирующий (2020)</b></p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ составление диагностического инструментария для определения уровня сформированности мотивации учения и значимых свойств личности младших школьников с ЗПР;</li> <li>▪ выявление уровня сформированности учебной мотивации у младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками;</li> <li>▪ определение уровня сформированности учебной мотивации у младших школьников с ЗПР у экспериментальной и контрольной групп;</li> <li>▪ описание учебной мотивации у младших школьников с ЗПР экспериментальной и контрольной групп.</li> </ul> | <p>Анализ литературы по проблеме исследования</p> <p>Опрос</p> <p>Анкетирование</p> <p>Наблюдение</p> <p>Изучение продуктов деятельности</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>II этап</b><br/><b>Формирующий (2020-2021)</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ разработка и реализация модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий</li> <li>▪ ориентация деятельности педагогических работников на реализацию модели системы организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.</li> </ul>  | <p>Опрос</p> <p>Анкетирование</p> <p>Проблемно-ориентированный анализ</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>III этап</b><br/><b>Обобщающий (2021-2022)</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ обобщение, систематизация и описание полученных результатов исследования;</li> <li>▪ уточнение теоретико-экспериментальных выводов исследования;</li> <li>▪ корректировка модели;</li> <li>▪ внедрение результатов исследования в практику общеобразовательного учреждения;</li> <li>▪ обобщение и распространение результатов исследования посредством публикаций в научно-методических изданиях; Интернет-изданиях.</li> </ul>  | <p>Анализ полученных результатов</p> <p>Проверка выдвигаемой гипотезы</p> <p>Рефлексия</p> <p>Методы популяризации идей</p>                  |

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы проводился с 01.09.2020 года по 25.12.2020 года на базе ЧОУВО МИДиС Общеобразовательной школы «7 ключей» г. Челябинска.

В опытно-экспериментальной работе принимали участие 18 обучающихся младших школьников 1-4 классов, обучавшихся совместно в общеобразовательных классах совместно с детьми с нормальным развитием. (обучающихся с ЗПР составили экспериментальную группу, 9 обучающихся с ЗПР составили контрольную группу. Младшие школьники имели статус ЗПР (конституционального, соматогенного и психогенного генеза), на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

*В констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы были поставлены следующие задачи:*

- составление диагностического инструментария для определения уровня сформированности мотивации учения и значимых свойств личности младших школьников с ЗПР;
- выявление уровня сформированности учебной мотивации у младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками;
- определение уровня сформированности учебной мотивации у младших школьников с ЗПР у экспериментальной и контрольной групп;
- описание учебной мотивации у младших школьников с ЗПР экспериментальной и контрольной групп.

Нами были составлены психолого-педагогические характеристики детей с ЗПР, изучены истории их физического и интеллектуального развития, анамнестические данные, проанализированы результаты наблюдений за испытуемыми во время учебных занятий и их пребывания в группах полного дня в школе (во время самоподготовки), на переменах.

Исследование уровня школьной мотивации проводилось по методике «Оценка уровня школьной мотивации Н. Лускановой» (Приложение 1).

Оценка уровней развития школьной мотивации осуществлялась в соответствии со следующими критериями, выраженными в баллах.

Уровни школьной мотивации:

*1 уровень (25-30 баллов)* – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

*2 уровень (20-24 балла)* – хорошая школьная мотивация.

Наиболее типичный уровень для младших школьников, успешно справляющихся с учебной деятельностью. При ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм.

*3 уровень (15-19 баллов)* – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.

Такие учащиеся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

*4 уровень (10-14 баллов)* – низкая школьная мотивация

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе.

*5 уровень (ниже 10 баллов)* – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация



Такие дети испытывают серьёзные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываясь выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Приведем полученные результаты на констатирующем опытно-экспериментальной работы, представленные в таблицах 4, 5, 6.

Таблица 4 – Уровни учебной мотивации у экспериментальной группы младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

| № п/п    | Экспериментальная группа | Класс    | Результаты тестирования/ баллы | Уровень школьной мотивации      |
|----------|--------------------------|----------|--------------------------------|---------------------------------|
| <i>1</i> | <i>2</i>                 | <i>3</i> | <i>4</i>                       | <i>5</i>                        |
| 1.       | Данил З.                 | 1        | 10                             | Низкая школьная мотивация       |
| 2.       | Лев З.                   | 1        | 8                              | Негативная школьная мотивация   |
| 3.       | Егор С.                  | 2        | 11                             | Низкая школьная мотивация       |
| 4.       | Тимофей П.               | 2        | 10                             | Низкая школьная мотивация       |
| 5.       | Виктория А.              | 2        | 22                             | Хорошая школьная мотивация      |
| 6.       | Ярослава В.              | 3        | 15                             | Положительное отношение к школе |
| 7.       | Сергей С.                | 3        | 7                              | Негативная школьная мотивация   |
| 8.       | Анна Т.                  | 3        | 8                              | Негативная школьная мотивация   |
| 9.       | Роберт М.                | 4        | 12                             | Низкая школьная мотивация       |

Таблица 5 – Уровни учебной мотивации у контрольной группы младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

| № п/п    | Контрольная группа | Класс    | Результаты тестирования/ баллы | Уровень школьной мотивации      |
|----------|--------------------|----------|--------------------------------|---------------------------------|
| <i>1</i> | <i>2</i>           | <i>3</i> | <i>4</i>                       | <i>5</i>                        |
| 1.       | Мирослава Б.       | 1        | 8                              | Негативная школьная мотивация   |
| 2.       | Максим П.          | 1        | 13                             | Низкая школьная мотивация       |
| 3.       | Михаил М.          | 2        | 10                             | Низкая школьная мотивация       |
| 4.       | Илья Ф.            | 2        | 23                             | Хорошая школьная мотивация      |
| 5.       | Мария Ч.           | 2        | 8                              | Негативная школьная мотивация   |
| 6.       | Иван А.            | 3        | 11                             | Низкая школьная мотивация       |
| 7.       | Екатерина З.       | 3        | 7                              | Негативная школьная мотивация   |
| 8.       | Илья М.            | 3        | 16                             | Положительное отношение к школе |
| 9.       | Ксения Р.          | 4        | 12                             | Негативная школьная мотивация   |

Таблица 6 – Сравнительные результаты уровня развития учебной мотивации у экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

| Группа   | 1 уровень (высокий уровень школьной мотивации, учебной активности), % | 2 уровень (хорошая школьная мотивация), % | 3 уровень (положительное отношение к школе, но привлекает внешняя внеучебная сторона), % | 4 уровень (низкая школьная мотивация), % | 5 уровень (негативное отношение к школе), % |
|----------|---|---|--|--|---|
| <i>1</i> | <i>2</i>  | <i>3</i>                                  | <i>4</i>   | <i>5</i>                                 | <i>6</i>                                    |
| ЭГ       | -   | 11,5%                                     | 11,5%  | 44,4%                                    | 33,3%                                       |
| КГ       | -   | 11,5%                                     | 11,5%  | 33,3%                                    | 44,4%                                       |

На констатирующем этапе эксперимента мы видим, что группы достаточно однородные. В экспериментальной и контрольной группах нет обучающихся с ЗПР, кто имеет высокий уровень школьной мотивации. Имеют хороший уровень мотивации незначительная часть школьников 11,5%. Большую часть обучающихся с ЗПР обеих групп имеют низкую и негативную школьную мотивации.

Учебный мотив у младших школьников близок к игровому мотиву, новизна постоянно сменяющихся игровых ситуаций, так же находится в зоне их интересов. Учебная мотивация, связанная с напряжением и часто повторяющимися упражнениями, снижают мотивацию к учению. Посторонние отвлекающие «дела» постоянно возникают у таких детей на уроке, так как они не несут затруднения и как-то отвлекают их от сложной работы. Преодоление трудностей в учении – основная работа, которую приходится планировать учителю в обучении школьников с ЗПР, при планировании этапов урока, методических приемов и технологий обучения.

Также на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами было проведено исследование по методике Г.В. Репкиной, Е.В. Заика «Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности» (Приложение 2). Результаты представлены в таблицах 7, 8, 9.

Таблица 7 – Уровни сформированности компонентов учебной деятельности у экспериментальной группы младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

| № п/п | Экспериментальная группа | Класс | Учебно-познавательный интерес / уровень | Целеполагание / уровень | Учебные действия / уровень | Контроль / уровень | Оценка / уровень |
|-------|--------------------------|-------|---|-------------------------|----------------------------|--------------------|------------------|
| 1     | 2                        | 3     | 4                                       | 5                       | 6                          | 7                  | 8                |
| 1.    | Данил З.                 | 1     | 1                                       | 1                       | 2                          | 1                  | 2                |
| 2.    | Лев З.                   | 1     | 1                                       | 1                       | 1                          | 1                  | 1                |

Продолжение таблицы 7

| 1  | 2           | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----|-------------|---|---|---|---|---|---|
| 3. | Егор С.     | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 4. | Тимофей П.  | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 5. | Виктория А. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6. | Ярослава В. | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| 7. | Сергей С.   | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 8. | Анна Т.     | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 9. | Роберт М.   | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 |

Таблица 8 – Уровни сформированности компонентов учебной деятельности у контрольной группы младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

| № п/п | Контрольная Группа | Класс | Учебно-познавательный интерес / уровень | Целеполагание / уровень | Учебные действия / уровень | Контроль / уровень | Оценка / уровень |
|-------|--------------------|-------|---|-------------------------|----------------------------|--------------------|------------------|
| 1     | 2                  | 3     | 4                                       | 5                       | 6                          | 7                  | 8                |
| 1.    | Мирослава Б.       | 1     | 2                                       | 1                       | 2                          | 1                  | 1                |
| 2.    | Максим П.          | 1     | 1                                       | 1                       | 1                          | 1                  | 1                |
| 3.    | Михаил М.          | 2     | 2                                       | 1                       | 1                          | 2                  | 2                |
| 4.    | Илья Ф.            | 2     | 3                                       | 2                       | 3                          | 3                  | 2                |
| 5.    | Мария Ч.           | 2     | 2                                       | 2                       | 2                          | 3                  | 2                |
| 6.    | Иван А.            | 3     | 1                                       | 2                       | 2                          | 2                  | 2                |
| 7.    | Екатерина З.       | 3     | 3                                       | 3                       | 2                          | 3                  | 3                |
| 8.    | Илья М.            | 3     | 3                                       | 2                       | 3                          | 3                  | 4                |
| 9.    | Ксения Р.          | 4     | 3                                       | 2                       | 2                          | 2                  | 4                |

