



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ
ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.02 Преподавание в начальных классах
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
«*21*» *Март* 2021 г.
Заместитель директора по УР
Г.С. Пермякова Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ОФ-418-165-4-2
Сапарова Гульнара Тиркешевна
Научный руководитель:
Селезнева Евгения Александровна

Челябинск
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
1.1 Психолого-педагогические особенности младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования.....	6
1.2 Содержание программы начального общего образования, ожидаемые результаты ее освоения, возможные трудности в освоении и сложные моменты	12
1.3 Возможности дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования	22
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
2.1 Методика проведения опытно-экспериментальной деятельности по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования.....	28
2.2 Содержание работы по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования	32
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной деятельности по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования.....	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	43
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	47

ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет необходимость индивидуализации процесса обучения, обеспечения доступности образования для каждого ученика, в данном контексте актуальность приобретает и использование дифференцированного подхода в обучении, характеризующегося использованием в обучении индивидуальных и личностных возможностей учащихся и на их основе выбора конкретного способа организации обучения, методов, средств и заданий.

Однако в современной школе встречается ситуация, когда учитель ориентируется на потерявший актуальность в педагогике подход. Используются устаревшие методы и средства обучения, с которыми невозможно организовать процесс обучения, где каждый его участник использует свои возможности и получает актуальные знания и необходимые умения.

Проблема исследования определяется наличием ряда противоречий:

- между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) к индивидуализации процесса обучения, обеспечения доступности образования для каждого ученика и сложностью организации такого процесса в общеобразовательной школе;
- между необходимостью дополнительного педагогического воздействия на детей, имеющих трудности в освоении образовательной программы и необходимостью организации процесса обучения, эффективного для каждого обучающегося.

Актуальность исследования определяется, с одной стороны значимостью младшего школьного возраста в усвоении основ учебной деятельности, формировании учебной мотивации и позиции ученика,

значимых для всего процесса освоения образовательной программы, с другой – значительным количеством детей младшего школьного возраста, имеющих трудности в обучении (15 – 40 % обучающихся).

Таким образом, важность и актуальность рассматриваемой проблемы обусловили выбор **темы** выпускной квалификационной работы: «Организация дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования».

Цель исследования – исследовать особенности и методические аспекты организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования и экспериментально проверить результативность разработанных заданий, направленных на решение проблемы исследования.

Объект исследования – процесс обучения в начальной школе.

Предмет исследования – организация дифференцированного подхода младших школьников, испытывающих трудности в обучении.

Гипотеза исследования: уровень освоения образовательной программы учениками начальной школы может быть выше, если в процессе обучения использовать дифференциальный подход.

Задачи исследования:

1. изучить теоретические основы организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования;

2. описать психолого-педагогические особенности младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования;

3. описать опытно-практическую деятельность по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования;

4. разработать и описать методику проведения опытно-экспериментальной деятельности по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования;

5. разработать и описать **содержание работы** по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования;

6. провести анализ **результатов опытно-экспериментальной** деятельности по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования.

Поставленные задачи решались с использованием комплекса **методов**: анализа теоретических источников, синтеза, обобщения, эксперимента, качественного и количественного анализа результатов диагностики, сравнительно-сопоставительного анализа.

Практическая значимость выполненной работы заключается в том, что выводы и результаты выпускной квалификационной работы могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Психолого-педагогические особенности младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6–7 до 9–11 лет [16]. Младший школьный возраст считается важнейшим периодом для усвоения, не только учебных умений и знаний, но также для духовно-нравственных норм, ценностного отношения к учебе.

Восприимчивость этого возраста к педагогическим воздействиям определяется рядом психолого-педагогических особенностей младших школьников, изменениями их позиции по отношению к социуму. Так, важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения [19, С. 145].

Жизнь ребенка кардинально меняется с поступлением в школу. По словам В.М. Галузинского, при начале процесса обучения ребенок становится субъектом, живущим в социуме, активно пользующимся его благами, младший школьник теперь становится самостоятельной единицей и имеет социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку» [7].

Социальная ситуация развития приобретает новые особенности, ребенок вступает в новые отношения с взрослыми и сверстниками – данная система взаимоотношений совершенно нова для ребенка, именно она стимулирует его личностное развитие, так, появляющиеся предпосылки к

рефлексии, развиваются в ходе специально организованной учебной деятельности ребенка.

В контексте учебной деятельности как ведущей в данном возрасте ребенок осваивает новую социальную роль школьника [8, С. 56]. При этом младший школьный возраст характеризуется и сохранением непосредственности, доверчивостью младших школьников к получаемой ими информации. В младшем школьном возрасте активно развивается произвольность действий, осознанность в деятельности, умение определять цели и задачи своей деятельности; в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования такое преобразование находит место в личностных результатах младшего школьника, портрете выпускника младшей школы.

Дети младшего школьного возраста замечают отклонения в поведении своих сверстников от установленного порядка, но собственные промахи не замечают, это связано с низким уровнем развития в данном возрасте самосознания, и только развивающейся рефлексией.

Игра перестает быть основным содержанием деятельности младшего школьника, ведущей для развития ребенка становится учебная.

Однако возросшая роль учебной деятельности не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка [11, С. 69].

Важно отметить, что для детей представляют трудности очень многие стороны учебного процесса. В учебной деятельности младшего школьника формируются такие частные виды деятельности, как письмо, чтение, работа на компьютере, изобразительная деятельность, начало конструкторско-композиционной деятельности, младший школьник, как субъект учебной деятельности, сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы анализа, синтеза, обобщения, классификации [11, С. 68].

Наряду с качественно положительными изменениями в развитии, поступление в школу также может оказаться стрессовым для ребенка фактором [9]. Так произвольность и устойчивость внимания еще только формируются, ребенку младшего школьного возраста достаточно тяжело долго концентрироваться на конкретной теме, задании, свою деятельность дети регулируют плохо, основной ориентацией в ней остается ориентация на развлечение. Учитывая роль семьи на стадии школьного обучения, важно отметить и ее роль в возникновении трудностей в обучении. Например, первый год обучения в школе является не только одним из самых сложных этапов в жизни ребенка, но и своеобразным испытательным сроком для родителей, но при отсутствии психологически грамотного подхода, сами родители нередко становятся виновниками школьных стрессов у детей [8, С. 53]. Педагогическая некомпетентность родителей затрагивает различные сферы учебной жизни ребенка – от поведения в ситуации оценивания, до формирования мотивации.

Обобщая данные психолого-педагогических исследований, можно сказать, что трудности обучения в начальных классах существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой [1; 5: 6; 12].

Трудности в обучении (освоении программы) – достаточно широкое понятие, определяющееся в литературе как субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося [12, С. 21].

Обобщив причины возникновения трудностей в обучении учеников начальной школы и материалы из различных источников исследования. Можно выделить категории детей, не усваивающих по той или иной причине образовательную программу начальной школы. Представим возможные причины отставания обучающихся в начальной школе.

В Таблице 1 приведены категории детей с трудностями в обучении в соответствии с причинами этих трудностей.

Таблица 1. – Категории детей с трудностями в обучении

Категория детей		Причина
Дети с умственной отсталостью		Легкая степень олигофрении
Дети с задержкой психического и речевого развития		Задержка психического развития, задержка речевого развития
Дети с ограниченными возможностями здоровья		Нарушения зрения и слуха, детский церебральный паралич, соматические заболевания
Дети с синдромом дефицита внимания		Синдром дефицита внимания
Дети в норме развития	С недоразвитием отдельных психических функций	Недоразвитие отдельных психических функций
	Для которых характерны нарушения эмоционально-волевой сферы как следствие особенностей родительского воспитания	Гипо и гиперопека, деспотизм и другое
	Педагогически запущенные	Гипоопека, непосещение детского сада в совокупности с отсутствием домашнего обучения и другое

В таблице приведены далеко не все причины возникновения сложностей в обучении детей младшего школьного возраста.

