



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

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

Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных  
технологий

ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Психология образования»

Выполнил:

студент группы ЗФ-411/099-4-2 Рад  
Стерляхина Ольга Геннадьевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент,  
Артебякина Ольга Викторовна

Проверка на объем заимствований:  
76,99 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 14 » апреля 2017 г.

декан факультета

Е.И. Иголкина

Челябинск  
2017

## Содержание

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы изучения саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР	6
1.1 Понятие саморегуляции в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Особенности развития саморегуляции поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР	16
1.3 Научно-методические подходы к формированию саморегуляции поведения младшего школьного возраста с ЗПР	22
Выводы по главе I	28
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР	29
2.1 Изучение особенностей саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР	29
2.2 Коррекционная работа по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР	35
2.3 Результаты экспериментальной работы	44
Выводы по главе II	47
Заключение	48
Список литературы	51
Приложение	57

## Введение

Актуальность темы исследования связана с решением одной из фундаментальных проблем специальной психологии и педагогики - развитием у детей с различными отклонениями в психическом развитии способности к регуляции собственного поведения, к преодолению трудностей в различных видах деятельности, то есть с раскрытием психологических условий формирования ребенка как активного субъекта собственной деятельности и поведения.

В психологии под саморегуляцией понимается такой вид осознанной регуляции деятельности, при котором она имеет четкие временные границы осуществления, обусловлена конкретным поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности. [8, с 15].

Ключевые задачи современного образования и его приоритетным направлением является реализация развивающего потенциала начального среднего образования. Опираясь на научные труды Асмолова А.Г. важнейшей задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий, как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования, а регулятивные и коммуникативные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности.

К регулятивным действиям относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися и того, что еще неизвестно;
- планирование - определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование - предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

- контроль в форме сличения способа действий и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция – внесение дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;
- оценка – выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;
- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками - определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов - инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера - контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и нормами родного языка. Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития указанных универсальных учебных действий (их уровень развития, соответствующий «высокой норме») и их свойства. [2, с 29]

**Цель исследования:** теоретически изучить, обосновать и определить содержание коррекционной работы педагога по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

**Объект исследования:** процесс развития саморегуляции поведения у младших школьников ЗПР.

**Предмет исследования:** коррекционная работа по формированию саморегуляции поведения младших школьников с ЗПР

**Задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности развития саморегуляции поведения у детей младших школьников с ЗПР.

3. Разработать комплекс коррекционно-педагогических мероприятий по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного с ЗПР.

4. Экспериментальным путём проверить эффективность коррекционной работы.

**Методы исследования:**

- теоретические (анализ, обобщение, сравнение);
- эмпирические: педагогический эксперимент.

**База исследования:** МОУ СОШ № 1 г. Радужный Тюменской области ХМАО, учащиеся 1 А класса с ЗПР в количестве 6 человек.

**Практическая значимость исследования:** результаты исследования могут быть использованы педагогами и воспитателями образовательных учреждений для организации работы с детьми, имеющими задержку психического развития.

**Структура выпускной квалификационной работы включает:** введение, две главы, выводы по главам, заключение, список литературы, приложение.

# Глава 1 Теоретические основы изучения саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР

## 1.1 Понятие саморегуляции в психолого-педагогической литературе

За последнее время в известной степени наметились и определились различные теоретические подходы в решении одной из кардинальных и центральных проблем науки – проблемы саморегуляции человека. Саморегуляция рассматривается как атрибут всеобщей материи, раскрывает механизмы функционирования систем и фиксирует момент устойчивости. Лебединский В.В. считает, что понятие «саморегуляция» отражает биологическую (природную) характеристику человека как индивида, а понятие саморегулирования отражает социальную характеристику человека как личности. [3, с 69]

Понятие саморегуляции все чаще встречается в психологии. При этом оно имеет различное толкование и по-разному интерпретируется в различных направлениях и школах. Необходимо отметить, прежде всего, что это понятие не является собственно психологическим, оно чаще используется в теории систем, в физиологии. В связи с этим за понятием саморегуляция исходно закрепились представления о равновесии, норме, адаптации, гомеостазе. И.П. Павлов еще в 1903 году писал, что суть первой задачи и цели физиологического исследования заключается в познании того, каким образом и высшие и низшие организмы при всей сложности их устройства, сохраняют свою целостность в процессе уравнивания со средой. Позднее И.П. Павлов определил человека как саморегулирующуюся систему, которая сама себя направляет, поддерживает, воспитывает и даже совершенствует. [24, с 98]

Эти идеи получили дальнейшее развитие в теории функциональной системы, разработанной П.К. Анохиным. С точки зрения этой теории функциональные системы представляют собой динамические,

саморегулирующиеся организации, элементы которых взаимодействуют для достижения полезных результатов, носящих приспособительных характер для организма [6, с 140].