Таблица 9 – Сравнительные результаты уровня сформированности компонентов учебной деятельности у экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

| Уровень сформированности учебной деятельности | Учебно-познавательный интерес / уровень % |    | Целеполагание / уровень, % |    | Учебные действия / уровень, % |    | Контроль / уровень, % |    | Оценка / уровень, % |    |
|---|---|----|----------------------------|----|-------------------------------|----|-----------------------|----|---------------------|----|
|   | ЭГ  | КГ | ЭГ                         | КГ | ЭГ                            | КГ | ЭГ                    | КГ | ЭГ                  | КГ |
| 1   | 2   | 3  | 4                          | 5  | 6                             | 7  | 8                     | 9  | 10                  | 11 |

*Продолжение таблицы 9*

| <i>1</i>  | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> | <i>8</i> | <i>9</i> | <i>10</i> | <i>11</i> |
|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| 4 уровень |          |          |          |          |          |          | 11,1     |          | 22,2      | 22,2      |
| 3 уровень | 22,2     | 33,3     | -        | 11,1     | 11,1     | 22,2     | 22,2     | 44,5     | 11,1      | 11,1      |
| 2 уровень | 44,4     | 44,5     | 55,6     | 55,6     | 55,6     | 55,6     | 44,5     | 33,3     | 44,5      | 44,5      |
| 1 уровень | 33,4     | 22,2     | 44,4     | 33,3     | 33,3     | 22,2     | 22,2     | 22,2     | 22,2      | 22,2      |

Результаты оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы экспериментальной и контрольной групп обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР, свидетельствуют о том, что у двух групп практически одинаково низкие показатели сформированности компонентов уровней учебной деятельности. В экспериментальной и контрольной группах преобладает 3-й уровень сформированности компонентов учебной деятельности по аспектам: учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка.

Оценка производится учителем (педагогом-дефектологом) на основании описанных параметров и уровней сформированности учебной деятельности по результатам наблюдения за обучающимися во время учебных занятий, (занятия внеурочной деятельности по информатике, при выполнении самоподготовки.

Подводя итог выше изложенному, отметим следующее:

1. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о низком уровне сформированности учебной мотивации: 33,3% испытуемых экспериментальной и 44,4% контрольной групп высказывают негативное отношение к школе, низкую учебную мотивацию имеют 44,4% испытуемых экспериментальной группы и 33,3% контрольной группы, только 11,1% младших школьников обеих групп показали положительное отношение к школе, и хорошую школьную мотивацию.

2. Результаты исследования уровня сформированности компонентов учебной деятельности у младших школьников с ЗПР (учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка) экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР уровень учебной деятельности имеет довольно низкие показатели по сравнению с остальными детьми в классе.

3. С целью повышения уровня сформированности учебной мотивации и компонентов учебной деятельности обучающихся младших классов с ЗПР необходимо реализовать разработанную нами модель организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.

## **2.2. Реализация модели организационно-педагогических условий обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий**

Выявив исходный уровень учебной мотивации и сформированности учебной деятельности, в данном параграфе мы остановимся на описании второго этапа программы опытно-экспериментальной работы, который направлен на реализацию модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы проводился с под нашим непосредственным руководством и при нашем непосредственном участии, что позволило иметь полное представление о характере его проведения.

*На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы были поставлены следующие задачи:*

- разработка и реализация модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий;

- ориентация деятельности педагогических работников на реализацию модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.

Работа по реализации модели определялась *целью*: создание условий, обеспечивающих реализацию индивидуальных форм организации обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, для развития учебной мотивации. Основная деятельность по реализации модели выстраивалась учителями начальных классов на учебных занятиях и педагогом дополнительного образования по реализации обязательного курса «Информатика» для младших школьников 1-4 классов.

*Задачи*, реализуемой модели являлись основными ориентирами при организации обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий:

- создание коррекционно-развивающей образовательной среды
- овладение компьютерными технологиями, обучающими программами, тренажерами младшими школьниками и педагогами;
- внедрение методики коррекционно-развивающего обучения с использованием компьютерных технологий, основанной на формировании позитивного отношения к учению;
- обеспечение оперативной обратной связи в онлайн и офлайн форматах между участниками образовательной деятельности.

*Содержательный блок модели* включал в себя три основных компонента, реализация которых позволила осуществить значительную динамику в развитии учебной мотивации и учебной деятельности младших школьников с ЗПР:

- 1) организационно-мотивационную структуру урока, учитывающая особенности развития детей с ЗПР, формирования у них учебной мотивации;
- 2) содержание обучения по учебным предметам, реализуемое через индивидуальные форматы обучения с использованием компьютерных технологий;
- 3) информационные образовательные ресурсы для младших школьников с ЗПР, учитывающие особенности восприятия, памяти и мышления детей с ЗПР.

Организационно-мотивационная структура урока, учитывающая особенности развития младших школьников с ЗПР на рисунке 2.

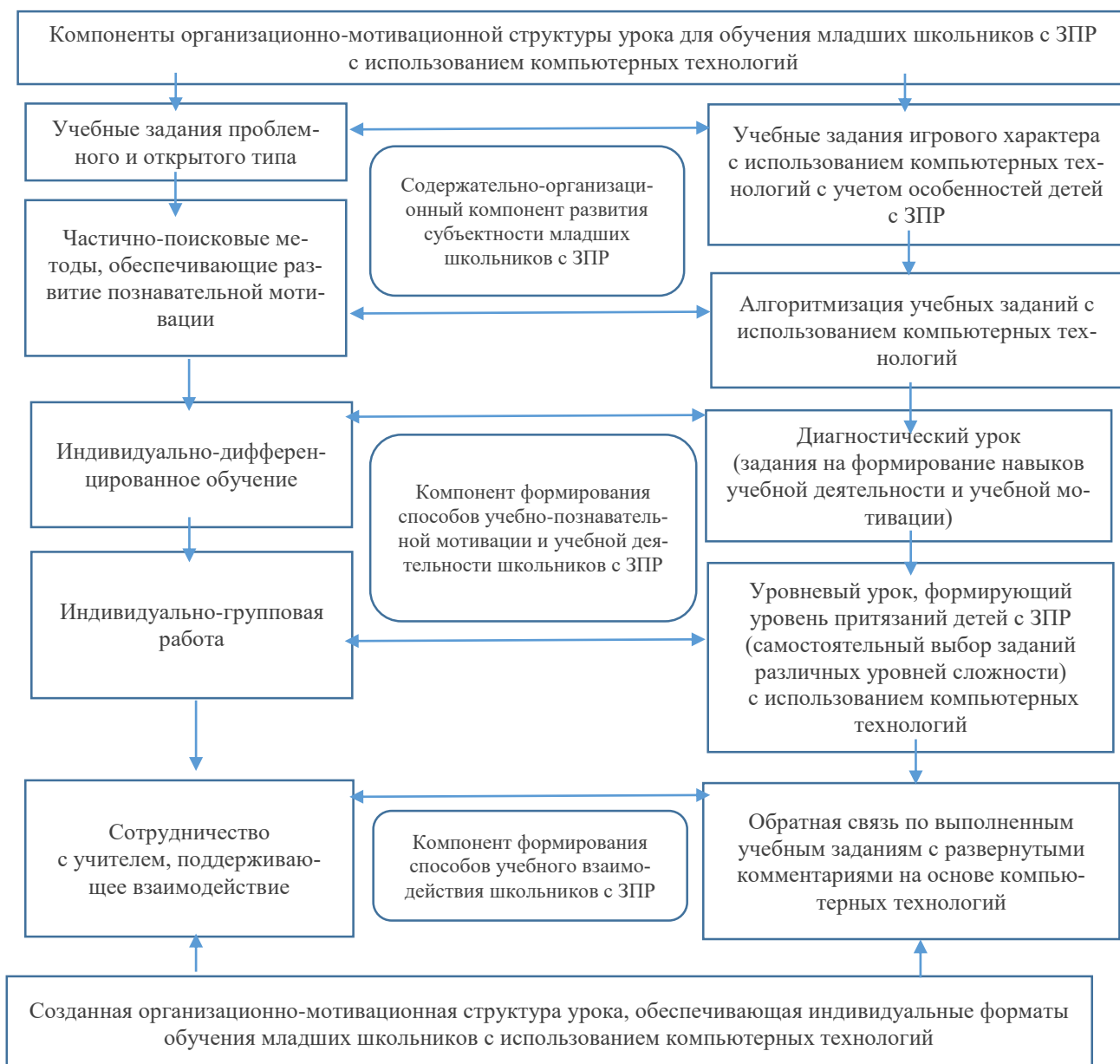




Рисунок 2 – Организационно-мотивационная структура урока, учитывающая особенности развития младших школьников с ЗПР

При организации обучения детей с ЗПР мы разработали организационно-мотивационную структуру урока, учитывающую особенности развития младших школьников с ЗПР. При выстраивании логики урока в классах, в которых наряду с обучающимися есть еще и дети с ЗПР, необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности развития познавательных функций и эмоциональной сферы таких школьников. Важно, что для каждого школьника на уроке необходимо обеспечить зону ближайшего развития, чтобы процесс обучения не тормозил развитие всех обучающихся в классе. Поэтому использование компьютерных технологий создает возможности для индивидуального подхода и индивидуализации образовательной деятельности, обеспечивая всем школьникам соответствующий уровень трудности учебных задач.

Таким образом, выстраивая учебные занятия в логике организационно-мотивационной структуры урока, используя индивидуальные форматы обучения младших школьников с использованием компьютерных технологий мы видим положительную динамику в формировании учебной мотивации и развитии навыков учебной деятельности.

Также, на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы решалась вторая задача по реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР педагогическими работниками с использованием компьютерных технологий.

На этом этапе проводилась работа по повышению квалификации педагогических работников в области освоения форматов обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий (информационных образовательных ресурсов, компьютерных тренажеров, компьютерных программ). В настоящее время появилось много официальных электронных образовательных ресурсов, которые необходимо адаптировать для

построения уроков в начальной школе дифференцирую их под индивидуальные особенности детей с ЗПР, особенности их восприятия, памяти, мышления, речи. Совместно с педагогом психологом, логопедом, учителями начальных классов, педагогом дополнительного образования по курсу внеурочной деятельности «Информатика» были разработаны системы учебных заданий, которые применялись педагогическими работниками на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Освоение педагогами методик проведения урока для детей с ЗПР с использованием компьютерных технологий осуществлялось через организацию семинаров и мастер-классов, практикумов в результате которых педагоги осваивали методики проведения групповых занятий в компьютерных классах, индивидуальных автоматизированных опросов, лабораторных и практических занятий с использованием цифровых ресурсов, Интернет-ресурсов (виртуальных лабораторий), Интернет-конференций.