Важно, что школьная неуспеваемость может спровоцировать возникновение школьной дезадаптации, то есть такого состояния учащихся, при котором они не усваивают учебную программу, испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками и учителями [20, С. 47].

В последнее время трудности в обучении, не связанные с наличием у ребенка патологий развития, приравнивают к понятию «школьная дезадаптация», при этом от 15 до 40 % учащихся начальных классов испытывают различные трудности в процессе школьного обучения [12, С. 79].

Так, сама по себе адаптация к школе - многоплановый процесс, его составляющими являются физиологическая адаптация и социально-психологическая адаптация (к учителям и их требованиям, к одноклассникам) [10, С. 15]. Все составляющие взаимосвязаны, недостатки

формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и выполнять школьные правила [10, С. 19]. И если раньше считалось, что школа может быть носителем исключительно положительного и гуманного влияния на ребенка, объяснения таким явлениям, как неуспеваемость, трудновоспитуемость давались в первую очередь с позиций индивидуальной недостаточности, нарушений развития, имеющихся у ребенка с позиции «презумпции болезни», то сегодня утверждается иная позиция: не ребенок должен приспособливаться к школе, а школа к ребенку [11].

Одним из ключевых понятий в педагогическом процессе в этой связи становится понятие учебной мотивации и мотивации к учению.

Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, находящая выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности [14, С. 38]. Понятие об учебной мотивации оказывается столь значимым для учебной практики в контексте ее решающей роли для успешного освоения образовательной программы учащимися. Так, сам мотив деятельности обеспечивает желание выполнить, достигнуть качественного конечного результата, а также возможность использовать полученные знания и умения в будущем.

Мотивационная основа учебной деятельности учащегося состоит из следующих компонентов:

- сосредоточение внимания на учебной ситуации;
- осознание смысла предстоящей деятельности осознанный выбор мотива;
- целеполагание;
- стремление к цели;
- стремление к достижению успеха;

- самооценка процесса и результатов деятельности [13].

Немотивированная учебная деятельность, как правило, либо не осуществляется, либо оказывается неустойчивой. Решающая роль при этом в формировании мотивации отдается учителю. Именно особенности мотивов ребенка в учебной деятельности помогают качественно охарактеризовать эту деятельность.

Для того, чтобы учебная деятельность стала формироваться, должен быть соответствующий мотив. В зависимости от мотива деятельность приобретает для ребенка различный смысл, например, цель решения задачи для школьника может побуждаться разнообразными мотивами - научиться решать такие задачи, получить хорошую оценку, отправиться после уроков, гулять, избавиться от страха, что завтра спросят, объективно цель остается той же самой, но смысл и качество деятельности меняются в зависимости от мотива [14].

Так, если основной мотив ребенка – познавательный (то есть стремление к развитию и получению знаний), его учеба будет активной, а стремление получить новый опыт – искренним, успешность выполнения заданий будет выше, а длительность закрепления полученных умений и навыков за счет включения заинтересованности возрастает во времени.

Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса [13, С.49].

С другой стороны, ребенок, для которого решающее значение имеет только оценка его деятельности, будет запоминать и использовать только тот объем знаний, который необходим для получения высокой отметки, при этом учебная деятельность таких детей, как правило, сопровождается тревогой и негативными эмоциями, связанными со страхом получить «двойку».

Таким образом, обобщая данные психолого-педагогических исследований, можно сказать, что трудности обучения в начальных классах существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной

программой, трудности в обучении (освоении программы) – достаточно широкое понятие, определяющееся в литературе как субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося. Сами трудности в обучении возникают из-за несоответствия этих требований. Обобщив причины возникновения трудностей в обучении младших школьников, можно выделить категории детей, не усваивающих по той или иной причине образовательную программу начальной школы. Это могут быть как дети с ограниченными возможностями здоровья, задержкой психического развития, так и дети, чье развитие в норме, но осложнено различными социальными факторами – от индивидуально-личностных особенностей, до стиля семейного воспитания, в том числе педагогически запущенные дети. Важнейшую роль в успешности освоения младшими школьниками содержания образовательной программы играют их учебные мотивы.

1.2 Содержание программы начального общего образования, ожидаемые результаты ее освоения, возможные трудности в освоении и сложные моменты

Содержание основной образовательной программы начальной ступени образовательного учреждения должно соответствовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, содержание образовательной программы определяется требованиями Стандарта к ожидаемым результатам ее освоения

Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

- личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их

индивидуально-личностные позиции, социальные навыки, личностные качества;

- метапредметным, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями;

- предметным, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [19].

Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования предполагают у учеников сформированность таких образований, как гражданская идентичность, чувства гордость за свою Родину и народ, социально ориентированный взгляд на мир, уважительное отношение к иному мнению, истории и культуре других народов.

Личностные результаты предполагают также сформированность у выпускника начальной школы ряда универсальных учебных действий: адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире; самостоятельности и личной ответственности; сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций [19].

Так как предметом итоговой оценки освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования должно быть достижение предметных и метапредметных результатов, необходимых для продолжения образования [19], рассмотрим подробнее именно эти группы умений.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования предполагают сформированность следующих универсальных учебных действий:

- способности принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, искать средства для ее осуществления;
- способности решать проблемы творческого и поискового характера;
- умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия и определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- умения понимать причины успеха или неуспеха учебной деятельности;
- сформированности начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- умения использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- умения использовать речевые средства и средства информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- умения использовать различные способы поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета;
- навыков смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

- логических действий сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений;
- готовности слушать собеседника и вести диалог;
- готовности признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- умения определять общую цели и пути ее достижения;
- умения договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
- готовности конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;
- умения работать в материальной и информационной среде начального общего образования в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета [15].

Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования формулируются с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы: Русский язык (родной язык), Литературное чтение, Иностранный язык, Математика и информатика, Окружающий мир, Основы духовно-нравственной культуры народов России, Изобразительное искусство, Музыка, Технология и Физическая культура.

Программа предмета «Русский язык» реализует необходимость формирования первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового пространства России; осознания значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения; позитивного отношения к правильной устной и письменной речи;

первоначальных представлений о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умения ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; учебных действий с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [15].

Программа по предмету «Литературное чтение на родном языке» предполагает деятельность педагога по следующим направлениям:

- формирование понимания литературы как явления национальной и мировой культуры;
- развитие осознания значимости чтения для личного развития;
- формирование первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности; успешности обучения по всем учебным предметам; формирование потребности в систематическом чтении;
- формирования понимания роли чтения, использование разных видов чтения, умения осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев;
- овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий;
- формирования умения самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации [15].

Программа обучения по иностранному языку направлена на: приобретение детьми начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка; освоение ими начальных

лингвистических представлений, расширение лингвистического кругозора; формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка [15].

«Математика и информатика» как часть образовательной программы начального общего образования направлены на формирование у детей:

- начальных математических знаний;
- основы логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения, пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления данных и процессов, записи и выполнения алгоритмов;
- начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;
- умений выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями, решать текстовые задачи, умение действовать в соответствии с алгоритмом, исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры, работать с таблицами, схемами, графиками и диаграммами, цепочками, совокупностями, представлять, анализировать и интерпретировать данные;
- первоначальных представлений о компьютерной грамотности [15].

«Окружающий мир» – часть общего курса обществознания и естествознания, в ходе изучения предмета предполагается овладение учениками:

- понимания особой роли России в мировой истории, воспитание чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы и понимания необходимости уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, её современной жизни;
- представлениями о целостности окружающего мира;

- основами экологической грамотности, элементарными правилами нравственного поведения в мире природы и людей, нормами здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде;
- доступными способами изучения природы и общества;
- навыками устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире [15].

Основы духовно-нравственной культуры народов России формируются у детей младшего школьного возраста, к концу освоения программы осуществляется через развитие:

- готовности к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию;
- знакомство с основными нормами светской и религиозной морали, понимание их значения в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе;
- понимания значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества;
- первоначальных представлений о светской этике, о традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России;
- первоначальных представлений об исторической роли традиционных религий в становлении российской государственности;
- становление внутренней установки личности поступать согласно своей совести; воспитание нравственности, основанной на свободе совести и вероисповедания, духовных традициях народов России;
- осознание ценности человеческой жизни [15].