Именно эта значительная закреплённость понятия «саморегуляция» за адаптивными приспособительными, уравнивающими формами функционирования живых организмов и обуславливает сложность применения данного понятия в психологии; приводит к неоднозначному пониманию термина «саморегуляция»;

У. Кенн описал, что к необоснованным попыткам распространения адаптивных гомеостатических представлений на психику человека по аналогии с физическим гомеостазом, здесь можно говорить о психологическом гомеостазе.

По мнению Л.В. Выготского психика человека участвует в регуляции поведения, которое отличается высшими формами активного приспособления природы к своим потребностям, в противоположность пассивному приспособлению животных к среде. [10, с 67]

Саморегуляцию понимают иногда как произвольный психический процесс. Такое понимание существенно обедняет смысл саморегуляции, приводя, в конечном счете, к представлению о параллельном развитии мыслительной деятельности и некоего психического процесса, направленного на совершенствование. Спорно уже представление о саморегуляции как психическом процессе. Саморегуляция – это принцип, который должен объяснить целостность и устойчивость деятельности и личности, организацию психических процессов, посредством которых совершается деятельность, их внутреннюю связь и единство, направленность деятельности и ее детерминацию. [54, с 95]

Саморегуляция (от лат. «приводить в порядок», «налаживать») - целесообразное, относительно соответствующее изменяющимся условиям установление равновесия между средой и организмом.[37, с 17]

Саморегуляция - процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками.

С точки зрения Карабанова О.А. саморегуляция это целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности. Саморегуляция психическая - один из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии. Она реализуется в единстве своих энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов.[34, с 189]

Чистякова М.И выделяет, при всем разнообразии проявлений саморегуляция имеет следующую структуру:

- 1) принятая субъектом цель его произвольной активности;
- 2) модель значимых условий деятельности;
- 3) программа собственно исполнительских действий;
- 4) система критериев успешности деятельности;
- 5) информация о реально достигнутых результатах;
- 6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха;
- 7) решения о необходимости и характере коррекций деятельности. [25, с 60]

Как писал Носовой Л.П., чаще всего выявляется попытка сводить саморегуляцию к проблеме сознательного управления человеком собственными действиями и поведением. В этом случае саморегуляция определяется как включающая в себя планирование действий, поступков, волевое усилие, при их задержке или активизации, самоконтроль. Однако многочисленные исследования показывают, что любая более или менее сложная деятельность человека регулируется единством осознаваемых и неосознаваемых психических феноменов. Саморегуляция, с точки зрения В.Е. Ключко, должна пониматься через проблему соотношения осознаваемого и неосознаваемого, произвольного и непроизвольного, через их

взаимопереходы и взаимообусловленность в единой системе целостного психического саморегулирования. [39, с 203]

Осознанное регулирование является высшим уровнем с системе регуляции, но сведение всей проблемы саморегуляции только к одному уровню, даже высшему, не только существенно обедняет объяснительные возможности принципа, но и противоречит самой его основе. Саморегуляция есть проявление целостной работы психики как системы многоуровневой.

Огромная заслуга в постановке и раскрытии важных аспектов проблемы психической саморегуляции принадлежит научной школе В.М. Бехтерева, а также его учеников и последователей, таких как А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и др.[11, с 107]

Задаваясь вопросом о самом понятии саморегуляции поведения, М.Я. Басов предлагает рассматривать его в двух смыслах. Первый наиболее широкий, связан с общей установкой личности и общим направлением ее активности. [13, с 205]

Другой, затрагивающий регуляцию в собственном смысле слова, касается структуры процесса и способов ее организации. Развитие активности и как общих предпосылок развития способностей, формирования личности раскрывается в работах В.Н. Дружининой.[29, с 109]

В современной психологии еще не сложилось удовлетворительное толкование понятий самоуправления и саморегулирования.

Таким образом, под психическим саморегулированием понимается сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания. Субъектом саморегуляции является сам человек, а в качестве объектов могут выступать присущие ему психические явления, выполняемая им деятельность или собственное поведение.[40, с 53]

Основу волевой регуляции личности обеспечивают волевые качества: ответственность, дисциплинированность, обязательность, принципиальность,

т.е. качества, которые формируются на основе морально-ценностных ориентации.[22, с 77]

Школьник – первый социальный статус ребёнка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Согласно Д.Б. Эльконину учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. В связи с этим, центральная задача младшей школы — формирование «умения учиться». Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности. Один из важных компонентов в обучении детей - это формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной или иной другой деятельности. Данное умение необходимо формировать с ранних лет, так как саморегуляция способствует развитию ряда других функций, которые важны для обучения (умение преодолевать трудности, регуляция собственного поведения, произвольное поведение и т.д.). Под саморегуляцией понимается такой вид осознанной регуляцией деятельности, при которых она имеет четкие временные границы существования, обусловлена конкретным поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности (Б.В. Кайгородов, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий). У нормально развивающихся детей познавательная саморегуляция должна сформироваться в начале младшего школьного возраста. К сожалению, с каждым годом, увеличивается количество детей, которые имеют специфические особенности развития, и которые нуждаются в создании специально созданных обучающих, развивающих и коррекционных программ. [24, с 67]

