

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии

Шинкоренко Людмила Владимировна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ  
ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»  
Профиль «Психология образования»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой психологии, к.психол.н., доцент

Е.Ю. Дубовик

18.05.16

Дата, подпись

Руководитель к.пед.н, доцент кафедры ОП и ОТ  
Т.А. Шкерина

18.05.2016г.

Дата, подпись

Дата защиты 27.06.2016г.

Обучающийся

Л.В. Шинкоренко

18.05.2016г.

Дата, подпись

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск  
2016

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава 1. Теоретико-методологические аспекты формирования универсальных учебных действий у младших школьников в инклюзивной образовательной среде.....	7
1.1 Сущность понятия «универсальные учебные действия» .....	7
1.2. Психолого-педагогические особенности формирования личностных универсальных действий у младших школьников .....	13
1.3. Теоретическое обоснование коррекционно-развивающей программы как психолого-педагогического средства формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников в условиях инклюзивного образования.....	22
Выводы по первой главе.....	31
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию личностных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования.....	33
2.1 Организация и методики исследования.....	33
2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего и формирующего этапов опытнo-экспериментальной работы.....	39
2.3. Анализ и интерпретация результатов завершающего этапа опытнo-экспериментальной работы.....	65
Выводы по второй главе.....	82
Заключение .....	84
Список использованной литературы.....	88
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	95

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проводимого исследования.** Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс массовой школы является общемировой тенденцией. В настоящее время национальная образовательная политика в нашей стране нацелена на создание оптимальных условий для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, развитие инклюзивного образования. Это нашло отражение в федеральной целевой программе «Доступная среда» (2011-2015 гг.); в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ), которые ориентируют систему образования на обеспечение успешной социализации детей с ОВЗ.

Зарождение идей инклюзивного образования в России просматривается в Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями), разработанной в Институте коррекционной педагогики РАО. Российскими учеными Института проблем интегративного (инклюзивного) образования при Московском городском психолого-педагогическом университете ведутся прикладные научные исследования в области инклюзивной образовательной практики. Реализация нового подхода к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в нашей стране осторожно.

Психологами и педагогами доказано, что отношения и взаимодействие здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья являются важнейшим фактором, обеспечивающим успешность инклюзивного образования (С.В. Алехина, Ю.М. Забродин, Э.И. Леонгард, Д.М. Маллаев и др).

Таким образом, анализ сложившейся ситуации позволил выделить следующее **противоречие между** потребностью общества и государства в личности способной к самоопределению, смыслообразованию и недостаточной разработанностью психолого-педагогических средств формирования личностных универсальных учебных действий (УУД) у детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования.

Выделенное противоречие позволило сформулировать **проблему исследования**: каковы психолого-педагогические средства формирования личностных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования?

Проблема исследования и актуальность ее решения обусловили выбор **темы исследования**: «Формирование личностных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования».

**Объект исследования** – формирование личностных УУД у младших школьников.

**Предмет исследования** – коррекционно-развивающая программа как психолого-педагогическое средство формирования личностных УУД первоклассников в условиях инклюзивного образования.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность коррекционно-развивающей программы как психолого-педагогического средства формирования личностных УУД младших школьников в условиях инклюзивного образования.

**Гипотеза исследования**: коррекционно-развивающая программа как психолого-педагогическое средство формирования личностных УУД у младших школьников в условиях инклюзивного образования будет результативной, если ее содержание обогащено рефлексивными,

развивающими играми, с опорой на психологические техники (активное слушание, проигрывание ситуаций), нацеленными на формирование таких показателей личностных действий как адекватная самооценка, мотивация к обучению и познанию, установление дифференциации конвенциональных и моральных норм, в ориентации морального содержания действий и ситуаций у младших школьников.

**Задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность понятия «универсальные учебные действия».
2. Охарактеризовать психолого-педагогические условия обучения младших школьников в условиях инклюзивного образования.
3. Теоретически обосновать коррекционно-развивающую программу как психолого-педагогическое средство формирования личностных УУД у младших школьников в условиях инклюзии.
4. Проверить опытно-экспериментальным путем результативность коррекционно-развивающей программы как психолого-педагогического средства формирования личностных УУД у младших школьников в условиях инклюзии.

**Теоретико-методологическая основа исследования:**

– концепция развития универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, Н.Г. Салмина) позволяющая выделить главные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий, которые выступают как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие обучающимся в условиях инклюзивного образования возможности для овладения способностью соотносить поступки и события с принятыми этическими нормами, умением выделять нравственный аспект поведения и др.

### **Методы исследования:**

#### **Теоретические:**

– анализ научной психолого-педагогической и методической литературы, анализ официальных документов, сравнение, обобщение.

#### **Эмпирические:**

- анкетирование;
- наблюдение (Протокол наблюдения за уровнем сформированности личностных УУД);
- эксперимент.

#### **Методики:**

1. «Лесенка» (В.Г. Щур).
2. «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» (Н. Лусканова).
3. Анкета «Оцени поступок» (Н.В. Кулешова).
4. Методика «Что такое хорошо и что такое плохо» (Н.В. Кулешова).

**База исследования:** Муниципальное бюджетное образовательное учреждение Игрышенской «СОШ №3».

В исследовании приняли участие учащиеся 1-го класса (в количестве 10 чел.), 8 детей с нормой и 2 ребенка с задержкой психического развития.

**Практическая значимость** работы заключается в том, что исследуются возможности инклюзивного подхода в формировании УУД у детей младшего школьного возраста. Выявленные результаты по реализации инклюзивного образования могут найти применение в практике образовательных организаций, реализующих концепцию инклюзивного образования по программе ФГОС ОВЗ.

**Структура выпускной квалификационной работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из: введения, двух глав, заключения, библиографического списка, состоящего из 61 источника и приложений.

# **Глава 1. Теоретико-методологические аспекты формирования универсальных учебных действий у младших школьников в инклюзивной образовательной среде**

## **1.1 Сущность понятия «универсальные учебные действия»**

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ФГОС НОО с ОВЗ), одной из приоритетных целей современного школьного образования является развитие у обучающихся действий общего характера, основанных на способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их осуществления, контролировать и оценивать собственные достижения [59]. Кроме того, ФГОС НОО с ОВЗ представляет совокупность требований к развитию действий, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования» [50].

Первым звеном, которое охватывает ФГОС НОО с ОВЗ, является начальное общее образование. Именно начальная школа играет исключительно важную роль в общей системе образования. Это звено обеспечивает прочный фундамент в целостном развитии личности ребенка, его социализации, становлении элементарной культуры деятельности и поведения, формировании интеллекта и общей культуры. В начальной школе в рамках ФГОС НОО с ОВЗ учащийся должен освоить предпосылки к участию в образовательном процессе. Другим участником такого процесса является педагог и образовательная система, в целом. Педагогу необходимо создавать условия, в которых возможно развитие интеллектуальных и других способностей школьников, опыта применения знаний в ситуациях (познавательных, социальных, учебных, межкультурных и др.) [3].

Создание таких условий идет одновременно с формированием у учащихся общеучебных действий, являющимися показателями гармоничного развития личности, обеспечивающих широкие возможности учащихся для овладения знаниями, действиями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию [9].

Проблемой формирования общеучебных действий в педагогической науке и практике образования занимаются много десятилетий. О необходимости формирования действий самостоятельно приобретать и углублять свои знания писал еще К.Д. Ушинский: «... следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания...» [58, с 35]. Программа, направленная на формирование общеучебных действий учащихся, была предложена Д.Б. Элькониним и разработана в трудах В.В. Давыдова, В.В. Репкина, Л.Е. Журова, Г.А. Цукермана [32, с. 58-62].

*Общеучебные действия* представляют целостную взаимосвязь внешних и внутренних *действий*, представленных не только как навык, но и как интегративная *способность* – умение в новом качестве как компетентность [57]. Общеучебные действия являются совокупным компонентом ключевой образовательной *компетенции*, которая является целостной, интегративной способностью школьника быть субъектом образовательного процесса. Данная компетенция способствует активному и сознательному управлению своей учебной деятельностью [63].

Специфика общеучебных действий проявляется в том, что они носят общенаучный характер и являются универсальными способами получения и применения знаний (Н.И. Лошкарева, И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская, В.В. Краевский, А.В. Усова и др.). Результатом развития подобных действий учащихся является личность школьника, наделенная такими качествами как

самоорганизуемая, самообразованная и саморазвивающаяся – компетентная в сфере образования [56].

В современной педагогической литературе общеучебные действия тесно связаны с универсальными учебными действиями (УУД), которые определяются как совокупность способов действия учащегося и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих способность к самостоятельному успешному усвоению новых знаний, действий и компетентностей, включая организацию усвоения» (по А.Г. Асмолову) [4, с. 3]. В широком значении термин «общеучебные действия» означает умение учиться, это также способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и действий, включая организацию этого процесса [52].

Однако в современной педагогике и психологии понятие «общеучебные действия» тесно связаны с «учебной (учебно-познавательной) компетенцией», «учебной стратегией», «учебным приёмом», «учебными действиями», «универсальными учебными действиями (УУД). Каждое из них отражает определенную сущность. Учебные действия – это способ организации познавательной деятельности и условие для формирования учебной компетенции, учебная компетенция – способность учащихся непосредственно управлять своей учебной деятельностью, учебная стратегия – процесс достижения поставленной цели, учебный приём – учебные действия учащихся [14, с. 137]. Другими словами, учащийся через приёмы, которые и составляют определённую стратегию, овладевает учебными действиями, которые составляют содержание учебной компетенции.

Следует отметить тот факт, что в российской методике более предпочтительным является термин «универсальные учебные действия», в то

время как зарубежные методисты чаще всего используют термин «учебные стратегии». В нашем исследовании, вслед за Е.С. Пантелевой, придерживаемся точки зрения отечественных методистов и из всего многообразия терминов, отдаем предпочтение термину УУД как способу организации деятельности при обучении в начальной школе [42].

Термин «универсальные учебные действия» также означает умение учиться, то есть это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения социального опыта. Структура учебной деятельности в общей структуре деятельности (А.Н. Леонтьев) представлена тремя основными компонентами: учебная задача, состоящая из учебной цели и наличных условий ее достижения; учебные действия и операции, направленные на решение учебной задачи; действия контроля и оценки степени достижения учебной цели (А.К. Маркова, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) [24].

Учебное действие, вслед за Т.С. Котляровой, представляется как осознанный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт, конкретный способ преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. Подобное действие имеет самостоятельную цель, подчиненную общей цели, и мотив, который обычно совпадает с мотивом деятельности, что указывает на связь действия с содержанием решаемых учебных задач [32, с.60].

В психологической, педагогической и методической литературе наиболее распространен подход к объяснению действия, как категории действия. Так, Н.Д. Левитов под умением понимает «успешное выполнение действия или более сложной деятельности с выбором и применением правильных приемов работы с учетом определенных условий». Давыдов В.В. рассматривает умение как «промежуточный этап овладения новыми способами действия, основанного на каком-либо правиле (знании)» [24].

Пидкасистый П.И. под умением понимает «знания в действии, владение способом деятельности, способность применять знания». Ломов

Б.Ф. определяет умение, как «действие со знанием дела (знанием того, как выполнить то или иное действие)». Согласно точке зрения А.А. Степанова, «умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности [44].

По мнению Л.Ю. Степашкиной, умение – это способность школьника к владению сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности по достижению нужного (необходимого) качества, которая характеризуется выполнением действий в соответствующее время и переносом в новые условия, образующаяся на основе, уже имеющихся у субъекта знаний, навыков [56]. В этом прослеживается тесная связь между понятиями «умение» и «действие».

Таки образом, делаем вывод о том, что понятия «общеучебные действия» и «универсальные учебные действия» синонимичны, но не «тождественны», поскольку действия носят различный характер, а учебные действия универсальны. Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они:

1. Надпредметны и метапредметны (А.Г. Асмолов).
2. Преемственны во всех ступенях образовательного процесса (Е.Н. Ращиколина).
3. Организуют и регулируют любую деятельность учащегося независимо от ее специально-предметного содержания.
4. Обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.
5. Способствуют целостности общекультурного, личностного и познавательного развития, саморазвития и самосовершенствования личности (Г.В. Бурменская, А.Г. Асмолов, И.А. Володарская и др.).

Во ФГОС НОО с ОВЗ выделяется четыре основных вида УУД:

– личностные универсальные учебные действия (совокупность действий у учащегося по личностному самоопределению, ценностно-смысловой ориентации и нравственно-этическому оцениванию);

– познавательные универсальные учебные действия (совокупность действий по способам познания окружающего мира, по построению самостоятельного процесса поиска, изучения фактов действительности и по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации);

– регулятивные универсальные учебные действия (совокупность действий общеучебного, логического характера по постановке и решению проблем целеположения, планирования, корректировки, рефлексии);

– коммуникативные универсальные учебные действия (совокупность действий по вступлению в диалог, его ведению, окончанию, в различии особенностей общения с различными группами людей).

Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного и воспитательного содержания, формирование психологических способностей учащегося. Формирование подобных действий в образовательном процессе определяется следующими взаимодополняющими положениями ФГОС НОО с ОВЗ:

1. Формирование УУД как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию.

2. Формирование УУД происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин.

3. УУД, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, усвоение знаний и действий, формирование образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной компетентности.

Разработчиками ФГОС НОО с ОВЗ последнего поколения выделяются функции УУД:

1. Создание условий для гармоничного развития личности, ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью.

2. Обеспечение возможности субъекту образовательного процесса самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства, способы достижения, контролировать и оценивать процесс, результаты деятельности.

3. Обеспечение успешного усвоения знаний, действий и навыков, формирование компетентностей в любой предметной области [26].

Интегративный характер способности к саморазвитию позволяет определить совокупность УУД как ключевую компетенцию, обеспечивающую у учащихся «умение учиться». В отличие от общеучебных действий, универсальные учебные действия носят надпредметный и метапредметный характер, что позволяет учащемуся легко ориентироваться не только в учебной, но и в любой жизненной ситуации. Таким образом, развитие личности в системе школьного образования обеспечивается благодаря формированию универсальных учебных действий, которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса и от качества овладения которыми во многом зависят не только учебные успехи в последующих классах и на последующих ступенях обучения, но и решение практических жизненных задач.

## **1.2. Психолого-педагогические особенности формирования личностных универсальных действий у младших школьников**

В данном параграфе считаем необходимым рассмотреть основные психолого-педагогические особенности формирования личностных УУД у младших школьников в соответствии с ФГОС НОО с ОВЗ последнего поколения.

Как утверждает О.Б Дарвиш, младший школьный возраст – это вершина детства. В современной периодизации психологии развитие охватывает от 6-7 до 9-11 лет. В этом возрасте происходит смена образов и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика,

принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и действия, но и определенный социальный статус [16, с. 10].

В.С. Мухина и А. Хвостов считают, что младший школьный возраст определяется не только важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу, но и постоянными обязанностями, связанными с учебной деятельностью, при переходе ребенка в новую систему отношений с окружающими его людьми [38, с. 249].

Р.С. Немов говорил, что младший школьный возраст – время закрепления мотива достижения успехов в качестве устойчивого личностного свойства человека. Доверительность и открытость, послушание и исполнительность – важные личностные особенности младших школьников. Формирование адекватной самооценки и нормального уровня притязаний у ребенка. Осознание того, что успех зависит от старания и прилагаемых усилий, чем от имеющихся способностей [40, с. 209].

В этот период ребенка ждет радикальная перемена в жизни, ведущей деятельностью становится учение, и игровая уходит на второй план. Для дальнейшего развития личности младшего школьника особо значима потребность во внешних впечатлениях, так как именно на основе этой потребности быстро развиваются новые духовные потребности, в том числе и познавательные: потребность овладеть знаниями, действиями, навыками, проникать в их сущность.

И.П. Подласый говорил, что становление личности школьника происходит под влиянием новых отношений со взрослыми (учителями и сверстниками (одноклассниками)), новых видов деятельности (учения) и общения, включения в целую систему коллективов (общешкольного, классного). Младший школьный возраст предоставляет большие возможности для развития нравственных качеств личности. Этому способствует податливость и известная внушаемость школьников, их

доверчивость, склонность к подражанию, а главное – огромный авторитет, которым пользуется учитель [45, с. 207].

В характеристику детей младшего школьного возраста входит внутренняя позиция школьника, которая является возрастной формой самоопределения. Сформированность внутренней позиции школьника, исследовали такие ученые, как Н.И. Гуткина, М.Р. Гинзбург, В.В. Давыдов, Т.А. Нежнова, А.З. Зак, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин и другие. Во многих исследованиях была выявлена сложная динамика формирования внутренней позиции школьника, которая находит отражение в мотивационно-смысловой сфере и в отношении к школьным предметам [51, с.170].

Внутренняя позиция школьника – это отношение ребенка к занятиям, связанным с выполнением обязанностей ученика, которое обуславливает соответствующее поведение в учебной ситуации и является возрастной формой самоопределения.

В.С. Мухина выделила следующие критерии сформированности внутренней позиции школьника [38; 5]:

- положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, т. е. в ситуации необязательного посещения школы ребенок продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания;

- проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что отражается в предпочтении уроков школьного типа урокам дошкольного типа, в наличии адекватного содержательного представления о подготовке к школе;

- предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, положительное отношение к школьной дисциплине, направленной на поддержание общепринятых норм поведения в школе; предпочтение социального способа оценки своих знаний — отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) [37; 5].

По мнению автора А.Г. Асмолова личностная саморегуляция, основанная на самооценке школьника, обеспечивается включенностью в

мотивационно-смысловую сферу личности, формированием в ходе учебной деятельности рефлексивного отношения к себе, нравственно-этическим оцениванием ребенком своих поступков на основе усвоения системы нравственных норм; развитием мышления, позволяющим дифференцировать самооценку [50, с. 33; 5].

Психологические особенности развития личностных УУД связаны с тем, что младший школьный возраст играет особую роль в личностном становлении индивида. Началом систематического обучения знаменуется серия явных изменений в развитии психических процессов у ребенка. Этот возрастной период связан с развитием в новой социальной ситуации и условиях, с исполнением новой социальной роли, с необходимостью отвечать новым требованиям и выполнять новые обязанности, и, кроме того, с глубинной перестройкой личностно-психологической сферы [15].

Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы личности ребенка, направленной на самосовершенствование, самопознание, самоопределение и рефлекссию. В этот возрастной период совершенствуется структура мотивов, появляются новые социальные потребности, такие как необходимость признания и уважения, возникает новый опосредованный тип мотивации, который является основой произвольного поведения, происходит процесс закрепления системы социальных ценностей, правил поведения в обществе, моральных норм.

Начало обучения ребенка в начальной школе – это стрессовая ситуация в жизни уже бывшего старшего дошкольника, ведь раннее начало процесса обучения, интенсивные учебные программы, постоянно увеличивающийся объем информации и повышение требований к образованию, в общеобразовательной практике, не всегда соответствует возможностям сохранения и укрепления психического здоровья детей. Кроме того, этот период характеризуется новыми требованиями, необходимостью освоения новых моделей поведения, что требует адаптации к новым социальным условиям. В этот период у ребенка наблюдается постепенный переход от

свойственного детям импульсивного ситуативного поведения к определенному соответствию нормам и правилам [18].

В регулировании своих взаимоотношений со сверстниками дети все чаще пытаются обращаться к правилам. Младшие школьники уже вполне могут отличать хорошие и плохие поступки, имеют общее представление о добре и зле, и в подтверждение своего мнения могут привести соответствующие конкретные примеры из своего личного опыта. Они достаточно категоричны и требовательны, оценивая своих сверстников.

С точки зрения психологии и педагогики, уже к началу обучения в младшей школе ребенок является сформировавшейся личностью: у него уже присутствует половая идентификация, соответственно начинает вырабатываться стиль поведения, начинается осознание себя во времени и пространстве, дифференцируется эмоциональное самосознание. Ребенок уже может ориентироваться в семейно-родственных связях и в состоянии строить отношения как со взрослыми так и со сверстниками, обладает начальными навыками самообладания и может подчинить себя обстоятельствам [19].

В этот же период формируется чувство ответственности, эмпатия, чувство гнева, стыда и недовольства в системе межличностных отношений. Ребенку становятся свойственны амбивалентные переживания, развивается рефлексия, это меняет характер отношений к другим людям и к самому себе. Как результат, в возрасте 7-8 лет самооценка у большинства детей становится более адекватной, в сравнении с более ранним возрастом, когда дети склонны к завышенной в эмоциональном плане самооценке [2].

Формирование адекватной самооценки происходит при правильном сочетании тех знаний, которые ребенок получил как из собственного опыта, так и в процессе общения со взрослыми. Правильность оценки младшим школьником своих собственных действий зависит от оценочного воздействия взрослых. Стоит учитывать, что полное и сформированное представление о себе позволит ребенку критически относиться к оценкам окружающих [20].

Младший школьник познает пределы своих возможностей не только основываясь на общении со взрослыми или сверстниками, но и на собственном практическом опыте. Характерно, что дети с завышенной или заниженной самооценкой более чувствительны к оценочным воздействиям взрослых и склонны легко поддаваться их влияниям [30].

Важную роль в развитии самооценки младших школьников играет общение со сверстниками. В процессе обмена оценочными воздействиями, у ребенка возникает определенное отношение к другим, и одновременно развивается способность видеть себя их глазами. По мнению Л.И. Божович, положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в представления о самом себе. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности [10].

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением [60].

К 8 годам у ребенка в процессе усвоения общественно выработанных эталонов или мер меняется характер мышления – намечается переход от эгоцентризма к децентрации. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы, согласно Л.С. Выготскому «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [17].

У 8-9 летних детей потенциал развития как активного субъекта, который познает окружающий мир и самого себя, приобретает собственный опыт действия в этом мире, реализуется на качественно новом уровне. Все это позволяет ребенку переходить к объективному, элементарно научному

восприятию действительности, совершенствованию способности произвольно оперировать представлениями [57].

Формирование новых способов интеллектуальных действий в значительной степени зависит от освоения определенных действий с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения. Это важно для развития творческого мышления в основном благодаря следующим психологическим характеристикам: значительному росту объема произвольного запоминания, способности к произвольной деятельности, освоению внутреннего плана действия, рефлексии, развитию механической памяти, включению в новые виды деятельности и системы межличностных отношений, формированию словесно-логического мышления. В литературе также утверждается, что развитие творческого мышления ребенка непосредственно связано с личностными и социально – психологическими аспектами, то есть с единством специфических качеств личности, которые побуждают к творческому поиску и влияют на развитие творческого мышления (Э.Д. Телегина; А.Н. Лук, О.К. Тихомиров) [40].

Итак, мы изучили возрастные психологические особенности младших школьников и можем сказать, что младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства и наиболее благоприятным для формирования универсальных учебных действий. Представленные выше факты характеризуют именно психологические особенности развития личностных УУД у младших школьников. Рассмотрим далее педагогические их особенности.