Курс искусства в младшей школе по направлениям «Изобразительное искусство», «Музыка» и «Технология» направлены на формирование: первоначальных представлений о роли изобразительного искусства, музыки в жизни человека, его роли в духовно-нравственном развитии человека; основ

художественной и музыкальной культуры, в том числе на материале культуры родного края, эстетического отношения к миру; понимание красоты как ценности; потребности в художественном творчестве и в общении с искусством; практических умений и навыков в восприятии, анализе и оценке произведений искусства; элементарных практических умений и навыков в различных видах художественной деятельности (рисунке, живописи, скульптуре, художественном конструировании), а также в специфических формах художественной деятельности, базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, элементы мультипликации и пр.); вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности, умения воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению; первоначальных представлений о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества; о мире профессий и важности правильного выбора профессии, о материальной культуре как продукте предметно-преобразующей деятельности человека; навыков самообслуживания; технологическими приемами ручной обработки материалов; усвоение правил техники безопасности; первоначальных навыков совместной продуктивной деятельности, сотрудничества, взаимопомощи, планирования и организации; первоначальных знаний о правилах создания предметной и информационной среды и умений применять их для выполнения учебно-познавательных и проектных художественно-конструкторских задач [15].

Физическая культура как часть образовательной программы направлена на формирование первоначальных представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья человека, о физической культуре и здоровье как факторах успешной учебы и социализации, навыка систематического наблюдения за своим физическим состоянием, величиной физических нагрузок.

Таким образом, проанализировав такие документы как Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования

и образовательные программы начального общего образования, можно отметить ряд особенностей содержания программы основного начального образования.

Во-первых, направленность на формирование универсальных учебных действий в процессе предметного обучения. Во-вторых, ориентация на формирование нравственности, этических и эстетических представлений в процессе освоения всех курсов программы. В-третьих, необходимость учета региональных особенностей в обучении и воспитании. В-четвертых, ориентация на личностные и индивидуальные результаты усвоения программы, а не на общие по классу.

Рассмотрим возможные трудности в освоении программы младшими школьниками.

Как правило, неуспеваемость возникает в случае несоответствия требований уровню развития ребенка, его возможностям и реальным учебным возможностям ребенка.

А. Ф. Ануфриев и С. Н. Костромина подробно изучили данный вопрос и выделили ряд школьных затруднений в младшем школьном возрасте [1, С. 109].

К трудностям учебной деятельности младшего школьника можно отнести:

- пропуски букв в работах письменного характера;
- допущение орфографических ошибок, при хорошем знании правил;
- невнимательность, рассеянность, неусидчивость;
- проблемы при решении математических задач;
- трудности в пересказе текста; в усвоении новых знаний; постоянная неаккуратность в тетради; плохое знание таблицы сложения (умножения);

- трудности в выполнении заданий (самостоятельной, контрольной) работы [12].

-Дети могут испытывать трудности в понимании объяснения учителя с первого раза, причинами таких трудностей становятся:

- слабая концентрация внимания;
- несформированность приема учебной деятельности;
- низкая степень произвольности [1].

Важно отметить, что многие дети в возрасте 6-8 лет пользуются только таким приемом запоминания, как заучивание, что сильно осложняет их процесс обучения в будущем, когда объем и сложность информации увеличиваются, и ее необходимо осмысливать для успешного запоминания. Для этого педагогу важно создавать, во-первых, ситуацию потребности в знаниях на уроках; во-вторых, обучать учащихся мнемическим способам запоминания (осмысленным), для этого необходимо обучить учащихся смысловому чтению, умению анализировать тексты; в-третьих, формировать умение оценивать успешность своей деятельности; в-четвертых, формировать познавательные мотивы и использовать интерактивные методы обучения, позволяющие формировать универсальные учебные действия и компетенции.

Таким образом, содержание основной образовательной программы начальной ступени образовательного учреждения должно соответствовать требованиям Федерального государственного стандарта начального образования, содержание образовательной программы определяется требованиями Стандарта к ожидаемым результатам ее освоения. Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностным, метапредметным и предметным. Каждая группа включает в себя ряд формируемых знаний, умений, навыков, учебных действий. Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального

общего образования формулируются с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы: Русский язык (родной язык), Литературное чтение, Иностранный язык, Математика и информатика, Окружающий мир, Основы духовно-нравственной культуры народов России, Изобразительное искусство, Музыка, Технология и Физическая культура. проанализировав такие документы как Федеральный государственный стандарт начального образования и Примерная основная образовательная программа начального общего образования, можно отметить ряд особенностей содержания программы основного начального образования. Во-первых, направленность на формирование универсальных учебных действий в процессе предметного обучения. Во-вторых, ориентация на формирование нравственности, этических и эстетических представлений в процессе освоения всех курсов программы. В-третьих, необходимость учета региональных особенностей в обучении и воспитании. В-четвертых, ориентация на личностные и индивидуальные результаты усвоения программы, а не на общие по классу. трудности в освоении программы младшими школьниками.

Как правило, неуспеваемость возникает в случае несоответствия требований уровню развития ребенка, его возможностям и реальным учебным возможностям ребенка и связана с рядом направлений деятельности, характерных для учеников младших классов в школе, от пропуска букв в работах письменного характера до невнимательности, рассеянности, неусидчивости и трудностей в выполнении заданий.

1.3 Возможности дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, если в этом возрасте ребенок не почувствует радость

познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат [19, С. 148]

Как указано в пунктах главы выше, трудности в обучении младших школьников обусловлены разницей в требованиях у скорости, успешности и эффективности усвоения ими образовательной программы и реальными возможностями ученика выполнять эти требования. Происхождение трудностей в обучении само по себе определяет необходимость поиска такого подхода, который обеспечил бы успешное освоение учеником образовательной программы собственными темпами. Однако, учебный процесс в классе из двадцати пяти – тридцати учащихся достаточно часто организуется по принципу передачи одного объема знаний и умений всем учащимся, следовательно и качество образовательного процесса оказывается за рамками урока и переходит во внеурочную деятельность и индивидуальные занятия вне уроков либо с учителем, либо с репетитором.

Такой подход оказывается малоэффективным и теряет свою актуальность, так как Федеральный государственный стандарт ставит важнейшим условием реализации основной образовательной программы – доступность этой программы для каждого ученика. При этом речь идет совсем не о простоте используемых заданий, преподносимых знаний, формируемых умений, а именно о возможности их усвоения учащимися.

Сам процесс обучения должен опосредоваться индивидуально психологическими способностями ученика, а закономерность формирования учебной деятельности, по мнению О. И. Павлюка, состоит в том, что от прямого следования указаниям учителя ребенок к концу второго - началу третьего года обучения переходит к саморегуляции, что связано с нарастанием самоконтроля и самооценки [14].

Здесь нельзя не вспомнить о понятиях зонах ближайшего и актуального развития личности, введенных Л.С. Выготским. На данный момент это,

возможно, основной механизм, объясняющий как успешность того или иного способа организации, метода, средства, используемых для развития, так и возникновение трудностей в обучении детей одного возраста с нормально функционирующей нервной системой и без аномалий развития.

Итак, зона актуального развития ребенка в контексте усвоения образовательной программы – это те учебные действия и умения, те компетенции, которые ребенок может освоить самостоятельно, без помощи взрослого. Зона ближайшего развития – это те учебные действия и умения, те компетенции, которые могут стать для ребенка качественно новыми образованиями, формирование и развитие которых возможно только в целенаправленном обучении, организованном при этом с учетом не только возрастных, но и индивидуально-личностных особенностей ребенка.

Данная концепция известна каждому педагогу и психологу, осуществляющим свою деятельность в школьных учреждениях, так откуда же проблемы с освоением программы? Невозможность усвоения программы учеником младшей школы может быть опосредована различными причинами, однако, как показывает практика, если ребенок не имеет серьезных органических повреждений, в процессе обучения, воспитания, коррекции и развития его можно как бы «подтянуть» к общему возрастному уровню нормы, необходимому для успешного обучения и социализации ребенка.