По мнению О.А. Конопкина, анализ иерархии и логической связи главных задач исследования психической саморегуляции приводит к выводу, что основной исходной задачей является изучение закономерностей строения регуляторных процессов и формулирование на этой основе общей концептуальной модели, адекватно отражающей принципиальную внутреннюю структуру процессов осознанной регуляции, общую для различных видов и форм произвольной активности человека.[24, с 328]

По мнению Ясперса К. без такого концептуального базиса все чаще используемое в психологическом обиходе понятие "процесс саморегуляции" не имеет реального содержания и попросту теряет смысл. При этом исследование процесса саморегуляции часто подменяется, по сути, установлением самого факта детерминации деятельности, поведения отдельными психическими или даже средовыми факторами. На основании фиксации происходящих в исследуемой деятельности (поведении) изменений делается вывод о том, что вводимый в исследуемую ситуацию фактор и является самым механизмом саморегуляции или одним из таковых. В результате саморегуляция как процесс, имеющий закономерное строение, исчезает, а вместе с этим снимается и вопрос о реальной роли и месте изучаемого фактора в регуляторном процессе. Остается неясным, идет ли речь о какой-либо действительно регуляторной функции (например, планировании, контроле), о психическом ли средстве осуществления такой функции (умственных умениях и операциях и др.), о специфическом ли источнике информации, используемой при реализации какой-либо регуляторной функции (образе Я, самооценке и др.), об условиях, активирующих и поддерживающих процесс саморегуляции (мотивационных, эмоциональных феноменах и др.). [16, с 17]

Осознанная саморегуляция понимается нами как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и

формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей.[33, с 457]

В работах Забрамной С.Д. отмечается, что место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действенных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений и т.д., является основным модусом субъектного бытия человека. [31, с 93]

От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности, считала Ульяновская У.В. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности.[48, с 149]

Саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека, в процессах саморегуляции и реализуется единство психики во всем богатстве условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т.п.[39,с 367]

Как уже говорилось, в подобных случаях употребление термина "саморегуляция" и производных от него (эффект саморегуляции, механизм саморегуляции и т.п.) не несет определенной содержательной нагрузки и имеет не столько объяснительный, сколько "отсылочный" характер, по сути лишь констатируя факт отнесенности, причастности изучаемого фактора и полученного результата к явлению саморегуляции. В контексте непосредственно проблемы саморегуляции значение таких работ существенно возросло бы при опоре на конкретное теоретическое

представление о саморегуляции как о системно-организованном процессе, имеющем закономерную внутреннюю структуру.[9, 198]

Построение обобщенной концептуальной модели процессов саморегуляции при первом подходе к проблеме существенно затрудняется многообразием видов и форм произвольной активности, отличающихся друг от друга по самым различным (как внешне исполнительским, так и содержательно-психологическим) характеристикам. [14, с 295]

Однако сама целенаправленная "исполнительская" активность и осознанная регуляторика, обеспечивающая ее продуктивность, несмотря на их единство, не тождественны друг другу. В целом исследования общих закономерностей строения процессов саморегуляции последние должны рассматриваться в качестве собственно регуляторно-управленческих информационных процессов, т.е. в аспекте их непосредственно регуляторно-управленческих функций. При этом происходит абстрагирование, как от конкретики форм регулируемой произвольной активности, так и от конкретики психических средств информационного обеспечения процессов саморегуляции. [4, с 129]

Конечно, специфика человеческой психики как средства отражения действительности и ее презентации сознанию субъекта влияет на структуру процессов психической саморегуляции: состав и характер осуществления регуляторных функций, являющихся компонентами целостных регуляторных процессов, специфику межфункциональных связей, обеспечивающих системное единство процессов саморегуляции. [46, с 50]

Следовательно, продуктивный путь изучения закономерностей процессов саморегуляции состоит в реализации системного подхода. Он должен быть исходно ориентирован на исследование психической регуляторики как собственно регуляторных процессов, реализующих общие для разных систем принципы, а с другой стороны, - как процессов, осуществляемых специфическими средствами человеческой психики. Такой подход дает возможность максимально избежать как кибернетического редуционизма, приводящего к психологической бессодержательности или

упрощенчеству, так и психологической калейдоскопичности, которая выражается во внесистемном изучении отдельных психических феноменов и факторов, детерминирующих осуществление деятельности, и фактически реализует линейно-причинные (не имеющие места в действительности) схемы, снимающие вопрос о системном строении процессов психической регуляции. [51, с 178]