В соответствии с ФГОС НОО с ОВЗ последнего поколения эффективность формирования личностных УУД младших школьников в деятельности возрастет, если в образовательном процессе полноценно реализовывать комплекс следующих педагогических условий:

– постоянное совершенствование профессионального мастерства учителей [6];

– учет индивидуальных особенностей учащихся при комплектовании ученических групп [21];

– мониторинг уровня сформированности личностных УУД младших школьников [43].

Постоянное совершенствование педагогического мастерства учителей требует обращать внимание на следующие основные функции в отношении учащихся:

– диагностика состояния процесса обучения личностным УУД у учащихся;

– контроль за выполнением заданий;

– коррекция деятельности учащихся;

– обеспечение мотивации у учащихся и вовлечение их в деятельность;

– осуществление целеполагания;

– управление деятельностью учащихся;

– рефлексия деятельности.

Е.И. Безрукова в исследованиях указывает на то, что учителю необходимо постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство в данном направлении деятельности, у него должна быть возможность получать знания, повышать свою компетентность, что из себя будет представлять среда, в которой он может раскрыться как творческий учитель. Следовательно, важнейшим педагогическим условием организации учащихся начальной школы должно стать образовательное пространство для учителей, вовлекающих своих учеников в исследовательскую деятельность, в рамках которого и будет образовано профессиональное сообщество единомышленников [6].

Следующим важным педагогическим условием, по мнению Л.Г. Бобриковой, Р.А. Дуниловой является учет индивидуальных особенностей школьников при комплектовании ученических групп во время занятий при решении определенных задач. Л.И. Божович подчеркивает, что весьма важно знать особенности познавательной деятельности учащихся,

свойства их памяти, склонности и интересы, а также предрасположенность к более успешному изучению тех или иных предметов. С учетом этих особенностей осуществляется индивидуальный подход к учащимся в обучении: более сильные нуждаются в дополнительных занятиях с тем, чтобы интенсивнее развивались их интеллектуальные способности; слабым ученикам нужно оказывать индивидуальную помощь в учении, развивать их память, сообразительность, познавательную активность и т.д. [21].

Мониторинг уровня сформированности личностных УУД младших школьников, по мнению И.И. Пенъевская, отвечает на вопросы, как измерять УУД, как отслеживать динамику развития УУД у каждого ребенка, как систематизировать, представлять данную информацию, организовывать индивидуальную коррекционно-развивающую работу. Мониторинг уровня сформированности УУД младших школьников осуществляется через набор методик и рефлексии [43].

Комплекс педагогических условий формирования личностных УУД младших школьников в проектной деятельности является именно комплексом, построенным по принципу взаимодополнительности, где каждый элемент в отдельности направлен на решение частных задач, и лишь их интеграция дает нам возможность системного формирования универсальных учебных действий младших школьников.

Таким образом, согласно представленным психолого-педагогическим особенностям развития личностных УУД, младший школьный возраст – это благоприятный период не только для дальнейшего развития мышления, личности, кругозора, но и для целенаправленной и профессиональной работы педагога по совершенствованию личности ученика. Выявленные особенности детей в младшем школьном возрасте играют важную роль при планировании, осуществлении образовательной, воспитательной и психолого-педагогической работы по расширению любознательности, вовлечению детей в разнообразные виды деятельности, что способствует процессу

расширения детского опыта. Накопление же опыта и знаний является необходимой предпосылкой для будущей профессиональной и социальной деятельности ребенка. Более того, мышление младшего школьника отличается большей свободой, поскольку оно еще не нагружено догмами и стереотипами, и поэтому более независимо. Это качество и необходимо всячески развивать. Кроме того, младший школьный возраст – это сенситивный период для развития творческого воображения. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что данный возраст открывает замечательные возможности для развития творческих, личностных и других способностей, и от того, в какой мере они будут использованы, во многом будет зависеть потенциал ребенка в будущем.

### **1.3. Теоретическое обоснование коррекционно-развивающей программы как психолого-педагогического средства формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников в условиях инклюзивного образования**

На современном этапе реформирования образовательной системы уже сформировался некоторый опыт использования инклюзивного подхода к созданию среды по развитию личностных универсальных учебных действий (УУД) младших школьников. Подобная среда создается за счет специально разработанных коррекционно-развивающих программ, в основе которых полностью реализуется инклюзивный подход.

Инклюзивный подход в реализации коррекционно-развивающей программы определяет процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [54, с. 32]. Это такое образование, при котором подход к обучению и воспитанию детей выстраивается на основе принципа гибкости к оценке потребностей обучающихся с целью удовлетворения их в полном объеме и с учётом актуальных возможностей

детей. Кроме того, инклюзивный подход предполагает, что разнообразие потребностей учащихся должен обеспечиваться соответствующим континуумом сервисов, главнейшим из которых является максимально благоприятная для обучающихся образовательная среда [68].

Практика инклюзивного подхода в реализации коррекционно-развивающей программы при обучении детей с особыми образовательными потребностями в условиях создания образовательной среды по развитию личностных УУД базируется на идее принятия индивидуальности каждого учащегося, независимо от того, насколько его личные возможности способны обеспечить удовлетворение потребности в полноценном образовании. Однако в российской практике инклюзия чаще всего рассматривается исключительно как обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их сверстниками [62].

На сегодняшний день имеет место тенденция к более расширенному толкованию термина «инклюзивный подход», а именно – к такому толкованию, которое подразумевает не только включение в общеобразовательную среду детей с инвалидностью, но и иных категорий детей, имеющих особые образовательные потребности. Такое толкование понятия в образовании стало возможным, благодаря тому, что в профессиональной педагогической среде появилось понимание того факта, что инклюзивное обучение – это возможность развивать социальные отношения детей через их непосредственный опыт, которая появляется только в том случае, когда индивидуальные особенности ребёнка принимаются как данность, и не ребёнок подстраивается под образовательную среду, а образовательная среда гибко подстраивается под его возможности и потребности [55].

При инклюзивном подходе в реализации коррекционно-развивающей программы образовательный процесс выстраивается в полном соответствии с ФГОС НОО с ОВЗ и, что самое главное, он позволяет приобрести предусмотренные стандартом компетенции всем, без исключения, детям, в

том числе обучающимся (воспитанникам) с ограниченными возможностями. Ребёнок с ограниченными возможностями – основной субъект, на которого направлены инклюзивные образовательные технологии [53].

Термин «ребенок с ограниченными возможностями» вошёл в практику отечественных специалистов в 1990-е годы, и заимствован он был из зарубежного опыта организации интегрированного и инклюзивного образования, а именно – путём перевода на русский язык термина «disabled child», характеризующего часть детей, которые не могут в силу физических, психических, умственных недостатков овладеть обычной школьной программой и нуждаются по этой причине в специально разработанных стандартах, методиках, содержании образования. В то же время в российской педагогической науке сразу появилось множество разнообразных терминов, которые охватываются общим понятием «ребенок с ограниченными возможностями»: дети с нарушениями развития, дети с недостатками в развитии, педагогически запущенные дети и т.д. [66, с. 8-9].

Несмотря на то, что терминология, призванная обозначать рассматриваемую категорию детей, весьма разнообразна, всем понятиям свойственны общие черты, позволяющие разные понятия использовать как семантически тождественные. Первая черта – это наличие у ребёнка выявленных и зафиксированных компетентной комиссией функциональных недостатков или ограничений (физических и/или психических). Вторая общая для всех терминов, обозначающих категорию детей с ограниченными возможностями, черта – это характер ограничений, а именно – ограничения или недостатки должны затруднять (в большей или меньшей степени, в зависимости от недуга) выполнение тех жизненных функций, которые для человека обычны и привычны. Третья черта – это такая продолжительность ограничений или недостатков, которая создаёт необходимость создавать человеку особые условия жизнедеятельности, оказывать ему специализированную помощь.

Л.М. Шипицина – представитель отечественной специальной психологии и коррекционной педагогики, рассматривая вопросы интегрированного и инклюзивного образования российских детей с интеллектуальным недоразвитием, отмечала: «учитывая значительную вариативность индивидуального развития детей, образовательным учреждением предусматривается несколько моделей совместного обучения – от постоянного до эпизодического, с сохранением во всех случаях необходимой специализированной психолого-педагогической помощи» [67, с. 14-18].

Таким образом, успешное функционирование и прогрессивное применение инклюзивного подхода в реализации коррекционно-развивающей программы требует разработки для обучающихся многоступенчатой модели психолого-педагогического сопровождения и индивидуальных образовательных маршрутов, адекватных актуальным потребностям детей в помощи специалистов образовательного учреждения. При разработке такой модели и индивидуальных образовательных маршрутов главной задачей, стоящей перед педагогами и администрацией образовательного учреждения, является выявление положительных особенностей каждого ребёнка с особыми образовательными потребностями, его актуальных возможностей и зоны ближайшего развития, с тем, чтобы определить перспективу развития имеющихся у него компетенций и границы расширения его функциональных возможностей.

В этой связи точная дифференциальная психодиагностика каждого ребёнка – обязательное условие успешности инклюзивного подхода. Дифференциальная психодиагностика в реализации коррекционно-развивающей программы – это зона ответственности квалифицированной диагностической службы, которая не только с максимальной точностью определяет индивидуальные особенности ученика и наилучший вариант его дальнейшего обучения, но и подробно расписывает рекомендации по разработке индивидуального образовательного маршрута.

Говоря о квалифицированной диагностической службе, мы не можем не отметить наличие проблемы методологической рассогласованности тех диагностических исследований, которые проводятся медицинскими работниками, психологами и педагогами. При использовании разного диагностического инструментария неизбежно возникают ситуации, когда диагностические результаты расходятся, и составление комплексного заключения, которое является отправной точкой для разработки индивидуальной образовательной программы, оказывается затруднительным. Более того, объективным препятствием к комплексной работе на основе единого подхода, является, на наш взгляд, отмечавшийся нами выше приоритет мнения врача-психоневролога при постановке диагноза. Преодолеть эти затруднения можно только в том случае, когда специалисты готовы к командной работе и настроены именно на такой стиль совместной работы, то есть на сотрудничество в интересах ребёнка, предполагающее принятие и конструктивное обсуждение результатов всех диагностических исследований.

Не менее актуальной, по нашему мнению, является проблема методического обеспечения системы сопровождения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в реализации коррекционно-развивающей программы. Современная психолого-педагогическая теория и практика с достаточной степенью полноты исследовала проблему недоразвития детей с ограниченными возможностями, негативных факторов, влияющих на результативность их обучения, однако одной лишь констатации факта наличия недостатка и структуры дефекта явно недостаточно для того, чтобы понять, как решить проблему, как преодолеть затруднения.

Другими словами, диагностика в инклюзивном образовании в реализации коррекционно-развивающей программы не должна ограничиваться выявлением деструктивных факторов развития ребёнка с ограниченными возможностями, она должна включать в себя исследования

конструктивных факторов дальнейшего развития ребёнка, но тот диагностический инструментарий, который на сегодняшний день имеется в распоряжении специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями, ориентирован преимущественно на констатацию негативных аспектов проблем в развитии ребёнка. Смысловое назначение системы сопровождения при инклюзивном образовании связано с задачей формирования у ребёнка способности самостоятельно находить и решать собственные проблемы развития, что обуславливает необходимость в поиске адекватных данной задаче методов диагностической оценки результатов психолого-педагогического сопровождения ребёнка.

Совершенно очевидно, что принципиальный подход к такой оценке должен быть основан на исследовании не внутреннего мира ребёнка (динамики его познавательных процессов и эмоциональных состояний), а на исследовании внешних, поведенческих характеристик, отражающих особенности взаимодействия ребёнка с ограниченными возможностями с окружающей средой. При рассмотрении проблемы организации инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями в реализации коррекционно-развивающей программы возникает ещё один очень важный вопрос – вопрос о том, в каком возрасте инклюзия ребёнка будет наиболее успешной. Специалисты в области теории и практики инклюзивного образования едины во мнении о том, что таким возрастным периодом является младший школьный возраст. Обусловлено это тем фактом, что восприятие младшими школьниками других людей ещё очень пластично, оно не «засорено» предубеждениями против людей с недостатками в физическом и/или психическом развитии [20].

Младший школьник воспринимает недостатки (дефициты) в развитии своих сверстников, как их индивидуальные особенности, точно такие же, как, например, голос или цвет глаз. Специалисты акцентируют внимание на том, что организация инклюзивного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями на начальной ступени школьного

образования позволяет не только решать проблему обеспечения полноценного образования для этой категории детей, но и одновременно решать проблему гуманизации общества, формирования толерантного отношения к людям с недостатками в развитии [64].

На сегодняшний день первостепенной проблемой построения инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями в реализации коррекционно-развивающей программы является тот факт, что практикующие педагоги не готовы работать с учащимися с особыми образовательными потребностями. Большинство педагогов школьных учреждений недостаточно компетентны в вопросах, связанных со спецификой физического, физиологического, психического и социального развития детей с ограниченными возможностями. Разумеется, все квалифицированные педагоги во время получения профильного образования изучали возрастную психологию и имеют представление о нормативных показателях развития детей на разных возрастных этапах их развития. Однако учебные курсы по специальной психологии и коррекционной педагогике включены далеко не во все программы подготовки специалистов, а если они и фигурируют в образовательном стандарте ВУЗа, то содержание их не адаптировано к реалиям сегодняшнего дня.

Речь здесь идёт о том, что при изучении основ специальной психологии и педагогики освоение знаний об особенностях детей с ограниченными возможностями не привязано к практике повседневной работы по реализации требований ФГОС НОО с ОВЗ. Кроме того, программы подготовки педагогов не предусматривают полноценного изучения теории и методики инклюзивного образования в реализации коррекционно-развивающей программы. В конечном итоге всё это провоцирует разрыв в представлениях о том, чего от педагога требует современная система образования, пропагандирующая создание безбарьерной среды и обеспечение равных возможностей для всех, и о том, как эти требования реализовать в обычной

повседневной практике обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, и педагоги оказываются морально и профессионально неготовыми к созданию инклюзивной образовательной среды и реализации инклюзивного подхода.

Специалисты в области инклюзивного образования в реализации коррекционно-развивающей программы отмечают, что актуальным является вопрос о понимании того, что тенденции развития ребенка с ограниченными возможностями и обычного ребёнка одинаковы, что отклонения в познавательном развитии у детей с ограниченными возможностями в значительной мере носят характер вторичного, а не первичного дефекта, и что дети с ограниченными возможностями имеют отличные возможности для развития, притом в большей степени для развития социального, потому что такие дети очень охотно включаются в трудовую деятельность и они сильнее, чем обычные дети, ориентированы на взрослых, что, несомненно, является мощным ресурсом для успешной социальной адаптации [13, с. 28].

Если педагог не видит социальной сущности дефекта аномального ребёнка, то всё обучение такого ребёнка будет дефицитарным. Более того, в процессе организации инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями необходимо учитывать, что в силу деструктивных социальных влияний, основным из которых является дефицит общения со взрослым, у ребёнка с ограниченными возможностями ещё на самых ранних этапах его онтогенеза начинается отставание в коммуникативном развитии. Последствиями этого становятся деформации социальных компонентов личностного развития таких детей, их межличностных отношений и социально-психологической адаптации.

Иначе говоря, взрослые, по сути, сами создают ситуацию, при которой коммуникативное и социальное развитие ребёнка с ограниченными возможностями затормаживается и идёт по неблагоприятному сценарию. Инклюзивный подход в реализации коррекционно-развивающей программы призван устранить дефицит общения и, тем самым, изменить сценарий

социального развития ребёнка с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование – это не тот подход, который изыскивает способы вовлечения детей с особыми потребностями и возможностями в общеобразовательное пространство, это – подход, разрабатывающий методы трансформации самой общеобразовательной системы, адаптации её под широчайший спектр нужд обучающихся и обогащения средствами удовлетворения образовательных потребностей, независимо от их специфики [7, с. 60].

Инклюзивная образовательная среда в реализации коррекционно-развивающей программы – это среда сотрудничества с особой культурой равноценности и сопричастности, базирующаяся на безусловном принятии факта ценности личности [11, с. 18]. Примечателен тот факт, что включение в культуру сверстников является наиболее успешным в младшем школьном возрасте и главную роль здесь играют значимые взрослые.

Таким образом, обеспечение результативности инклюзивного подхода в рамках коррекционно-развивающей программы в образовании детей с ограниченными возможностями происходит благодаря его своевременности, которая подразумевает организацию инклюзивной образовательной среды в начальных школьных учреждениях. Немаловажным условием полноценности инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями следует признать специальную подготовку ближайшего социального окружения ребёнка к инклюзивным процессам посредством обучения взрослых по особым программам: для специалистов образовательных учреждений это программы переквалификации и повышения квалификации, а для законных представителей ребёнка – программы формирования и развития родительской компетентности.

Особое внимание следует обратить на то обстоятельство, что именно родители особых детей настаивают на их включении в сообщество сверстников с нормативными показателями развития. Прежде всего, это связано с тем, что в существующей на сегодняшний день, десятилетиями

складывавшейся и уже сформировавшейся системе специального образования детей с интеллектуальным недоразвитием вся методика обучения детей выстраивается вокруг коррекции познавательных процессов, познавательной деятельности, а социальная составляющая образовательного процесса остаётся за пределами психолого-педагогического воздействия. Это связано, прежде всего, тем, что дети с ограниченными возможностями долгое время обучались только в коррекционных образовательных учреждениях.

### **Выводы по первой главе**

Теоретико-методологические аспекты формирования универсальных учебных действий у младших школьников в инклюзивной образовательной среде заключаются в определении сущности понятия «универсальные учебные действия», его связи с общими умениями. В современной педагогике данные понятия являются синонимами, однако первое используется более часто, поскольку не только зафиксировано в ФГОС НОО с ОВЗ, но и признано как наиболее подходящее в современных образовательных условиях. Под универсальными учебными действиями понимается «умение и способность учиться». Они носят надпредметный и метапредметный характер, что позволяет учащемуся легко ориентироваться не только в учебной, но и в любой жизненной ситуации.

Изучение УУД у младших школьников также опосредовано психолого-педагогические особенности развития личностных универсальных действий. Самыми важными являются профессиональное мастерство педагога, учет, своевременная диагностика сформированности личностных УУД, знание особенностей психологии детей с нормой и с ограничениями в развитии.

Другим фактором, обеспечивающим целостность теоретико-методологических аспектов формирования общеучебных действий у младших школьников в инклюзивной образовательной среде, становится

особенности применения инклюзивного подхода в развитии личностных универсальных действий посредством реализации специально разработанных коррекционно-развивающих программ. При таком подходе важно не только учитывать детей с особыми образовательными потребностями и создавать условия для инклюзивной образовательной среды, но и трансформировать окружающую среду, подстраиваться под возможности таких детей.

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию личностных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования**

### **2.1 Организация и методики исследования**

Эксперимент по изучению личностных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников в условиях инклюзивного образования осуществлялся в несколько этапов и проводился на базе 1-ого класса (8 детей с нормой и 2 с ЗПР) начальной школы Муниципального бюджетного образовательного учреждения (МБОУ) Игрышенской «СОШ №3» с октября 2015 года и по апрель 2016 года. В опытнo-экспериментальной работе участвовало 10 детей младшего школьного возраста.

На первом этапе была определена база исследования, определена выборка исследования. На втором этапе подбирались комплекс диагностических материалов, позволяющих определить особенности формирования личностных УУД. На третьем этапе составлялась коррекционно-развивающая программа по формированию личностных УУД у детей младшего школьного возраста. На заключительном этапе проводился анализ эмпирических данных после реализации программы.

Цель эмпирического исследования – опытнo-экспериментальным путем проверить результативность коррекционно-развивающей программы по формированию личностных УУД у младших школьников 1 класса.

В таблицы 1 представлена характеристика младших школьников 1-ого класса МБОУ Игрышенской «СОШ №3». В целях соблюдения этического принципа конфиденциальности в деятельности педагога-психолога имена респондентов являются вымышленными.

Характеристика младших школьников 1-ого класса  
МБОУ Игрышенской «СОШ №3»

Имя и фамилия	Год рождения	Возраст	Образовательное направление
1.Анжелика С	2008	7 лет	Норма
2.Коля К	2008	7 лет	Норма
3.Вова Ш	2008	8 лет	Норма
4.Вика Ю	2008	7 лет	Норма
5.Лиза З	2008	7 лет	Норма
6.Максим М	2008	8 лет	Норма
7.Настя Ч	2008	7 лет	Норма
8.Ярик Л	2008	7 лет	Норма
9.Захар Б	2008	8 лет	ЗПР
10.Владик Х	2008	7 лет	ЗПР

Таким образом, выборка детей младшего школьного возраста составила 10 человек. Среди них девочек – 4 человека, что составило 40% от общего числа респондентов, а мальчиков – 6 человек (60% респондентов). Средний возраст респондентов на момент проведения эксперимента составил 7 лет 3 месяца. По образовательному направлению в выборке 20% детей были с диагнозом ЗПР, у остальных развитие соответствовало норме.

На первом этапе проводимого эксперимента были определены критерии оценки сформированности личностных УУД младших школьников. Составными элементами данных УУД являются личностное, жизненное, профессиональное самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическая ориентация. Согласно элементам, был отобран комплекс диагностических методик для изучения показателей самоопределения, смыслообразования и ориентации на моральные нормы и их выполнение в рамках федерального государственного образовательного стандарта

начального общего образования (ФГОС НОО) с ОВЗ школьного образовательного учреждения с нормативным развитием и с индивидуальными образовательными программами для детей с ОВЗ.

Понятие «личностные УУД» раскрывается в совокупности трех компонентов:

1) Самоопределение – это осознание ребенка себя именно учеником, принятие на себя этой новой социальной роли, понимание того, что учитель – это руководитель и наставник в одном лице, а ведущим видом деятельности для него становится уже не игра, а учебный процесс.

2) Смыслообразование – это установление школьников связи между целью учебной деятельности и мотивом, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, способствует ее осуществлению. Сформированность данного элемента личностных УУД характеризуется умением младшего школьника ответить на вопрос «Какое значение и какой смысл имеет для него учение?»

3) Нравственно-этическая ориентация – соотнесение поступков и событий с принятыми этическими и нравственными принципами, это знание моральных норм, умение выделить нравственный аспект поведения, другими словами это понимание и осознание «хорошего и плохого», эмоциональное оценивание событий.

Таким образом, особенности формирования личностных УУД необходимо оценивать в совокупности следующих аспектов:

- 1) Самоопределение;
- 2) Смыслообразование;
- 3) Нравственно-этическая ориентация.

В каждом из трех аспектов можно выделить конкретные показатели, отражающие сформированность личностных УУД (см. таблицу 2).