Появление трудностей действительно может быть обусловлено индивидуальными или личностными особенностями ребенка, но также и несовершенством образовательного процесса, в котором с одной стороны необходимо уделять внимание каждому ребенку и его особенностям, а с другой – делать это без вреда для успевающих или даже «идущих впереди» образовательной программы детей.

Одним из способов решения данной проблемы можно назвать дифференцированное обучение. Идея дифференцировать обучение

зародилась с появлением и утверждением массовой образовательной практики [18, С. 10].

Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) может пониматься в двух смыслах, как «создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учёта особенностей их контингента» или как «комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах» [4, С. 27].

Дифференцированный подход в традиционной системе обучения организационно состоит в сочетании индивидуальной, групповой и фронтальной работы. Данный подход необходим на всех этапах обучения, т. е. на этапах усвоения знаний, умений, это является существенным положением современной методики обучения [3]. Под технологией дифференцированного обучения понимается, как правило, «совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса» [4, С. 30].

Дифференцированный подход в современной образовательной системе при этом не базируется на разделении детей по группам, а на принципах индивидуального подхода в первую очередь. Во главе угла – личностные и индивидуальные особенности ребенка, как его учебные возможности, так и коммуникативные навыки, способы взаимодействия, особенности памяти и мышления, интересы.

Так, в условиях урока дифференцированный подход к обучающимся реализуется в разумной дифференциации учебных заданий, постановки перед обучающимися посильных задач, где посильность и лёгкость отнюдь не тождественные понятия [18].

Так как, путь от первичного усвоения до прочного сформированного навыка у разных школьников не одинаков, главной задачей учителя становится сокращение этого пути у неуспевающих детей.

Так, в развитии познавательного интереса необходим и коллективный, и индивидуальный подходы: поставить перед классом цель, помочь каждому включиться в учебный труд [2, С. 31].

А. С. Белкин утверждает, что с успехом могут обучаться все дети, а отставание происходит от того, что педагог не знает индивидуальных способностей, по её утверждению к каждому обучающемуся «должна быть своя методика» и что педагог «воспринимая любое затруднение, обучающегося, должен, не обвинять в его неспособностях, а пытаться вводить новые приемы» [2].

Таким образом, происхождение трудностей в обучении само по себе определяет необходимость поиска такого подхода, который обеспечил бы успешное освоение учеником образовательной программы собственными темпами. Появление трудностей действительно может быть обусловлено индивидуальными или личностными особенностями ребенка, но также и несовершенством образовательного процесса, в котором с одной стороны необходимо уделять внимание каждому ребенку и его особенностям, а с другой – делать это без вреда для успевающих или даже «идущих впереди» образовательной программы детей. Одним из способов решения данной проблемы можно назвать дифференцированное обучение. Дифференцированный подход в современной образовательной системе при этом не базируется на разделении детей по группам, а на принципах индивидуального подхода в первую очередь. Во главе угла – личностные и индивидуальные особенности ребенка, как его учебные возможности, так и коммуникативные навыки, способы взаимодействия, особенности памяти и мышления, интересы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Обобщая данные психолого-педагогических исследований, можно сказать, что трудности обучения в начальных классах существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой, трудности в обучении (освоении программы) – достаточно широкое понятие, определяющееся в литературе как субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями обучающегося. Сами трудности в обучении возникают из-за несоответствия этих требований.

Таким образом, содержание основной образовательной программы начального общего образования должно соответствовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, содержание образовательной программы определяется требованиями стандарта к ожидаемым результатам ее освоения.

Неуспеваемость возникает в случае несоответствия требований уровню развития ребенка и его возможностям. Происхождение трудностей в обучении само по себе определяет необходимость поиска такого подхода, который обеспечил бы успешное освоение учеником образовательной программы собственными темпами. Появление трудностей может быть обусловлено индивидуальными или личностными особенностями ребенка, но также и несовершенством образовательного процесса, в котором с одной стороны необходимо уделять внимание каждому ребенку и его особенностям, а с другой – делать это без вреда для успевающих или даже «идущих впереди» образовательной программы детей. Одним из способов решения данной проблемы можно назвать дифференцированное обучение. Дифференцированный подход в первую очередь базируется на принципах индивидуального подхода. В основе лежат личностные и индивидуальные особенности ребенка, его учебные возможности, интересы, коммуникативные навыки, особенности памяти и мышления.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Методика проведения опытно-экспериментальной деятельности по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования

Оценка результатов образовательной программы, исходя из требований ФГОС НОО реализуется через оценку сформированности универсальных учебных действий. Сведения о трудностях в обучении были получены от учителя начальных классов.

Эксперимент проходил на базе школы МБОУ СОШ № 116 г. Челябинска, Челябинская область.

В исследовании принимали участие обучающиеся 3-А класса в количестве 28 человек.

Эксперимент проходил в несколько этапов.

1 этап – констатирующий, направленный на выявление начального уровня развития метапредметных результатов у учащихся третьего класса.

2 этап – формирующий, направленный на развитие знаний, умений и навыков учащихся третьего класса с трудностями в освоении программы начального общего образования средствами дифференцированного обучения.

3 этап – контрольный, направленный на анализ динамики развития знаний, умений и навыков учащихся третьего класса с трудностями в освоении программы начального общего образования по итогам реализации разработанной программы.

Для организации констатирующего эксперимента нами были подобраны методики для изучения сформированности универсальных учебных действий на этапе начального общего образования:

- личностных;
- регулятивных;
- коммуникативных;
- познавательных.

В таблице 2 представлены УУД и соответствующие ожидаемые результаты освоения программы начального общего образования. По данным компонентам проводилась диагностика сформированности ключевых умений младших школьников. Данные методики использовались на этапах констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 2. Диагностика универсальных учебных действий, определяющих успешность усвоения программы начального общего образования

УУД	результат обучения	Способ изучения уровня сформированности
Личностные	Умение принимать решения на основе собственной нравственной позиции	Модификация методики «Незаконченные предложения» Щурковой Н. Е.
Регулятивные	Умение определять цели и задачи деятельности Владение навыком постановки учебных вопросов	Наблюдение на уроках Экспертная оценка учителя
	Сформированность процессов мышления	Методика «Исключение лишнего» Методика «Нелепицы»
	Сформированность мотивов учения	Анкета Н. Г. Лускановой «Школьная мотивация»

Методика «Незаконченные предложения»

Оцениваемые УУД: выделение морального содержания действий и ситуаций.

Обработка данных: определяем степень сформированности нравственных норм и нравственных качеств по схеме:

1 балл - Неправильное представление о нравственных нормах и нравственных качествах.

2 балла - Правильное, но недостаточно четкое и полное представление о нравственных нормах и нравственных качествах.

3 балла - Полное и четкое представление о нравственных нормах и нравственных качествах.

Методика "Простые аналогии"

Обработка и анализ результатов. О высоком уровне логики мышления свидетельствуют 8-10 правильных ответов, о хорошем 6-7 ответов, о достаточном - 4-5, о низком - менее чем 4.

Методика "Исключение лишнего" Оценивание результатов. Высокий уровень - 7-12 рядов обобщены с родовыми понятиями; хороший - 5-6 рядов с двумя, а остальные с одним; средний - 7-12 рядов с одним родовым понятием; низкий - 1-6 рядов с одним родовым понятием.

Анкета Н. Г. Лускановой «Школьная мотивация»

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

Оценка результатов:

Первый уровень. 25-30 баллов – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Второй уровень. 20-24 балла – хорошая школьная мотивация.

Третий уровень. 15-19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью

Четвертый уровень. 10-14 баллов – низкая школьная мотивация.