*Функциональный блок модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, решает следующие задачи:*

- диагностика образовательной деятельности в условиях коррекционно-развивающей образовательной среды;
- анализ созданных условий коррекционно-развивающей образовательной среды;
- прогноз развивающего потенциала образовательной среды и индивидуальных форм коррекционного обучения.

Функциональный блок модели отвечает за диагностику, анализ и прогноз потенциала созданной образовательной среды для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий. Для определения эффективности разработанной модели нами проводились диагностические измерения, позволившие проследить динамику развития учебной мотивации и уровня учебной деятельности у младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных

технологий. Результаты данной работы представлены в следующем параграфе настоящего исследования.

### **2.3. Результаты апробации модели организационно-педагогических условий обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий**

В соответствии с программой *обобщающий этап* опытно-экспериментальной работы внедрению модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий нами были поставлены задачи: 1) обобщение, систематизация и описание полученных результатов исследования; 2) уточнение теоретико-экспериментальных выводов исследования; 3) корректировка модели; 4) внедрение результатов исследования в практику общеобразовательного учреждения; 5) обобщение и распространение результатов исследования посредством публикаций в научно-методических изданиях. Для решения этих задач нами были проанализированы результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, которые представлены в таблице 10, 11, 12.

Таблица 10 – Результаты развития учебной мотивации у экспериментальной группы младших школьников после реализации модели организационно-педагогический условий обучения младших школьников с ЗПР на основе компьютерных технологий

| № п/п    | Экспериментальная группа | Класс    | Результаты тестирования/ баллы | Уровень школьной мотивации      |
|----------|--------------------------|----------|--------------------------------|---------------------------------|
| <i>1</i> | <i>2</i>                 | <i>3</i> | <i>4</i>                       | <i>5</i>                        |
| 1.       | Данил З.                 | 1        | 17                             | Положительное отношение к школе |

Продолжение таблицы 10

| 1  | 2           | 3 | 4  | 5                               |
|----|-------------|---|----|---------------------------------|
| 2. | Лев З.      | 1 | 14 | Низкая школьная мотивация       |
| 3. | Егор С.     | 2 | 15 | Положительное отношение к школе |
| 4. | Тимофей П.  | 2 | 16 | Положительное отношение к школе |
| 5. | Виктория А. | 2 | 24 | Хорошая школьная мотивация      |
| 6. | Ярослава В. | 3 | 20 | Положительное отношение к школе |
| 7. | Сергей С.   | 3 | 10 | Низкая школьная мотивация       |
| 8. | Анна Т.     | 3 | 11 | Низкая школьная мотивация       |
| 9. | Роберт М.   | 4 | 15 | Положительное отношение к школе |

Таблица 11 – Результаты развития учебной мотивации у контрольной группы младших школьников с ЗПР

| № п/п | Контрольная группа | Класс | Результаты тестирования/ баллы | Уровень школьной мотивации      |
|-------|--------------------|-------|--------------------------------|---------------------------------|
| 10.   | Мирослава Б.       | 1     | 14                             | Низкая школьная мотивация       |
| 11.   | Максим П.          | 1     | 13                             | Низкая школьная мотивация       |
| 12.   | Михаил М.          | 2     | 15                             | Положительное отношение к школе |
| 13.   | Илья Ф.            | 2     | 23                             | Хорошая школьная мотивация      |
| 14.   | Мария Ч.           | 2     | 8                              | Негативная школьная мотивация   |
| 15.   | Иван А.            | 3     | 11                             | Низкая школьная мотивация       |
| 16.   | Екатерина З.       | 3     | 12                             | Низкая школьная мотивация       |
| 17.   | Илья М.            | 3     | 16                             | Положительное отношение к школе |
| 18.   | Ксения Р.          | 4     | 12                             | Негативная школьная мотивация   |

Таблица 12 – Сравнительные результаты уровня развития учебной мотивации младших школьников с ЗПР у экспериментальной и контрольной групп на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы

| Группа | 1 уровень (высокий уровень школьной мотивации, учебной активности), % | 2 уровень (хорошая школьная мотивация), % | 3 уровень (положительное отношение к школе, но привлекает внешняя внеучебная сторона), % | 4 уровень (низкая школьная мотивация), % | 5 уровень (негативное отношение к школе), % |
|--------|---|---|--|--|---|
| ЭГ     | -   | 11,5%                                     | 55,5%  | 33,3%                                    | -   |
| КГ     | -   | 11,1%                                     | 22,2%  | 44,5%                                    | 22,2%                                       |

В результате внедрения модели создания организационно-педагогических условия обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий получили следующие результаты по развитию школьной мотивации:

- в экспериментальной группе, мы видим динамику по младшим школьникам, имевших негативный уровень школьной мотивации. Уровень снизился от 33,3% до 0% после проведённой работы по реализации модели; 33,3 % младших школьников с ЗПР повысили уровень мотивации от негативного до низкого уровня; школьников, имевших низкий уровень мотивации к учебе уменьшилось с 44,4% до 33,3 %; повысилось количество младших школьников с положительным уровнем школьной мотивации с 11,5% до 55,5%; уровень школьников с хорошей школьной мотивацией остался неизменным - 11,1 %;

- в контрольной группе, мы видим, что снизилось количество обучающихся с негативным уровнем школьной мотивации с 44,4 % до 22,2%, т.е.

22,2% не смогли преодолеть негативное отношение к школе; частично повысился уровень положительной мотивации с 11,5% до 22,2 %; уровень школьников с хорошей школьной мотивацией остался неизменным - 1,1 %.

Таким образом, подводя итоги результатов исследования учебной мотивации экспериментальной и контрольной групп, мы видим значительную динамику в развитии учебной мотивации у младших школьников с ЗПР с которыми осуществлялось обучение в специально-созданных организационно-педагогических условиях с использованием компьютерных технологий. Общее количество обучающихся имеющих хороший и положительный уровень учебной мотивации составляет 67% в экспериментальной группе, 33,7% в контрольной группе.

Делаем заключение, что в результате внедрения модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, мы видим положительную динамику развития учебной мотивации, что создает хорошие предпосылки для дальнейшей учебной деятельности и развития обучающихся с ЗПР в общеобразовательных классах при совместном обучении. Результаты исследования уровня сформированности учебной деятельности по методике Г.В. Репкиной, Е.В. Заика после формирующего этапа эксперимента представлены в таблицах 13, 14.

Таблица 13 – Уровни сформированности учебной деятельности у экспериментальной группы младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

| № п/п | Экспериментальная группа | Класс | Учебно-познавательный интерес / уровень | Целеполагание / уровень | Учебные действия / уровень | Контроль / уровень | Оценка / уровень |
|-------|--------------------------|-------|---|-------------------------|----------------------------|--------------------|------------------|
| 1     | 2                        | 3     | 4                                       | 5                       | 6                          | 7                  | 8                |
| 1.    | Данил З.                 | 1     | 3                                       | 2                       | 2                          | 2                  | 2                |

Продолжение таблицы 13

|    |             |   |   |   |   |   |   |
|----|-------------|---|---|---|---|---|---|
| 1  | 2           | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 2. | Лев З.      | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3. | Егор С.     | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4. | Тимофей П.  | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 5. | Виктория А. | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 6. | Ярослава В. | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 |
| 7. | Сергей С.   | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| 8. | Анна Т.     | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 9. | Роберт М.   | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 |

Таблица 14 – Уровни сформированности учебной деятельности у контрольной группы младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

| № п/п | Контрольная Группа | Класс | Учебно-познавательный интерес / уровень | Целеполагание / уровень | Учебные действия/ уровень | Контроль/ уровень | Оценка / уровень |
|-------|--------------------|-------|---|-------------------------|---------------------------|-------------------|------------------|
| 19.   | Мирослава Б.       | 1     | 2                                       | 2                       | 2                         | 1                 | 1                |
| 20.   | Максим П.          | 1     | 2                                       | 1                       | 1                         | 1                 | 2                |
| 21.   | Михаил М.          | 2     | 3                                       | 2                       | 1                         | 2                 | 2                |
| 22.   | Илья Ф.            | 2     | 3                                       | 2                       | 3                         | 3                 | 2                |
| 23.   | Мария Ч.           | 2     | 2                                       | 2                       | 2                         | 3                 | 2                |
| 24.   | Иван А.            | 3     | 2                                       | 3                       | 2                         | 2                 | 2                |
| 25.   | Екатерина З.       | 3     | 3                                       | 3                       | 2                         | 3                 | 3                |
| 26.   | Илья М.            | 3     | 3                                       | 2                       | 3                         | 3                 | 4                |
| 27.   | Ксения Р.          | 4     | 4                                       | 3                       | 2                         | 2                 | 4                |

Полученные результаты реализации модели организационно-педагогических условий обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий представлены в таблице 15 и свидетельствуют о следующем:

- у экспериментальной группы повысился уровень учебно-познавательного интереса на 11,1% (до 5 уровня), на 55,6% (до 4 уровня); целеполагание повысилось на 33,3% (до 4 уровня), на 22,2 % (до 3 уровня); учебные

действия остались на прежнем уровне (3 уровень), но их количество увеличилось на 44,5%; контроль увеличился на 11,1 (на 4 уровне); оценка увеличилась на 11,1 (на 5 уровне);

- у контрольной группы никто из обучающихся не повысил уровень учебно-познавательного интереса до 5 уровня, лишь на 11,2 % повысился (до 4 уровня); целеполагание осталось неизменным на 2 уровне, на 22,2% повысилось на 3 уровне; учебные действия остались неизменными; контроль также остались неизменными; оценка повысилась на 11,1% на втором уровне.

Таблица 15 – Сравнительные результаты уровня сформированности учебной деятельности младших школьников с ЗПР у экспериментальной и контрольной групп на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы

| Уровень сформированности учебной деятельности | Учебно-познавательный интерес / уровень % |      | Целеполагание / уровень, % |      | Учебные действия / уровень, % |      | Контроль / уровень, % |      | Оценка / уровень, % |      |
|---|---|------|----------------------------|------|-------------------------------|------|-----------------------|------|---------------------|------|
|   | ЭГ  | КГ   | ЭГ                         | КГ   | ЭГ                            | КГ   | ЭГ                    | КГ   | ЭГ                  | КГ   |
| 5 уровень                                     | 11,1                                      |      |                            |      |                               |      |                       |      | 11,1                |      |
| 4 уровень                                     | 55,6                                      | 11,2 | 33,3                       |      |                               |      | 22,2                  |      | 22,3                | 22,2 |
| 3 уровень                                     | 33,3                                      | 44,4 | 22,2                       | 33,3 | 55,6                          | 22,2 | 22,2                  | 44,5 | 33,3                | 11,1 |
| 2 уровень                                     |   | 44,4 | 44,5                       | 55,6 | 44,4                          | 55,6 | 55,6                  | 33,3 | 33,3                | 55,6 |
| 1 уровень                                     |   |      |                            | 11,1 |                               | 22,2 |                       | 22,2 |                     | 11,1 |

Таким образом, у экспериментальной группы результаты сформированности учебной деятельности значительно выше по каждому параметру, что свидетельствует об эффективности модели организационно-педагогических условий обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, что в целом, подтверждает правильность выдвинутой гипотезы.