Компоненты личностных УУД и их показатели

№ п/п	Элементы личностных УУД	Показатели
1.	Самоопределение	Самооценка
2.	Смыслообразование	Школьная мотивация
3.	Нравственно-этическая ориентация	Дифференциация конвенциональных и моральных норм
		Моральное содержание действий и ситуаций у младших школьников

Для оценки каждого из показателей осуществлен отбор диагностического инструментария, соответствующий целям исследования и возрастным особенностям испытуемых (см. таблицу 3):

Таблица 3

Диагностический инструментарий для оценки сформированности личностных УУД младших школьников

№ п/п	Элементы личностных УУД	Показатели	Метод (методика) диагностики
1.	Самоопределение	Самооценка	Методика «Лесенка» (В.Г. Щур)
2.	Смыслообразование	Школьная мотивация	«Анкета по оценке уровня школьной мотивации» по Н. Лускановой
3.	Нравственно-этическая ориентация	Дифференциация конвенциональных и моральных норм	Анкета «Оцени поступок»
		Моральное содержание действий и ситуаций у младших школьников	Методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н.В. Кулешовой

Для вычисления общего интегрального показателя сформированности личностных УУД младших школьников была использована формула на основе метода ранговых чисел:

$$K = (A1 + A2 + A3 + A4) / N, \text{ где}$$

К – коэффициент сформированности личностных УУД младших школьников,  $A_1, A_2, A_3, A_4$  – диагностические показатели, Н – общее количество диагностических показателей, равное 4.

Для вычисления высокого уровня сформированности личностных УУД необходимо определить максимальное количество баллов по 4 показателям, определить его среднюю величину. Это позволит определить уровни общего интегрального показателя сформированности личностных УУД младших школьников

В настоящей работе за основу берутся три уровня, следующих значений коэффициента – интегрального показателя:

$K_v =$  (высокий уровень);

$K_c =$  (средний уровень);

$K_n =$  (низкий уровень).

Каждому уровню соответствуют определённые характеристики.

- Высокий уровень сформированности личностных УУД младших школьников: норма самооценки, наличие внутренней школьной мотивации, отличное знание и дифференциация «хорошего» и «плохого» в повседневной жизни, осознание морального содержания поступков и ситуаций;

- Средний уровень сформированности личностных УУД младших школьников: средний уровень самооценки, наличие внутренней школьной мотивации, средние знания и средний уровень дифференциации «хорошего» и «плохого» в повседневной жизни, осознание морального содержания поступков и ситуаций не во всех случаях;

- Низкий уровень сформированности личностных УУД младших школьников: низкий уровень самооценки, преобладание внешней школьной мотивации, низкий уровень дифференциации конвенциональных и моральных норм, низкое моральное содержание действий и ситуаций у младших школьников.

На втором этапе экспериментальной деятельности проведена диагностика актуального уровня сформированности личностных УУД с ЗПР

и с нормативными показателями возрастного развития, на основании полученных данных обозначены главные особенности разработки коррекционно-развивающей программы по формированию личностных УУД у младших школьников в условиях инклюзивного образования. Данная программа направлена на оптимизацию процесса развития личностных УУД у детей с ЗПР в условиях школьного образовательного учреждения с позиции создания инклюзивной образовательной среды.

На третьем этапе проводилась работа по обогащению содержания образовательного процесса в МБОУ Игрышенской «СОШ №3» специально подобранными психологическими техниками и наблюдению за поведением детей с ЗПР.

На четвёртом этапе была проведена вторичная диагностика уровня сформированности личностных УУД с ЗПР и с нормативными показателями возрастного развития, осуществлено сравнение полученных данных с первичными показателями и оценка динамики уровней сформированности личностных УУД у детей с ЗПР и нормой.

Таким образом, эксперимент по формированию личностных УУД детей младшего школьного возраста проводился в строгой последовательности каждого из намеченных этапов. На каждом из этапов проводился промежуточный анализ полученных данных.

## **2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы**

Констатирующий эксперимент был проведен в группе младших школьников 1 класса в количестве 10 чел., двум из которых был поставлен диагноз ЗПР. Исследование проводилось в течение февраля 2016 года и по апрель 2016 года.

Цель констатирующего эксперимента: определить уровень сформированности личностных универсальных учебных действий у учащихся 1 класса в условиях инклюзии. Сложности констатирующего эксперимента связаны с временными затратами. На проведение одного обследования в среднем было затрачено 40-50 мин. (без обработки результатов и их последующего анализа).

Приведем индивидуальные данные по показателям личностных УУД у каждого школьника (см. Таблицу 4) и рассмотрим особенности сформированности личностных УУД у каждого из учеников 1-го класса. Так, у Анжелики С. отмечается адекватная самооценка при первичной диагностике. Это означает, что школьница младшего звена правильно оценивает себя, собственные возможности в различных учебных и личностных ситуациях. Однако у нее отмечается наличие внешней мотивации, что означает, у девочки внешняя оценка, внешнее поощрение (учеба за «оценку») играет более важную роль, чем получение знаний и реализация собственного потенциала. В тоже время дифференциация моральных, конвенциональных норм, а также уровень ориентации морального содержания действий и ситуация у Анжелики С. находится на среднем уровне. Школьница достаточно уверенно ориентируется в нравственных и этических нормах. Таким образом, у данного респондента рекомендовано повышать внутреннюю мотивацию.

Индивидуальные данные по сформированности личностных УУД у  
младших школьников 1 класса

Имя и фамилия	Самооценка Методика	Школьная мотивация	Дифференциация моральных и конвенциональ ных норм	Уровень ориентации морального содержания действий и ситуаций
	«Лесенка» (В.Г. Щур)	Методика Н.Лускановой	Анкета «Оцени поступок»	Методика Н.В. Кулешовой
1.Анжелика С	Адекватная самооценка (2 уровень)	Внешняя мотивация	Средний уровень	Средний уровень
2.Коля К	Заниженная самооценка (1 уровень)	Внешняя мотивация	Средний уровень	Средний уровень
3.Вова Ш	Заниженная самооценка (1 уровень)	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
4.Вика Ю	Заниженная самооценка (1 уровень)	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
5.Лиза З	Адекватная самооценка (2 уровень)	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
6.Максим М	Адекватная самооценка (2 уровень)	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
7.Настя Ч	Адекватная самооценка (2 уровень)	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень
8.Ярик Л	Низкая самооценка (0 уровень)	Негативное отношение	Средний уровень	Средний уровень
9.Захар Б ЗПР	Завышенная самооценка (3 уровень)	Негативное отношение	Низкий уровень	Низкий уровень
10.Владик Х ЗПР	Завышенная самооценка (3 уровень)	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень

У Коли К. отмечается заниженная самооценка при первичной диагностике. Но у него присутствует внешний мотив, который связан с его лидерскими качествами. Ему важно быть всегда первым и успешным, а этого он добивается благодаря хорошим результатам в учебе. Дифференциация моральных, конвенциональных норм, уровень ориентации морального содержания действий и ситуация у Коли К. находится на среднем уровне.

Таким образом, у данного респондента рекомендовано повышать внутреннюю мотивацию, точно так же, как и Анжелики С.

У Вовы Ш. диагностирована заниженная самооценка. Респондент не правильно оценивает себя в учебной детальности. Его школьная мотивация не сформирована, об этом свидетельствует наличие среднего уровня. Кроме того, у него отмечается средний уровень в ориентации нравственно-этического характера. Ребенок находится в нормативных показателях. Однако ему также рекомендовано совершенствовать настоящий уровень личностных УУД.

У Вики Ю. выявлена заниженная самооценка. Она редко оценивает себя адекватно в детальности. Ее школьная мотивация сформирована, об этом свидетельствует наличие среднего уровня. Кроме того, у нее отмечается средний уровень в ориентации нравственно-этического характера. Ребенок находится в нормативных показателях. Однако Вике рекомендовано совершенствовать настоящий уровень личностных УУД.

У Лизы З. показатели сформированности личностных УУД находятся в пределах нормы: присутствует адекватная самооценка, средний уровень школьной мотивации и ориентации нравственно-этического характера. Рекомендуются не останавливаться на достигнутом, а продолжать совершенствовать компоненты личностных УУД.

Показатели сформированности личностных УУД у Максима М. и Насти Ч. находятся в норме: наличие адекватной самооценки, среднего уровня школьной (у Насти Ч. – высокий уровень) мотивации, уверенности в нравственно-этической ориентации. Ему рекомендовано совершенствовать настоящий уровень личностных УУД.

У Ярика Л. отмечается низкая самооценка. Он не уверен в своих силах, ему постоянно нужна поддержка со стороны. Кроме того, у него отмечается негативное отношение к учебной деятельности. Ярик не относит себя с другими школьниками, ему не нравится посещать школу, и учиться.

Именно на эти показатели необходимо обратить внимание при

составление программы по совершенствованию личностных УУД. Остальные показатели находятся в норме.

У Захара Б. диагностирован диагноз ЗПР. Его личностные УУД характеризуются завышенной самооценкой, негативным отношением к учебной деятельности, низким уровнем знаний нравственно-этических норм.

Именно на эти показатели необходимо обратить внимание при составлении коррекционно-развивающей программы на формирующем этапе эксперимента.

У Владика Х. с диагнозом ЗПР также отмечается завышенная самооценка и низкие уровни по показателям школьная мотивация, дифференциация конвенциональных и моральных норм, моральное содержание действий и ситуаций у младших школьников. С данным школьником рекомендуется составить программу, направленную на совершенствование настоящего уровня сформированности личностных УУД.

Обобщим полученные результаты и выявим общие закономерности. Результаты сформированности личностных УУД у младших школьников представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровни сформированности самооценки у младших школьников по методике «Лесенка» (в %)

Возрастная группа	Количество Детей	Низкая самооценка	Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка
		(0 уровень)	(1 уровень)	(2 уровень)	(3 уровень)
Младшие школьники	10	10% (1 чел.)	30% ( 3 чел.)	40% (4 чел.)	20% (2 чел.)

Из таблицы 4 видно, что у преобладающего большинства младших школьников отмечается адекватная и заниженная самооценка. Также есть небольшое количество детей, демонстрирующих завышенную самооценку и в единичных случаях отмечается низкая самооценка.

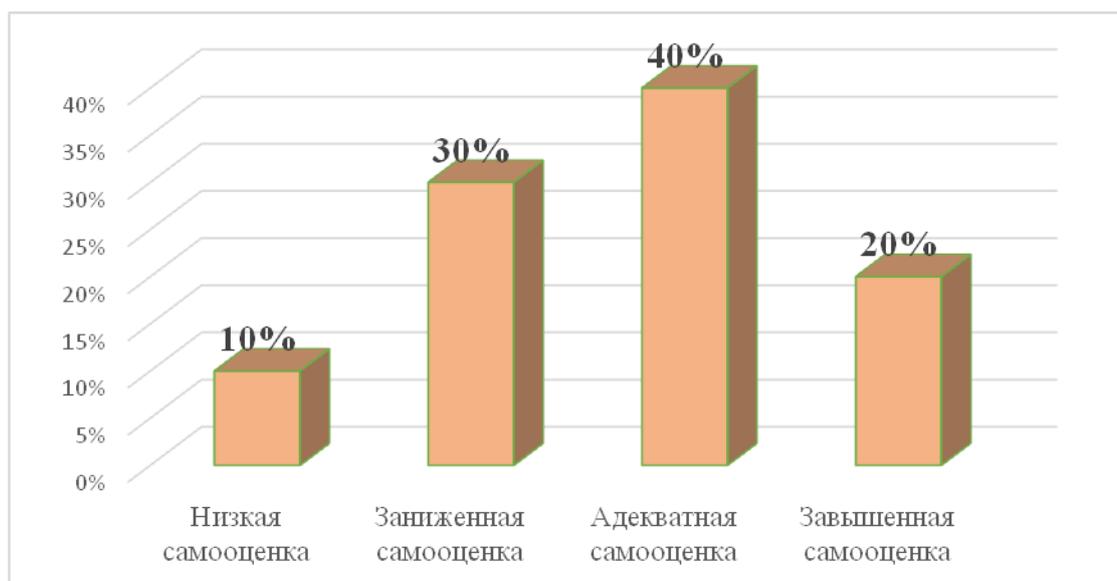


Рис. 1 Результаты диагностирования уровня самооценки у детей младшего школьного возраста на констатирующем этапе ОЭР (Методика «Лесенка» (В.Г. Щур) (в %)

Из рисунка 1 видно, что у большинства испытуемых преобладает адекватная самооценка. Значительная часть школьников продемонстрировала адекватную самооценку. Они ставили себя на средние ступеньки, при этом предполагали, что кто-либо из взрослых разместил бы их на более высокую ступеньку, чем они сами. У 20% школьников отмечается завышенная самооценка. Данная группа детей ставила себя на высокие ступеньки и считала, что и взрослые поставят их на ту же ступень. Такое явление исследователи считают нормальным, характерным для становления самосознания и самооценки личности (Волков Б.С., Кулагина И.Ю., Марцинковская Т.Д., Мухина В.С.) Количество детей младшего школьного возраста показали заниженную и низкую самооценку. Следующей задачей исследования являлось выявление зависимости между уровнем сформированности самооценки и образовательными потребностями школьников. Полученные данные представлены в таблице 6.

Таблица 6

Уровни сформированности самооценки у детей младшего школьного  
возраста различной направленности (в %)

Категория детей	Количество детей	Низкая самооценка (0 уровень)	Заниженная самооценка (1 уровень)	Адекватная самооценка (2 уровень)	Завышенная самооценка (3 уровень)
Школьники (норма)	8	1	3	4	0
Школьники с задержкой психического развития	2	0	0	0	2
Итого	10	10%	30%	40%	20%

Как показывают результаты, представленные в таблице 6, наибольшее количество детей с адекватной самооценкой оказалось у школьников с нормой, что может быть обусловлено спецификой образовательной деятельности образовательной организации. У школьников с ЗПР преобладает завышенная самооценка. Из рисунка 4 видно, что значительная часть испытуемых из групп различной направленности продемонстрировала завышенную самооценку, считающуюся, как было указано выше, нормальным явлением для школьного возраста, и адекватную самооценку. У меньшей части школьников была выявлена заниженная самооценка, они занижали собственные способности и возможности. У нескольких детей оказалась низкая самооценка, они оценивали себя крайне низко.

Таким образом, изучение особенностей самоопределения у младших школьников, проведенное в начальной школе МБОУ Игрышенской «СОШ №3», позволяет сделать ряд выводов:

1. У большинства школьников преобладает адекватная самооценка, что считается нормальным этапом развития представлений о себе и формирования адекватной оценки себя и своих возможностей.
2. У школьников с ЗПР преобладает завышенная самооценка.
3. У школьников с нормой присутствует низкая и заниженная самооценка, что свидетельствует об осуществлении процессов социализации.
4. Уровень сформированности самооценки зависит от

образовательных потребностей детей.

II. Смыслообразование по методикам «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» по Н. Лускановой

Таблица 7

Уровни школьной мотивации у младших школьников (%)

Возрастная группа	Кол-во детей	Негативное отношение	Низкий уровень	Внешняя мотивация	Средний уровень	Высокий уровень
Младшие школьники	10	20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	20% ( 2 чел.)	40% (4 чел.)	10% (1 чел.)

Из таблицы 6 видно, что у преобладающего большинства младших школьников отмечается средний и высокий уровни сформированности школьной мотивации. Также есть определенное количество детей, демонстрирующих внешнюю мотивацию (работа за оценку) и в единичных случаях отмечается низкий уровень и негативное отношение к учебе.

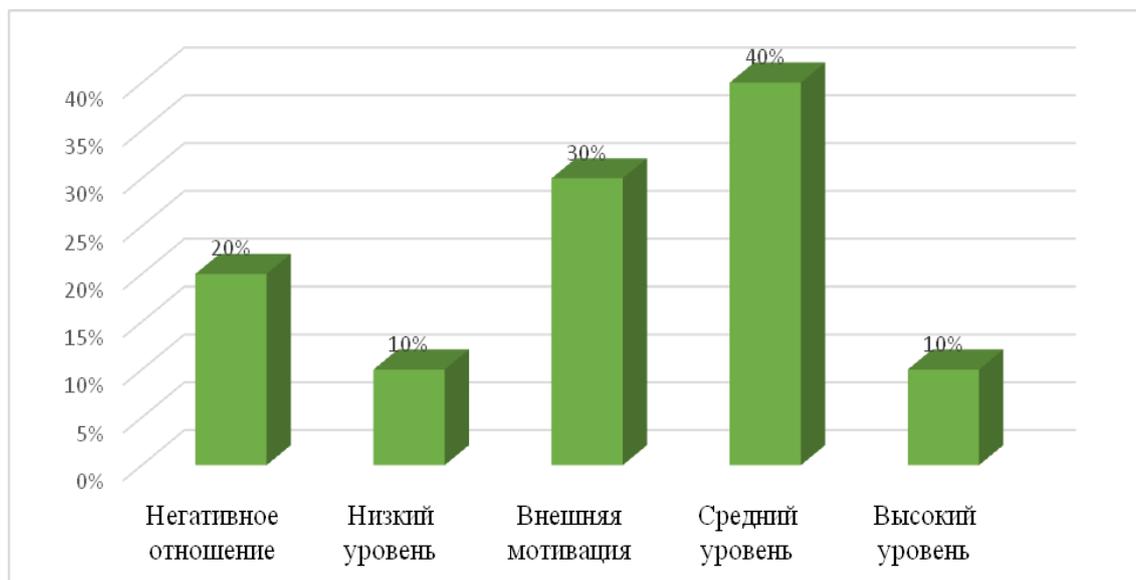


Рис. 2 Результаты диагностирования уровня сформированности школьной мотивации у детей младшего школьного возраста на констатирующем этапе ОЭР («Анкета по оценке уровня школьной мотивации» (Н. Лусканова)

Из рисунка 2 видно, что у большинства школьников преобладает средний и высокий уровень школьной мотивации. Для школьников с высокой мотивацией характерна высокая учебная активность. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. Для школьников со средней мотивацией характерна успешная справляемость с учебной деятельностью. Такой уровень мотивации является средней нормой.

Для школьников с внешней мотивацией свойственно положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. 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. У младших школьников с низкой учебной мотивацией отмечается неохота посещать школу, они предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

У младших школьников с негативным отношением к учебе отмечается полная дезадаптация. Они испытывают серьезные трудности в школе, не справляются с учебной, испытывают проблемы в общении, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья. Следующей задачей исследования являлось выявление зависимости между уровнем сформированности школьной мотивации и образовательными потребностями школьников. Полученные данные представлены в таблице 8.

Таблица 8

Уровни сформированности школьной мотивации у детей младшего школьного возраста различной направленности (в %)

Категория детей	Количество детей	Негативное отношение	Внешняя мотивация	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Школьники (норма)	8	1	2	0	4	1
Школьники с задержкой психического развития	2	1	0	1	0	0
Итого	10	20%	20%	10%	40%	10%

Как показывают результаты, представленные в таблице 8, высокий уровень школьной мотивации у детей с ЗПР не наблюдается, хорошая школьная мотивация выявлена у 4 респондентов с нормой, внешняя

школьная мотивация – у 2 респондентов, низкая школьная мотивация – у 1 респондента с ЗПР, негативное отношение к школе у 2 респондентов с нормой и ЗПР.

Результаты исследования уровней школьной мотивации с помощью методики Н.Г. Лускановой показывают, что школьная мотивация детей у с находится на низком уровне, что связано, скорее всего, с особенностями развития детей с ЗПР. Низкий и негативный уровень школьной мотивации в учебной деятельности ребенка в начальных классах закономерен. Подобная мотивация не приобретается вместе с ранцем, а постепенно формируются в процессе самого учения, и ответственность за это ложится в первую очередь на педагога и родителей. При этом школьная мотивация требуют специальных действий для своего формирования, иначе с насыщением какой-нибудь потребности, например потребности в позиции школьника, успешность учения ребенка резко снижается. Наблюдаемое падение интереса к учению, по всей видимости, и есть следствие угасания первоначальных социальных мотивов школьника и несформированности новых, например, познавательных мотивов.

Таким образом, изучение особенностей школьной мотивации у младших школьников, проведенное в начальной школе МБОУ Игрышенской «СОШ №3», позволяет сделать ряд выводов:

1. У большинства школьников преобладает средний уровень школьной мотивации, что считается нормальным этапом развития личности в период адаптации в школе.
2. У школьников с ЗПР преобладает низкий уровень школьной мотивации и негативное отношение к школе.
3. Уровень сформированности школьной мотивации зависит от образовательных потребностей детей.

Изучение ориентации на моральные нормы и их выполнение на основе анкет «Оцени поступок», Методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н.В. Кулешовой)

Таблица 9

Результаты выявления степени дифференциации конвенциональных и моральных норм у младших школьников детей младшего школьного возраста по методике Н.В. Кулешевой

Возрастная группа	Кол-во детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Младшие школьники	10	20% (2 чел.)	50% (5 чел.)	30% (3 чел.)

Из таблицы 9 видно, что у преобладающего большинства младших школьников отмечается средний уровень дифференциации конвенциональных моральных норм. Также есть небольшое количество детей, демонстрирующих низкую степень дифференциации конвенциональных и моральных норм. У детей отмечается и высокий уровень.

Таблица 10

Дифференциация моральных и конвенциональных норм у младших школьников по образовательным направлениям

Категория детей	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Школьники (норма)	8	0	5	3
Школьники с задержкой психического развития	2	2	0	0
Итого	10	20%	50%	30%

Дифференциация по категориям детей показала, что именно у школьников с ЗПР отмечается низкий уровень дифференциации конвенциональных и моральных норм. Дети 1 класса не допускают нарушения конвенциональных норм, но нарушение моральных норм могут считать вполне нормальным. Дети с ЗПР неадекватно оценивают некоторые ситуации, к отрицательному поступку они дают комментарий «хороший». Дети не видят главных признаков «хороших и плохих» поступков. Например, там, где мальчик не помог маме убрать квартиру, дети говорили, что мальчики не мог, отдыхал. Приблизительно у 50% детей присутствуют

ответы, равные среднему уровню, при котором ребенок называет нравственную норму, может обосновать свое мнение, правильно оценивает поведение детей. Однако эти ответы касаются, в основном, знакомых для детей ситуаций. У 30% школьников младшего звена отмечается недопустимость нарушения моральных норм по отношению к конвенциональным. У таких детей отмечается высокое моральное сознание. Они верно определяют поступки.

Из таблиц 11,12 видно, что у преобладающего большинства младших школьников отмечается средний уровень выявления морального содержания действий и ситуаций. Также есть небольшое количество детей, демонстрирующих низкую степень выявления морального содержания действий и ситуаций. У детей отмечается и высокий уровень ориентировки на моральную норму (справедливое распределение, взаимопомощь, правдивость).

Таблица 11

Методика «Что такое хорошо и что такое плохо» на выявление морального содержания действий и ситуаций у младших школьников

Возрастная группа	Количество о детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Младшие школьники	10	20% (2 чел.)	50% (5 чел.)	30% (3 чел.)

Уровень ориентации морального содержания действий и ситуаций у  
младших школьников

Категория детей	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Школьники (норма)	8	0	5	3
Школьники с задержкой психического развития	2	2	0	0
Итого	10	20%	50%	30%

Дифференциация по категориям детей показала, что именно у школьников с ЗПР отмечается низкий уровень выявления морального содержания действий и ситуаций. Школьники посещают школу неохотно, стремятся к реализации собственных интересов без учета интересов других, предпочитают уходить от ответственности, нравственные нормы усваивают с трудом и отсутствует желание следовать им. Они испытывают проблемы в общении с одноклассниками, взаимоотношениях с учителем.