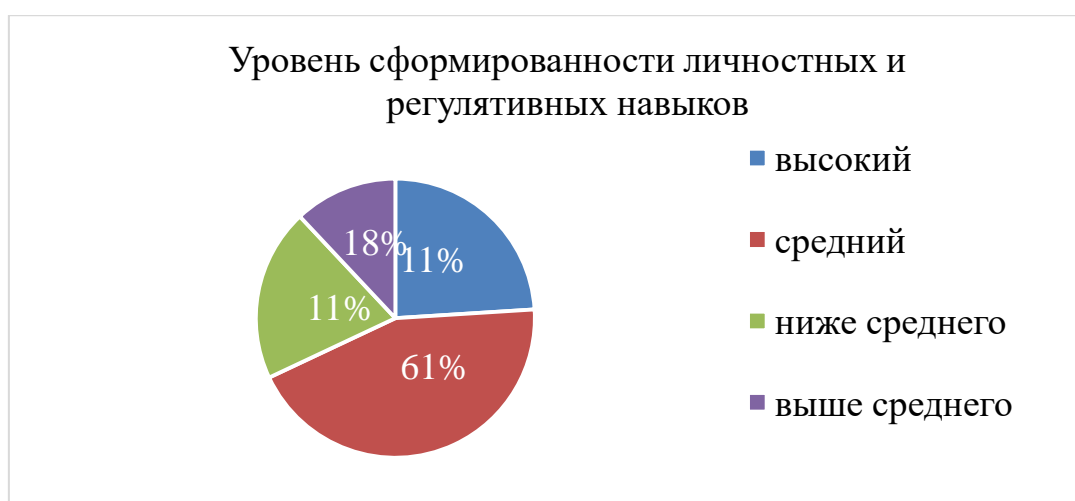
Пятый уровень. Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Таблица 3. -Уровень сформированности универсальных учебных действий.

№	Уровни	Количество Учеников	
		УУД	
		Личностные	Регулятивные
1.	Высокий	3	3
2.	Выше среднего	5	5
3.	Средний	17	17
4.	Ниже среднего	3	3
5.	Низкий	0	0

Таблица 4.-Уровень сформированности универсальных учебных действий, результаты диагностики в процентах.

№	Уровни	Проценты,%	
		УУД	
		Личностные	Регулятивные
1.	Высокий	11%	11%
2.	Выше среднего	18%	18%
3.	Средний	61%	61%
4.	Ниже среднего	11%	11%
5.	Низкий	0	0



Таким образом с помощью диагностики было выявлено что из 28 обучающихся 11% испытывают определенные трудности по личностным и регулятивным универсальным учебным действиям.

2.2 Содержание работы по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования

Сведения о трудностях в обучении выявлялись по результатам беседы и на основе анализа классной документации. Об успеваемости было выявлено 3 учащихся с трудностями в обучении. Исследование проходило в несколько этапов: констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. Для организации констатирующего и контрольного эксперимента нами были подобраны методики для изучения сформированности универсальных учебных действий на этапе начального общего образования.

Таким образом, оценка результатов освоения образовательной программы, исходя из требований ФГОС НОО реализуется через оценку сформированности универсальных учебных действий.

Результаты констатирующего эксперимента по исследованию уровня развития ключевых навыков в младшем школьном возрасте.

Следуя принципам дифференцированного и индивидуального подхода в обучении, результаты диагностики рассматриваются не в групповом формате, а для каждого участника экспериментальной группы. Рассмотрим полученные на констатирующем этапе исследования результаты. Исходя из принципа конфиденциальности все имена участников эксперимента изменены.

Миша К., ученик 3 «а» класса, изучение уровня сформированности его учебно-познавательных навыков показало, что Мише с трудом удается определять без помощи учителя цели и задачи деятельности, также на этом этапе диагностики были выявлены низкие уровни сформированности регулятивных способностей и рефлексивности мышления, а также сниженная мотивация к учебной деятельности. С другой стороны, у Миши довольно

высокий потенциал в освоении образовательной программы, обусловленный высокими показателями развития функций мышления.

У Пети Н., ученика 3 «а» класса, хорошо развиты (на среднем уровне) такие навыки, как, коммуникативные, однако, в частности, можно отметить низкий уровень способностей к рефлексии, а также заниженный уровень школьной мотивации, и низкий уровень сформированности ценностно-смысловой компетенции.

У Максима Т., ученика 3 «а» класса, были выявлены трудности личностных результатов в постановке целей и задач деятельности, а также способности к самооценке и оценке этой деятельности (рефлексии). Несформированность мотивации к учению и регулятивных способностей. По остальным параметрам выявлены высокие и средние уровни сформированности.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента можно сделать выводы о необходимости учета индивидуальных и личностных особенностях учеников, а также организации их дифференцированного обучения. У трех из 28 учеников 3 «а» класса отмечен низкий уровень мотивации к учению, что свидетельствует о необходимости работы в данном классе и с данными учениками именно над данным компонентом. На этапе формирующего эксперимента были созданы такие условия на уроках, которые будут учитывать индивидуальные особенности участвующих в эксперименте учеников с использованием как индивидуальной, так фронтальной и групповой форм обучения. Были использованы и элементы коллективного обучения (обучение в рабочей паре).

Как отмечалось выше, особенности организации дифференцированного обучения требуют учета индивидуальных и личностных особенностей учащихся.

Полученные на констатирующем этапе эксперимента результаты были проанализированы и на основе данного анализа были составлены

рекомендации для учителя третьего класса по организации дифференцированного обучения младших школьников из экспериментальной группы.

На этапе формирующего эксперимента в работе нами была использована дифференциация по способам организации деятельности учащихся.

Так, в 3 «а» классе была предложена и организована дифференциация работы для Миши, Пети и Максима, учащихся со схожими проблемами в обучении, такими как:

- низкий уровень регулятивных способностей;
- низкий уровень мотивации к учению;
- низкий уровень рефлексивности, сложности в определении целей и задач деятельности.

Для повышения уровня мотивации к учебе использована дифференциация по уровню творчества и форме учебных действий для данных учеников. Так, творческие продуктивные задания, как правило, повышают интерес учащихся к учебе, а использование различных форм учебных действий (предметное, перцептивное, речевое и умственное) позволяет часто переключать внимание, стимулируя необходимость его контроля и скорости переключения, сохраняя оптимальный ритм процесса обучения. Так, в творческих заданиях ученики применяли знания в новой, незнакомой ситуации и осуществляли сложные мыслительные действия, создавали новый продукт (создавали данные для задачи, писали небольшие рассказы, сочиняли стихи).

Для повышения уровня мотивации к учению Миши, Пети и Максима на некоторых уроках были использованы элементы коллективного обучения. Данные ученики работали в паре с успевающими учениками, выполняя коллективное дело, тем самым повышалась их ответственность за успешность выполнения заданий, а следовательно, и мотивация к учению.

Была организована работа с карточками на уроке, были использованы карточки с рядом символов, обозначающих «Вопрос», «Интересная мысль», «Не понятно», «Нужна помощь», данными карточками, естественно, пользовались все ученики класса при желании. Этот прием так же способствовал мотивации к обучению.

Таким образом, полученные на констатирующем этапе эксперимента результаты были проанализированы и на основе данного анализа были составлены рекомендации для учителей третьих классов по организации дифференцированного обучения младших школьников из экспериментальной группы. На этапе формирующего эксперимента в работе нами была использована дифференциация по способам организации деятельности учащихся. Так, в 3 «а» классе нами были использованы следующие способы дифференции по: форме учебных действий, уровню творчества и характеру помощи учителя.