Н.И. Шевандрин утверждал, что анализ реальных способов построения общей концептуальной модели процесса осознанной саморегуляции приводит к выводу, что наиболее адекватным для решения данной задачи является системно-функциональный подход к анализу структуры регуляторных процессов. Это означает, что процесс саморегуляции должен быть отражен как целостная, замкнутая (кольцевая) по структуре, информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев (блоков), основанием для выделения которых (по принципу необходимости и достаточности) являются присущие им специфические (частные, компонентные) регуляторные функции, системное "сотрудничество" которых реализует целостный процесс регуляции, обеспечивающий достижение принятой субъектом цели.[39,с.245]

Это дает возможность выделения единой для разных видов произвольной целенаправленной активности функциональной структуры процессов саморегуляции, т.е. для выделения общих функциональных звеньев психической регуляции и их системных отношений, независимо от внешней исполнительской структуры деятельности и от состава и конкретики реализующих процесс регуляции психических средств. Обозначенный аспект анализа процессов саморегуляции адресуется прежде всего к собственно регуляторным моментам строения этих процессов.[8, с 201]

Структурно полноценный регуляторный процесс в наибольшей мере обеспечивает (при прочих равных условиях) успешное достижение принятой субъектом цели. Любой структурно-функциональный дефект (недостаточная

реализация какой-либо компонентной регуляторной функции, неразвитость межкомпонентных связей) процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека (в том числе и непосредственно в учебной деятельности). Поэтому говорила Кулагина И.Ю. совершенство функциональной структуры регуляторных процессов является исходно необходимой и весьма существенной предпосылкой деятельностного бытия во всем разнообразии его проявлений. Ни одна сторона психического развития (умственное, волевое, нравственное и др.), которым традиционно уделяется основное внимание в учебно-воспитательной практике, принципиально не может автоматически обеспечить совершенство системной функциональной структуры регуляторных процессов, которая, как правило, формируется стихийно в разных видах осуществляемой ребенком активности и, как свидетельствуют факты, далеко не всегда успешно [42, с 138]

Какими бы психическими средствами ни реализовывались процессы саморегуляции, имеющие несовершенную функциональную структуру, эти процессы не смогут привести к наиболее эффективному построению и реализации самой исполнительской активности, обеспечить ее продуктивность. Формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов психической регуляции является специальной педагогической задачей, которая и должна решаться в качестве таковой в разных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах педагогического взаимодействия взрослого и ребенка.[13, с 152]

Таким образом, все изложенное приводит к убеждению, что проблема саморегуляции поведения младшего школьника ЗПР является одной из наиболее значимых при психологическом исследовании субъектного аспекта человеческого бытия; что при формировании всестороннего целостного представления о процессах саморегуляции в качестве базисного, исходного выступает вопрос об их принципиальном строении, об их структуре как

собственно регуляторных информационных процессов; что обобщенная модель функциональной структуры процессов саморегуляции является необходимым концептуальным средством содержательного воплощения идей саморегуляции при решении теоретических и практических задач, связанных с изучением человека как субъекта различных видов и форм его произвольной активности. [34, с 183]

## 1.2 Особенности развития саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Большую часть контингента детей с трудностями в обучении составляет группа, которую определяют как «дети с задержкой психического развития». Это многочисленная группа, составляющая около 50% среди неуспевающих младших школьников.

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, имеющие свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов. [31, с 29]

По данным Ковалева В.В. причинами задержки психического развития могут быть тяжелые инфекционные заболевания матери во время беременности, токсикозы беременности, хроническая гипоксия плода вследствие плацентарной недостаточности, травмы во время беременности и при родах, генетические факторы, асфиксия, тяжелые эмоциональные расстройства невротического характера, связанные с крайне неблагоприятными условиями раннего развития. [19, с 28]

Важным отличием их от умственно отсталых детей является то, что стимуляция деятельности этих детей, оказание им своевременной педагогической помощи позволяют выделить у них зону их ближайшего развития, которая в несколько раз превышает потенциальные возможности умственно отсталых детей этого же возраста. [30, с 45] Дети с ЗПР, несмотря на значительную вариабельность, характеризуются рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние и от педагогической запущенности, и от умственной отсталости: они не имеют нарушений отдельных анализаторов, более или менее выраженной патологии коры клеток головного мозга, но в то же время стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики — незрелости в соответствии с возрастными возможностями относительно сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. Патогенетической основой этих симптомов, как показывают исследования отечественных клиницистов и психологов, является перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы (Т.А.Власова, М.С.Певзнер, К.С.Лебединская, В.В.Лебединский, В.И.Лубовский и др.) [41, с 119]

Категория детей с трудностями в обучении как следствием минимальных органических мозговых поражений изучается и зарубежными авторами. Некоторые из них используют более широкое понятие — «минимальная (легкая) дисфункция мозга» . Дефектологи Германии считают первопричиной затруднения детей в учебной деятельности эмоциональную дефективность, которую они мыслят сравнительно широко (Герт А., 1975). Ряд зарубежных психологов и педагогов выделяют особую группу детей, испытывающих трудности в учебной деятельности вследствие социальной и культурной депривации. Неблагоприятные условия жизни и воспитания нарушают их сенсорное развитие, общение с окружающими, а на этой основе задерживается умственное развитие, формируется ущербная личность. [4, с 57]

По мнению Кузнецовой Л.В. трудности, которые испытывают дети с задержкой психического развития, могут быть обусловлены недостатками как в регуляционном компоненте психической деятельности (недостаточностью внимания, незрелостью мотивационной сферы, общей познавательной пассивностью и сниженным самоконтролем), так и в её операциональном компоненте (сниженным уровнем развития отдельных психических процессов, моторными нарушениями, нарушениями работоспособности). [24, с 345]

В настоящее время достигнуты большие успехи в клиническом и психолого-педагогическом изучении детей с ЗПР. Исследования отечественных ученых позволили дать подробную клиническую характеристику детей этой категории.