У детей с нормой отмечается средний и высокий уровни. Высокий уровень выявления морального содержания действий и ситуаций характеризуется наличием высоких познавательных мотивов, стремлением ориентации на интересы и потребности других людей, направленность их личности – на себя или на потребности других. Часто наблюдается отказ от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи. Они четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. Стремятся совершать нравственные поступки и побуждают других к правильному нравственному поведению. Пытаются принимать решения согласно нормам нравственности.

Школьники со средним уровнем выявления морального содержания действий и ситуаций чувствуют в школе удовлетворительно. Они чаще всего стремятся к реализации собственных интересов с учетом интересов других. Для них характерно стремление к межличностной конформности и

сохранению хороших отношений. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени. Пытаются совершать поступки на основе нравственных норм, знают нравственные качества школьников.

Таким образом, изучение особенностей ориентации на моральные нормы и их выполнение у младших школьников, проведенное в начальной школе МБОУ «Игрышенской СОШ №3», позволяет сделать ряд выводов:

1. У большинства школьников преобладает средний уровень моральной ориентации.

2. У школьников с ЗПР преобладает низкий уровень моральной ориентации.

3. Уровень сформированности ориентации на моральные нормы и их выполнение зависит от образовательных потребностей детей.

Представим данные по методикам в сводную таблицу и выявим общий интегральный показатель личностных УУД у младших школьников (см. Таблицу 13).

Данный интегральный показатель сформированности личностных УУД является первичным результатом до проведения программы коррекционно-развивающих занятий для школьников с разными образовательными направлениями.

Сводные данные по интегральному показателю формирования  
личностных УУД у младших школьников

Категория детей	Кол-во	Самооценка				Школьная мотивация					Дифференциация норм			Ориентация в моральном содержании			Интегральный показатель
		Н	З	А	Зав	Нег	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	
Школьник и (норма)	8	1	3	4	-	1	2	-	4	1	-	5	3	-	5	3	4,75
Школьник и с ЗПР	2	-	-	-	2	1	-	1	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5

Таким образом, наличие выраженных различий в уровнях сформированности личностных УУД младших школьников указывает, что в педагогический процесс начальной школы МБОУ Игрышенской «СОШ №3» необходимо включить целенаправленную работу по совершенствованию представлений о себе, по развитию возможности реально оценивать свои возможности и способности, что будет способствовать продуктивной социализации и индивидуализации ребенка в дальнейшем. В связи с этим, считаем, что перспективным направлением деятельности педагогов является переориентация традиционной системы обучения, в которой преобладает тенденция к руководству с их стороны, на использование технологии психолого-педагогической поддержки и сопровождения, представляющей собой особую культуру помощи ребенку в формировании адекватного представления о себе, в становлении оптимальной самооценки.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей 1 класса с нормой и с ЗПР существуют некоторые проблемы в развитии личностных УУД. В связи с этим дальнейшие действия заключаются в разработке формирующего этапа эксперимента.

На формирующем этапе разрабатывается коррекционно-развивающая программа, которая построена на основе индивидуализированных программ (ИП) для детей со схожими проблемами. Целесообразность ИП обусловлена современной парадигмой образования, которая ориентирует школу на реализацию ФГОС НОО с ОВЗ. В его основе лежит формирование у обучающихся УУД, в структуру которых входят личностные УУД. Стандарт ФГОС НОО с ОВЗ устанавливает требования к результатам освоения школьниками образовательной программы.

**Цель ИП** – способствовать развитию компонентов личностных УУД младших школьников в условиях инклюзивной среды.

**Задачи** – восполнить пробелы в сформированности личностных УУД, скорректировать самооценку, школьную мотивацию, развитие навыков в дифференциации конвенциональных и моральных норм, в ориентации морального содержания действий и ситуаций у младших школьников.

Содержание коррекционно-развивающей программы по формированию личностных УУД у младших школьников определяют следующие принципы:

- принцип доступности, последовательности и систематичности;
- принцип индивидуального подхода;
- соблюдение интересов ребёнка;
- принцип наглядности;
- принцип сознательности и активности;
- принцип целостности;
- принцип непрерывности.

**Область применения ИП** – результаты внедрения подобной программы используются для оперативной коррекции учебно-воспитательного процесса.

Программа формирования и развития личностных УУД обеспечивает:

- развитие способности к самосовершенствованию, самопознанию и самоопределению;

– формирование личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок.

Количество занятий – 8

Общее время занятий – 40 мин.

Настоящее исследование ориентировано на формирование у младших школьников личностных УУД. В ходе эксперимента необходимо выделить несколько ИП для детей со схожими проблемами в формировании личностных УУД.

Таблица 14

Характеристика индивидуализированных программ

	Компонент личностных УУД	Отклонение в показателях	Рекомендации психолога	Средства развития личностных УУД	Форма работы	Ответстве
	<b>Индивидуализированная программа 1</b> Программа для детей с ЗПР. Особенности – преобладание завышенной самооценки, присутствие негативного отношения в школьной мотивации, низкий уровень внутренней мотивации, низкий уровень дифференциации конвенциональных и моральных норм, низкий уровень выявления морального содержания действий и ситуаций. Количество детей – 2 (Захар Б. и Владик Х.)					
1.	Самоопределение	Завышенная самооценка	поддержка и развитие приобретенных положительных личностных качеств, организация деятельности на помощь другим людям развитие эмпатии	Психологические техники: «Проигрывание ситуаций», «Зеркало»	Парная. Групповая.	Психолог, классный
2.	Смыслообразование	Негативное отношение/Низкий уровень внутренней мотивации	способствовать развитию высокой учебной мотивации и уровня притязаний / включить в учебный процесс мероприятия по формированию социальных навыков представления своих результатов, поощрения	Использование игровых моментов Творческие задания (опора на социальные мотивы) Связь с реальными потребностями и ребенка	Парная работа	Психолог, классный

<i>Продолжение табл. 14</i>						
	Компонент личностных УУД	Отклонение в показателях	Рекомендации психолога	Средства развития личностных УУД	Форма работы	Ответстве
3.	Нравственно-этическая ориентация	низкий уровень дифференциации конвенциональных и моральных норм, выявления морального содержания действий и ситуаций	формирование основ толерантности, - развитие эмпатии, - расширить представления о моральных нормах/ воспитание личной ответственности за сказанное слово, дело, данное обещание, - воспитание потребности доводить начатое дело до конца через поощрение достигнутых результатов	Интерактивные игры	Групповая и парная работа	Психолог, классный руководитель
<b>Индивидуализированная программа 2</b>						
Программа для детей с нормой. Особенности (наличие завышенных показателей) - высокий уровень внутренней мотивации, высокий уровень дифференциации конвенциональных и моральных норм, высокий уровень выявления морального содержания действий и ситуаций. Количество детей – 3 (Лиза З., Максим М., Настя Ч.)						
1.	Самоопределение	Норма	проявлять заинтересованность деятельностью ребенка, стабилизировать, психоэмоциональное состояние ребенка, организовать самостоятельную деятельность	игра, активное слушание и обсуждение сказок, рисование	Парная, групповая	Психолог,
2.	Смыслообразование	высокий уровень внутренней мотивации	учебный процесс ориентировать на формирование интереса к выполнению трудных заданий для стабилизации мотивации в учебной деятельности включать детей в проектно-исследовательскую деятельность, привлекать к участию в различных конкурсных программах и олимпиадах	решение ребусов, разыгрывание сценок, разгадывание загадок, угадывание «секретов»	Групповая и парная работа	Психолог, классный

Продолжение табл. 14

Компонент личностных УУД	Отклонение в показателях	Рекомендации психолога	Средства развития личностных УУД	Форма работы	Ответственн	
3	Нравственно-этическая ориентация.	высокий уровень дифференциации конвенциональных и моральных норм, высокий уровень выявления морального содержания действий и ситуаций	закрепить сформированные моральные нормы через совместную деятельность со сверстниками изучение моральных норм в деятельностной форме (помощь слабым, нуждающимся, забота о природе, животных и т.д.)	беседы, игры, викторины, игры-путешествия	Групповая парная работа	Психолог, классный руководитель
<p align="center"><b>Индивидуализированная программа 3</b></p> <p>Программа для детей с нормой. Особенности (присутствие нормальных показателей по всем методикам) - наличие адекватной самооценки, среднего уровня школьной мотивации, среднего уровня дифференциации конвенциональных и моральных норм, выявления морального содержания действий и ситуаций. Количество детей – 4 (Анжелика С., Коля К., Вова Ш., Вика Ю.)</p>						

Продолжение табл. 14

1.	Самоопределение	Норма	проявлять заинтересованность деятельностью ребенка, стабилизировать психоэмоциональное состояние ребенка, организовать самостоятельную деятельность	Интерактивная игра, активное слушание и обсуждение сказок, рисование «Давай, делай!» «Гостиница» «Школа»	Парная, групповая	Психолог, классный
2.	Смыслообразование	Средний уровень внутренней мотивации	формирование мотивации достижения и успеха	«Гостиница» «Школа»	Групповая и парная работа	Психолог,
	Компонент личностных УУД	Отклонение в показателях	Рекомендации психолога	Средства развития личностных УУД	Форма работы	Ответственн
3.	Нравственно-этическая ориентация.	Средний уровень дифференциации конвенциональных и моральных норм, морального содержания действий и ситуаций	формирование основ толерантности, развитие эмпатии, расширить представления о моральных нормах построение работы, исключая разрыв между знаниями, чувствами и практическими действиями, закрепление нравственных норм в деятельностной форме	беседы, игры, викторины	Групповая и парная работа	Психолог, классный руководитель
	<p align="center"><b>Индивидуализированная программа 4</b>          Программа для детей с нормой. Особенности (присутствие заниженных показателей по всем методикам) – наличие внешней мотивации, заниженная самооценка.          Количество детей – 1 (Ярик Л.)</p>					

<i>Продолжение табл. 14</i>						
1.	Самоопределение	Заниженная самооценка	поощрения за результат, давать небольшие поручения, но с достижимым положительным результатом при организации внеклассных мероприятий назначать учащихся на ответственные должности предлагать в учебной деятельности задания творческого характера	Внеклассные мероприятия, Творческая мастерская	Индивидуальная, коллективная	Психолог, классный руководитель
	Компонент личностных УУД	Отклонение в показателях	Рекомендации психолога	Средства развития личностных УУД	Формы работы	Ответстве
2.	Смыслообразование	Внешняя мотивация	включение ребенка в активную деятельность на основе использования его интересов формирование мотивации достижения и успеха	Конкурсы	Индивидуальная	Психолог,
3.	Нравственно-этическая ориентация	Норма	формирование основ толерантности, развитие эмпатии, расширить представления о моральных нормах построение работы, исключающей разрыв между знаниями, чувствами и практическими действиями, закрепление нравственных норм в деятельностиной форме	Беседы рассуждение	Индивидуальная	Психолог, классный

Используя характеристики программ, необходимо еженедельно составлять план-график деятельности детей в 1 классе с учётом принципа соблюдения баланса. Представим 8-недельный график работы психолога по развитию личностных УУД у детей с разными образовательными направлениями. Занятия основаны на пособии В.М. Букатова, А.П. Ершовой, а также Е.И. Еделева [12; 22].

Подробные конспекты занятий представлены в приложении 2.

Таблица 15

График работы психолога по развитию личностных УУД у детей с различными индивидуализированными программами

<b>Направления работы и мероприятия</b>	<b>Сроки</b>	<b>Целевая группа (номер ИП) / Цель занятия</b>	<b>Список игр и упражнений</b>
Преодоление завышенной самооценки у детей с ЗПР, работа в парах и группах Внешний контроль за другими участниками ИП	1 неделя	ИП 1+ИП 3 Занятие 1 «Я-доброжелательность» Цель: формирование личностных УУД, формирование уважительного отношения друг к другу; усвоить нормы общения с детьми и взрослыми; развитие устойчивой самооценки	«Хорошее настроение» Разминка. Игра «Пирамида любви». Упражнение «Ты самый лучший на свете». Упражнение «Марафон имен». Упражнение «Раскрась детали». Игра «Чем мы похожи». Упражнение «Угадай-ка». Упражнение «Доброе животное». Упражнение «Волшебные слова».
	<i>Продолжение табл. 15</i>		

<p>Совершенствование самоопределения путем организации самостоятельной деятельности, Совершенствование смыслообразования путем выполнения трудных и интересных заданий Внешний контроль за другими участниками ИП</p>	<p>2 неделя 3 неделя</p>	<p>ИП 2+ ИП 3 Занятие 2 «Давай, найди себя» Цель: Осознание участниками условий для своего развития принципов взаимодействия между собой и педагогом, факторов создания педагогической среды, осознание сущности педагогического процесса, педагогических условий. Занятие 3 «Социальная роль» Цель: Организация взаимодействия, самоидентификация с различными социальными ролями, развитие мышления, эмоционально-чувственной сферы учащихся.</p>	<p>Интерактивная игра «Давай, делай!»</p> <p>Интерактивная игра «Гостиница»</p>
<p><i>Продолжение табл. 15</i></p>			
<p><b>Направления работы и мероприятия</b></p>	<p><b>Сроки</b></p>	<p><b>Целевая группа (номер ИП) / Цель занятия</b></p>	<p><b>Список игр и упражнений</b></p>

<p>Преодоление заниженной самооценки в самоопределении, снижение внешней мотивации Внешний контроль за другими участниками ИП</p>	<p>4 неделя</p>	<p>ИП 3 + ИП 4 Занятие 4 «Застенчивость и уверенность» Цель: формирование личностных УУД, повысить у детей уверенность в себе, способствовать преодолению замкнутости, пассивности, скованности; научить двигательному раскрепощению, развитие эмпатии (сопереживания).</p>	<p>Приветствие. «Хорошее настроение» Разминка. Игра «Поменяйся местом». Этюд на выражение застенчивости и нерешительности. Игра «Я – лев». Игра «У кого руки теплее». Игра «Марш самооценки». Игра «Прорвись в круг». Игра «Сидящий — стоящий». Игра «Следование за ведущим». Упражнение «Подари камешек». Упражнение «Я-самый». Упражнение «Доброе животное»</p>
<p>Преодоление негативного отношения и низкого уровня смыслообразования, преодоление низкого уровня дифференциации конвенциональных и моральных норм, морального содержания действий и ситуаций</p>	<p>5 неделя</p>	<p>ИП 1+ИП4 Занятие 5 «Разве это хорошо?» Цели: формирование личностных УУД, раскрыть перед обучающимися понятия «плохо» и «хорошо»; усвоить нормы общения с детьми и взрослыми; совершенствование коммуникативных действий и навыков; развивать умение понимать правила и нормы поведения.</p>	<p>Приветствие. «Хорошее настроение» Разминка. Упражнение «Атомы и молекулы». Игра «Наши поступки». Коллаж «Хорошо-Плохо». Упражнение. «Что можно сделать за перемену?» Упражнение «Сочини рассказ по теме «Хорошо-плохо»». Упражнение «Доброе животное». Упражнение. «Барометр настроения». Цель: снятие напряжения, создание положительного</p>
<p><i>Продолжение табл. 15</i></p>			
<p><b>Направления работы и мероприятия</b></p>	<p><b>Сроки</b></p>	<p><b>Целевая группа (номер ИП) / Цель занятия</b></p>	<p><b>Список игр и упражнений</b></p>

Закрепление знаний в нравственно-этической ориентации	6 неделя	<p>ИП 1+ ИП 4</p> <p>Занятие 6</p> <p>«Мораль и нормы»</p> <p>Цель: формирование действий школьника ориентироваться на моральное содержание различных ситуаций и усвоение норм справедливого распределения.</p>	Активное слушание, проигрывание сказочных ситуаций,
Повышение уровня дифференциации конвенциональных и моральных норм, а также морального содержания действий и ситуаций	7 неделя	<p>ИП 1+ ИП 3</p> <p>Занятие 7</p> <p>«Ссора и примирение»</p> <p>Цель: формирование коммуникативных и личностных УУД, формирование способности к разрешению конфликтов; создать условия для понимания обучающимися того, что в обществе существуют определенные нравственные нормы, которые помогают людям жить вместе, общаться; уважать чувства, желания других людей; развитие эмпатии (сопереживания).</p>	<p>Приветствие. «Хорошее настроение»</p> <p>Разминка. Игра «Поварята».</p> <p>Анализ проблемных ситуаций «Ох, уж эти споры - учимся договариваться»,</p> <p>Игра «Два барана».</p> <p>Знакомство с подушкой для битья:</p> <p>Игра «Уходи, злость, уходи».</p> <p>Упражнение «Доброе животное»</p> <p>Упражнение «Солнечные лучики».</p>
<i>Продолжение табл. 15</i>			
<b>Направления работы и мероприятия</b>	<b>Сроки</b>	<b>Целевая группа (номер ИП) / Цель занятия</b>	<b>Список игр и упражнений</b>

<p>Совершенствование самооценивания в ситуациях, дифференциации конвенциональных и моральных норм, а также морального содержания действий и ситуаций</p> <p>Подведение итогов коррекционно-развивающей программы ИП 4</p> <p>Анализ итогов деятельности психолога и классного руководителя</p>	<p>8 неделя</p>	<p>ИП1+ИП2+ИП3+ИП 4</p> <p>Занятие 8</p> <p>«А мы в школе»</p> <p>Цель: Развитие индивидуального педагогического сознания, мышления, эмоционально-чувственной сферы через организацию мыследеятельности, смыслотворчества, полилога, рефлексивной деятельности.</p>	<p>Занятие интерактивная игра «А мы в школе»</p>
--	-----------------	---	--

Отметим, что для работы с детьми с ЗПР и нормой не следует использовать слишком широкий перечень мероприятий. Повторное проведение уже использовавшихся ранее средств создаёт условия для активизации внимания и памяти детей, развития у них способностей сравнивать, сопоставлять, анализировать и обобщать жизненный опыт. Кроме того, данные программы достаточно гибко подстраивается под потребности детей с ЗПР и под потребности детей с нормой развития.

Формирование личностных УУД начинается с эмоционального контакта, который у каждого ребенка с ЗПР и нормой присутствует как потребность. Каждое средство поможет установить контакт как со взрослыми, так и с детьми. Установление эмоционального контакта в таких условиях проходит без затруднений, так как в общении дети инклюзивной группы доброжелательны, открыты. В общении со сверстниками они проявляют терпимость, не отталкивают их, не конфликтуют, первыми идут контакт с детьми ЗПР.

У детей с ЗПР есть потребность не только в общении, но и в движении. С этой целью достаточно эффективны игры, которые можно чередовать или выбирать по желанию. Подстройка под потребности детей с ЗПР осуществляется на основе усвоения этических, моральных норм, действия

ориентироваться в обществе, следовать правилам игры, понимать и действовать во взаимоотношениях с другими людьми.

Дети с ЗПР с трудом ориентируются в социальных отношениях и в самоотношении. Для этих целей незаменимы внеклассные мероприятия, которые позволяют формировать навыки организованного поведения, коммуникации и межличностного взаимодействия, лидерских качеств и адекватной самооценки, действия производить частичную рефлекссию, отделять себя от окружающих и сравнение себя с ними.

Эмоциональная сфера у детей с ЗПР нарушена. Ее развитию способствуют различные психологические техники. Они решают проблему регуляции эмоционального восприятия, повышает уровень социального взаимодействия, самопрезентации.

Представленные индивидуализированные программы учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей с ЗПР и удовлетворяют основные потребности детей в инклюзивной образовательной среде, которые заключаются в развитие самоопределения, смыслообразования и нормативно-нравственной ориентации в качестве структурных элементов личностных УУД. Развитие каждого элемента помогает успешной адаптации особых детей, становлению личностных УУД. Развитие универсальных учебных действий у детей с ЗПР и нормой осуществляется в условиях инклюзивного образования, когда образовательная система сама изменяется и подстраивается под потребности, и обычных детей, и особенных.

### **2.3. Результаты завершающего этапа опытно-экспериментальной работы**

Завершающий этап опытно-экспериментальной работы (ОЭР) проведен в группе младших школьников 1 класса в апреле 2016 года.

Цель завершающего этапа ОЭР: выявление уровня сформированности

личностных универсальных учебных действий у учащихся 1 класса в условиях инклюзивной образовательной среды после реализации коррекционно-развивающей программы, основанной на индивидуализированном подходе.

Приведем индивидуальные данные по показателям личностных УУД (см. Таблицу 16) и рассмотрим особенности сформированности личностных УУД у каждого из обучающихся 1-го класса после реализации программы, рассчитанной на 8 недель.

Таблица 16

Индивидуальные данные по сформированности личностных УУД  
у младших школьников 1 класса  
после проведения коррекционно-развивающей программы

Имя и фамилия	Самооценка Методика	Школьная мотивация	Дифференциация моральных и конвенциональных норм	Уровень ориентации морального содержания действий и ситуаций	Этап
	«Лесенка» (В.Г. Щур)	Методика Н. Лускановой	Анкета «Оцени поступок»	Методика Н.В. Кулешовой	
1. Анжелика С	Адекватная самооценка (2 уровень)	Внешняя мотивация	Средний уровень	Средний уровень	Ко нст
	Адекватная самооценка (2 уровень)	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Ко нтр
2. Коля К	Заниженная самооценка (1 уровень)	Внешняя мотивация	Средний уровень	Средний уровень	Ко нст
	<i>Продолжение табл. 16</i>				
	Адекватная самооценка (2 уровень)	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Ко нт
3. Вова Ш	Заниженная самооценка (1 уровень)	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Ко нст
	Адекватная самооценка (2 уровень)	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Ко нтр
4. Вика Ю	Заниженная самооценка (1 уровень)	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Ко нс
	Адекватная самооценка (2 уровень)	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Ко нтр
5. Ли	Адекватная самооценка (2 уровень)	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Ко нс

	Адекватная самооценка (1 уровень)	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Ко нтр
6. Макси м И П	Адекватная самооценка (2 уровень)	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Ко нст
	Адекватная самооценка (2 уровень)	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Ко нт
7. Настя Ч И П 2	Адекватная самооценка (2 уровень)	Высокий уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Ко нст
	Адекватная самооценка (2 уровень)	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	Ко нтр
8. Ярик Л	Низкая самооценка (0 уровень)	Негативное отношение	Средний уровень	Средний уровень	Ко нс
	Заниженная самооценка (1 уровень)	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Ко нт
9. Захар Б З П Р	Завышенная самооценка (3 уровень)	Негативное отношение	Низкий уровень	Низкий уровень	Ко нс
	Завышенная самооценка (3 уровень)	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	Ко нт
10. Влад ик Х	Завышенная самооценка (3 уровень)	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Ко нс
	Адекватная самооценка (2 уровень)	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Ко нт

Так, у Анжелики С. сохранилась адекватная самооценка. Внешняя мотивация сменилась на низкий уровень внутренней мотивации. Девочка начала осознавать, что важно именно получить знания, а оценка это второстепенный фактор. Над этим показателем можно продолжать работать. В тоже время дифференциация моральных, конвенциональных норм, уровень ориентации морального содержания действий и ситуация у Анжелики С. остался на среднем уровне.