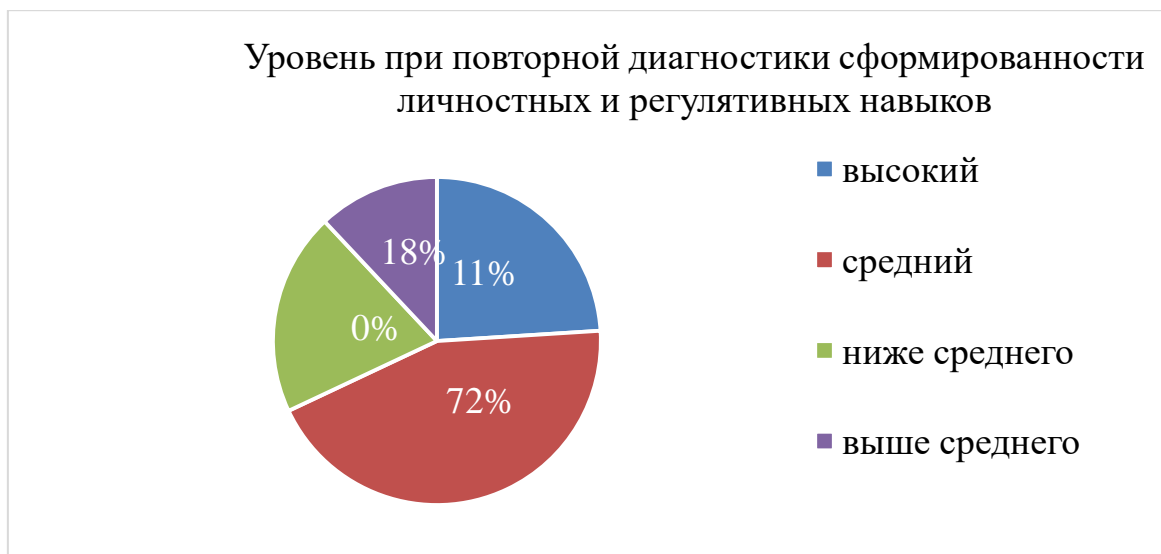
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной деятельности по организации дифференцированного обучения младших школьников, испытывающих трудности в освоении программы начального общего образования

По итогам реализации формирующего эксперимента была проведена диагностика посредством тех же методик, что и на констатирующем этапе.

Так, были получены следующие результаты.

№	Уровни	Количество Учеников	
		УУД	
		Личностные	Регулятивные
1.	Высокий	3	3
2.	Выше среднего	5	5
3.	Средний	20	20
4.	Ниже среднего	0	0
5.	Низкий	0	0

№	Уровни	Проценты,%	
		УУД	
		Личностные	Регулятивные
1.	Высокий	11%	11%
2.	Выше среднего	18%	18%
3.	Средний	72%	72%
4.	Ниже среднего	0	0
5.	Низкий	0	0



У трех из 28 учеников 3 «а» класса повысился уровень обучения в следствии они выровнялись с остальными учениками класса.

По итогам формирующего эксперимента у Миши К., ученика 3 «а» класса повысился уровень сформированности учебно-познавательных навыков, наблюдение показало, что у Миши сформировалось определять цели и задачи деятельности на уроке. Регулятивные способности Миши, по результатам контрольного эксперимента, повысились и приблизились к среднему уровню сформированности, а школьная мотивация приблизилась к высоким показателям.

Можно отметить и повышение познавательных навыков, Мише гораздо легче удастся анализировать текст, он самостоятельно может озаглавить текст, ответить на содержательные вопросы по нему, с помощью учителя выбрать ключевые слова текста.

У Пети Н., ученика 3 «а» по результатам контрольной диагностики, уровень способностей к рефлексии остался низким, но приблизился к границе со средним уровнем. Уровень сформированности ценностно-смысловых навыков и мотивации к учебе повысились до средних показателей.

У Максима Т., ученика 3 «а» класса, на этапе констатирующего эксперимента были выявлены трудности в постановке целей и задач деятельности, а также способности к самооценке и оценке этой деятельности (рефлексии), несформированность мотивации к учению и регулятивных способностей. Однако, по итогам контрольного эксперимента были получены следующие результаты: повышение навыка постановки цели и задач деятельности; повышение уровня рефлексивности мышления (с низкого уровня сформированности до среднего); повышение мотивации к учению (с низкого уровня до среднего). Регулятивные способности повысились до среднего уровня (с низкого).

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали наличие качественных различий между изначальным и итоговым уровнями сформированности ключевых умений. У участников экспериментальной группы повысились как уровни показателей отдельных компонентов (результатов обучения), так и общая готовность к учебной деятельности. Следовательно, мы можем сделать выводы о подтверждении нашей гипотезы о том, что повышение эффективности образовательного процесса для учащихся младших классов возможно при организации их дифференциального обучения.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Оценка результатов образовательной программы, исходя из требований ФГОС НОО реализуется через оценку сформированности универсальных учебных действий, сведения о трудностях в обучении были получены от учителя начальных классов, по результатам беседы и на основе анализа классной документации об успеваемости было выявлено 3 учащихся с трудностями в обучении в 3 классе. Исследование проходило в несколько этапов: констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. Для организации констатирующего и контрольного эксперимента нами были подобраны методики для изучения сформированности ключевых умений на этапе начального образования. На этапе формирующего эксперимента были созданы такие условия на уроках, которые будут учитывать индивидуальные особенности участвующих в эксперименте учеников с использованием как индивидуальной, так фронтальной и групповой форм обучения. Были использованы и элементы коллективного обучения (обучение в рабочей паре).

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать выводы о необходимости учета индивидуальных и личностных особенностях учеников, а также организации их дифференцированного обучения. У трех из 28 учеников 3 «а» класса отмечен низкий уровень мотивации к учению, что свидетельствует о необходимости работы в данном классе и с данными учениками именно над данным компонентом. Полученные на констатирующем этапе эксперимента результаты были проанализированы и на основе данного анализа были составлены рекомендации для учителя по организации дифференцированного обучения младших школьников из экспериментальной группы. На этапе формирующего эксперимента в работе нами была использована дифференциация по способам организации деятельности учащихся.

Результаты контрольного эксперимента показали наличие качественных различий между изначальным и итоговым уровнями сформированности универсальных учебных действий. У участников экспериментальной группы повысились как уровни показателей отдельных компонентов (результатов обучения), так и общая готовность к учебной деятельности. Следовательно, мы можем сделать выводы о подтверждении нашей гипотезы о том, что повышение эффективности образовательного процесса для учащихся младших классов возможно при организации их дифференциального обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая данные психолого-педагогических исследований, можно сказать, что трудности обучения в начальных классах существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой, трудности в обучении (освоении программы) – достаточно широкое понятие, определяющееся в литературе как субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося. Сами трудности в обучении возникают из-за несоответствия этих требований. Обобщив причины возникновения трудностей в обучении младших школьников, можно выделить категории детей, не усваивающих по той или иной причине образовательную программу начальной школы, это могут быть как дети с ограниченными возможностями здоровья, задержкой психического развития, так и дети, чье развитие в норме, но осложнено различными социальными факторами – от индивидуально-личностных особенностей, до стиля семейного воспитания, в том числе педагогически запущенные дети. Важнейшую роль в успешности освоения младшими школьниками содержания образовательной программы играют их учебные мотивы. ФГОС НОО устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования: личностным, метапредметным и предметным. Каждая группа включает в себя ряд формируемых знаний, умений, навыков, учебных действий. Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования формулируются с учетом специфики содержания предметных областей. Проанализировав такие документы как Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, можно отметить ряд особенностей содержания программы начального общего образования. Направленность на формирование универсальных учебных действий в процессе предметного обучения; Ориентация на формирование

нравственности, этических и эстетических представлений в процессе освоения всех курсов программы; Необходимость учета региональных особенностей в обучении и воспитании; Ориентация на личностные и индивидуальные результаты усвоения программы по классу. Происхождение трудностей в обучении само по себе определяет необходимость поиска такого подхода, который обеспечил бы успешное освоение учеником образовательной программы собственными темпами. Появление трудностей может быть обусловлено индивидуальными или личностными особенностями ребенка, но также и несовершенством образовательного процесса, в котором с одной стороны необходимо уделять внимание каждому ребенку и его особенностям, а с другой – делать это без вреда для успевающих или даже «идуших впереди» образовательной программы детей. Одним из способов решения данной проблемы можно назвать дифференцированное обучение. Дифференцированный подход в современной образовательной системе при этом не базируется на разделении детей по группам, а на принципах индивидуального подхода в первую очередь. В основе личностные и индивидуальные особенности ребенка, как его учебные возможности, так и коммуникативные навыки, способы взаимодействия, особенности памяти и мышления, интересы.