Классификация К.С. Лебединской:

1. ЗПР конституционального генеза. При таком происхождении эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития. Характерны преобладание игровой мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость. При переходе к школьному возрасту значимость игровых интересов сохраняется. Гармонический инфантилизм можно считать ядерной формой психического инфантилизма, в котором черты эмоционально-волевой незрелости выступают в более чистом виде и сочетаются с инфантильным типом телосложения.

2. ЗПР соматогенного генеза. Этот тип аномалии развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного генеза.

3. ЗПР психогенного генеза. Этот тип связан с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующим правильному формированию личности ребенка. ЗПР психогенного происхождения наблюдается при аномальном развитии. В такой обстановке формируется личность робкая, боязливая, эмоциональная незрелость которой проявляется в недостаточной

самостоятельности, нерешительности, малой активности. Неблагоприятные условия воспитания приводят к задержке развития и познавательной деятельности.

4. ЗПР церебрально-органического генеза. Этот тип задержки психического развития занимает основное место в данной категории полиформной аномалии. Он встречается чаще других вышеописанных типов, нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности.

Выявлены особенности нравственной сферы личности детей с ЗПР. Они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, социальные эмоции формируются с трудом. В отношениях со сверстниками, как и с близкими взрослыми, эмоционально «теплых» отношений часто не бывает, эмоции поверхностны и неустойчивы.

Е. С. Слепович считал, что недоразвитие эмоциональной сферы проявляется в худшем по сравнению с нормально развивающимися детьми понимании эмоций как чужих, так и собственных. Успешно опознаются только конкретные эмоции. Собственные простые эмоциональные состояния опознаются хуже, чем эмоции изображенных на картинах персонажей [7, с 251].

Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. При этом инфантилизме у детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций. Больные дети характеризуются слабой заинтересованностью в оценке, низким уровнем притязаний. Внушаемость у них имеет более грубый оттенок и нередко отражает органический дефект критики. (Марковская И.Ф.) [43, с 131]

Эмоциональный мир данной категории детей недостаточно богат, в палитре их чувств, преобладают мрачные тона, количество реакций даже на стандартные ситуации очень ограничено. Чаще всего это защитные реакции. К тому же дети не могут посмотреть на себя со стороны и адекватно оценить свое поведение. [53, с 206]

Психический инфантилизм — незрелость человека, выражающаяся в задержке становления личности, при которой поведение человека не соответствует возрастным требованиям к нему. Преимущественно отставание проявляется в развитии эмоционально-волевой сферы и сохранении детских качеств личности. (Кузнецова Л.В., Солнцева Л.И. и др.)

В раннем возрасте признаки инфантилизма, снижения уровня поведенческих мотиваций выявляются с трудом. Поэтому о психическом инфантилизме обычно говорят, лишь начиная со школьного и подросткового возраста, когда соответствующие особенности начинают выступать более отчётливо.[19, с 24]

Одним из наиболее важных факторов развития психического инфантилизма являются родители человека, которые недостаточно серьёзно относятся к человеку в детстве, не позволяя принимать самостоятельные решения — тем самым ограничивая подростка (но не ребёнка) в свободе. То есть в инфантилизме человека, родившегося нормальным, могут быть повинны сами родители.[26, с 11]

Типичными для инфантильных детей являются преобладание игровых интересов над учебными, неприятие школьных ситуаций и связанных с ними дисциплинарных требований. Это приводит к школьной дезадаптации, а в дальнейшем — и к социальным проблемам. Также влияет на психическое состояние.[5, с 32]

Однако инфантильные дети сильно отличаются от умственно отсталых или аутичных. Они отличаются более высоким уровнем абстрактно-логического мышления, способны переносить усвоенные понятия на новые конкретные задачи, более продуктивны. Динамика возникающей интеллектуальной недостаточности при инфантилизме характеризуется благоприятностью с тенденцией к сглаживанию нарушений познавательной деятельности.[33, с 451]

Простой инфантилизм следует отличать от дисгармонического, который может приводить к психопатиям.