Становлению внутренней мотивации и сохранению показателей нормы по другим компонентам личностных УУД способствовала разработанная индивидуализированная программа ИПЗ. В частности, смене внешней мотивации на внутреннюю способствовало занятие 2 «Давай найди себя», которое помогало участникам осознать условия собственного развития. Для Анжелики было удивительно, что ее деятельность по созданию рисунка «Весны» не зависит от оценки капитана команды. Ей приходилось самостоятельно выбирать сюжет и краски. В этом занятии вообще отсутствовал какой-либо соревновательный момент, основной упор делался на анализ действий, слаженности команды и подведение результатов работы.

Если раньше, первый вопрос Анжелики был об оценивании, то в этот раз она не решилась его назвать. Если раньше она смотрела, точнее подсматривала, кто и что делал, теперь она сосредотачивалась на задании, на своих мыслях и была увлечена заданием.

У Коли К. заниженная самооценка при первичной диагностике сменилась на адекватную. А внешний мотив, связанный с его лидерскими качествами сменился на низкий уровень внутренней мотивации. Дифференциация моральных, конвенциональных норм, уровень ориентации морального содержания действий и ситуация у Коли К. остались на среднем уровне. С данным респондентом рекомендовано продолжить психолого-педагогическую работу.

Развитию внутренней мотивации у Коли К. также способствовала ИПЗ. Ему и его группе было дано задание нарисовать лето командой. Колю педагог специально не выбрал лидером, он стал рядовым членом команды. Коле пришлось согласовывать свои действия и действия все команды, смотреть на себя со стороны. Если раньше он указывал, кому и что как делать, то теперь он стал внимательнее к окружающим, прислушивался к себе и к мнению других участников команды.

У Вовы Ш. заниженная самооценка сменилась на адекватную. Респондент научился правильно оценивать себя в учебной деятельности. Если раньше до проведения программы Вова старался выбирать легкие задания, боясь самого процесса обучения. Он достаточно уверенно говорил, что не сможет справиться с более трудным заданием, тем самым скрывая неуверенность в собственных силах. По завершению ИПЗ Вова уже «экспериментировал» с заданиями, выбирая подходящие по своему уровню и возможностям. Указанному результату в частности способствовало занятие 4 «Застенчивость и уверенность». В игре «Я – лев» Вове нужно было сыграть уверенного в себе льва. Ему это удалось. Вовина школьная мотивация осталась на прежнем уровне. Но его уровень в ориентации нравственно-этического характера повысился до высокого.

У Вики Ю. при повторной диагностике заниженная самооценка сменилась на адекватную. Этому способствовала реализация ИП3, в которой подчеркивалась чувствительность детей с подобной самооценкой к одобрению со стороны окружения. Перемены в поведении Вики отметились уже на занятии 1 «Я-доброжелательность» в упражнении «Ты самый лучший на свете». Вика получила недостающую поддержку со стороны сверстников и сама научилась ее оказывать. Школьная мотивация осталась на прежнем уровне. А уровень морально-нравственной ориентации значительно вырос. Этому способствовало занятие 7 «Ссора и примирение», в частности упражнение «Ох, уж эти споры - учимся договариваться». Раньше Вика Ю. старалась уходить от конфликтов, теперь она смогла договариваться, высказывать и убедительно доказывать свою точку зрения. Ее эмоциональность сменилась на умеренность, она стала прислушиваться к другому мнению и договариваться.

У Лизы З. показатели сформированности личностных УУД остались на прежних уровнях. Для сохранения достигнутых показателей приводилась ИП2 на занятиях 2,3, 4. Личностные УУД совершенствовались посредством интерактивных игр, например: «Гостиница». Лиза легко справлялась с социальной ролью, умело осуществляла рефлекссию.

Показатели сформированности личностных УУД у Максима М. не изменились и остались на прежнем уровне. Для сохранения достигнутых показателей у него приводилась ИП2 на занятиях 2,3, 4. Личностные УУД совершенствовались посредством интерактивных игр, например: «Путь самосовершенствования».

У Насти Ч. показатели личностных УУД остались на прежнем уровне, а изменился только уровень школьной мотивации: с высокого на средний. Это можно объяснить усложнением обучения в школе к концу учебного периода. Для сохранения достигнутых результатов была реализована ИП2. Особенно Настя была заинтересована интерактивной игрой «А мы в школе». Ее увлекала организация мыслительной деятельности и выполнение разных

социальных ролей.

У Ярика Л. низкая самооценка сменилась на заниженную. Он стал более уверен в своих силах, ему редко стала нужна поддержка со стороны. Кроме того, его негативное отношение к учебной деятельности сменилось на низкий уровень внутренней мотивации. Ярик стал чаще сравнивать себя с другими школьниками, ему стали нравиться отдельные предметы. Остальные показатели стали нормой. Достижению данных результатов способствовала реализация программы ИП4. На занятиях 4, 8 он смог побороть застенчивость и повысить собственную уверенность в силах. Его поведение уже стало меняться в играх «Марш самооценки» и «Прорвись в круг». Он под руководством педагога, а затем и самостоятельно, участвовал в играх.

У Захара Б. с ЗПР личностные УУД стали более нормальными. Его завышенная самооценка сменилась на более адекватную, негативное отношение к учебной деятельности переросло в слабую внутреннюю мотивацию, низкий уровень знаний нравственно-этических норм сменился на средний. Достижению данных результатов способствовала ИП 1, которая ориентировала детей с ЗПР на саморефлексию, оценку себя со стороны и повышение способности в оценке норм и правил. Программа научила Захара быть доброжелательным (Занятие 1»Я-доброжелательность»), уметь различать понятия «плохо» или «хорошо» (Занятие 5 «Разве это хорошо?»), Занятие 6 «Мораль и нормы», Занятие 7»Ссора и примирение»). Его импульсивное поведение сменилось на более адекватное, он стал прислушиваться к себе, к окружающим, начал соотносить себя с коллективом. Выкрики и вставания с места сменились на поднятие руки, когда он хотел ответить. Его речь стала более обдуманной.

У Владика Х. с тем же диагнозом завышенная самооценка сменилась на более адекватную. Ему было свойственно переоценивать собственные учебные возможности и личностные качества. Он постоянно стремился выполнять более сложные задачи, которые ему были не под силу. Как

результат, постоянные неудачи в учебе сформировали низкий уровень внутренней мотивации к учебной деятельности. После проведения серии занятий низкий уровень внутренней сменился на средний. Адекватность самооценки этому способствовала. Кроме того, он обогатил свой нравственно-этический потенциал, как следствие, низкий уровень знаний нравственно-этических норм сменился на средний.

Таким образом, у большинства детей произошли перемены в сформированности личностных УУД.

Обобщим полученные результаты и выявим общие закономерности. Результаты по формированию личностных УУД у младших школьников после реализации коррекционно-развивающей программы представлены в таблице 15.

Таблица 15

Уровни сформированности самооценки по методике «Лесенка»  
у младших школьников (в %)

Возрастная группа	Количество детей	Низкая самооценка	Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка
Младшие школьники		(0 уровень)	(1 уровень)	(2 уровень)	(3 уровень)
Констатирующий этап	10	10% (1 чел.)	30% (3 чел.)	40% (4 чел.)	20% (2 чел.)
Завершающий этап	10	0% (0 чел.)	20% (2 чел.)	70% (7 чел.)	10% (1 чел.)

Из таблицы 15 видно, что у преобладающего большинства младших школьников отмечается адекватная самооценка. Также выявлены дети, демонстрирующие завышенную (1 человек) и заниженную самооценку (2 человека).

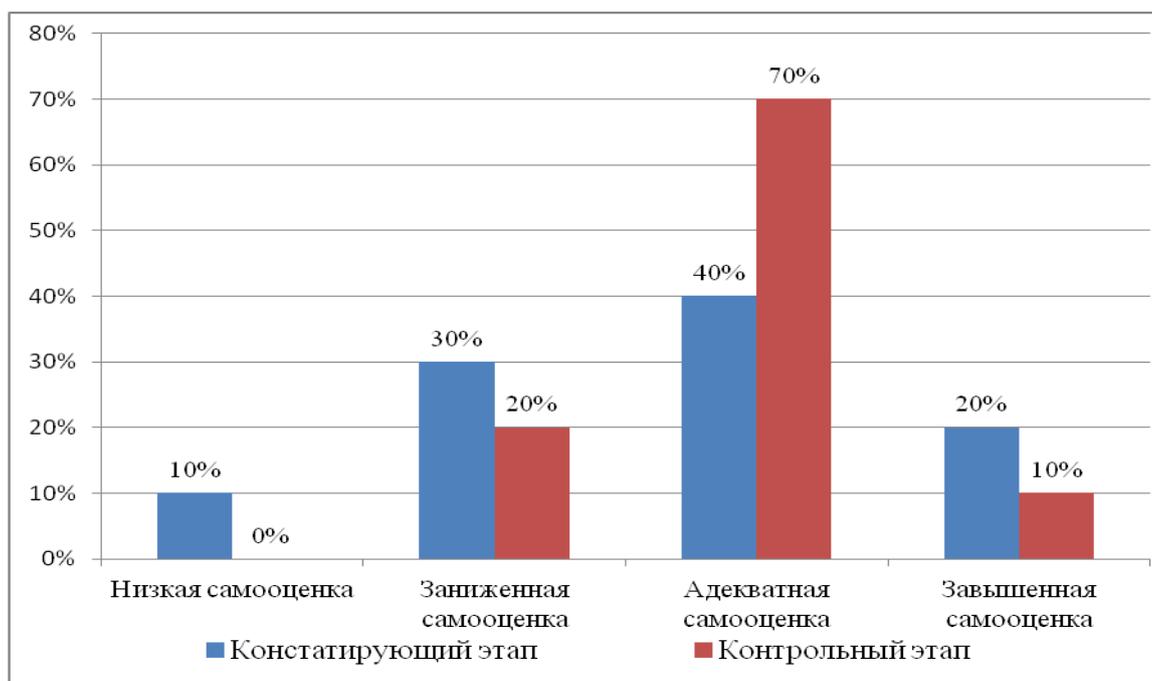


Рис. 3 Результаты диагностирования уровня самооценки у детей младшего школьного возраста на констатирующем и контрольном этапах ОЭР (Методика «Лесенка» (В.Г. Щур)

Из рисунка 3 видно, что у большинства испытуемых преобладает адекватная самооценка. После реализации коррекционно-развивающей программы дети ставили себя на средние ступеньки. У 20% детей отмечается заниженная самооценка. Данная группа детей ставила себя на низкие ступеньки и считала, что и взрослые поставят их на ту же ступень. Завышенная самооценка осталась только у 10% детей.

Следующей задачей исследования являлось выявление зависимости между уровнем самооценки и образовательными потребностями детей после реализации коррекционно-развивающей программы. Полученные данные представлены в таблице 16.

Таблица 16

Уровни самооценки у детей младшего школьного возраста различной направленности после проведения коррекционно-развивающей программы (в %)

Категория детей	Количество детей	Низкая самооценка (0 уровень)		Заниженная самооценка (1 уровень)		Адекватная самооценка (2 уровень)		Завышенная самооценка (3 уровень)	
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Школьники (норма)	8	1	0	3	2	4	6	0	0
Школьники с задержкой психического развития	2	0	0	0	0	0	1	2	1
Итого	10	10%	0%	30%	20%	40%	70%	20%	10%

Как показывают результаты, представленные в таблице 14, наибольшее количество детей с адекватной самооценкой оказалось у школьников с нормой. У школьников с ЗПР завышенная самооценка осталась лишь у одного респондента, у другого ученика самооценка вошла в рамки нормы.

Таким образом, изучение особенностей самоопределения у младших школьников на контрольном этапе эксперимента, проведенное в начальной школе МБОУ «Игрышенской СОШ №3», позволяет сделать ряд выводов:

1. У большинства школьников преобладает адекватная самооценка.
2. У школьников с ЗПР отмечается нормальная самооценка.
3. У школьников с нормой осталась только заниженная самооценка.
4. Уровень самооценки зависит от выбора той или иной индивидуализированной программы.

Результаты формирования личностных УУД у младших школьников по компоненту смыслообразование представлены в таблице 17.

Таблица 17

Уровни школьной мотивации у младших школьников по методике «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» по Н. Лускановой после проведения коррекционно-развивающей программы

Возрастная группа	Количество детей	Негативное отношение	Внепняя мотивация	Низкий уровень	Спелный уровень	Высокий уровень
Младшие школьники	10					

Констатирующий этап		20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)	40% (4 чел.)	10% (1 чел.)
Контрольный этап		0% (0 чел.)	0% (0 чел.)	40% (4 чел.)	60% (6 чел.)	0% (0 чел.)

Из таблицы 15 видно, что у младших школьников отмечается средний и низкий уровень школьной мотивации. Негативное отношение к учебе у детей не отмечается, точно также как и высокий уровень внутренней мотивации. Представим результаты в виде диаграммы.

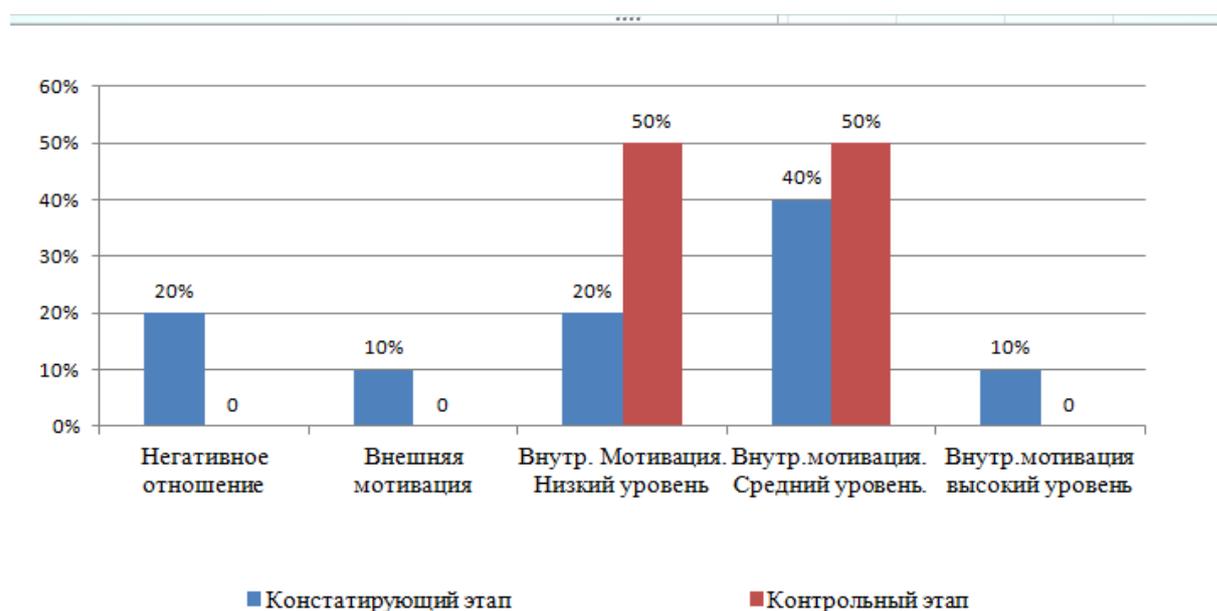


Рис. 5 Результаты диагностирования уровня школьной мотивации на контрольном этапе ОЭР («Анкета по оценке уровня школьной мотивации») (Н. Лусканова)

Из рисунка 5 видно, что у большинства школьников преобладает средний и низкий уровень школьной мотивации. Для школьников со средней мотивацией характерна успешная справляемость с учебной деятельностью. Такой уровень мотивации является нормой. У младших школьников с низкой учебной мотивацией отмечается неохота посещать школу, они

предпочитают пропускать занятия.

Следующей задачей исследования являлось выявление зависимости между уровнем сформированности школьной мотивации и образовательными потребностями школьников на контрольном этапе эксперимента. Полученные данные представлены в таблице 18.

Таблица 18

Уровни сформированности школьной мотивации у детей младшего школьного возраста различной направленности на контрольном этапе эксперимента (%)

Категория детей	Количество детей	Негативное отношение		Внешняя мотивация		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Школьники (норма)	8	1	0	2	0	0	3	4	5	1	0
Школьники с задержкой психического развития	2	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0
Итого	10	20%	0%	20%	0%	10%	50%	40%	60%	10%	0%

Как показывают результаты, представленные в таблице 18, средний уровень школьной мотивации выявлена у 5 школьников с нормой и у одного ученика с ЗПР, низкая школьная мотивация – у 1 с ЗПР.

Результаты исследования уровней школьной мотивации с помощью методики Н.Г. Лускановой показывают, что школьная мотивация детей у с находится на среднем уровне, у остальных – низкая мотивация внутренней направленности, а, следовательно, в ходе проведения программы удалось изменить вектор мотивации с негативного на положительный.

Таким образом, изучение особенностей школьной мотивации у младших школьников на контрольном этапе, проведенное в начальной школе МБОУ «Игрышенской СОШ №3», позволяет сделать ряд выводов:

1. у большинства школьников преобладает средний уровень школьной мотивации;
2. у половины школьников с ЗПР отмечен средний уровень мотивации;
3. уровень школьной мотивации у детей с нормой и ЗПР зависит от индивидуализированных программ по формированию личностных УУД.

Далее проводилось изучение ориентации на моральные нормы и их выполнение на основе анкет «Оцени поступок», Методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н.В. Кулешовой) в рамках контрольного этапа эксперимента

Таблица 19

Результаты анкеты «Оцени поступок» на выявление степени дифференциации конвенциальных и моральных норм у младших школьников после проведения коррекционно-развивающей программы

Возрастная группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Младшие школьники	10			
Констатирующий этап		20% (2 чел.)	50% (5 чел.)	30% (3 чел.)
Контрольный этап		0% (0 чел.)	50% (5 чел.)	50% (5 чел.)

Из таблицы 18 видно, что у младших школьников отмечается средний и высокий уровни дифференциации конвенциальных и моральных норм. Низкий уровень не отмечается. Наглядно отразим данный факт в диаграмме.

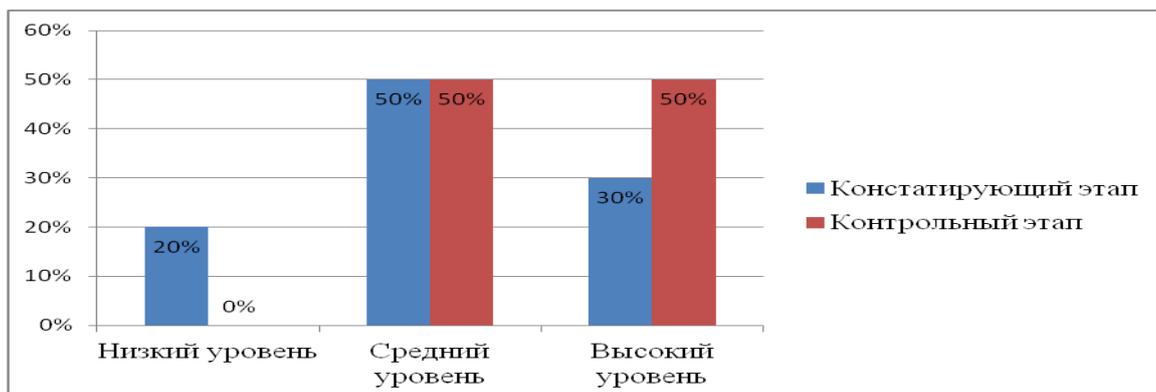


Рис. 6 Результаты диагностирования уровня дифференциации конвенциональных и моральных норм на констатирующем и контрольном этапах ОЭР (Анкета «Оцени поступок» (Н.В. Кулешова)

Таблица 20

Результаты дифференциации конвенциональных и моральных норм до и после проведения коррекционно-развивающей программы у детей с различными образовательными направлениями

Категория детей	Количество детей	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Школьники (норма)	8	0	0	5	3	3	5
Школьники с задержкой психического развития	2	2	0	0	2	0	0
Итого	10	20%	0%	50%	50%	30%	50%

Дифференциация по категориям детей показала, что именно у школьников с ЗПР стал преобладать средний уровень дифференциации конвенциональных и моральных норм. В большинстве случаев дети адекватно оценивали ситуации, к отрицательному поступку они давали обоснованный комментарий. У 20% детей с нормой повысился уровень до высокого. Такие дети научились называть нравственную норму, правильно оценивали поведение детей.

Таблица 21

Методика «Что такое хорошо и что такое плохо» на выявление морального содержания действий и ситуаций у младших школьников

Возрастная группа	Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Младшие школьники	10			
Констатирующий этап		20% (2 чел.)	50% (5 чел.)	30% (3 чел.)
Контрольный этап		0% (0 чел.)	50% (5 чел.)	50% (5 чел.)

Из таблицы 20 видно, что у младших школьников отмечается средний и высокий уровни морального содержания действий и ситуаций. Низкий

уровень был преодолен в процессе проведения коррекционно-развивающей программы. Высокий уровень повысился на 20%. Представим наглядно данные результаты.

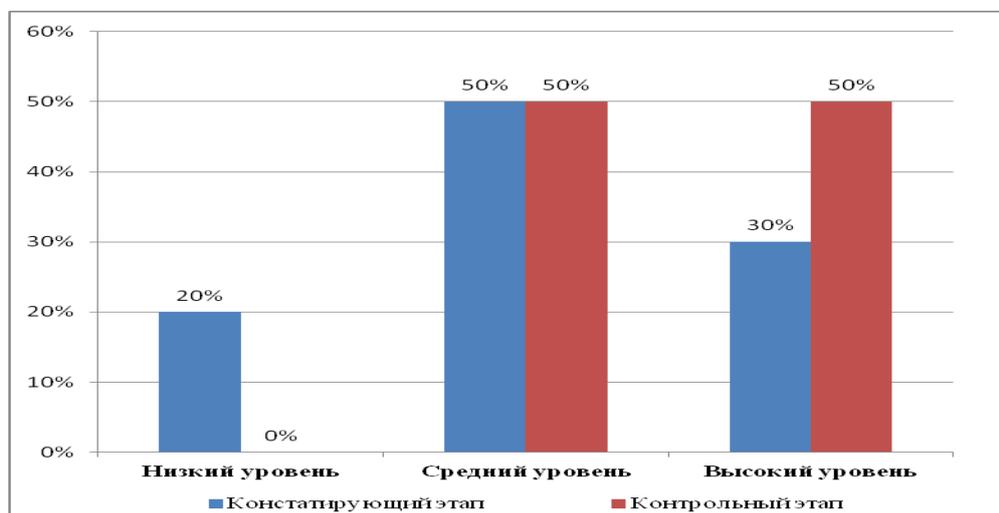


Рис. 6 Результаты диагностирования уровня морального содержания действий и ситуаций у младших школьников на констатирующем и контрольном этапах ОЭР («Что такое хорошо и что такое плохо» (Н.В. Кулешова)

Выявление морального содержания действий и ситуаций у младших школьников в сравнении с констатирующим и контрольным этапом исследования у детей с разными образовательными направлениями

Категория детей	Количество детей	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Школьники (норма)	8	0	0	5	3	3	5
Школьники с задержкой психического развития	2	2	0	0	2	0	0
Итого	10	20%	0%	50%	50%	30%	50%

Дифференциация по категориям показала (см. табл.21), что именно у школьников с ЗПР уровень морального содержания действий и ситуаций повысился до среднего. Школьники стали более охотно посещать школу, стремятся к реализации собственных интересов, проблемы в общении с одноклассниками стали единичными случаями.