## **Выводы по второй главе**

Для подтверждения выдвинутой гипотезы на базе ЧОУВО МИДиС Общеобразовательной школы «7 ключей» проводилась опытно-экспериментальная работа в период с 2020 по 2022 годы.

В процессе реализации разработанной модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий была проведена опытно-экспериментальная работа по проверке гипотезы исследования - использование компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития будет эффективным, если:

- созданы специальные организационно-педагогические и методические условия для овладения педагогами индивидуальными форматами работы с использованием компьютерных технологий (компьютерных игр, программ, тренажеров и др.);

- применяются индивидуальные форматы обучения с использованием компьютерных технологий, которые ориентированы на формирование у младших школьников с задержкой психического развития опережающих знаний, умений и навыков, позволяющих им эффективно осваивать образовательную программу;

- разработана система учебных заданий с использованием компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

В констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы были составлены психолого-педагогические характеристики детей с ЗПР, изучены истории их физического и интеллектуального развития, анамнестические данные, проанализированы результаты наблюдений за испытуемыми во время учебных занятий и их пребывания в группах полного дня в школе

(во время самоподготовки), на переменах. Исследование уровня школьной мотивации проводилось по методике «Оценка уровня школьной мотивации Н. Лускановой».

Также на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами было проведено исследование по методике Г.В. Репкиной, Е.В. Заика «Оценка уровня сформированности учебной деятельности».

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы свидетельствовали о низком уровне сформированности учебной мотивации: 33,3% испытуемых экспериментальной и 44,4% контрольной групп высказывают негативное отношение к школе, низкую учебную мотивацию имеют 44,4% испытуемых экспериментальной группы и 33,3% контрольной группы, только 11,1% младших школьников обеих групп показали положительное отношение к школе, и хорошую школьную мотивацию.

Результаты исследования уровня сформированности учебной деятельности у младших школьников с ЗПР (учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка) экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР уровень учебной деятельности имеет довольно низкие показатели по сравнению с остальными детьми в классе.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы осуществлялась работа по внедрению модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.

В результате внедренной модели и анализа результатов исследования учебной мотивации экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе, была отмечена значительная динамика в развитии учебной мотивации у младших школьников с ЗПР с которыми осуществлялось обучение в специально-созданных организационно-педагогических условиях с использованием компьютерных технологий. Общее количество обучающихся

имеющих хороший и положительный уровень учебной мотивации составила 67% в экспериментальной группе, 33,7% в контрольной группе.

Результаты экспериментальной группы на контрольном этапе по сформированности учебной деятельности значительно выше по каждому параметру, что свидетельствует об эффективности модели организационно-педагогических условий обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, что в целом, подтверждает правильность выдвинутой гипотезы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучая современные тенденции внедрения компьютерных технологий в образовательные программы, мы отмечаем, что на сегодняшний день остро осознается недостаточность научной разработки подходов к использованию компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития.

Анализ актуальности изучаемой проблемы, выявленных противоречий позволил сформулировать проблему исследования, которая заключается в том, как эффективно использовать компьютерные технологии в обучении младших школьников с задержкой психического развития с учетом индивидуальных особенностей здоровья.

В исследовании выделена основополагающая идея, которая заключается в том, применение системы учебных коррекционно-развивающих с использованием компьютерных технологий в обучении детей с задержкой психического развития создаёт условия для активизации компенсаторных механизмов, в связи с чем у младших школьников образуются устойчивые визуально-кинестетические условно-рефлекторные связи центральной нервной системы, что ведет к образованию программных навыков, создающих новые возможности для формирования способов сотрудничества в образовательной деятельности, развитию коммуникативных навыков.

В первой главе диссертационного исследования анализируется состояние проблемы обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий в нормативно-правовых документах и психолого-педагогических исследованиях. Психолого-педагогический анализ позволил выявить и определить сущность, структуру и особенности изучаемой нами проблемы.

При всей несомненности значения рассмотренных исследований, имеющийся положительный опыт, мы отметили недостаточную разработанность проблемы обучения младших школьников с задержкой психического

развития с использованием компьютерных технологий. Поэтому нами была разработана модель организационно-педагогических условий обучения младших школьников для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.

Включение компьютерных технологий в образовательный процесс младших школьников, имеющих незначительные мозговые дисфункции создает возможность выбора интерактивных методов обучения, с получением обратной связи, развитием социальных компетенций, когнитивных функций. Включение младших школьников в моделирование ситуаций, решение задач с использованием технических средств, расширяет возможности эффективной образовательной деятельности.

Существенное значение для нашего исследования имеет тот факт, что в младшем школьном возрасте происходит активное формирование компонентов учебной деятельности, без которых овладение учебной деятельностью практически невозможно. Игнорирование этих процессов не позволит сформировать малейшие учебные навыки, особенно для таких детей, для кого процесс освоения связан с другим протеканием психических процессов.

Поэтому выделив преимущества использования компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития: использование коротких элементов учебной задачи, которые дают быструю обратную связь и создают положительную познавательную мотивацию; снятие отрицательного мотива на учебную работу, в связи с понятным содержанием и пошаговым выполнением заданий с помощью компьютера; использование игровых заданий, опора на понятные зрительные образы, подсказки, в виде алгоритмов и инструкций, выполнение заданий в достаточном количестве, обеспечивающем формированию стабильного навыка; корректировка некоторых учебных навыков, обеспечивающих формирование точности и координированности действий; формирование

навыка переноса освоенных действий в новую ситуацию, работа с реальными практическими задачами со сходными для жизненных ситуаций сценариями, приводящими к успеху выполнения заданий; возможность использования цифровых помощников, возврат к месту ошибки и ее исправление, возможность достичь итогового успеха; формирование самооценки через систему четких критериев, без участия внешнего окружения, самооценки, основанной на собственных, личных достижениях; развитие осознанности учебной деятельности, выбора заданий по степени сложности, постепенное повышение трудности, через поэтапное изменение учебных заданий; повышение степени самостоятельности выполнения учебных задач, предварительное самостоятельное планирование дальнейшей учебной задачи.

Использование этих преимуществ в современной школе, учителя начальных классов, педагоги-дефектологи, учителя информатики уже на имеющемся программном обеспечении могут создавать обучающие тренажеры для отработки конкретного навыку у детей с ЗПР, реализуя, таким образом, индивидуальный подход.

Использование индивидуализированных программ обучения, развивающих компьютерных игр будут постоянно поддерживать образовательную деятельность у детей младшего школьного возраста с ЗПР, оказывать положительное воспитательное воздействие, повышать учебную мотивацию, что очень важно при обучении детей с ЗПР.

Для комплексного решения проблемы и поставленных задач исследования нами была разработана модель организационно-педагогических условий обучения младших школьников для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.

Во второй главе нашего исследования определяются цель и задачи опытно-экспериментальной работы, проводится экспериментальная работа и обосновываются результаты исследования.

Целью опытно-экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы – использование компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития будет эффективным, если: созданы специальные организационно-педагогические и методические условия для овладения педагогами индивидуальными форматами работы с использованием компьютерных технологий (компьютерных игр, программ, тренажеров и др.); применяются индивидуальные форматы обучения с использованием компьютерных технологий, которые ориентированы на формирование у младших школьников с задержкой психического развития опережающих знаний, умений и навыков, позволяющих им эффективно осваивать образовательную программу; разработана система учебных заданий с использования компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития.

Констатирующий этап был направлен на изучение исходного состояния процесса в аспекте исследуемой проблемы. На данном этапе была организована работа, в ходе которой мы проанализировали практику работы по исследуемой проблеме и определили исходное состояние обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий на базе ЧОУВО МИДиС Общеобразовательной школы «7 ключей».

В констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы были составлены психолого-педагогические характеристики детей с ЗПР, изучены истории их физического и интеллектуального развития, анамнестические данные, проанализированы результаты наблюдений за испытуемыми во время учебных занятий и их пребывания в группах полного дня в школе (во время самоподготовки), на переменах. Исследование уровня школьной мотивации проводилось по методике «Оценка уровня школьной мотивации Н. Лускановой», по методике Г.В. Репкиной, Е.В. Заика «Оценка уровня сформированности учебной деятельности».

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы осуществлялась работа по внедрению модели организационно-педагогических условий

для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий.

На итоговом этапе были подведены итоги опытно-экспериментальной работы, достоверность полученных результатов была доказана эффективность реализации модели организационно-педагогических условий обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, что подтвердило правильность выдвинутой гипотезы.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Актуальность проблемы эффективного использования компьютерных технологий в обучении младших школьников с задержкой психического развития с учетом индивидуальных особенностей здоровья имеет практическую значимость, которая заключается в необходимости создания инструментария (систему учебных коррекционно-развивающих заданий), индивидуальных форматов обучения младших школьников с использованием компьютерных технологий, обеспечивающих возможность их применения в общеобразовательных организациях имеющих классы, в которых обучаются дети с задержкой психического развития вместе с другими детьми; расширен спектр игр и тренажеров с использованием компьютерных технологий, применяемых в обучении детей с задержкой психического развития для начальной школы.

2. Модель организационно-педагогических условий обучения младших школьников для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с задержкой психического развития с использованием компьютерных технологий обеспечивает развитие положительной динамики учебной мотивации и способствует повышению уровня сформированности компонентов учебной деятельности.

3. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами установлено, что уровень сформированности компонентов учебной деятельности у младших школьников с ЗПР (учебно-познавательный инте-



рес, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка) экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР уровень развития компонентов учебной деятельности имеет довольно низкие показатели по сравнению с остальными детьми в классе.

В результате внедренной модели и анализа результатов исследования учебной мотивации экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе, была отмечена значительная динамика в развитии учебной мотивации у младших школьников с ЗПР, с которыми осуществлялось обучение в специально-созданных организационно-педагогических условиях с использованием компьютерных технологий. Общее количество обучающихся имеющих хороший и положительный уровень учебной мотивации составила 67% в экспериментальной группе, 33,7% в контрольной группе.