Наряду с затрудненным развитием познавательной деятельности у детей с ЗПР могут проявляться энцефалопатические синдромы — гиперактивность, импульсивность, а также тревога, агрессия и т.п., что также свидетельствует об органической недостаточности центральной нервной системы. Вопрос о том, как связаны между собой расстройства интеллекта при задержках с расстройствами эмоционально-волевой регуляции, является дискуссионным. М.С.Певзнер пишет: «Проведенный нами анализ клинических фактов показал, что одним из определяющих симптомов у детей с задержкой развития является недоразвитие эмоционально-волевой сферы, по типу инфантилизма». Тем не менее, автор, выделяя несколько клинических вариантов инфантилизма (с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при первично сохранном интеллекте — наиболее легкая форма аномалии; познавательной деятельности; той же деятельности, осложненным нейродинамическими нарушениями и недоразвитием речевой функции, допускает, что главным и определяющим симптомом задержки в легкой степени может быть недоразвитие только эмоционально-волевой сферы. В этом случае интеллект детей первично сохранен.[41, 7]

О.В.Фролова установила, что для всех младших школьников с задержкой психического развития характерны частые проявления беспокойства и тревоги. В школе наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе.[21, с 9]

Шаумаров Г.Б. обнаружил некоторую ригидность чувств и недоразвитие их эмоциональной сферы в целом. Это проявляется в отношениях таких детей с близкими людьми.[26, с 15]

Младшие школьники с задержкой психического развития отстают от нормально развивающихся по сформированности саморегуляции поведения. Гораздо чаще, чем у нормально развивающихся сверстников, у них наблюдается импульсивное поведение.[11, с 45]

По данным Л.В.Кузнецовой, уровень саморегуляции поведения зависит у них от сложности деятельности, особенно от сложности звена

программирования и наличия конфликтной ситуации (действовать при необходимости в соответствии с мысленным планом, вопреки внешним условиям деятельности).[24, с 28]

У.В. Ульенкова утверждала, что задержка психического развития представляет собой единственную форму отставания ребенка в развитии, которая принципиально может быть компенсирована адекватными его состоянию психолого-педагогическими средствами и при определенных микросоциальных и психолого-педагогических условиях в раннем и дошкольном возрасте; в младшем школьном возрасте при условии продолжения коррекции психического развития, начатой до школы, возможна компенсация основных форм ЗПР.[49, с 19]

### 1.3 Научно-методические подходы к формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Коррекционная работа по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития рассматривается в рамках реализации задач: психологических, психолого-педагогических и педагогических.

Основной целью психологической коррекции младших школьников с задержкой психического развития по мнению И.И.Мамайчук является оптимизация их интеллектуальной деятельности за счет стимуляции их психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность. Переход детей с ЗПР от условий воспитания в семье или в дошкольных учреждениях в атмосферу школьного обучения предъявляет более сложные требования к их интеллектуальным возможностям. У подавляющего большинства детей с ЗПР уже в первые недели обучения наблюдается выраженная школьная дезадаптация, которая находит отражение в следующих явлениях:

- в трудностях усвоения ребенком школьной программы;

- в эмоционально-личностных проблемах ребенка (наличие школьных фобий, избирательное отношение к отдельным предметам или педагогам, возможные конфликты с одноклассниками);

- в нарушениях поведения (ребенок отказывается идти в школу, на уроках нетерпелив, возбудим, не проявляет познавательную активность, отвлекается и пр.).

Важным принципом психологической коррекции познавательных процессов и личности детей является учет формы и степени тяжести задержки психического развития.[31, с 224]

М. Н. Ильина считала, что психокоррекционные занятия с детьми с ЗПР по развитию саморегуляции поведения могут проводиться как индивидуально, так и в группе. Важным является единство требований к ребенку со стороны педагога, психолога и других специалистов. Это успешно достигается при тщательном соблюдении режима дня, четкой организации повседневной жизни ребенка, исключающих возможность незавершения начатых ребенком действий.[30, с 117]

Формирование эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР является центральным звеном в системе психологической коррекции. Как уже подчеркивалось выше, многие трудности школьной адаптации детей с ЗПР обусловлены их эмоциональной незрелостью и нарушениями эмоциональной регуляции поведения.[23, с 267]

Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей — это целесообразно организованная система психологических воздействий. Основными ее направлениями являются:

- смягчение эмоционального дискомфорта у детей и подростков;
- повышение их активности и самостоятельности;
- устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др. [32, с 18]

М.М.Семаго говорил, что изучение особенностей развития детей с ЗПР, позволит глубже раскрыть влияние ранней психической и эмоциональной депривации на развитие ребенка, на формирование дезадаптивных форм поведения. Особую актуальность приобретает проблема изучения общения у детей с задержанным развитием, анализ влияния индивидуально-типологических, личностных и средовых факторов на процесс межличностного взаимодействия.[43, с 69]

Важным этапом работы с этими детьми является коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции. [31, с 352]

В настоящее время в связи с глубокими изменениями в системе образования, переосмыслении его целей, содержания, методов, наметившейся тенденцией к изменению парадигмы традиционного, авторитарного обучения и воспитания в направлении к гуманистическому, личностно-ориентированному можно увидеть рост интереса как к научной, так и практической психологической проблематике. [48, с 139]