У детей с нормой стал преобладать высокий уровень в моральном содержании действий и ситуаций (повысился на 20%). Высокий уровень выявления морального содержания действий и ситуаций характеризуется наличием высоких познавательных мотивов, стремлением ориентации на интересы и потребности других людей, направленность их личности – на себя или на потребности других.

Таким образом, изучение особенностей ориентации на моральные нормы и их выполнение у младших школьников, проведенное в начальной школе МБОУ «Игрышенской СОШ №3» после проведения коррекционно-развивающей программы, позволяет сделать ряд выводов:

1. У большинства школьников преобладают средний и высокий уровни моральной ориентации.

2. У школьников с ЗПР преобладает средний уровень моральной ориентации.

3. Уровень ориентации на моральные нормы и их выполнение зависит от реализации индивидуализированных программ, разработанных для детей с разными образовательными потребностями.

Представим данные по методикам в сводную таблицу и сравним общий интегральный показатель личностных УУД у младших школьников до и после проведения коррекционно-развивающей программы.

Таблица 23

Сводные данные по интегральному показателю формирования личностных УУД у младших школьников на завершающем этапе эксперимента

Категория детей	Количество детей	Самооценка				Школьная мотивация					Дифференция норм			Ориентация в моральном содержании			Интегральный показатель
		Н	З	А	За в.	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В			
															г.	М	
		Н	С	В													
Школьники (норма)	8	1	3	4	-	1	2	-	4	1	-	5	3	-	5	3	4,75
		-	2	6	-	-	-	-	6	2	-	3	5	-	3	5	
Школьники с ЗПР	2	-	-	-	2	1	-	1	-	-	2	-	-	2	-	-	1,5
		-	-	1	1	-	-	-	1	1	-	2	-	-	2	-	

Сравнение интегральных показателей по формированию личностных УУД у младших школьников 1 класса выявило существенные различия. Данные показатели увеличились на 10 и 1,25 пунктов. Разработанная специальная коррекционно-развивающая программа по 4 образовательным направлениям помогла изменить результаты первичного среза по смыслообразованию, самоопределению и ориентации в моральных нормах.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что именно индивидуализированные программы по нескольким образовательным направлениям помогают развитию личностных УУД у младших школьников. Подобная работа помогает на качественно новом уровне совершенствовать представление о себе, реально оценивать возможности и способности, что действительно способствует продуктивной социализации и индивидуализации ребенка в дальнейшем. В связи с этим, данные выводы подтверждают перспективность направления деятельности педагогов по переориентации традиционной системы обучения на внедрение индивидуализированных программ для конкретных целей.

### **Выводы по второй главе**

В эмпирической части работы проводилась опытно-экспериментальная работа по формированию личностных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования. Подобная работа предполагала определенную организацию этапов проведения исследования. На первом этапе планировался ход исследования, подбирались необходимые методики, определялись критерии и уровни сформированности личностных УУД

На втором этапе отобранные методики апробировались в условиях учебного учреждения на младших школьников 1 класса и подводились промежуточные итоги констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы. На данном этапе были выявлены выраженные различия в уровнях сформированности личностных УУД. Это указывает на то, что в образовательно-педагогическом процессе начальной школы МБОУ «Игрышенской СОШ №3» отсутствует целенаправленная работа по развитию представлений о себе, самооценке и смыслообразованию. Отсутствие целенаправленной работы препятствует продуктивной социализации и индивидуализации ребенка в дальнейшем.

Выводы о состоянии сформированности личностных УУД позволили на следующем этапе опытно-экспериментальной работы создать коррекционно-развивающую программу по формированию личностных универсальных учебных действий у младших школьников на основе индивидуализированных программа. Представленные индивидуализированные программы не только учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей с ЗПР, но и удовлетворяют основным потребностям детей в инклюзивной образовательной среде.

На последнем (заключительном) этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялось повторное проведение методик. Результаты данного этапа показали, что именно индивидуализированные программы по нескольким образовательным направлениям помогают развитию личностных УУД у младших школьников как в норме, так и ЗПР. Подобная работа помогает на качественно новом уровне совершенствовать представление о себе, реально оценивать возможности и способности, что действительно способствует продуктивной социализации и индивидуализации ребенка в дальнейшем.

## Заключение

Изучение формирования универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников в инклюзивной образовательной среде осуществлялось в несколько этапов: теоретический, практический, аналитический.

На теоретическом этапе было выявлено, что вопросами формирования УУД на младшей ступени обучения в школе занимались Абдулова К.М., Айдаева М. Н. , Асмолов А. Г. , Безрукова Е.И., Бобровникова С. В., Брызгалова С.О., Зак Г.Г. , Дубровина Л.А., Забавнова М.В., Добрынина А.О. , Дунилова Р. А., Бобрикова Л. Г. Зайцева Е. С., Шлай Е. В., Нахай Д. Ю. и мн. другие. Ученые Айдаева М.Н. и Асмолов А.Г. определяют УУД как ключевую компетенцию, которая обеспечивает «умение учиться». В отличие от общеучебных умений, универсальные учебные действия носят надпредметный и метапредметный характер, что позволяет школьнику ориентироваться не только в учебной, но и в исследовательской, например, деятельности.

На теоретическом этапе также выяснялись особенности формирования УУД в инклюзивной образовательной среде, которая регламентирована требованиями и рекомендациями ФГОС НОО с ОВЗ. В данном стандарте подробно описано, какими умениями должен обладать школьник младшей ступени. Кроме того, исследование УУД у младших школьников опосредовано психолого-педагогическими особенностями обучения детей с нормой и с отклонениями в развитии. В таком случае определяющими условиями становления УУД становятся профессиональное мастерство педагога, учет и своевременная диагностика сформированности действий, знание особенностей психологии детей с нормой и с ограничениями.

Помимо контроля за формированием личностных УУД на теоретическом этапе исследовательской работы изучаются основы

разработки коррекционно-развивающих программ. Это позволяет сформировать дальнейшие пути коррекции тех или иных отклонений у детей с нормой и с ограничениями в развитии. Более того, наличие отклонений в развитии не является препятствием для обучения в общеобразовательной среде. Современная парадигма образования требует от любого образовательного учреждения применения инклюзивного подхода, и общеобразовательное учреждение не является исключением.

Основные принципы школьного инклюзивного образования заключаются в создании особых образовательных программ, существующих на основе базового принципа инклюзии и готовящих к полноценному обучению и воспитанию школьника. Методология программы специально разрабатывается для поддержки в обучении детей с различными способностями, что улучшает качество обучения и результаты сформированности личностных УУД у всех школьников. Дети с теми или иными образовательными потребностями участвуют во всех мероприятиях без ограничений. Индивидуальное обучение детей с ЗПР поддерживается совместной работой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку.

Таким образом, на теоретическом этапе был проведен анализ понятия «универсальные учебные действия», «личностные УУД» и их специфические характеристики для формирования на младшем этапе школьного обучения, охарактеризованы психолого-педагогические основы развития личностных УУД посредством инклюзивной образовательной среды для детей с нормой и с особыми образовательными потребностями.

На следующем практическом этапе проводилась опытно-экспериментальная работа по формированию личностных УУД у младших школьников в условиях инклюзивного образования. Подобная работа предполагала поэтапную организацию. На первом этапе планировался ход исследования, подбирались необходимые методики, определялись критерии и уровни сформированности личностных УУД. Также была сформулирована

рабочая гипотеза, заключающая в том, что коррекционно-развивающая программа как психолого-педагогическое средство формирования личностных УУД у младших школьников в условиях инклюзивного образования будет результативной, если ее содержание обогащено рефлексивными, развивающими играми, с опорой на психологические техники (активное слушание, проигрывание ситуация), нацеленными на формирование таких показателей личностных действий как адекватная самооценка, мотивация к обучению и познанию, установление дифференциации конвенциональных и моральных норм, в ориентации морального содержания действий и ситуаций у младших школьников.

Эксперимент проводился в условиях учебного учреждения МБОУ «Игрышенской СОШ №3 среди младших школьников 1 класса в количестве 10 человек: 8 человек с нормой и 2 человека с ЗПР. В ходе этого этапа работы были выявлены выраженные различия в уровнях сформированности личностных УУД у детей с нормой и с ЗПР. Выявленные различия свидетельствуют об отсутствии целенаправленной работы по развитию представлений о себе, самооценке и смыслообразованию, что в свою очередь препятствует продуктивной социализации и индивидуализации детей при дальнейшем обучении в данном общеобразовательном учреждении.

Отклонения в сформированности личностных УУД позволили отметить основные направления коррекционно-развивающей программы, а именно: совершенствование представлений о себе, развитие возможности реально оценивать собственные возможности и способности, формирование оптимальной самооценки. Программа была разработана на основе индивидуализированных стратегий, объединяющих детей с одинаковыми особенностями формирования личностных УУД. Данные индивидуализированные программы вошли общий тематический план мероприятий, который был рассчитан на 8 недель.

На аналитическом этапе проводилось сравнение данных до и после проведения коррекционно-развивающей программы. Основными его

результатами стало то, что по окончании проведения эксперимента у детей с ЗПР уровень морального содержания действий и ситуаций повысился до среднего. У детей с нормой стал преобладать высокий уровень (повысился на 20%). Результаты исследования уровней школьной мотивации показали, что у детей с ЗПР изменился вектор с негативного на положительный. У школьников стал преобладать средний уровень школьной мотивации. Кроме того, у них стала преобладать адекватная и нормальная самооценка.

Полученные результаты подтвердили гипотезу, что действительно специально организованная работа по развитию личностных УУД на основе индивидуализированных программ способствует успешному развитию личности детей, как с нормой, так у школьников с теми или иными образовательными потребностями.

Таким образом, проведенное исследование позволит повысить уровень педагогов общеобразовательных учреждений в решении проблем инклюзивного образования, в разработке коррекционно-развивающих программ. Оно также будет полезно учителям, специализирующимся на работе с детьми с диагнозом ЗПР.

## Список использованной литературы

1. Абдулова К.М. Формирование мотивационной сферы младших школьников как составляющая УУД // Актуальные вопросы современной науки. 2014. № 1. С. 44-47.
2. Айдаева М. Н. Факторы становления самооценки младших школьников // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания . 2013. №18. С. 58-62.
3. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М., 2010. 159 с.
4. Асмолов А.Г. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М., 2011. 159 с
5. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия К16 в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008. 150 с.
6. Безрукова Е.И. Мониторинг развития УУД как основополагающий элемент организации методической службы образовательного учреждения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. №3 С.10-13.
7. Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии // Интеграция образования. 2011. № 1. С. 59-64.
8. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997. 298 с.
9. Бобровникова С.В. Приемы педагогической техники для формирования универсальных учебных действий. URL: [www.menobr.ru/materials/46/37549/](http://www.menobr.ru/materials/46/37549/) (дата обращения: 03.02.2016).

10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 750 с.
11. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3. С. 14-20.
12. Букатов В.М., Ершова А.П. Нескучные уроки. Обстоятельное изложение игровых технологий обучения школьников: Пособие для учителей физики, математики, географии, биологии. Петрозаводск, 2008. 188 с.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М., 1983. 369 с.
14. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. 3-е изд., стер. М., 2006. 336 с.
15. Гамезо М. и др. Возрастная и педагогическая психология. М., 2009. 512 с.
16. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В.Е. Ключко. М., 2013. 264 с.
17. Дацерхоева М.А., Ногерова М.Т. Сравнительное исследование уровня развития словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. №44. С.43-46.
18. Дормидонтова Л. П. Диагностика и критерии оценки развития творческих способностей детей 5-8 лет в педагогическом процессе // Симбирский научный вестник. 2011. № 2. С. 71-73.
19. Дружин В.Н. Психология способностей: избранные труды. М., 2007. 541 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/15609>.
20. Дубровина Л.А., Забавнова М.В., Добрынина А.О. Формирование самооценки младших школьников // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. №10. С. 16-19.

21. Дунилова Р. А., Бобрикова Л. Г. Реализация требований ФГОС к формированию и оценке универсальных учебных действий у младших школьников: организационно-методические аспекты // Эксперимент и инновации в школе . 2013. №3 С.5-10.

22. Еделева Е.И. Интерактивные техники групповой работы // Школьный психолог. 2004. № 15. С. 102-134.

23. Зайцева Е.С., Шлай Е.В., Нахай Д.Ю. Особенности эмпатии у младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования // Символ науки. 2015. №7-2 С. 171-174.

24. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2010. 448 с.

25. Ильюшина С.В. Универсальные учебные действия и ФГОС НОО с ОВЗ // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 1 (52). С. 94 - 102.

26. Ильюшина С.В. Формирование универсальных учебных действий у слабослышащих младших школьников в процессе проектной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 1 (62). С. 89-94.

27. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса. Мн., 2000. 95 с.

28. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: [https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener\\_edu/OVZ/Cons\\_FGOS\\_OVZ.pdf](https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf) (дата обращения: 15.05.2016)

29. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект // Бюл. регион. опыт развития воспитания и доп. образования детей и молодёжи. 2009. № 6. С. 7-18.

30. Корецкая И.А. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М., 2011. 120 с.

31. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М., 2003. 120 с.
32. Котлярова Т.С. Универсальные учебные действия и общеучебные умения и навыки – сходство и различия // Проблемы и перспективы развития образования в России . 2013. №21 С.58-62.
33. Котлярова Т.С. Сценарный подход к управлению формированием универсальных учебных действий младших школьников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 60. С. 60-67.
34. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие М., 2002. 208 с.
35. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль. 1996. 208 с.
36. Лазарева Л.И., Васильчук Г.Т. Универсальные учебные действия младших школьников: практические подходы к определению содержания // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 193 – 200.
37. Лубовский В.Д. Понятие «Внутренняя позиция личности» в работах Л.И. Божович: теоретические аспекты и современные исследования. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/JPG5\\_2008/LPV-157.HTM](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/JPG5_2008/LPV-157.HTM) (дата обращения: 16. 04. 2016 г.)
38. Мухина В.С., Хвостов А.В. Возрастная психология. М., 2009. 624 с.
39. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования: учебник. М., 2007. 606 с.
40. Немов Р.С. Психология. М., 2016. 639 с.
41. Озерова О.Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Игры и упражнения. Ростов на Дону. 2005. 192 с.
42. Пантлеева Е.С. Формирование учебных умений учащихся начальной школы при обучении иноязычной лексике // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук . 2015. №10-5. С. 53-55.

43. Пенъевская И. И. Мониторинг формирования универсальных учебных действий: проблемы, подходы, решения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. №6. С. 23-26.

44. Пидкасистый П. и др. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2014. 624 с.

45. Подласый И. Педагогика начальной школы. М., 2008. 464 с.

46. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. СПб., 2004. 592 с.

47. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» URL: [https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz\\_%E2%84%96\\_1599\\_ot\\_19.12.2014.pdf](https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf) (дата обращения: 15.05.2016)

48. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 N 15785) URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922> (дата обращения: 15.05.2016)

49. Прохоренко Л.И. Психологические особенности проявления самооценки у младших школьников с задержкой психического развития // JSRP . 2014. №1 (5) С. 76-85.

50. Прохоренко Л.И. Развитие самооценки у младших школьников с задержкой психического развития // Психологические науки. 2015. №1. С.86-92.

51. Семянников С.С. Теоретический анализ проблемы формирования внутренней позиции школьника // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. №9. С.170-175.

52. Слостенин В.А. и др. Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений. М., 2005. 512 с.
53. Слюсарева Е.С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Фундаментальные исследования*. 2015. №2-1 С. 179-183.
54. Соколова Е.В. Систематика задержки психического развития у детей // *Логопед: науч.-метод. журнал*. 2008. № 1. С. 180-187.
55. Сорокоумова С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // *Известия Самарского научного центра РАН* . 2010. №3-1 С.134-136.
56. Степашкина Л.Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции // *Интернет-журнал «Эйдос»*. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>.
57. Тербулатова А.А., Ногерова М.Т. Особенности развития мышления у детей младшего школьного возраста // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2015. №44 С.65-69.
58. Ушинский К.Д. Русская школа // *Избранное*. М., 2015. 688 с.
59. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598. URL: [https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz\\_%E2%84%96\\_1598\\_ot\\_19.12.2014.pdf](https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1598_ot_19.12.2014.pdf) (дата обращения: 15.05.2016)
60. Федорова Т.В. Взаимосвязь мышления и воображения в процессе познавательной деятельности младших школьников // *Известия Самарского научного центра РАН* . 2009. №4-5. С.1232-1238.
61. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие. М., 2000. 160 с.

62. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань. 2008. 24 с.

63. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2013. № 2. С. 58-64.

64. Чотчаева Ф.А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями: теория и практика // European research . 2015. №10 (11) С.117-121.

65. Шаманова Т.А., Хороших П.П. Личностные универсальные учебные действия: роль в структуре ФГОС нового поколения и изучение сформированности // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2014. Т. 2. № 6 (11). С. 84-90.

66. Шинкарева Е.Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями в российской федерации и за рубежом: монография. Архангельск. 2009. 96 с.

67. Шипицина Л.М. Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы // Материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» 20-21 сентября 2010 г. СПб., 2010. 200 с.

68. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Шуя. 2011. 24 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

Протокол наблюдения за уровнем сформированности личностных УУД

Дата \_\_\_\_\_

Ф.И. \_\_\_\_\_

Дата рождения (год, месяц, число) \_\_\_\_\_

Место жительства \_\_\_\_\_

Семья: полная, неполная (нужное подчеркнуть).

Занятия родителей: мать \_\_\_\_\_

отец \_\_\_\_\_

Успеваемость (обобщенная оценка) \_\_\_\_\_

Результаты обследования:

№ п/п	Субтест 1		Субтест 2		Субтест 3		Субтест 4	
	Попытка 1	Попытка 2						
1	А		С		С		С	
2	А		С		В		В	
3	А		С		С		С	
4	Зв		В		В		В	
5	А		С		С		С	
6	Зн		Вн		С		С	
7	Зн		Вн		В		В	
8	Зв		Н		С		С	
9	Зн		Нг		Н		Н	
10	Н		Нг		Н		Н	

Общий балл за весь тест \_\_\_\_\_ балл за 2-ю  
попытку \_\_\_\_\_ % успешности \_\_\_\_\_ продолжительность  
обследования \_\_\_\_\_ Дополнительные сведения о  
ребенке \_\_\_\_\_

### Сводная таблица данных

№ п/п	Ф.И.	Возраст	Оценки за:						Балл 1 попытка	Балл 2 попытка	Общий балл за тест	% успешности	Уровень успешности
			1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест							
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

## Диагностические методики Методика 1 «Лесенка»

*Цель:* выявление уровня развития самооценки.

*Оцениваемые УУД:* личностные УУД, самоопределение. *Возраст:* 1-4 класс.

*Форма (ситуация оценивания):* фронтальный письменный опрос.

Учащимся предлагается следующая инструкция: Ребята, нарисуйте на листе бумаги лестницу из 10 ступенек (психолог показывает на доске). На самой нижней ступеньке стоят самые плохие ученики, на второй ступеньке чуть- чуть лучше, на третьей – еще чуть- чуть лучше и т.д., а вот на верхней ступеньке стоят самые лучшие ученики. Оцените сами себя, на какую ступеньку вы сами себя поставите? А на какую ступеньку поставит вас ваша учительница? А на какую ступеньку поставит вас ваша мама, а папа?

*Критерии оценивания:* 1-3 ступени – низкая самооценка; 4-7 ступени – адекватная самооценка;

8-10 ступени – завышенная самооценка.

## Методика 2

### АНКЕТА ДЛЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПО ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ (Н. Лусканова)

*Цель:* анкета предназначена для выявления мотивационных предпочтений в учебной деятельности. Может быть использован в работе со школьниками 1—4-х классов.

*Оцениваемые УУД:* действие смыслообразования, направленное на установление смысла учебной деятельности для учащегося.

*Форма:* анкета.

1. Тебе нравится в школе? Нравиться Не очень нравится Не нравится  
2. Утром, когда ты просыпаешься, то всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома? Иду с радостью Бывает по-разному Чаще всего хочется остаться дома

3. Если учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам и желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома? Не знаю точно Остался бы дома Пошел бы в школу

4. Ты доволен, когда у вас отменяют какие-либо уроки. Доволен Бывает по-разному Не доволен

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий? Хотел бы Не хотел бы Не знаю точно

6. Ты хотел бы, чтобы в школе не было уроков, но остались одни перемены? Хотел бы Не хотел бы Не знаю точно

7. Часто ли ты рассказываешь своим родителям о школе? Часто Иногда Почти никогда не рассказываю

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель? Точно не знаю Не хотел бы Хотел бы

9. Много ли у тебя друзей в классе? Не очень много Много Почти нет

10. Тебе нравятся твои одноклассники? Нравятся Некоторые нравятся, а некоторые – не очень Большинство не нравится КЛЮЧ:

№вопроса	Бал за 1 ответ	Бал за 2 ответ	Бал за 3 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

Вариант расчетов по А.Ф.Ануфриеву:

За первый ответ – 3 балла, За второй ответ – 1 балл, За третий ответ – 0 баллов.

**5 основных уровней школьной мотивации. 25 – 30 баллов** (максимально высокий уровень) – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

20 – 24 балла – хорошая школьная мотивации Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью.

Такой уровень мотивации является средней нормой. 15 – 19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. 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.

10 – 14 баллов – низкая школьная мотивация. Подобные школьники 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.

Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной работой, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание которой для них невыносимо. Ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и

правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения психического нервно-здоровья.

### Методика 3

#### Анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм, по Э.Туриэлю в модификации Е.А.Кургановой и О.А.Карабановой, 2004)

Цель: выявление степени дифференциации конвенциональных и моральных норм.

Оцениваемые УУД: выделение морального содержания действий и ситуаций.

Возраст: младшие школьники Форма (ситуация оценивания) – фронтальное анкетирование

Детям предлагалось оценить поступок мальчика (девочки, причем ребенок оценивал поступок сверстника своего пола), выбрав один из четырех вариантов оценки:

1 балл - так делать можно, 2 балла - так делать иногда можно, 3 балла - так делать нельзя, 4 балла - так делать нельзя ни в коем случае.