4. На основании проведенного исследования делаем заключение, что в результате внедрения модели организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий, мы видим положительную динамику развития учебной мотивации, что создает хорошие предпосылки для дальнейшей учебной деятельности и развития обучающихся с ЗПР в общеобразовательных классах при совместном обучении.

В то же время итоги нашей исследовательской работы позволяют констатировать, что возможности совершенствования организационно-педагогических условий для реализации индивидуальных форм обучения младших школьников с ЗПР с использованием компьютерных технологий не исчерпаны. Существует ряд вопросов, требующих более глубокого и серьезного изучения. Таковыми, по нашему мнению, являются организационно-педагогические аспекты развития социальных компетенция младших школьников с ЗПР в условиях постоянно изменяющейся внешней среды формирующегося информационного общества.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айламазьян, А. М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и проблемы и экспериментальное изучение [Текст] / А.М. Айламазьян // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 123-131.
2. Асеев В. Г. Мотивация и формирование личности [Текст] /В.Г. Асеев. - М., Издательство: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Астахова Н.В. Специфика осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков с трудностями в обучении [Текст]/ Н.В. Астахова // Дефектология. – 2008. – № 1.
4. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст] /Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. 110 с.
5. Белопольская Н.Л. Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Л. Белопольская // Новые исследования в психологии. – 1975. – № 1. – С. 24-36.
6. Белопольская Н. Л. Учебная мотивация детей с ЗПР в условиях психического насыщения[Текст] / Н.Л. Белопольская // Дефектология. – 1975. – № 1.-С. 15-26.
7. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе [Текст] / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л.Васильева. . – М.: Совершенство, 1998. – 352 с.
8. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. Пособие / Л.Н. Блинова. – М., 2004.
9. Божович, Л.И. Личность и общение [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
10. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
11. Вартанова И. И. К проблеме диагностики мотивации [Текст] / И.И. Вартанова // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1998. - № 2. – С. 80-87.

12. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: Изд-во «ВЛАДОС-Пресс», 2007. – 159 с.
13. Вильшанская, А.Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в общеобразовательной школе [Текст] / А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. М., 2008. – № 1. – С. 47 – 54.
14. Вильшанская, А.Д. Организация и содержание специальной педагогической помощи младшим школьникам с задержкой психического развития [Текст] / А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 18.
15. Винокурова Г.А. Особенности адаптации на начальном этапе обучения в средней школе учащихся с задержкой психического развития [Текст] / Г.А. Винокурова // Психология и практика: Материалы II межрегиональной научно-практич. конф. / под ред. Ю.В. Варданян. – Саранск, 2001. – Вып. 2.
16. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М., 1999.
17. Гончарова Е.Л. Подбор образовательной среды, адекватной новым возможностям ребенка, и его дальнейшее сопровождение [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО, 2015. – № 21-1 (21). – С. 38 – 41.
18. Грибанова Г.В. Диагностические и социально-психологические аспекты проблем личностного развития младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Г.В. Грибанова // Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей. АПН. – М., 1988. – 144 с.
19. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2004. – 224 с.
20. Дмитриев, А.А. Специальная (коррекционная) педагогика [Текст]: Учебное пособие / Дмитриев А.А. – М.: Высшая школа, 2010. – 295 с.

21. Евтушенко А.И. Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на различных возрастных этапах [Текст] / А.И. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 156.
22. Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков: основы психиатрических знаний [Текст] / Д.Д. Еникеева. – М. : Academia, 1998. – 299 с.
23. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с. – (Сердце отдаю детям).
24. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. - М. – Владос. –1996. – 112с.
25. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение детей и подростков с умственной отсталостью в условиях инклюзивного обучения [Текст] / С.Д. Забрамная // В сборнике: Образование в современном мире: горизонты и перспективы. Сборник научных статей. – Гродно: ООО «ЮрСаПринт», 2018. – С. 321 – 324.
26. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития [Текст] /В.П. Зинченко // Вопросы психологии, 1991. – № 4. – С. 6.
27. Ильина И.Б. Формирование социокультурной направленности общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арт-технологий [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / И.Б. Ильина. – Нижний Новгород, 2009. – 25 с.
28. Ильина И.Б. Психологические аспекты диагностики коллективного общения младших школьников с задержкой психического развития в условиях художественной деятельности [Текст] / И.Б. Илина // В сборнике: Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей. – Москва, 2010. – С. 64 – 70.

29. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Текст] / Н.В. Ипполитова // *General and Professional Education*, 2013. — №1. — С. 8–14.
30. Кибирева Т. Г. Компьютерные технологии в логопедической работе с младшими школьниками [Текст] / Т.Г. Кибирева // *Логопед.* – 2012. – № 10. – С. 66-70.
31. Князева Т.Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду [Текст]: дис. д-ра психол. наук: 19.00.10 / Князева Татьяна Николаевна. – Н. Новгород. – 2005. – 392 с.
32. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста [Текст] /В.В. Ковалева. – М. : Медицина, 1979. – 60.
33. Коробейников И.А. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием [Текст] / И.А. Коробейников // *Дефектология.* – 2009. – № 5. – С. 22 – 28.
34. Коробейников И.А. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам [Текст] / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 2016. – № 1. – С. 20 – 23.
35. Кудрина С.В. Возможности коррекции учебной деятельности младших школьников с ОВЗ компьютерными средствами обучения [Текст] / С.В. Кудрин, М.Ю. Кудрина // *Sciences of Europe* № 28, (2018).
36. Лапшин В.А. Основы дефектологии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. институтов / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М., 1991.
37. Лебединская К.С. Клиническая систематика ЗПР [Текст] / К.С. Лебединская // *Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова.* – 1980. - № 3. – С. 407 – 412.
38. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – Москва, 2008. – 160 с. 155.

39. Левченко И.Ю. Психологическая помощь в специальном образовании [Текст]: Учебник / И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, Г.А. Ковалева. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 314 с.
40. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.
41. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения [Текст] / А.Н. Леонтьев. М.: Смысл, 2009. – 422 с.
42. Логинова Н. Г. Влияние мотивации успешности учебной деятельности на развитие познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / Н.Г. Логинова // Теория и практика общественного развития, 2012. – №8. – С. 145-147.
43. Лубовский В.И. Психодиагностика нарушений развития у детей [Текст] / В.И. Лубовский// Специальная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 499 – 521.
44. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Текст] / В.И. Лубовский // Специальная психология. Гл. 10. § 4, 2013. – С. 61 – 66.
45. Макеева Е.А. Формирование мотивации учения у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Е.А. Макеева // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4).
46. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
47. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: Пособие для учителя /А.К. Макарова. — М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
48. Матюхина М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников [Текст] /М.В. Матюхина. - Волгоград. – 1983. – 134 с.
49. Медведева Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства [Текст] / Е.А. Медведева. – М.: Перо, 2017. – 140 с.

50. Муляева О.С. Рекомендации по работе с детьми с ЗПР [Текст] / О.С. Муляева // Дефектология. 2014. – № 5. С. 20–21.
51. Одиноква Н.А. Коррекция и развитие зрительного восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих сниженные зрительные возможности: учебное пособие [Текст] / Под ред. Е.А.Омельченко. – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2014. – 192 с.
52. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М. : Изд-во ГНОМ и Д, 2001. – С. 159 – 165.
53. Приказ от 22 февраля 2018 г. № 128 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектолог
- и
- а\_17062021. (Дата обращения: 01.12.2022)
54. Психическое развитие младших школьников [Текст] / Под ред. В. В. Давыдова; – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.
55. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов [Текст] / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск, 1993. – 61 с.
56. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) [Текст] / Г.Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965. – 337 с.
57. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский – Изд. 2-ое. – Киев: Радянська школа, 1972. – 244 с.
58. Троценко С.Н. Уровневый анализ компонентов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития [Текст] /

С.Н. Троценко // Мир науки, культуры, образования. –2012. – № 5 (36). – С. 170 – 172.

59. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ильенкова. – Нижний Новгород, 1994. – 208 с.

60. Ульенкова У.В. Особенности личностной тревожности младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях [Текст] / У.В. Ульенкова, Н.П. Кондратьева // Дефектология. – 2004. – № 1.

61. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/77308190/> (Дата обращения 01.12.2022)

62. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, и др. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

63. Черенёвой Е.А. Пути формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с ЗПР [Текст] / Е.А. Черенёва, Д.В. Черенёв // Сибирский педагогический журнал, 2009. – № 7 – С.277-285.

64. Шевченко С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / С.Г. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1.

65. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / сост. Семенюк Л.М. – М., 1996, с. 142-143.



## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

#### Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой

Тебе нравится в школе?

1. не очень
2. нравится
3. не нравится

Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

1. чаще хочется остаться дома
2. бывает по-разному
3. иду с радостью

Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходиться всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?

1. не знаю
2. остался бы дома
3. пошел бы в школу

Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?

1. не нравится
2. бывает по-разному
3. нравится

Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

1. хотел бы
2. не хотел бы
3. не знаю

Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

1. не знаю
2. не хотел бы
3. хотел бы

Ты часто рассказываешь о школе родителям?

1. часто
2. редко
3. не рассказываю

Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

1. точно не знаю
2. хотел бы
3. не хотел бы

У тебя в классе много друзей?

1. мало
2. много

3. нет друзей
- Тебе нравятся твои одноклассники?
1. нравятся
  2. не очень
  3. не нравятся

**Ключ:**

Количество баллов, которые можно получить за каждый из трех ответов на вопросы анкеты.

| № вопроса | Оценка за 1-й ответ | Оценка за 2-й ответ | Оценка за 2-й ответ |
|-----------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 1.        | 1                   | 3                   | 0                   |
| 2.        | 0                   | 1                   | 3                   |
| 3.        | 1                   | 0                   | 3                   |
| 4.        | 3                   | 1                   | 0                   |
| 5.        | 0                   | 3                   | 1                   |
| 6.        | 1                   | 3                   | 0                   |
| 7.        | 3                   | 1                   | 0                   |
| 8.        | 1                   | 0                   | 3                   |
| 9.        | 1                   | 3                   | 0                   |
| 10.       | 3                   | 1                   | 0                   |

Уровни школьной мотивации:

**1 уровень (25-30 баллов) – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.**

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки ли замечания педагога.

**2 уровень (20-24 балла) – хорошая школьная мотивация**

Наиболее типичный уровень для младших школьников, успешно справляющихся с учебной деятельностью. При ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм.

**3 Уровень (15-19 баллов) – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.**

Такие учащиеся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает.

**4 уровень (10-14 баллов) – низкая школьная мотивация**

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе.