Оценка результатов образовательной программы, исходя из требований ФГОС НОО реализуется через оценку сформированности универсальных и предметных учебных действий, сведения о трудностях в обучении были получены от учителя начальных классов (третьего класса), по результатам беседы и на основе анализа классной документации об успеваемости было выявлено 3 учащихся с трудностями в обучении. Исследование проходило в несколько этапов: констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. Для организации констатирующего и контрольного эксперимента нами были подобраны методики для изучения сформированности ключевых компетенций на этапе начального образования. На этапе формирующего эксперимента были созданы такие условия на

уроках, которые будут учитывать индивидуальные особенности участвующих в эксперименте учеников. Были использованы и элементы коллективного обучения (обучение в рабочей паре).

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать выводы о необходимости учета индивидуальных и личностных особенностях учеников, а также организации их дифференцированного обучения. У трех из 28 учеников 3 «а» класса отмечен низкий уровень мотивации к учению, что свидетельствует о необходимости работы в данном классе и с данными учениками именно над данным компонентом. Полученные на констатирующем этапе эксперимента результаты были проанализированы и на основе данного анализа были составлены рекомендации для учителей третьих классов по организации дифференцированного обучения младших школьников из экспериментальной группы. Результаты контрольного эксперимента показали наличие качественных различий между изначальным и итоговым уровнями сформированности ключевых компетенций. У участников экспериментальной группы повысились как уровни показателей отдельных компонентов (результатов обучения), так и общая готовность к учебной деятельности. Следовательно, мы можем сделать выводы о подтверждении нашей гипотезы о том, что повышение эффективности образовательного процесса для учащихся младших классов возможно при организации их дифференциального обучения

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст] – М. : Ось-89, 2006. – 224 с.
2. Белкин А. С. Теория педагогической диагностики и предупреждения отклонений в поведении школьников [Текст] /Автореф. дис. докт. пед. наук. – М. : 2013. – 36 с.
3. Блейзер Г. Д. Дифференциация обучения — условие гуманизации и демократизации образования [Текст] / Г.Д. Блейзер // Вечерняя средняя школа. – 2011. - № 5. – С. 3.
4. Блинков А. Ц. Дифференциация обучения [Текст] / А. Ц. Блинков, М. М. Лови, О. В. Стратовая// Завуч. – 2018. – № 4. – С. 26.-32.
5. Варга, А. Я. Психодиагностика отклоняющегося поведения ребенка без аномалий психического развития [Текст] / Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция. – М. : МГПИ. – 2012. – 160 с.
6. Воронкина, М. А. Специфика дезадаптации в младшем школьном возрасте [Текст] / М. А. Воронкина // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2016. – №1. – С. 176-180.
7. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся [Текст] / В. М. Галузинский. – Киев: Радьян, 2002. – 285 с.
8. Гасилина М. А. Исследование проявлений дезадаптации у детей 6-7 лет к образовательной среде дошкольной организации [Текст] / М. А. Гасилина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – №3. – С. 51-60.
9. Диагностика готовности ребенка к школе [Текст] / Под ред. Н. Е. Вераксы. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 58с.
10. Зелепуга А. Р. Коррекция отклонений поведения детей младшего школьного возраста [Текст] / А. Р. Зелепуга // Сборник трудов преподавателей и студентов колледжа «Научный поиск – пробы и

результаты». – Смоленск : ОГБП ОУ «Смоленский педагогический колледж», 2019. – С. 15-20.

11. Киреева Д. А. Особенности познавательных процессов и учебной деятельности младших школьников, испытывающих трудности в обучении [Текст] / Д. А. Киреева // Сборник трудов преподавателей и студентов колледжа «Научный поиск – пробы и результаты». – Смоленск : ОГБП ОУ «Смоленский педагогический колледж», 2019. – С. 66-70

12. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике [Текст] – Изд.4-е, перераб. и доп. – М.: «Ось-89», 2007. – 144 с.

13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] – М.: Просвещение, 2007. – 480 с.

14. Павлюк О.И. Эмоциональные компоненты мотивации [Текст] – М.: Московский психолого-социальный институт: флинта, 2010. – 250 с.

15. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2015. – 339 с.

16. Психология младшего школьника [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018 – электрон. опт. диск (CD-ROM).

17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2014. – 41 с.

18. Хаерова В. Ф. Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении младших школьников [Текст] / В. Ф. Хаерова // Сборник трудов преподавателей и студентов колледжа «Научный поиск – пробы и результаты». – Смоленск : ОГБП ОУ «Смоленский педагогический колледж», 2019. – С. 9-15.

19. Хохлова А. Е. Причины неуспеваемости младших школьников группы риска и пути ее преодоления [Текст] / А. Е. Хохлова // Сборник трудов преподавателей и студентов колледжа «Научный поиск – пробы и результаты». – Смоленск : ОГБП ОУ «Смоленский педагогический колледж», 2019. – С. 144-149.
20. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] – М.: ПЦ «Инсайт», 2009. – 150 с.
21. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2001
22. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. – М., 2012
23. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска» / сост. Астапов В.М, Микадзе Ю.В. – М., 2002
24. Яшнова О.А. Успешность младшего школьника. – М.: Акад. Проект, 2003
25. Долян, Е. И. Интеллектуальное и личностное развитие детей / Е. И. Долян. – Республика Хакасия : Palmarium Academic Publishing, 2013. – 136 с.
26. Запятая, О. В. Диагностика сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников. 1-4 классы / О. В. Запятая. – Москва : Учитель, 2013. – 52 с.
27. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М.: Моск. пед. ун-т, 2012. – 269 с.
28. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. - М., 1974. – 356 с.
29. Чикишева, О. В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста / О. В. Чикишева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – 92 с.

30. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. - СПб.: Союз, 1997. – 122 с.
31. Блонский П. П. Память и мышление / П.П. Блонский. – М.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1995. – 213 с.
32. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2014. – 398 с.
33. Бережковская Е.Л. Психическое и личностное в развитии ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2013. - № 18 (119). – 110 с.
34. Липкина А.И. Работа над устной речью учащихся на уроках чтения / А.И. Липкина, М.И. Оморокова. - М., 1967. – 340 с.
35. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2016. – 608 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Метод незаконченных предложений

Метод незаконченных предложений позволяет выявить основные компоненты образовательной среды, которые вызывают тревожность у испытуемого. Он представляет собой опосредованный метод установления семантических связей (Петренко В. Ф., 1988), позволяющий в свободной форме выявить основные представления испытуемого о заданном предмете (в нашем случае — о компонентах образовательной среды) и эмоциональные отношения к нему.

Цель методики. Методика позволяет выявить особенности эмоционального отношения школьников к различным компонентам образовательной среды.

Возрастные ограничения. Методика может использоваться на любом этапе школьного обучения.

Процедура диагностики. Методика может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. В первом (а иногда и во втором) классе, пока ребенок еще не овладел в достаточной степени навыками письма, методика проводится только в индивидуальном режиме, в форме беседы. На последующих этапах школьного обучения возможно применение групповой формы психодиагностики.

Необходимые материалы. Диагностический бланк содержит инструкцию и задания — предложения, которые испытуемому необходимо закончить. В нем также указываются фамилия и имя учащегося, его возраст и дата диагностики. Для индивидуальной (устной диагностики) необходимо заготовить средства регистрации ответов ребенка (возможно использование диктофона).

Инструкция.

- Для устной формы диагностики: «Сейчас мы будем играть в такую игру: я называю начало предложения, а ты придумываешь, чем оно заканчивается».
- Для письменной формы диагностики: «Закончи, пожалуйста, следующие предложения. В этом задании нет "правильных" и "неправильных" ответов, поэтому пиши первое, что приходит в голову».

Текст методики. Незаконченные предложения могут быть модифицированы для конкретных диагностических целей. В нашей работе мы используем приведенную ниже модификацию.