Инструкция: «Ребята, сейчас вам предстоит оценивать разные поступки таких же, как вы, мальчиков и девочек. Всего вам нужно оценить 18 поступков. Напротив каждой ситуации вы должны поставить один, выбранный вами балл. В верхней части листа написано, что означает каждый балл. Давайте вместе прочтем, как можно оценивать поступки ребят. Если вы считаете, что так делать можно, то вы ставите балл (один) ...и т.д.». После обсуждения значения каждого балла дети приступали к выполнению задания. Процедура проведения задания занимала от 10 до 20 минут, в зависимости от возраста детей. В таблице 2 представлены конвенциональные и моральные нормы (по Туриэлю).

Вид социальных норм	категории конвенциональных норм	конвенциональные нормы	мини-ситуации нарушения конвенциональных норм
конвенциональные нормы	ритуально - этикетные	- культура внешнего вида, поведение за столом, правила и формы обращения в семье	- не почистил зубы; пришел в грязной одежде в школу; накрошил на столе; ушел на улицу без разрешения;
	организационно – административные	- правила поведения в школе, правила поведения на улице, правила поведения в общественных местах,	- вставал без разрешения на уроке; мусорил на улице; перешел дорогу в непопозженном месте;

вид социальных норм	категория моральных норм (по Туриелю)	моральные нормы	мини-ситуации нарушения моральных норм
моральные нормы	Нормы альтруизма Нормы ответственности, справедливости и законности	- норма помощи, норма щедрости, норма ответственности за нанесение материального ущерба	- не предложил друзьям помощь в уборке класса; не угостил родителей конфетами; взял у друга книгу и порвал ее;

Всего в предложенной анкете было представлено: - семь ситуаций, заключающих нарушение моральных норм (2, 4, 7, 10, 12, 14, 17) - семь ситуаций, заключающих нарушение конвенциональных норм (1, 3, 6, 9, 11, 13, 16, четыре нейтральные ситуации, не предусматривающие моральной оценки (5, 15, 8, 18) 1 балл Так делать можно 2 балла Так делать иногда можно 3 балла Так делать нельзя 4 балла Так делать нельзя ни в коем случае

Инструкция: поставь оценку мальчику (девочке) в каждой ситуации.

1. Мальчик (девочка) не почистил(а) зубы.
2. Мальчик (девочка) не предложил(а) друзьям (подругам) помощь в уборке класса.
3. Мальчик (девочка) пришел (пришла) в школу в грязной одежде.
4. Мальчик (девочка) не помог(ла) маме убрать в квартире.
5. Мальчик (девочка) уронил(а) книгу.
6. Мальчик (девочка) во время еды разлил(а) суп и накрошил(а) на столе.
7. Мальчик (девочка) не угостил(а) родителей конфетами.
8. Мальчик (девочка) вымыл(а) дома пол.
9. Мальчик (девочка) разговаривал(а) на уроке во время объяснения учителя.
10. Мальчик (девочка) не угостил(а) друга (подругу) яблоком.
11. Мальчик (девочка) намусорил(а) на улице, набросал(а) на землю фантики от конфет.
12. Мальчик (девочка) взял(а) у друга (подруги) книгу и порвал(а) ее.
13. Мальчик (девочка) перешел (перешла) улицу в запрещенном месте.
14. Мальчик (девочка) не уступил(а) место в автобусе пожилому человеку.
15. Мальчик (девочка) купил(а) в магазине продукты.
16. Мальчик (девочка) не спросил(а) разрешения пойти гулять.
17. Мальчик (девочка) испортил(а) мамину вещь и спрятал(а) ее.

18. Мальчик (девочка) зашел (зашла) в комнату и включил(а) свет. Критерии оценки: соотношение сумм баллов, характеризующих степень недопустимости для ребенка нарушения конвенциональных и моральных норм. Уровни: 1 – сумма баллов, характеризующих недопустимость нарушения конвенциональных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм более чем на 4; 2 – суммы равны (+ 4 балла); 2 - сумма баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения конвенциональных норм более чем на 4;

#### Методика 4

**Методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н.В. Кулешовой, педагогом- психологом, МОУ СОШ № 58**

**Цель:** выявить нравственные представления учеников.

**Оцениваемые УУД:** выделение морального содержания действий и ситуаций.

**Возраст:** младшие школьники

**Форма (ситуация оценивания)** – фронтальное анкетирование

**Инструкция:** опираясь на свой опыт, ответьте на вопросы:

1. Тебе нравится когда тебя уважают твои одноклассники? **А** Нравится **Б** Не очень нравится **В** Не нравится

2. Что будешь делать если увидишь, что твой друг намусорил(а) на улице, набросал(а) на землю фантики от конфет? **А** Сделаю замечание и помогу убрать **Б** Сделаю замечание и подожду пока он все уберет **В** Расскажу учителю и пусть он заставит его убирать

3. Ты взял(а) у друга (подруги) книгу и порвал(а) ее, как ты поступишь? **А** Отремонтирую книгу или попрошу своих родителей купить новую **Б** Незнаю **В** Тихонько отдам, чтобы не заметили

4. Ты поступишь, если в школьной столовой во время еды разлил(а) суп и накрошил(а) на столе. **А** Извинюсь и уберу за собой **Б** Незнаю **В** Ничего делать не буду, есть же уборщица

5. Часто ты приходишь в школу в грязной одежде? **А** Нет **Б** Иногда **В** Да

6. Как ты поступишь если твой друг или подруга испортил(а) вещь учителя и спрятал(а) ее? **А** Помогу другу извиниться перед учителем и признаться в поступке **Б** Скажу другу, что надо извиниться перед учителем и признаться в поступке, но пусть извиняется сам **В** Сделаю вид, что не заметил

7. Часто ли ты уступаешь место в автобусе пожилому человеку или женщине? **А** Часто **Б** Иногда **В** Почти никогда

8. Часто ли ты предлагаешь друзьям (подругам) помощь в уборке класса? **А** Часто **Б** Иногда **В** Почти никогда

**Обработка данных:** За первый ответ (А) – 2 балла, За второй ответ (Б) – 1 балл, За третий ответ (В) – 0 баллов.

**Интерпретация: Высокий уровень (12-16 баллов):** такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением ориентации на интересы и потребности других людей, направленность их личности – на себя или на потребности других. Часто наблюдается отказ от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. Стремятся совершать нравственные поступки и побуждают других. Пытаются принимать решения согласно нравственных норм.

**Средний уровень (6-11 баллов):** такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако они чаще всего стремятся к реализации собственных интересов с учетом интересов других. Для них характерно стремление к межличностной конформности и сохранению хороших отношений. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени. Пытаются совершать поступки на основе нравственных норм, знают нравственные качества школьников.

**Низкий уровень (0-5 баллов):** школьники посещают школу неохотно, стремятся к реализации собственных интересов без учета интересов других, предпочитают уходить от ответственности, нравственные нормы усваивают с трудом и отсутствует желание следовать им испытывают проблемы в общении с одноклассниками, взаимоотношениях с учителем.

### Краткое описание средств формирования личностных УУД «Проигрывание ситуаций»

Учащимся предлагаются ситуации, в которых нужно изображать самим себя. Ситуации разные, придуманные или взятые из жизни ребенка. Прочие роли при разыгрывании выполняются другими детьми. Можно предложить школьникам поменяться ролями. Приведем:

- Ты участвовал в соревновании и занял первое место, а твой друг был почти последним. Он очень расстроился, помоги ему успокоиться.

- Мама принесла 5 яблок, тебе и сестре (брату), как ты поделишь их? Почему?

- Ребята из твоего класса в школе играют в интересную игру, а ты опоздал, игра уже началась. Попроси, чтобы тебя приняли в игру. Что будешь делать, если дети не захотят принять тебя?

#### «Зеркало»

Один из учеников смотрится в «зеркало», которое повторяет все его движения, жесты, мимику. «Зеркалом» является другой школьник. Можно изображать кого-нибудь другого или себя. «Зеркало» должно отгадать, кто задуман, а потом поменяться ролями. Психологическая техника помогает ученикам открыться, почувствовать себя свободно и раскованно.

#### Игра «Брать и давать»

Что более значимо для человека: получать от других или отдавать другим? Для осознания этого можно предложить детям следующую игру. Для нее необходимо приготовить определенное количество очищенных орешков или маленьких конфет типа «горошек». Важно, чтобы это было вкусно и очень желаемо для детей.

На доске вывешивается инструкция (или раздается по группам) Организуются группы из трех человек, каждому выдается по четыре орешка, которые зажимаются в одной руке, другая при этом сжата в кулак.

В унисон, в то время как один игрок считает, каждый участник игры три раза стучит по колену кулаком, на третий стук каждый участник разжимает 0-5 пальцев (по желанию).

Подсчитывается общее количество разжатых пальцев в группе и выполняется распоряжение, записанное в инструкции. Игра повторяется до тех пор, пока не закончится отведенное время или у кого – то больше не останется орешков.

0-1. Дайте орешек сидящему справа.

9-8. Попросите сидящего слева дать орешек сидящему справа от вас.

2-3. Дайте орешек самому маленькому.

10-11. Не давайте никому.

4-5. Дайте орешек сидящему слева.

12-13. Съешьте один орешек.

6-7. Дайте орешек тому, кому захотите.

14-15. Выберите того, кто бы мог съесть один орешек.

Все играющие считают и ведут игру по очереди. Распоряжения, данные в инструкции, также выполняет ведущий.

После окончания игры организуется рефлексия.

Дети отвечают по очереди на следующие вопросы:

Что вы чувствовали, когда брали у кого-то последний орешек?

Что вы чувствовали, когда вы отдавали свой последний орешек?

Что приятнее: давать или брать?

### **Занятие 1. «Я-доброжелательность»**

Цели: формирование личностных УУД, формирование уважительного отношения друг к другу; усвоить нормы общения с детьми и взрослыми; развитие коммуникативных навыков, развитие устойчивой самооценки.

Оборудование: цветные карандаши, таблицы с описанием учеников.

Ход занятия.

#### **1. Вступление. Ритуал приветствия.**

*Приветствие.* «Хорошее настроение»

*Разминка. Игра «Пирамида любви».*

Психолог: «Каждый из нас что-то или кого-то любит, всем нам присуще это чувство, и все мы по-разному его выражаем. Я люблю свою семью, свой дом, свою работу. Расскажите и вы, кого и что вы любите». (Рассказы детей).

«А сейчас давайте построим пирамиду любви из наших с вами рук. Я назову что-то любимое и положу свою руку, затем каждый из вас будет называть свое любимое и класть свою руку». (Дети выстраивают пирамиду). «Вы чувствуете тепло рук? Вам приятно это состояние? Посмотрите, какая высокая у нас получилась пирамида. Высокая, потому что все мы любимы и любим сами».

#### **2. Основная часть.**

*Упражнение «Ты самый лучший на свете».*

Цель: создание положительного эмоционального фона, развитие навыков сотрудничества.

По кругу каждый участник произносит своему справа фразу: «Ты самый лучший на свете, потому что ...». Затем упражнение повторяется в противоположном направлении.

*Упражнение «Марафон имен».*

Упражнение проводится в шеренге: последний поворачивается лицом к стоящему справа и быстро перемещается вдоль шеренги, хлопая каждого участника ладонью по ладони и называя его по имени. Как только он становится в начале шеренги, это же упражнение начинает выполнять предпоследний участник. Упражнение выполняется до тех пор, пока все участники не пробегут с хлопком вдоль шеренги. Награждаются те, кто всех правильно назвал по имени.

*Упражнение «Раскрась детали».*

Цель: развитие познавательных психических процессов.

Детям предлагается раскрасить только детали, из которых состоят заданные фигуры.

### ***Игра «Чем мы похожи».***

**Цель: развитие внимания к личности одноклассника.**

Начинает игру взрослый: приглашает в круг одного из ребят по сходству с собой. Например: «Катя, выйди, пожалуйста, ко мне, потому что у нас туфли одинакового цвета». Катя выходит в круг и приглашает выйти кого-либо из участников таким же образом.

Игра продолжается до тех пор, пока все члены группы не окажутся в кругу. Игра может повторяться несколько раз. После игры психолог говорит о том, что все люди разные, но у всех людей есть что-то одинаковое (перечисляет, какие одинаковые черты внешнего вида, элементы одежды были названы).

В конце занятия каждому ребенку предлагается нарисовать свой автопортрет и разместить автопортреты на заранее подготовленном стенде. Итог занятия – мы все разные, но у нас есть что-то общее и нам хорошо вместе.

### ***Упражнение «Угадай-ка».***

Цель: развитие внимания к личности одноклассника.

По сводным таблицам педагог готовит описания нескольких учеников (не более 5-7). Заранее пишет их имена на карточках и кладет их в конверт. Держа конверт в руках, он описывает ребенка и предлагает детям угадать, о ком идет речь. После некоторых ответов он открывает конверт и называет имя. Победитель награждается.

### ***Упражнение «Волшебные слова».***

Цель: развитие коммуникативных действий и навыков.

Доброта, милосердие, радость и переживание за других создают основу человеческого счастья. Человек, который делает добро другим, чувствует себя счастливым. Быть вежливым к окружающим – это тоже доброта.

- От кого вы часто слышите добрые слова?

- Много добрых слов в приветствиях, пожеланиях, с которыми мы часто встречаемся в жизни. И есть приветствия, пожелания, слова в которые входит само слово «добро».

ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ!

ДОБРОЕ УТРО!

В ДОБРЫЙ ЧАС!

ДОБРЫЙ ДЕНЬ!

В ДОБРЫЙ ПУТЬ!

ДОБРЫЙ ВЕЧЕР!

Вспомните, а часто ли вы употребляете добрые слова? Эти слова еще называют «волшебными словами». Почему? (Ответы детей)

### **1. Заключительная часть. Ритуал прощания.**

*Упражнение «Доброе животное».*

## **Занятие 2. «Путь самосовершенствования»**

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА «ДАВАЙ, ДЕЛАЙ!»**

**Задачи реализации метода:** Осознание участниками условий для своего развития принципов взаимодействия между собой и педагогом, факторов создания педагогической среды, осознание сущности педагогического процесса, педагогических условий.

### **Рамочные условия реализации метода**

1. Оптимальное количество участников — до 30 человек.
2. Необходимое оборудование: несколько (в зависимости от количества творческих групп) листов белой бумаги формата А-3; набор цветной бумаги; разноцветные маркеры (7-10 штук); ножницы; скотч; клеящий карандаш.
3. Время реализации метода — 30-40 мин.

### **Алгоритм реализации метода**

1. Педагог (руководитель игры) приглашает принять участие в игре, сохраняя в тайне ее название (название раскрывается в самом конце игры, до окончания рефлексии ее результатов).
2. Участникам предлагается создать несколько творческих групп (лучше не более четырех, так как в противном случае время проведения игры затянется, будет снижена ее динамика) численностью 5-7 человек.
3. В каждой группе педагог определяет руководителя — своего помощника, одной из групп может руководить сам педагог.
4. Педагог один на один с каждым руководителем группы отдельно проводит инструктаж по организации взаимодействия руководителя и членов творческой группы в конкретной ситуации (инструктаж проводится в течение 1-2 мин).
5. Каждой из творческих групп предлагается реализовать одно из следующих заданий-ситуаций:

ситуация 1 — группе необходимо нарисовать лето, для чего даны лист белой бумаги формата А-3 и несколько цветных маркеров; рисовать могут одновременно все участники; руководителю группы дана установка вести себя авторитарно по отношению к членам группы, иронизировать, потешаться над каждым предложением, идеей участников;

ситуация 2 — группа должна нарисовать осень, для чего даны лист белой бумаги формата А-3 и несколько цветных маркеров; все участники сидят на стульях вдоль стены и не имеют права (таковы условия игры) осуществлять другое пространственное размещение; им необходимо выбрать одного человека — художника, который, руководствуясь их советами, будет рисовать; руководителю этой группы дана установка вести себя ровно, тактично по отношению к участникам, но в то же время следить за строгим выполнением условий игры;

ситуация 3 — группе необходимо нарисовать весну, для чего ей даны лист белой бумаги формата А-3, плохо пишущий черный маркер, порванный и смятый листок серой (можно другого цвета) бумаги и т. п.; эта группа в отличие от других групп, работающих в аудитории, обязательно должна вый-

ти за пределы аудитории, например в затемненный коридор; лист бумаги, на котором будет изображаться весна, помещается на полу, все участники размещаются вокруг; установка педагогу — создавать ситуацию успеха в деятельности для каждого участника, сопереживать, быть внимательным к просьбам, но в то же время следить за строгим выполнением условий игры (нельзя размещать лист на столе, нельзя использовать другие материалы и т. д.);

*ситуация 4* — группа удобно размещается на стульях вокруг стола; руководитель группы (его роль лучше выполнять педагогу), не торопясь, раскладывает на столе 2-3 листа белой бумаги формата А-3, набор цветной бумаги, несколько разноцветных маркеров, ножницы, скотч, клеящий карандаш и т. п.; после того как все разложено, руководитель обращается к группе с призывом: «Давайте, делайте! Времени очень мало». Фраза «Давайте, найдите себя!» должна повторяться руководителем каждые 5-10 сек. Вести себя руководитель должен по отношению к группе жестко, иногда грубо, его задача (через замечания, насмешки, указания, запреты) не дать возможности что-либо делать участникам группы (необходимо подчеркнуть, что, в отличие от других групп, какая-либо цель — нарисовать осень, лето, весну — перед группой сознательно не ставится).

6. Каждая из творческих групп реализует порученное ей задание. Время реализации - не более 5-7 мин. По истечении этого времени педагог (руководитель игры) подает команду всем группам закончить работу.

7. Организуются три круга рефлексии, в которой задействованы все участники игры:

*1-й круг* — каждый из участников рассказывает достаточно подробно, в логической последовательности (констатирует без какого-либо анализа) о том, что делали их группа и он сам; руководители групп говорят последними, упоминая и об установке на свое поведение;

*2-й круг* — каждый из участников описывает свое эмоциональное состояние по ходу игры;

*3-й круг* — каждый из участников анализирует ход и содержание игры, высказывает предположение о целях игры.

8. По окончании третьего круга рефлексии педагог знакомит участников с названием игры: «Давай, найди себя!» (фраза руководителя группы из ситуации 4).

### Занятие 3 «Социальная роль»

#### ***ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА «ГОСТИНИЦА»***

**Задачи реализации метода:** *Организация взаимодействия, самоидентификация с различными социальными ролями, развитие мышления, эмоционально-чувственной сферы учащихся.*

**Рамочные условия реализации метода**

1. Основными участниками игры являются 8-10 человек, все остальные — наблюдатели, которые по условиям игры не имеют права общаться с основными участниками игры.

2. Необходимое оборудование: аудитория; 8-10 стульев; этикетки из самоклеящейся бумаги с обозначением (можно написать маркером) социальных ролей; скотч.

3. Время реализации метода -15-20 мин.

### **Алгоритм реализации метода**

1. Педагог (руководитель игры) объясняет название игры и приглашает ее основных участников (8-10 человек).

2. Основные участники игры садятся на стулья в тесный круг, все остальные учащиеся становятся наблюдателями и располагаются вокруг основных участников на расстоянии 1-1,5 м от основных участников.

3. Педагог знакомит участников с условиями игры, которая состоит из двух этапов:

- этап 1 — каждому из основных игроков на лоб прикрепляется этикетка с обозначением социальной роли (предварительно педагогу следует извиниться за то, что этикетки будут прикреплены на лоб, но таковы условия игры, так как участник не должен видеть, что написано на его этикетке); задача всех участников — через организацию взаимодействия между собой с помощью косвенных вопросов (прямые вопросы-подсказки запрещены, за этим должен следить педагог) помочь каждому участнику как можно скорее определить свою социальную роль;

- этап 2 — после того как определены все социальные роли, участникам необходимо расселиться в гостинице, в их распоряжении два трех и один двухместный номер (8 основных участников); поселиться все должны при общем согласии, насильно кого-то с кем-то селить нельзя.

4. Педагог прикрепляет на лоб каждому основному игроку этикетки с обозначением социальных ролей (этикетки лучше делать из самоклеющейся бумаги).

Социальные роли могут быть самые разные, например: учитель, директор школы, модель, мэр города, завхоз, бандит, бомж, рэкетир, челнок, депутат, студент, больной СПИДом и т. д. (при проведении игры с различными возрастными группами детей следует осторожно и продуманно подходить к выбору социальных ролей).

5. Участники игры организуют коммуникацию, взаимодействие между собой с целью определения своих социальных ролей, задавая разнообразные косвенные вопросы (порядок организации взаимодействия определяют сами участники).

Педагог корректирует ход взаимодействия, следя за тем, чтобы не задавались прямые вопросы.

Социальная роль считается раскрытой, если сам участник — носитель роли — назовет ее.

6. После того как все социальные роли определены, участники обсуждают варианты расселения в отведенные для них номера гостиницы.

Педагог напоминает участникам, что расселение необходимо провести при общем согласии всех.

7. Участники называют вариант расселения в номера гостиницы, к которому они пришли в результате обсуждения, и комментируют его.

8. Проводится рефлексия результатов и хода игры (сначала организуется рефлексия основными участниками игры, затем — наблюдателями) по следующему алгоритму:

- Зафиксируйте свое эмоциональное состояние по ходу игры и причины этого состояния;
- О чем вас заставила задуматься игра?
- Чему посвящена, чему способствует игра? - Дайте оценку своего участия в игре.

#### **Занятие 4. «Застенчивость и Уверенность».**

Цель: формирование личностных УУД, повысить у детей уверенность в себе, способствовать преодолению замкнутости, пассивности, скованности; научить двигательному раскрепощению, развитие эмпатии (сопереживания).

Оборудование: демонстрационный материал «Чувства. Эмоции», мяч.

Ход занятия.

##### **1. Вступление. Ритуал приветствия.**

*Приветствие.* «Хорошее настроение»

*Разминка. Игра* «Поменяйся местом».

Цель игры: развить коммуникативные навыки, внимание, координацию, аналитические способности.

Все участники, кроме одного (он будет первым водящим), должны сесть на стулья. В это время ведущий должен назвать какой-нибудь признак, общий для всех (или для некоторых) участников. Это может быть цвет волос, половая принадлежность, детали гардероба и др. После того как он его назовет, те участники, к которым относится названное определение, должны поменяться местами. При этом цель ведущего — самому успеть занять стул. Тот участник, который не успел сесть на стул, становится новым водящим. Он должен назвать новое качество, способное объединить нескольких участников. Теперь по команде они должны поменяться местами.

Для ведущего важно делать сообщение внезапно, чтобы самому успеть занять место.

##### **2. Основная часть.**

Рассматривание демонстрационного материала «Чувства. Эмоции», отображающие эмоции застенчивость и нерешительность, знакомство с героями «Застенчик», Растерянчик-Нерешительный».

*Этюд на выражение застенчивости и нерешительности.*

Мальчик Коля первый раз пришёл в детсад, приоткрыл дверь группы и заглянул внутрь. На его лице было вот такое чувство (робость, застенчивость). Давайте, изобразим его. Глаза чуть опущены, голова наклонена вбок. Выбор картинок.

*Игра «Я – лев».*

Цель: повышение уверенности в себе.