**5 уровень (ниже 10 баллов) – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация**

Такие дети испытывают серьёзные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываясь выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Результаты учащихся могут быть представлены по уровням:

| 1    |   | 2    |   | 3    |   | 4    |   | 5    |   |
|------|---|------|---|------|---|------|---|------|---|
| Чел. | % | Чел. | % | Чел. | % | Чел. | % | Чел. | % |
|      |   |      |   |      |   |      |   |      |   |

## Диагностика уровня сформированности базовых компонентов учебной деятельности

(Авторы Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

Цель: оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности

Материал: а) качественное описание уровней; б) бланк опросника;

Форма проведения: индивидуально

Теоретическое обоснование: Структурные компоненты учебной деятельности:

1. Мотивы;
2. Цели и целеполагание;
3. Учебные действия;
4. Контроль;
5. Оценка.

Описание уровней сформированности учебной деятельности сможет помочь учителю или психологу обобщить накопленные ими наблюдения двумя способами:

1) изучив качественные характеристики уровней компонентов, использовать их как непосредственную основу для обобщения и оценки учебной деятельности каждого ученика;

2) использовать в качестве промежуточного средства оценки специальный набор вопросов (даётся в качестве дополнения к описаниям уровней) и делать выводы по содержанию ответов на них.

Приступая к анализу, сначала необходимо составить таблицу по приведённой схеме (в ней пока заполняется только графа с фамилиями и именами учеников).

Таблица 1 – Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности учащихся \_\_\_\_\_ класса \_\_\_\_\_ школы  
\_\_\_\_\_ на \_\_\_\_\_ (дата составления таблицы)

| Фамилия,<br>имя | Компоненты учебной деятельности |                    |                       |          |        |
|-----------------|---------------------------------|--------------------|-----------------------|----------|--------|
|                 | Учебный<br>интерес              | Целеполага-<br>ние | Учебные дей-<br>ствия | Контроль | Оценка |
| 1               |                                 |                    |                       |          |        |
| 2               |                                 |                    |                       |          |        |
| и т.д.          |                                 |                    |                       |          |        |

Затем учитель вновь обращается к тексту, последовательно изучая описание основных параметров учебной деятельности и их уровней. После этого он, пользуясь таблицами 1— 5, выносит заключение о том, какому из описаний в наибольшей степени соответствует учебная активность каждого ученика, и выставляет в таблице 1 а. соответствующий балл.

**Таблица 2 – Уровни сформированности учебно-познавательного интереса**

| <b>уровень</b> | <b>название уровня</b>      | <b>основной диагностический признак</b>  | <b>дополнительные диагностические признаки</b>  |
|----------------|-----------------------------|--|---|
| 1              | отсутствие интереса         | интерес практически не обнаруживается (исключение: положительные реакции на яркий и забавный материал) | безличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые                               |
| 2              | реакция на новизну          | положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории ) | оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительной устойчивой активности не проявляет |
| 3              | любопытство                 | положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)       | оживляется и задает вопросы довольно часто; включается в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает  |
| 4              | ситуативный учебный интерес | возникает на способы решения новой частной единичной задачи<br><br>(но не системы задач)               | включается в процесс решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается          |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| 5 | устойчивый учебно-познавательный интерес | возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала)  | охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложение найти новые применения найденному способу   |
| 6 | обобщенный учебно-познавательный интерес | возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач | является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к способу решения задач, стремится получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов |

**Таблица 3 – Уровни сформированности целеполагания**

| Уровень | Название уровня              | Основной диагностический признак  | Дополнительные диагностические признаки  |
|---------|------------------------------|---|--|
| 1       | Отсутствие цели              | Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведёт себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования | Плохо различает учебные задачи различного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал |
| 2       | Принятие практической задачи | Принимает и выполняет теоретических задачах ориентируется   | Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может отве-   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | <p>титель на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий</p> <p>Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о её содержании; возникающая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели</p> |
| 3 | <p>Переопределение познавательной задачи в практическую</p> | <p>Принимает познавательную задачу, осознаёт её требование, но в процессе её решения подменяет познавательную задачу практической</p> <p>Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), чётко может дать отчёт о своих действиях после выполнения задания</p>  |
| 4 | <p>Принятие познавательной цели</p>                         | <p>Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи</p> <p>Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; чётко осознаёт свою цель и</p>  |
| 5 | <p>Переопределение практической задачи в познавательную</p> | <p>Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней</p>   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | структуру найденного способа и может дать о них отчет  |
|   |  | По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы; учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях |
| 6 | Самостоятельная постановка новых учебных целей | Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы                                 |

**Таблица 4 – Уровни сформированности учебных действий**

| Уровень | Название уровня   | Основной диагностический признак   | Дополнительные диагностические признаки   |
|---------|---|--|---|
| 1       | Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности | Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий | Не осознаёт содержание учебных действий и не может дать отчёта о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми |
| 2       | Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем       | Содержание действий и их операционный состав осознаются; приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и                    | Может дать отчёт о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается  |



|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   |   | <p>довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно</p>  | <p>сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле; самостоятельные учебные действия практически отсутствуют</p>  |
| 3 | Неадекватный перенос учебных действий       | <p>Ребёнок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приноровить его к условиям конкретной задачи</p>         | <p>Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотнесение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно</p> |
| 4 | Адекватный перенос учебных действий         | <p>Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа; пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя</p>                | <p>Достаточно полно анализирует условия задачи и чётко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознает и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия</p>                                  |
| 5 | Самостоятельное построение учебных действий | <p>Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу</p> | <p>Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчёт о них; в нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым</p>  |

|   |                            |   |  |
|---|----------------------------|---|--|
|   |                            |   | обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно   |
|   |                            |   | Овладевая новым способом, осознаёт не только его состав, но и принципы его построения (т. е. то, на чём он основан), и решает новую задачу «с осознанием сходства хода», выводя новый способ между различными модификациями и их связи с условиями задач |
| 6 | Обобщение учебных действий | Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с осознанием сходства хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа |  |

**Таблица 5– Уровни сформированности действий контроля**

| Уровень | Название уровня                           | Основной диагностический признак  | Дополнительные диагностические признаки   |
|---------|---|---|---|
| 1       | Отсутствие контроля                       | Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторённых действий | Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторённых действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников |
| 2       | Контроль на уровне произвольного внимания | В отношении многократно повторённых действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий                                   | Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные  |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | ствий и непроизвольно за- ошибки исправляет не-<br>помненной схемы; заметив уверенно; в малознако-<br>и исправив ошибку, не мо- мых действиях ошибки<br>жет обосновать своих дей- допускает чаще, чем в<br>ствий знакомых, и не исправ-<br>ляет   |
|   |  | В процессе решения<br>задачи не использует<br>усвоенную схему, а по-  |
|   | При выполнении нового сле её решения, в осо-<br>действия введённая его бенности по просьбе<br>схема осознаётся, однако за- учителя может соотне-<br>труднено одновременное сти его со схемой,<br>выполнение учебных дей- найти и исправить<br>ствий и их соотнесение со ошибки; в много-<br>схемой; ретроспективно та- кратко повторённых<br>на уровне про- кое соотнесение проделы- действиях ошибок не<br>извольного ваает, ошибки исправляет и допускает или легко их<br>внимания обосновывает исправляет |   |
| 3 | Потенциаль-<br>ный контроль<br>на уровне про-<br>извольного<br>внимания  | Допущенные ошибки<br>обнаруживаются и ис-<br>правляются самостоя-<br>тельно, правильно объ-<br>ясняет свои действия;<br>осознанно контроли-<br>рует процесс решения   |
|   | Актуальный<br>контроль на<br>уровне произ-<br>вольного вни-<br>мания.  | Непосредственно в про- задачи другими учени-<br>цессе выполнения действия ками; столкнувшись с<br>ученик ориентируется на новой задачей, не мо-<br>усвоенную им обобщённую жет скорректировать<br>его схему и успешно соот- применяемую схему,<br>носит с ней процесс реше- не контролирует её<br>ния задачи, почти не допус- адекватность новым<br>кая ошибок. условиям            |
| 4 |  | Решая новую задачу, Задания, соответству-<br>успешно применяет к ней ющие схеме, выполня-<br>старую, неадекватную ются уверенно и без-<br>схему, однако с помощью ошибочно. Без помощи<br>учителя обнаруживает не- учителя не может об-<br>адекватность схемы новым наружить несоответ-<br>условиям и пытается внести ствие усвоенной схемы<br>в действие коррективы новым условиям |
| 5 | Потенциаль-<br>ный рефлек-<br>сивный кон-<br>троль   |   |

|   |                                  |   |
|---|----------------------------------|---|
|   |                                  | Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но   |
|   |                                  | Решая новую задачу, само- и соответствие самой стоятельно обнаруживает схемы изменившимся ошибки, вызванные несоот- условиям задачи; в ветствием схемы и новых ряде случаев вносит условий задачи, и самостоя- коррекции в схему дей- |
| 6 | Актуальный рефлексивный контроль | тельно вносит коррективы в ствий ещё до начала их схему, совершая действия фактического выполнения безошибочно  |

**Таблица 6 – Уровни сформированности действия оценки**

| Уро-<br>вень | Название<br>уровня                          | Основной диагностический<br>признак  | Дополнительные диа-<br>гностические признаки  |
|--------------|---|--|---|
| 1            | Отсутствие<br>оценки                        | Ученик не умеет, не пыта-<br>ется, и не испытывает по-<br>требности в оценке своих<br>действий ни самостоя-<br>тельно, ни даже по просьбе<br>учителя                                 | Всецело полагается на<br>отметку учителя, вос-<br>принимает ее некрити-<br>чески (даже в случае яв-<br>ного занижения), не вос-<br>принимает аргумента-<br>цию оценки; не может<br>оценить свои возможно-<br>сти относительно реше-<br>ния поставленной за-<br>дачи |
| 2            | Неадекватная<br>ретроспектив-<br>ная оценка | Ученик не умеет, не пыта-<br>ется оценить свои дей-<br>ствия, но испытывает по-<br>требность в получении<br>внешней оценки своих дей-<br>ствий, ориентирован на от-<br>метки учителя | Пытаясь по просьбе<br>учителя оценить свои<br>действия, ориентиру-<br>ется не на их содержа-<br>ние, а на внешние осо-<br>бенности решения за-<br>дачи  |
| 3            | Адекватная<br>ретроспектив-<br>ная оценка   | Умеет самостоятельно оце-<br>нить свои действия и со-<br>держательно обосновать<br>правильность или ошибоч-<br>ность результата, соотнося<br>его со схемой действия                  | Критически относится к<br>отметкам учителя (в том<br>числе и к завышенным);<br>не может оценить своих<br>возможностей перед ре-<br>шением новой задачи и  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | не пытается этого делать; может оценить действия других учеников   |
|   |  | Свободно и аргументировано оценивает уже решённые им задачи;   |
| 4 | Неадекватная прогностическая оценка            | Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности от новых задач, часто доносително её решения, одпускает ошибки, учитывае при этом учитывает лишь внешние признаки задачи, а не её или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия |
|   |  | Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать  |
| 5 | Потенциально-адекватная прогностическая оценка | Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои возможности в её решении, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом  |
|   |  | Самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свою возможность или невозможность её решать, испытательно оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия   |
| 6 | Актуально-адекватная прогностическая оценка    | Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия   |
|   |  | Самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свою возможность или невозможность её решать, испытательно оценить свои возможности в её решении, учитывая специфику усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения   |

С целью повышения точности выставляемых оценок надо иметь в виду некоторые общие положения:

1. Описанные уровни сформированности компонентов учебной деятельности в чистом виде встречаются далеко не всегда. Следует ориентиро-

ваться на наиболее существенные особенности проявлений каждого из компонентов в учебных ситуациях разного типа (классная работа, домашняя работа, контрольные задания и пр.).