Исходя из исследований У.В. Ульенковой своеобразие педагогической ситуации вызывает повышенное внимание к проблемным детям, нуждающимся не столько в лечении, сколько в создании специальных условий обучения и воспитания, отвечающих их индивидуально-психологическим особенностям. По различным данным, количество детей, которые в силу неблагоприятных микросоциальных условий обучения и воспитания, соматической и психической ослабленности имеют невыраженные отклонения в развитии и испытывают различные трудности в обучении, составляет значительный процент от общей детской популяции как в дошкольном, так и младшем школьном возрасте. В этих условиях возрастают требования к профессиональной деятельности психолога. Принцип ранней кооррекционно-педагогической помощи, утвердившийся в дефектологии и специальной психологии со времени Л. С. Выготского, приобретает новое звучание в связи с актуальностью проблем диагностики и коррекции ЗПР у детей, реальной практической помощи в процессе

педагогической работы с ними. Разумеется, очень важно, чтобы помощь эта была целенаправленной, с пониманием сущности и психолого-педагогической структуры дефекта. [50, с 21]

В настоящее время многие специалисты осознают необходимость коррекции развития детей с ЗПР. Об этом писала в последние годы своей жизни и Т. А. Власова, активно распространяя один из важнейших принципов дефектологии — ранней коррекционно-педагогической помощи ребенку с трудностями в развитии — и на детей с ЗПР. Она утверждала, что разработка проблемы ранней коррекции психического развития и организация комплексных экспериментальных исследований с целью создания коррекционных систем воспитания, начиная с первых лет жизни, — это одна из новых тенденций отечественной дефектологии, которая закономерно сформировалась в процессе поиска путей преодоления недостатков развития детей с ЗПР.[14, с 118]

В педагогико-коррекционных задачах в связи с тем что приоритетным направлением новых образовательных стандартов ФГОС является реализация развивающего потенциала общего среднего образования регулятивные и коммуникативные действия.

Исходя из работ А.Г.Асмолова и его учеников, регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- планирование - определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование - предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- коррекция - внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эта лона, реального действия и его результата;

- оценка - выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.[2, с 29]

В формировании саморегуляции поведения у детей, как утверждают Г.В.Бурменская,И.В.Володарская большое значение имеют коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.[4, с 89]

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками - определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов - инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера - контроль, коррекция, оценка его действий;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и нормами родного языка. Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие

психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития указанных универсальных учебных действий (их уровень развития, соответствующий «высокой норме») и их свойства. Условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими[2, с 30]

Исследуемые регуляторные факторы, реальное место и функция которых в едином системном механизме регуляции не определены (а тем самым не определено и их регуляторное сотрудничество с другими структурными и содержательными, информационными компонентами системы регуляторного процесса), независимо от воли автора выступают в качестве имеющих самостоятельное значение, главных факторов саморегуляции, определяющих ее процесс и результат в целом.[16, с 31]

## Выводы по главе 1

Во первых в результате анализа психолого-педагогической литературы нами было подтверждено, что проблема изучения саморегуляция поведения детей с ЗПР имеет важное значение в жизни детей младшего школьного возраста.

Саморегуляция - целостность и устойчивость деятельности и личности, организацию психических процессов, посредством которых совершается деятельность, их внутреннюю связь и единство, направленность деятельности и ее детерминацию.

Констатировано: место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действенных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений и т.д., является основным модусом субъектного бытия человека.

Во вторых выявлено, что особенностью развития саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР является эмоционально-волевая незрелость, которая представлена органическим (отсутствует живость и яркость эмоций; характеризуются слабой заинтересованностью в оценке, низким уровнем притязаний; внушаемость, органический дефект критики) и психическим инфантилизмом (незрелость человека, выражающиеся в задержке становления личности, при которой поведение человека не соответствуют возрастным требованиям к нему). И стойкие нарушения в познавательной деятельности.

В третьих установлено, что научно-методические подходы к формированию саморегуляции поведения у детей с задержкой психического развития рассматриваются в реализации трех коррекционных задач: психологических, психолого-педагогических, педагогических.

## **Глава 2 Экспериментальная работа по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР**

### **2.1 Изучение особенностей саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР**

Изучив теоретический аспект выбранной темы, мы перешли к эмпирической части исследования.

Оно проводилось на базе МОУ СОШ № 1 г. Радужный Тюменской области ХМАО. Экспериментальную группу составили: учащиеся 1 А класса с ЗПР в количестве 6 человек.

Для изучения саморегуляции поведения были выбраны следующие методики:

1. Методика "Рукавички" (Г.А. Цукерман)
2. Методика "Лесенка" (Щур В.Г.)
3. Методика "Изучение саморегуляции" (У. В. Ульенкова)

Методика 1. "Рукавички" (Г.А. Цукерман)

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 6,5-7 лет.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием, интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом по необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и так далее).