1. Когда я иду в школу...
2. На контрольной ...
3. Наверно, на экзамене ...
4. Когда я отвечаю у доски...
5. Если я получу «двойку»...
6. Когда учитель задает вопрос, я...
7. Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...

8. Когда я жду родителей с родительского собрания...

9. Когда я думаю о школе...

Обработка результатов. При обработке результатов оценивается «эмоциональное благополучие» каждого ответа ребенка. К «эмоционально благополучным» ответам относятся те, которые указывают на позитивное или нейтральное отношение к заданным в незаконченных предложениях ситуациям. Ответы, указывающие на переживание тревоги, страха, обиды, злости и других отрицательных эмоций, можно рассматривать как «эмоционально неблагополучные» (табл. 11).

Наиболее типичные «благополучные» и «неблагополучные» ответы детей при выполнении задания «Незаконченные предложения»

Предложение	«Благополучные ответы»	«Неблагополучные ответы»
1. Когда я иду в школу...	... каждый день. ...я иду учиться	... меня все бесит ... не хочу туда идти
2. На контрольной...	... все решают задания. ... я всегда получаю «четверку» или «пятерку», потому что	... люди чувствуют себя дураками. ... даже если что-то знаю, сразу забываю
3. Наверно, на экзамене...	... все будет нормально. ... ничего особенного не случится	... я с треском провалюсь. ... люди могут умереть от страха
4. Когда я отвечаю у доски...	... мне потом ставят оценку. ... всегда сам прошусь	... все надо мной смеются. ... неприятно, как в цирке
5. Если я получу «двойку»...	... потом исправлю. ... ну и что?	... мне обидно, потому что я стараюсь. ... меня будут ругать родители и не отпустят гулять
6. Когда учитель задает вопрос, я...	... отвечаю. ... почти на каждом уроке	... хочется залезть под парту. ... не люблю отвечать на уроке
7. Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...	... классно! ... а я с ними вижусь и на каникулах	... думаю: «Ну и уроды!» ... я их давно не люблю

8. Когда я жду родителей с родительского собрания...	... я готовлю ужин ... смотрю видик	... волнуюсь. ... ожидаю порки
9. Когда я думаю о школе...	... каждое утро. ... для школьника это нормально	... хочется скорее ее окончить. ... меня это бесит!

Интерпретация результатов. Общий уровень тревожности вычисляется по «неблагополучным» ответам ребенка. Точные количественные критерии оценки проективного метода привести довольно сложно, но наш опыт показывает, что тревожные дети дают 6 и более «неблагополучных» ответов.

Анализируя особенности ответов испытуемых на каждый вопрос методики, можно получить интересный материал, касающийся специфики школьной тревожности каждого конкретного ребенка. Этот материал может быть обсужден во время консультации с ребенком или в процессе групповой работы с детьми.

В качестве отдельного момента интерпретации необходимо рассматривать случаи, в которых испытуемый затрудняется ответить на вопрос методики («отказы»). «Отказы» интерпретируются как результат работы психологических защит (Петренко В. Ф., 1983) или как сознательное стремление испытуемого к защите личностных границ (что, впрочем, также предполагает неосознанные элементы психологических защит).

1. Когда я иду в школу...

2. На контрольной ...

3. Наверно, на экзамене ...

4. Когда я отвечаю у доски...

5. Если я получу «двойку»...

6. Когда учитель задает вопрос, я...

7. Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...

8. Когда я жду родителей с родительского собрания...
9. Когда я думаю о школе...
1. Когда я иду в школу...
2. На контрольной ...
3. Наверно, на экзамене ...
4. Когда я отвечаю у доски...
5. Если я получу «двойку»...
6. Когда учитель задает вопрос, я...
7. Когда после каникул я встречаюсь с одноклассниками...
8. Когда я жду родителей с родительского собрания...
9. Когда я думаю о школе...

Методика "Простые аналогии"

Диагностика мышления младших школьников. Автор: Глаткова Ю.Л.

Цель: исследование логичности и гибкости мышления. Оборудование: бланк, в котором напечатаны два ряда слов по образцу. 1. Бежать Кричать стоять а) молчать, б) ползать, в) шуметь, г) звать, д) конюшня 2. Паровоз Конь вагоны а) конюх, б) лошадь, в) овес, г) телега, д) конюшня 3. Нога Глаза сапог а) голова, б) очки, в) слезы, г) зрение, д) нос 4. Коровы Деревья стадо а) лес, б) овцы, в) охотник, г) стая, д) хищник 5. Малина Математика ягода а) книга, б) стол, в) парта, г) тетради, д) мел 6. Рожь Яблоня поле а) садовник, б) забор, в) яблоки, г) сад, д) листья 7. Театр Библиотека зритель а) полки, б) книги, в) читатель, г) библиотекарь, д) сторож 8. Пароход Поезд пристань а) рельсы, б) вокзал, в) земля, г) пассажир, д) шпалы 9. Смородина Кастрюля ягода а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуда, д) повар 10. Болезнь Телевизор лечить а) включить, б) ставить, в) отремонтировать, г) квартира, д) мастер 11. Дом Лестница этажи а) жители, б) ступеньки, в) каменный, Порядок исследования. Ученик изучает пару слов, размещенных слева, устанавливая между ними логическую связь, а затем по аналогии строит пару справа, выбирая из предложенных нужное понятие. Если ученик не может понять, как это делается, одну пару слов можно разобрать вместе с ним. 2 Обработка и анализ результатов. О высоком уровне логики мышления свидетельствуют 8-10 правильных ответов, о хорошем 6-7 ответов, о достаточном - 4-5, о низком – меньше 4.

2. Методика "Исключение лишнего" Цель: изучение способности к обобщению. Оборудование: листок с двенадцатью рядами слов типа: 1. Лампа, фонарь, солнце, свеча. 2. Сапоги, ботинки, шнурки, валенки. 3. Собака, лошадь, корова, лось. 4. Стол, стул, пол, кровать. 5. Сладкий, горький, кислый, горячий. 6. Очки, глаза, нос, уши. 7. Трактор, комбайн, машина, сани. 8. Москва, Киев, Волга, Минск. 9. Шум, свист, гром, град. 10. Суп, кисель, кастрюля, картошка. 11. Береза, сосна, дуб, роза. 12. Абрикос,

персик, помидор, апельсин. Порядок исследования. Ученику необходимо в каждом ряду слов найти такое, которое не подходит, лишнее, и объяснить почему. Обработка и анализ результатов. 1. Определить количество правильных ответов (выделение лишнего слова). 2. Установить, сколько рядов обобщено с помощью двух родовых понятий (лишняя "кастрюля" - это посуда, а остальное - еда). 3. Выявить, сколько рядов обобщено с помощью одного родового понятия. 4. Определить, какие допущены ошибки, особенно в плане использования для обобщения несущественных свойств (цвета, величины и т.д.). Ключ к оценке результатов. Высокий уровень - 7-12 рядов обобщены с родовыми понятиями; хороший - 5-6 рядов с двумя, а остальные с одним; средний - 7-12 рядов с одним родовым понятием; низкий - 1-6 рядов с одним родовым понятием

Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой

1. Тебе нравится в школе?
 - не очень
 - нравится
 - не нравится

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
 - чаще хочется остаться дома
 - бывает по-разному
 - иду с радостью

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?
 - не знаю
 - остался бы дома
 - пошел бы в школу

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
 - не нравится
 - бывает по-разному
 - нравится

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
 - хотел бы
 - не хотел бы
 - не знаю

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?
 - не знаю
 - не хотел бы
 - хотел бы

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

- часто
 - редко
 - не рассказываю
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
- точно не знаю
 - хотел бы
 - не хотел бы
9. У тебя в классе много друзей?
- мало
 - много
 - нет друзей
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
- нравятся
 - не очень
 - 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 3-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

Первый уровень. 25-30 баллов – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

Второй уровень. 20-24 балла – хорошая школьная мотивация.

Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень. 15-19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью.

Такие дети 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. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

Четвертый уровень. 10-14 баллов – низкая школьная мотивация.

Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

Пятый уровень. Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: 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. Маленькие дети (5-6 лет) часто плачут, просятся домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.