2. В характеристике более высокого уровня сформированности у каждого из компонентов могут сохраняться какие-то свойства, проявившиеся ранее. В связи с этим надо учесть, что отдельно взятый сам по себе признак редко означает, что данный уровень достигнут. Его непременно надо соотнести с другими признаками и наиболее внимательно изучить описание того уровня, где он выступает как новое качество в развитии.

3. Характеристики компонентов учебной деятельности могут проявляться в разных учебных ситуациях, однако, не все учебные ситуации равноценны при диагностике: наиболее информативным и диагностически более точным является поведение ученика в процессе принятия и решения учебной задачи, когда на первом уровне оказываются способы действий и их соответствие условиям задачи.

4. Выявление некоторых проявлений уровня сформированности компонентов учебной деятельности часто трудно осуществимо без создания учителем специальных условий в учебной работе с учениками. Назовём несколько таких условий:

а) Организация учебной работы так, чтобы она требовала сотрудничества с учителем, в процессе которого ученику могла быть оказана помощь в той или иной форме (вопросы по планам действий, по некоторым особенностям выполнения действия; косвенные подсказки, введение дополнительных условий, предложения разного вида и т.п.), и помощь оказывалась бы до тех пор, пока ученик не смог бы решить эту задачу.

б) Введение новой задачи, которая по отдельным внешним признакам напоминает уже известную ученику, но по существу отличается от задач ранее усвоенных:

в) На всех этапах работы очень важно систематически ставить перед учеником различные вопросы, требующие от него уточнения того, что он должен сделать, что делает, что сделал, что должен узнать, что узнал, что нового в задаче или его действиях, какие причины мешают решить задачу, как преодолены возникшие затруднения и т.п. Содержание этих ответов позволяет судить о степени осознанности учеником и стоящих целей, и своих действий, и своих возможностей действовать и вносить какие-либо коррективы.

5. Оценивая компоненты учебной деятельности, следует иметь в виду, что при этом можно опираться на два центральных критерия:

а) по наиболее типичным, часто проявляющимся особенностям поведения и эмоциональных реакций ученика;

б) по максимальным возможностям, доступным ученику, хотя они могут проявляться изредка. В таких случаях следует учитывать максимально доступные качества деятельности, при этом в одних случаях именно в эту сторону нужно повысить балл при оценке уровня, если данное отдельное

качество не вызывает сомнения и не противоречит структурным компонентам данного уровня; либо, напротив, обнаруживая не один, а несколько признаков нового уровня, видит их неустойчивость и тогда ставит оценку так: 4(3).

6. Следует иметь в виду, что психическое развитие является процессом динамичным, идущим к тому же не только по прямой линии, все эти проявления, даже едва наметившиеся, особенно в самое последнее время, предшествующее проведению диагностики, надо каким-либо образом фиксировать (или по выше предложенному варианту выставления двойной оценки, или использовать примечания, куда вписывать словесные формулировки обнаруженной дисгармонии или признаков резкого скачка вверх, едва подкреплённого в текущей учебной работе).

7. Описанные выше уровни сформированности основных компонентов учебной деятельности не следует соотносить с учебными оценками в виде отметок. Дело в том, что у "отличника" или "хорошиста", имеющего систематически хорошие отметки, уровень сформированности отдельных компонентов может быть невысок. Так, у него может быть резкий разрыв между его работой в условиях стандартных, типичных задач и действиями в случае неожиданного для него изменения их условий: учитель часто думает, что он "просто растерялся", а на самом деле речь идёт о недостатках целеполагания.

8. В ряде случаев оценка уровня сформированности учебной деятельности не может быть выполнена с "одного захода" (особенно при первых попытках), поскольку у учителя не всегда есть арсенал необходимых наблюдений. Если трудности возникают только по отношению к отдельным ученикам, целесообразно поработать с ними над новым и старым учебным материалом индивидуально. В ряде случаев нужна консультация психолога. Некоторым учителям помогает периодическое ведение дневника, куда записываются накапливаемые наблюдения, проблемы, варианты их решения как с классом в целом, так и с отдельными учениками.

При любых условиях развитие учеников идёт неравномерно, и у каждого из них не будет одинакового уровня по всем компонентам, и у разных учеников эти "профили" (т.е. картина по всем компонентам) будут разные. Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности по опроснику

Инструкция:

Перед Вами список вопросов о различных проявлениях учебной деятельности ученика. Ваша задача, основываясь на результатах систематического наблюдения за поведением ученика на уроках и знании о том, что и как он делает в условиях выполнения самостоятельной работы в классе и дома, дать чёткий ответ на каждый вопрос, используя предложенные варианты ответов.

При ответах на вопросы придерживайтесь следующих правил:

1. Учитывайте все те особенности поведения ученика, которые проявляются в наиболее существенных учебных ситуациях, т.е. в первую очередь

тогда, когда есть возможность говорить о принятии и решении учебной задачи (задачи, где главным является выделение способов действий с учебным материалом). Именно такие ситуации с точки зрения оценки качественных особенностей учебной деятельности являются наиболее информативными и показательными.

2. Фиксируйте прежде всего наиболее типичные устойчивые особенности поведения ученика как показатели наиболее естественных для него проявлений учебной деятельности, но непременно обратите внимание и на то, что проявляется в самое последнее время, сравнивая это с типичными формами.

3. Старайтесь характеризовать особенности учебной деятельности по состоянию на данный момент учебного процесса, а не по состоянию на полгода или год назад, ибо за это время учебная деятельность могла претерпеть существенные изменения.

Для проведения работы необходимо:

а) зафиксировать все ответы по каждому ученику в специальной таблице, составленной таким образом, что против фамилии каждого ученика вы последовательно пишете выбранный Вами ответ (например, 16, 26, 30 и т.д.);

б) взяв "ключ" для обработки результатов, определить уровень сформированности каждого из компонентов и составить новую (итоговую) таблицу

Текст опросника по оценке качественных особенностей учебной деятельности ученика и степени выраженности соответствующих качеств.

Обработка результатов:

Для самостоятельного анализа своих ответов учителем предлагается в качестве основы обработки использовать приведенную ниже таблицу. В ней зафиксированы не все ответы, которые могут быть "приписаны" каждому из уровней, а только наиболее показательные. При сомнениях в оценке необходимо обратиться к основному тексту с описанием уровней сформированности того или иного компонента, чтобы сформулировать более основательную оценку относительно этого компонента у данного ученика.

Ключ для обработки результатов по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности (с применением опросника)

**Таблица 7 – Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности**

**Часть А (основная)**

| №  | Вопросы  | Варианты ответов                  |
|----|--|-----------------------------------|
| 1  | 2  | 3                                 |
| 1. | Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.) | а) безразлично<br>б) эмоционально |



2. Как ученик включается в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа
  - а) неохотно, безразлично
  - б) охотно
3. Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий?
  - а) очень легко
  - б) работает сосредоточенно
4. Задает ли ученик вопросы по новому фактическому материалу?
  - а) нет
  - б) задаёт
5. Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)?
  - а) удовлетворяет любой ответ
  - б) добивается содержательного ответа
6. Стремится ли ученик к самостоятельному выполнению практических заданий?
  - а) нет, охотно прибегает к внешней помощи
  - б) да
7. Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)?
  - а) безразлично
  - б) эмоционально
8. Задает ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу?
  - а) нет (почти никогда)
  - б) задает
9. Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи?
  - а) безразлично
  - б) эмоционально
10. Стремится ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу?
  - а) нет
  - б) да
11. Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы?
  - а) нет
  - б) да
12. Пытается ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала?
  - а) нет
  - б) да
13. Проявляет ли ученик стремление систематически получать новую информацию вне школы и учебников (читает дополнительную литературу, посещает кружок и т.д.)?
  - а) нет (изредка)
  - б) да
14. Может ли ученик правильно ответить на вопрос «Что нужно узнать?» до решения задачи?
  - а) нет
  - б) да

15. Может ли ученик ответить на во- а) нет  
просы: 'Что ты должен был узнать?'  
и «Что узнал нового?» - после реше- б) да  
ния задачи?
16. Различает ли ученик задачи, требу- а) нет  
ющие разных способов решения,  
если они внешне сходны (по сю- б) да  
жету, формулировке элементов  
условия)?
17. Как ученик включается в решение а) не включается  
новой теоретической задачи (выде-  
ление нбовых понятий, их свойств, б) включается, но затем теряет  
следствий и т.п.)? ее основную цель, сводит ее  
лишь к результату
- в) включается, сохраняя все  
существенное содержание  
цели
18. Может ли ученик, решив теоретиче- а) нет  
скую задачу, дать содержательное  
обоснование способов действия? б) да
19. Решив теоретическую задачу, мо- а) нет  
жет ли ученик объяснить связь ее  
способа с уже известным ему? б) да
20. Решив теоретическую задачу, пыта- а) нет  
ется ли ученик ставить сам новые  
задачи, вытекающие из данного спо- б) да  
соба (принципа)?
21. На что направлена основная актив- а) на копирование действий  
ность ученика при решении новых (указаний) других (учителя,  
задач? учеников)
- б) самостоятельный поиск ре-  
шения
22. Может ли ученик самостоятельно а) нет  
рассказать о своих действиях, ре-  
шив задачу? б) да
23. Может ли ученик решить новую за- а) нет  
дачу самостоятельно? б) да
24. Пытается ли ученик при решении а) нет  
новой задачи использовать уже из-  
вестные ему способы?