Закройте глаза представьте, что каждый из вас превратился во льва. Лев – царь зверей. Сильный, могучий, уверенный в себе, спокойный, красивый, мудрый. Откройте глаза и представьтесь от имени льва: «Я – лев Коля», пройдите по кругу гордой, уверенной походкой.

*Игра «У кого руки теплее».*

Цель: Регуляция мышечного напряжения, ощущения тепла.

Дети встают в круг и берутся за руки. Один из стоящих пожимает руку стоящему справа, тот в свою очередь подает руку следующему и так далее. Психолог предлагает им почувствовать, у кого руки теплее.

*Игра «Марш самооценки».*

Цель: повышение уверенности детей в себе.

Дети, встав друг за другом по кругу, идут, с силой ставя ногу на пол. Педагог «Я чувствую землю под ногами, земля прочная, твердая, я иду смело и уверенно». Предлагает детям на каждый шаг при выдохе произносить «хо-хо-хо» (10-15 сек), затем, ударяя ладонью в грудь, на выдохе произносить «я-я-я» (10-15 сек). В заключение спокойная ходьба.

*Игра «Прорвись в круг».*

Цель: помочь поверить в себя, преодолеть робость, войти в коллектив сверстников. Ребенка, испытывающего наибольшие сложности в общении с детьми, отводят в сторону. Остальные дети встают в круг, крепко взявшись за руки. Ребенок должен разбежаться, прорвать круг и проникнуть в него.

*Игра «Сидящий — стоящий».*

Цель: развивать эмоциональную сферу.

Ребенок, стоя и глядя на сидящего, говорит предложенную воспитателем или составленную самостоятельно фразу весело, со страхом, сердито, спокойно и т.п.

*Игра «Следование за ведущим».*

Цель: развивать умение понимать и передавать чужие эмоции; развивать воображение.

Дети делятся на две-три группы (по 2-3 человек). В каждой группе - ведущий. Он ходит по кругу, выполняя движения, отражающие различные эмоции; дети повторяют их.

*Упражнение «Подари камешек».*

Дети берут по 1-2 камешка и дарят их, кому захотят со словами: «Я дарю тебе камешки, потому что ты самый...» Тем кому ничего не досталось, камешек дарит педагог, отмечая лучшие качества ребёнка.

*Упражнение «Я-самый».*

Цель: развитие позитивной «Я - концепции», уверенности в собственных силах..

*Я-смелый.* Ребенок с завязанными глазами стоит на подушке. Спрыгнув с подушки, говорит «Я- смелый». Упражнение дети делают по очереди.

*Я -ловкий.* Ребенок обегает кегли, пролезает под стулом, берет в руки надувной мяч, подбрасывает вверх и говорит:

*Я - умный.* Ребенок стоит на одной ноге, правая рука на животе, левой гладит себя по затылку, повторяет « Я-умный». Упражнение повторить 3 раза.

*Я сильный.* Ребенок стоит на одной ноге, держит два мяча под мышками, прижимая к себе. Ребенок повторяет три раза « Я -сильный», по сигналу «Брось! « - бросает мячи.

*Я - добрый.* Дети стоят по кругу, бросают друг другу мяч, кидая и ловя его, говорят: « Я - добрый» Упражнение продолжается 3 минуты.

**Заключительная часть. Ритуал прощания.**

*Упражнение «Доброе животное»*

## **Занятие 5. «Разве это хорошо?»**

Цели: формирование личностных УУД, раскрыть перед обучающимися понятия «плохо» и «хорошо»; усвоить нормы общения с детьми и взрослыми; совершенствование коммуникативных действий и навыков; развивать умение понимать правила и нормы поведения.

Оборудование: набор смайликов, набор схем для построения предложений, журналы, краски, карандаши.

Ход занятия.

### **1. Вступление. Ритуал приветствия.**

*Приветствие.* «Хорошее настроение»

*Разминка. Упражнение «Атомы и молекулы».*

Цель – снятие напряжения, сплочение группы..

Дети свободно передвигаются по классу. Через некоторое время психолог говорит: «Каждый из вас атом, но вам скучно бродить по одному, поэтому атомы решили объединиться по 2, затем по 3 и т.д.» (в зависимости от количества участников).

### **2. Основная часть**

С давних пор люди задумывались над вопросом: «Что такое хорошо и что такое плохо?» Не случайно из поколения в поколение передается народная мудрость через пословицы. Посмотрите внимательно на экран, тут написаны пословицы. Прочитайте их Ребята, как вы понимаете эти пословицы?

Молодцы, ребята! Вижу, что вы понимаете, что такое быть добрым человеком.

Послушайте вот такие высказывания ребят.

1: Если с другом разделил

Ты свои конфеты-

Хорошо ты поступил,

Каждый скажет это.

2: Ты узнал чужой секрет

И разнёс сейчас же,

Это плохо, хуже нет,  
Это подло даже!

3: Если подал ты при всех  
Девочке пальтишко,  
Ты – культурный человек,  
Мировой мальчишка!

4: Если ты, как дикий зверь,  
Сразу лезешь драться,  
Недостойн ты, поверь,  
Человеком зваться!

5: Если ты пригрел кота,  
Кормишь птичек в стужу,  
Это - просто красота,  
Только так и нужно!

6: Ты подбил собаке глаз,  
Бросил кошку в лужу.  
Будь уверен, в сорок раз  
Ты собаки хуже.  
Уважай людей вокруг,  
Старших, младших тоже,  
И тогда тебя, мой друг,  
Назовут хорошим.

*Игра «Наши поступки».*

Цель: помощь обучающимся в осознании новых требований, в формировании внутренней потребности в их исполнении.

Психолог: «Предлагаю поиграть в игру. Я буду называть вам поступки, а вы будете показывать свое отношение к ним с помощью «смайликов»».

Учить уроки, обижать малышей, помогать друзьям, мешать кому-либо, говорить правду обзываться, слушать учителя, на уроке драться, быть вежливым, не слушать говорящего, уважать родителей, быть обидчивым.

*Коллаж «Хорошо-Плохо».*

Цель: осознание обучающимися норм и правил поведения в школе.

*Упражнение. «Что можно сделать за перемену?»*

Цель – развитие образного и логического мышления, действия понимать нормы и правила.

Детям предлагается подумать и ответить на вопрос «Что можно успеть сделать за перемену?». После того, как дети ответят, им предлагается определить, какие названные ими действия запрещено делать в школе и почему?

*Упражнение «Сочини рассказ по теме «Хорошо-плохо»».*

Цель: осознание норм и правил поведения в школе, развитие творческих и познавательных способностей.

Детям предлагается несколько простых схем. По этим схемам детям необходимо сочинить рассказ про хорошие и плохие поступки.

КТО? - Что сделал? - Где? - Зачем? - Как?

Встреча – Погоня - Боевое столкновение - Счастливое окончание  
Событие – Причина – Место действия – Сравнения – Что случилось?  
*Упражнение. «Барометр настроения».*

Цель: снятие напряжения, создание положительного эмоционального климата.

Ведущий спрашивает у детей, знают ли они что такое барометр (термометр, градусник) и для чего он нужен. Затем детям предлагается показать свое настроение только руками: плохое ладони касаются друг друга, хорошее – руки разведены в стороны.

### **3. Заключительная часть. Ритуал прощания.**

*Упражнение «Доброе животное».*

## **Занятие 6 «Мораль и нормы»**

Цель — формирование действий школьника ориентироваться на моральное содержание различных ситуаций и усвоение норм справедливого распределения.

Задачи

Воспитывать уважение : к своим товарищам, умение уступать друг другу. делиться.

Формировать способность встать на позицию другого.

Развивать умение решать моральные дилеммы путем выбора в пользу другого.

Предварительная работа: вспомнить сказки «Золушка», «Приключения Буратино», «Айболит».

Ход занятия

Педагог. Ребята, давайте сегодня поговорим о том, как могут вести себя дети. У меня есть два знакомых мальчика — Сережа и Коля. Они такие же, как и вы, обычные ребята, которые любят играть. Однажды оба мальчика захотели поиграть в строительный материал. Сережа забрал себе почти весь материал и начал сооружать завод. Для Коли почти не осталось материала, тогда он обратился с просьбой к Сереже:

— Дай, пожалуйста, мне немного строительного материала, ведь у тебя много.

— Я дал бы, но видишь — огромный завод строю!

— А ты, Сережа, не строй большой завод, тогда и мне материала хватит.

— Ишь ты какой хитрый, — отвечает Сережа, — отдам тебе, а вдруг мне не хватит? Знаешь, сделаем так: ты, Коля, жди, пока я строю. А что останется — тебе.

Вопросы педагога детям:

Как Сережа поделил строительный материал?

Правильно ли он поступил, взяв себе больше, а Коле отдав меньше? Почему вы так считаете?

Он же (Сережа) первый взял, может, он прав?

Как Коля решил выйти из положения? Что он предложил Сереже?  
«Ишь ты какой хитрый!» — сказал Сережа товарищу. Прав ли он, сказав так Коле?

Кто же хитрил — Сережа или Коля?

Почему вы так думаете?

Справедливо ли предложение Сережи: «Ты, Коля, жди, пока я строю, а что останется — отдам тебе»?

Почему вы так считаете?

По-товарищески ли поступил Сережа по отношению к Коле?

А как бы вы поступили на месте Сережи?

Как поделить строительный материал по справедливости?

А может быть, и не стоило делить его, а поступить иначе? Как?

(Вместе строить завод)

Педагог. Не только некоторые мальчики неправильно себя ведут, но и сказочные герои тоже иногда забывают о справедливости. Ребята, может быть, кто-то из вас вспомнит сказочных героев, которые вели себя несправедливо по отношению к другим людям?

Ответы детей.

Педагог. Ребята, я предлагаю вам помочь сказочным героям восстановить справедливость. Для этого мы сейчас проиграем ситуации

• Ситуация 1

Педагог. Давайте вспомним, как вела себя мачеха по отношению к Золушке.

Педагог предлагает двум детям взять на себя роли Золушки и дочери мачехи, а второму педагогу — роль мачехи.

Мачеха. Золушка получает от меня большую банку гороха с фасолью, а ты, доченька, возьми маленькую. Вы должны отделить фасоль от гороха. Справедливо ли я распределила задание между девочками?

Дети. Нет, несправедливо, Золушке дали больше.

Педагог. А как, ребята, можно было поступить по справедливости?

Дети. Дать одинаковое количество фасоли и гороха каждой. Самой тоже потрудиться и помочь им. Ссыпать все в одну емкость и разобрать вместе.

(Другие варианты.)

Педагог. Дети, а вы бы смогли распределить обязанности так же, как мачеха, сделать как она?

Ответы детей.

Педагог. Почему?

Ответы детей.

Задача педагога — сформировать у детей отрицательный образ несправедливого человека, желание не быть таким, как мачеха, стремление соответствовать положительному образу справедливого человека, научиться четко выделять положительный и отрицательный эталоны поведения.

• Ситуация 2

Педагог предлагает трем детям взять на себя роли Пьеро, Мальвины, Артемона, а второй педагог берет на себя роль Карабаса-Барабаса.

Карабас-Барабас Я — Карабас-Барабас. Я хочу вам сказать, мои дорогие (обращается к Мальвине, Ар-темону, Пьеро), что вы очень много работали: репетировали, давали спектакли, развлекали публику. А я (зевает) был директором. Вы очень много трудились и заработали восемь серебряных монет (держит в руках). Вот сейчас я и их поделю справедливо. Это — мне, это — опять мне (складывает монеты к себе в карман), это — все время мне. а это уже... снова мне... Это — тебе, это мне... (Дает героям по одной люнете, себе забирает пять.)

Педагог. Ребята, справедливо ли Карабас-Барабас распределил заработанные монеты?

Дети. Нет несправедливо!

Педагог. Что бы вы почувствовали, оказавшись на месте наших артистов?

Дети. Мы бы почувствовали обиду, злость...

Педагог. А как было бы справедливо распределить монеты?

Ответы детей.

• Ситуация 3

Заходит Айболит (второй педагог). Педагог. А с чем вы к нам пожаловали, доктор Айболит?

Айболит. Я, ребята, пришел к вам не просто так, а спросить совета. Обратились ко мне за помощью Бармалей, тигренок, лисенок, зайчонок и волчонок. Разболелись у них животы. Я, конечно, дал им лекарство — микстуру и мерную ложку — и попросил Бармалея полечить себя и зверей. А он выпил всю микстуру один (показывает пустой пузырек, к которому для наглядности прикреплен мерная ложка).

Педагог. Что же сделал не так Бармалей. Как он должен был поступить?

Дети. Бармалей должен был дать каждому по ложке лекарства.

Педагог. Айболит, ты слышал, что предлагают наши дети? Что делать: зверята ведь не поправились, а лекарства у нас нет?

Айболит. Не волнуйтесь, у меня с собой есть еще один пузырек микстуры. Но я думаю, что теперь нужна помощь не только зверятам, но и Бармалею.

Педагог. А почему же, ребята?

Дети. Потому что Бармалей не соблюдал норму и выпил один все лекарство, не поделился с другими больными.

Айболит. Но теперь-то я не волнуюсь! Вы, ребята, подсказали Бармалею, как нужно было поступать — разделить микстуру на всех, дать каждому по ложке.

Педагог. А что у вас, Айболит, в чемоданчике?

Айболит. Ах я старый, забыл совсем (делает растерянный вид, стучит себя по лбу) У меня там лежат конфеты. Они не простые, а волшебные, это конфеты справедливости.

Педагог. Наши дети хорошо знают и понимают, что такое быть справедливыми. Сейчас они и тебе объяснят.

Айболит. Да-да, слушаю!

Рассказ детей.

После рассказов детей — обобщение педагога.

Педагог. Молодцы, ребята, вы правильно понимаете, что такое справедливость. И мальчики, о которых мы говорили в начале занятия, тоже не будут об этом забывать.

Айболит (достаёт конфеты).

Да, я вижу, что вы понимаете, и поэтому я дам вот этому мальчику (девочке), который такой умный, все конфеты. Пусть ест!

Далее ребенок должен самостоятельно раздать каждому ребенку по «волшебной конфете справедливости». Если возникает затруднение, то педагог корректно подсказывает это действие ребенку.

### **Занятие 7 «Ссора и примирение»**

Цели: формирование личностных УУД, формирование способности к разрешению конфликтов; создать условия для понимания обучающимися того, что в обществе существуют определенные нравственные нормы, которые помогают людям жить вместе, общаться; уважать чувства, желания других людей; развитие эмпатии (сопереживания).

Оборудование: пособие Р.С. Буре «Как поступают друзья».

Ход занятия.

#### **1. Вступление. Ритуал приветствия.**

*Приветствие.* «Хорошее настроение»

*Разминка. Игра «Поварята».*

Цель: развитие коммуникативных навыков, чувства принадлежности к группе.

Описание игры: все дети встают в круг — это «кастрюля» или «миска». Затем дети договариваются, что они будут «готовить» — суп, компот, салат и т. д. Каждый придумывает, чем он будет: картошкой, мясом, морковкой или чем-нибудь еще. Ведущий — взрослый, он выкрикивает названия ингредиентов. Названный впрыгивает в круг, следующий компонент берет за руку его и т. д. Когда все дети окажутся снова в одном круге, игра заканчивается, можно приступить к приготовлению нового «блюда».

Комментарий: хорошо, если ведущий будет выполнять какие-либо действия с «продуктами»: резать, крошить, солить, поливать и т. д. Можно имитировать закипание, перемешивание.

#### **2. Основная часть.**

*Рассматривание иллюстраций с элементами конфликта* (пособие Р.С. Буре «Как поступают друзья»). Разыгрывание ситуаций «Ссора»: с тобой не дружат, почему?

*Анализ проблемных ситуаций «Ох, уж эти споры - учимся договариваться»*, в которых ребёнку приходилось бы найти самостоятельный способ преодоления эмоционального недуга. Вывод: если поссорился, надо вовремя извиниться и помириться. Когда миришься, обида проходит, становится приятно и радостно

*Перекрестные ритмические хлопки в парах.*

*Мирилки. Кто знает их больше?:*

«Мирись, мирись, больше не дерись». «Мир, мир - навсегда! Ссор, ссор - никогда!»

«Больше ссориться не нужно, Мир и дружба! Мир и дружба!»

Представление Коробки Примирения.

*Игра «Два барана».*

Цель: снятие агрессивности, негативизма.

«Рано-рано два барана повстречались на мосту». Играющие разбиваются на пары. Широко расставив ноги, склонив вперёд туловище, упираясь ладонями и лбами друг в друга, задача – противостоять друг другу, не двигаясь с места. Кто двинулся – проиграл. Можно издавать звуки: «Бе-е-е». Замечание: Следить, чтобы «бараны» не разбили себе лбы.

*Знакомство с подушкой для битья:*

Есть подушка для спанья.

Есть подушка для битья.

А у нас, ребята, в группе

Есть подушка для битья.

Будут кулаки чесаться,

Или ты захочешь драться,

Подойди к подушке той

И ударь её рукой

Можешь бить за всё на свете,

Ведь подушка не ответит...

*Игра «Уходи, злость, уходи».*

Цель: снятие психо-эмоционального напряжения, снятие агрессивности.

Играющие ложатся на ковер по кругу. Между ними подушки. Закрыв глаза, они начинают со всей силы бить ногами по полу, а руками по подушкам с громким криком: «Уходи, злость, уходи». Упражнение идёт 3 мин, затем участники по команде взрослого ложатся в позу «звезды», широко раздвинув ноги и руки, и спокойно лежат, слушая музыку 3 мин.(релаксация)

Предостережение: Следите, чтобы, ударяя руками по подушке, дети не попадали очень часто по рукам соседа. Отдельные попадания полезны.

*Упражнение «Солнечные лучики».*

Цель: сплочение классного коллектива, создание дружеской атмосферы.

Протянуть руки вперёд и соединить их в центре круга. Тихо так постоять, пытаясь почувствовать себя тёплым солнечным лучиком.

Мы все дружные ребята,

Никого в беде не бросим.

Мы ребята-первоклашки.

Не отнимем, а попросим.

Никого не обижаем.

Пусть всем будет хорошо

Как заботиться - мы знаем.

Будет радостно, светло!

## **1. Заключительная часть. Ритуал прощания.**

*Упражнение «Доброе животное»*

## Занятие 8 «А мы в школе!»

Цели: познакомить обучающихся со школой, с работниками, работающими в школе, со школьными законами и традициями, создать атмосферу сотрудничества, сплочение классного коллектива.

Оборудование: карточки с описанием школьников, план школы, схема маршрута передвижения, карты игры путешествия, на которых написаны вопросы о школе, о людях, работающих в школе, ватман, фломастеры, цветные карандаши, краски.

Ход занятия.

### 1. Вступление. Ритуал приветствия.

*Приветствие*. «Хорошее настроение».

*Разминка*. Упражнение «Барометр настроения».

### 2. Основная часть.

Педагог-психолог: «Дорогие друзья, поздравляю вас с тем, что наши занятия подошли к концу. Но на этом наши приключения не закончились, они только начинаются. Сегодня нам предстоит отправиться в большое путешествие по нашей школе. Вот она (открывается карта). Желаю вам удачи. Вы готовы отправиться в путь? Тогда начнем».

*Упражнение «Мои одноклассники»*.

Педагог-психолог: «Вам нужно будет угадать одноклассника по его описанию. Когда я скажу незнакомец, появись – тот, кто себя узнал, просто встанет со своего места».

*Упражнение «Как найти ученика в школе»*.

Детям по плану школу, необходимо найти потерявшегося одноклассника, если известен его маршрут.

*Игра – путешествие «МЫ - РАЗВЕДЧИКИ»*. Учащиеся делятся на 3 небольшие команды по 3 – 4 чел. Им раздаются карты игры путешествия, на которых написаны вопросы о школе, о людях, работающих в школе. Дети должны ответить на поставленные вопросы.

*Упражнение «ЛЮБИМОЕ МЕСТО В ШКОЛЕ»*.

Обучающиеся возвращаются после экскурсии в кабинет психолога. Детям раздаются листы бумаги, карандаши. Задание заключается в следующем: Дети должны изобразить на своих листах бумаги школу, людей, работающих в школе или то, что им больше всего понравилось или запомнилось.

## ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА «ШКОЛА»

**Задачи реализации метода:** Развитие индивидуального педагогического сознания, мышления, эмоционально-чувственной сферы через организацию мыследеятельности, смыслов творчества, полилога, рефлексивной деятельности.

**Рамочные условия реализации метода**

1. Основными участниками игры являются 10 человек, все остальные —

наблюдатели, которые по условиям игры не должны контактировать с основными участниками игры.

2. Необходимое оборудование: аудитория; 10 стульев; этикетки из самоклеящейся бумаги с названиями социальных ролей; маркеры.

3. Время реализации метода — 15-20 мин.

#### **Рамочные условия реализации метода**

1. В аудитории ставятся в круг 10 стульев.

2. Педагог (руководитель игры) объясняет название игры, приглашает из числа всех участников реализации метода 10 человек — основных участников и предлагает им сесть на стулья в центре аудитории.

3. Основные участники занимают свои места, все остальные становятся наблюдателями и располагаются по кругу от основных игроков на расстоянии 1-1,5 м.

4. Педагог знакомит участников с условиями игры, которая состоит из двух этапов:

этап 1 — каждому из основных игроков на лоб прикрепляется этикетка с названием социальной роли (члены школьного коллектива); и основным участникам игры, и наблюдателям запрещено произносить вслух названия социальных ролей, написанные на этикетках; через организацию взаимодействия между собой основные игроки с помощью подсказок и косвенных вопросов пытаются как можно скорее определить свою социальную роль; социальная роль считается отгаданной, если сам участник (ее носитель) назовет ее;

этап 2 — основным участникам (носителям социальных ролей) необходимо создать 3-4 (численностью по 3-4 человека) педагогически целесообразные группы (т. е. способствующие развитию каждого, развитию школы) и объяснить свое объединение в группы.

5. Педагог прикрепляет на лоб каждому участнику этикетку с названием социальной роли.

Социальные роли участников школьного коллектива могут быть следующими: директор, завуч, классный руководитель, отличник, двоечник, наркоман, завхоз, новый белорус, активист и т. п.

6. Основные участники организуют взаимодействие между собой с целью определения своих социальных ролей, задают косвенные вопросы и предлагают косвенные подсказки (порядок взаимодействия определяют сами участники, лучше это сделать по кругу, поочередно помогая каждому определить свою социальную роль).

7. Педагог корректирует ход игры, организацию взаимодействия, следит за тем, чтобы не предлагались прямые вопросы и подсказки, констатирует определение той или иной социальной роли.

8. После того как все социальные роли определены, основные участники обсуждают варианты создания педагогически целесообразных групп и объединяются в эти группы.

9. Участники в каждой группе поочередно называют себя и объясняют педагогическую целесообразность создания группы.

10. Организуется рефлексия состоявшегося взаимодействия (сначала рефлексии осуществляют основные участники, затем наблюдатели) по следующему алгоритму:

- Каковы ваши ощущения от игры?
- О чем заставила задуматься игра?
- Как вы оцениваете свое участие в игре?
- **Заключительная часть. Ритуал прощания.**

*Упражнение «Доброе животное»*