- б) да, чаще всего неправильно, не вносит изменений
- в) да (с учетом изменений в условиях)
- а) нет
- б) да
25. Если ученик использует для решения какой-либо способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку?
- а) нет б) только с помощью в) пытается сделать сам, но не может г) может самостоятельно
26. Может ли ученик внести изменения в усвоенный ранее способ действий в соответствии с условиями новой задачи?
- а) практически нет б) может
27. Может ли ученик после неудачных попыток решить задачу правильно, объяснить причину неудач?
- а) нет б) да
28. Умеет ли ученик на каком-то этапе изучения материала при введении новых способов действия увидеть его принципиальную общность с известными ему ранее, и выделить этот принцип?
- а) да б) иногда в) нет
29. Допускает ли ученик при решении знакомых задач одни и те же ошибки?
- а) нет б) в некоторых случаях в) нет
30. Может ли ученик при решении знакомых задач самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку?
- а) нет б) да в) нет
31. Умеет ли ученик правильно объяснить ошибку на изученное правило, на применение известного способа?
- а) не критически исправляет б) исправляет после того, как поймет основание критики
32. Как поступает ученик, если ему показывают на наличие ошибки (учитель, ученики или родители)?
- а) нет б) только с помощью
33. Если ученик применяет для решения задачи способ, приводящий к

- ошибкам, может ли ученик обнаружить, что причиной ошибки является именно этот способ?
34. Может ли ученик дать объяснение причинам таких ошибок (соотнести способы действий, обосновать пригодность одного и непригодность другого)?
35. Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок?
36. Как относится ученик к критике своих действий, решений, знаний со стороны учителя (учеников)?
37. Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще не разобранный с учителем) задачу?
- в) может самостоятельно
- а) нет
- б) да
- а) не обосновывает
- б) ссылается на свои отметки, слова учителя
- в) ссылается на образец, правило, схему
- г) выделяет содержательную связь между условиями (особенностями задачи и своими действиями)
- а) безразлично
- б) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критики
- в) стремится разобраться в основании критики
- а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи)
- б) оценивает, ссылаясь на свои успехи (неуспехи) в прошлом опыте
- в) ссылается на известное правило (сходных по типу задач)
- г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного ему способа
- д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и своих действий)

## Часть Б. (дополнительная)

| №   | Вопросы (утверждения)  | Варианты ответов                                      |
|-----|--|---|
| 1   | 2  | 3   |
| 1.  | Абсолютно безразличное отношение к новому фактическому материалу ученик проявляет  | а) часто (или почти всегда)<br>б) редко (или никогда) |
| 2.  | В выполнение новых практических задач ученик включается с неохотой (или безразлично)   | а) часто<br>б) редко                                  |
| 3.  | При выполнении новых практических задач ученик отвлекается   | а) часто<br>б) редко                                  |
| 4.  | Ученик задает вопросы по новому фактическому материалу   | а) никогда (редко)<br>б) часто                        |
| 5.  | Задав вопрос, ученик удовлетворяется любым ответом (даже бессодержательным или не относящимся к заданному им вопросу)          | а) всегда<br>б) редко                                 |
| 6.  | При решении практических задач ученик легко отказывается от попыток самостоятельного действия (прибегает к помощи или бросает) | а) часто<br>б) редко                                  |
| 7.  | На новый теоретический материал ученик дает абсолютно безразличную реакцию   | а) часто (всегда)<br>б) редко (никогда)               |
| 8.  | По новому теоретическому материалу ученик задает вопросы   | а) никогда (редко)<br>б) часто                        |
| 9.  | Успешно решив задачу, ученик выражает удовольствие (радость)   | а) редко<br>б) часто                                  |
| 10. | Ученик стремится отвечать по новому теоретическому материалу   | а) никогда<br>б) иногда (часто)                       |
| 11. | Вопросы, задаваемые учеником по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы, обнаруживая его размышления          | а) никогда<br>б) иногда (часто)                       |
| 12. | Делать самостоятельные выводы из нового материала ученик пытается  | а) никогда<br>б) иногда (часто)                       |

13. Ученик обнаруживает стремление получать новую информацию за пределами уроков путем чтения дополнительной литературы и др.
14. Ученик может правильно отвечать на вопрос «Что нужно сделать?» до решения задачи
15. Ученик может ответить на вопросы «Что ты должен был узнать?» или «Что узнал нового?» после решения задачи
16. Ученик путает (не различает) практические задачи, сходные внешне (по сюжету, формулировке), но требующие разных способов
- Включаясь в решение теоретической задачи, ученик в процессе решения
17. подменяют ее задачей получения конкретного результата, т.е. задачей практической
18. Включаясь в решение теоретической задачи, ученик стремится обнаружить общий принцип действия в задачах данного класса
19. Решив теоретическую задачу, ученик может дать содержательное обоснование способа
20. Решив теоретическую задачу, ученик пытается на ее основе сформулировать новые задачи
21. При решении новой задачи ученик ограничивается механическим копированием действий учителя или других учеников
22. После решения задачи может рассказать о способах своих действий
23. Решить новую задачу ученик самостоятельно не может, нужна помощь учителя
24. При решении новой задачи ученик использует знакомый способ, ориентируясь на внешнее сходство с усвоенными задачами (не видит новизны
- а) никогда (редко)
- б) часто (систематиче
- а) никогда (изредка)
- б) часто (всегда)
- а) никогда (изредка)
- б) часто (всегда)
- а) часто
- б) редко (никогда)
- а) всегда (часто)
- б) редко (никогда)
- а) никогда (изредка)
- б) часто (всегда)
- а) никогда (изредка)
- б) часто (всегда)
- а) часто (всегда)
- б) никогда (редко)
- а) никогда (редко)
- б) часто (всегда)
- а) всегда (часто)
- б) это очень редко (никогда не бывает)
- а) часто, при этом не обнаруживает его непригодность

- задачи, не принимает косвенных подсказок) б) часто, но может увидеть проблему
- в) почти никогда
25. В случае несоответствия условиям задачи применяемого для решения задачи способа ученик может сам обнаружить это несоответствие а) почти никогда б) практически всегда
26. Ученик может перестроить усвоенный ранее способ действия в соответствии с условиями новой задачи а) никогда б) может с помощью в) пытается самостоятельно, но не всегда может без помощи довести до конца г) часто делает это самостоятельно
27. После неудачных попыток решить задачу ученик может правильно объяснить причину затруднений а) почти никогда б) практически всегда
28. Ученик умеет находить общий принцип построения действий, соотнося усвоенные ранее способы с новыми, найденными при введении новых условий а) никогда б) иногда (чаще - при некоторой помощи) в) часто (всегда)
29. При решении знакомых задач ученик допускает одни и те же ошибки а) часто (всегда) б) иногда в) почти никогда (в отдельных случаях)
30. Допустив при решении знакомой задачи ошибку, ученик может самостоятельно ее найти и исправить а) никогда б) иногда в) часто (всегда)
31. Указанную или обнаруженную самостоятельно ошибку при использовании усвоенного способа ученик может объяснить а) никогда (редко) б) часто (всегда)
32. Указанную учителем ошибку ученик исправляет без стремления в ней разобраться а) всегда (очень часто)

- б) никогда не делает этого, пока не поймет в чем и почему ошибся
33. Применяя способ действий, не отвечающий условиям новой задачи, ученик может обнаружить вызванные этим ошибки
- а) никогда  
б) часто, но нуждается в некоторой помощи  
в) может во многих случаях самостоятельно
34. Ошибки, возникшие по причине изменения способа, несоответствующего новым условиям задачи, осознает и может четко объяснить причину их появления
- а) никогда  
б) часто (нуждается в помощи)  
в) практически всегда

| Компоненты учебной деятельности | Уровни | Индексы ответов      |                |
|---------------------------------|--------|----------------------|----------------|
|                                 |        | Часть А              | Часть Б        |
| Учебно-познавательный интерес   | 1      | 1а, 2а, 4а           | 1а, 2а, 4а     |
|                                 | 2      | 1б 2б 4б 5а          | 4б, 5а         |
|                                 | 3      | 6а, 7б, 8а           | 6а, 7б, 8б     |
|                                 | 4      | 3б, 5б, 6б, 8б, 9б   | 3б, 5б, 6б, 9б |
|                                 | 5      | 3а, 10б, 11б, 12б,   | 10б 11а, 12а,  |
|                                 | 6      | 13а<br>12б 13б       | 13а<br>12б 13б |
| Целеполагание                   | 1      | 2а, 3а, 6а, 16а, 17а | 2а, 3, 16а     |
|                                 | 2      | 3б 16б 17б           | 16б            |
|                                 | 3      | 6б 14б 18а           | 14б 17а, 19а   |



|                          |     |                    |                     |
|--------------------------|-----|--------------------|---------------------|
|                          | 4   | 15б 18б 17в, 19а   | 15б 18а, 19б        |
|                          | 5   | 19б 20а            | 20а                 |
|                          | 6   | 20б                | 20б                 |
| <b>Учебные действия</b>  | 1   | 21 а, 22а          | 21 а, 22а           |
|                          | 2   | 23а, 24а           | 23а, 24а            |
|                          | 3   | 6б 14б 18а         | 21б, 24б 26б        |
|                          | 4   | 23б 24в, 25а, 26в, | 27а                 |
|                          | 5   | 27б                | 23б, 24б 25а,       |
|                          | 6   | 2б, 28а            | 26в, 27б            |
|                          |     | 28б                | 26г, 28а            |
|                          |     | 28б                |                     |
| <b>Действие контроля</b> | 1   | 29а, 30а           | 29а,<br>30а         |
|                          | 2   | 29б, 30б, 31 а     | 29б,<br>31б,<br>32а |
|                          |     | 29в, 31б, 32б      | 29в,<br>31б,<br>32а |
|                          | 3 4 | 30в, 33а, 34а      | 30в,<br>33а,<br>34а |
|                          | 5   | 33б, 34б           | 33б,<br>34б         |
|                          | 6   | 33в                | 33в                 |
|                          |     |                    |                     |
| <b>Действие оценки</b>   | 1   | 35а, 36а           |                     |
|                          | 2   | 35б, 35в, 36б      |                     |

|   |               |
|---|---------------|
| 3 | 35г, 36в, 37б |
| 4 | 37в           |
| 5 | 37г           |
| 6 | 37д           |

*Интерпретация результатов:*

Учитель обобщает накапливающиеся у него сведения о каждом ученике, получаемые во время проведения различных по содержанию и сложности уроков, в результате анализа выполняемых учениками самостоятельных видов работ, бесед с учениками и родителями и пр. Такая аналитическая работа нужна учителю для того, чтобы содержательно определить «слабые звенья» в методах своей работы, находить индивидуальные варианты продвижения учеников на пути к становлению их в качестве субъектов учения, выбирать формы работы с классом и отдельными учениками так, чтобы не обеспечивать не только накопление конкретных знаний, но и закладывание внутренних механизмов процесса учения и развития.