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: в узорах преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.
2. Средний уровень: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.
3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия, координируют и строят совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

#### Методика 2. "Лесенка" (Щур В.Г.)

Цель: определить особенности самооценки ребенка (как общего отношения к себе) и представлений ребенка о том, как его оценивают другие люди.

Материалы и оборудование: Рисуем на листе бумаги лестницу из 10 ступенек. Критерии оценивания приведены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии оценивания характеристики по методике «Лесенка».

Инструкция: Показывают ребенку рисунок и говорят, что на самой нижней ступеньке стоят самые плохие мальчики и девочки. На второй - чуть-чуть лучше, а вот на верхней ступеньке стоят самые хорошие, добрые и умные мальчики и девочки. Задают вопрос: на какую ступеньку поставил бы ты себя? Нарисуй себя на этой ступеньке. Можно нарисовать 0, если ребенку трудно нарисовать человечка. А на какую тебя поставят мама, учитель?»

Подобным образом можно попросить ребенка оценить такие характеристики, как «умный - глупый», «добрый - злой» и т.д.

Методика 3 "Изучение саморегуляции" (У. В. Ульенкова)

Цель: выявление уровня усвоения нормы взаимопомощи.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действия нравственно-этического оценивания – выделение морального содержания ситуации; учет нормы взаимопомощи как основания построения межличностных отношений.

Возраст: 7—8 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа.

Описание задания: учитель читает рассказ ребенку и задаёт ему вопросы. Пол героя рассказа и соответственно его имя меняются в зависимости от пола исследуемого ребенка. Для мальчиков персонаж — мальчик, для девочек — девочка.

Текст рассказа:

Мама, уходя на работу, напомнила Андрею (Лене), что ему (ей) надо есть на обед. Она попросила его (ее) помыть посуду после еды, потому что вернется с работы уставшей. Андрей (Лена) поел(а) и сел(а) смотреть мультфильмы, а посуду мыть не стал(а). Вечером пришли с работы мама и папа. Мама увидела грязную посуду, вздохнула и начата мыть ее сама. Андрею (Лене) стало грустно, и он (она) ушел (ушла) в свою комнату.

Вопросы:

1. Почему Андрею (Лене) стало грустно?

2. Правильно ли поступил (а) Андрей (Лена)?
3. Почему?
4. Как бы ты поступил (а) на месте Андрея (Лены)?

Критерии оценивания:

1. Ориентация на эмоции, чувства героя в выделении морального содержания ситуации (ответ на вопрос 1).
2. Решение моральной дилеммы (ответ на вопрос 4).
3. Ориентация на норму взаимопомощи (ответы на вопросы 2 и 3).  
Возможно выделение и вербализация нормы ребёнком уже при ответе на вопрос 1.
4. Уровень моральных суждений (ответ на вопрос 3).
5. Выделение установки ребенка на просоциальное поведение (ответ на вопрос 2).

Уровни выделения морального содержания поступка:

К вопросу 1:

1. Ребенок не выделяет морального содержания рассказа.
2. Ребенок ориентируется на связь эмоций матери и Андрея (Лены), но не выделяет морального содержания рассказа.
3. Ребенок выделяет моральное содержание рассказа, ориентируясь на чувства героев.
4. Ребенок выделяет моральное содержание рассказа и даёт ответ с указанием причины отрицательных эмоций героя.

Уровни ориентации на просоциальное поведение:

К вопросу 2:

1. Установка на просоциальное поведение отсутствует.
2. Неустойчивая ориентация на просоциальное поведение.
3. Принятие установки на просоциальное поведение.

Уровни развития моральных суждений:

К вопросу 3:

1. Указание на власть и авторитет – мама (папа) накажет.

2. Инструментальный обмен – не дадут мультики смотреть.
3. Межличностная комфортность – не будет больше просить, обидится.

4. Называет норму – надо помогать.

Уровни решения моральной дилеммы:

К вопросу 4:

1. Нет выделения морального содержания ситуации.
2. Отсутствует ориентация на выполнение нормы.
3. Ориентация на норму взаимопомощи как основание поступка.

Для уровня начальной школы показателями благополучия морального развития являются:

1) ориентация на чувства и эмоции героев (грустно, вздохнула) как показатель децентрации (учет позиции матери);

2) установка на просоциальное поведение;

3) уровень развития моральных суждений — конвенциональный уровень.

1 балл – низкий уровень (н).

2 балла – средний уровень (с).

3 балла – высокий уровень (в).

После мы получили следующие результаты, которые приведены в таблицах 2,3,4.

Таблица 2

Результаты изучения кооперации по методике "Рукавички"

(Г.А. Цукерман)

За каждое правильное действие по 0,5 балла.

Таблица 3

Результаты изучения самооценки по методике "Лесенка" (Щур В.Г.)

Таблица 4

Результаты по методике "Изучение саморегуляции" (У. В. Ульенкова)

Обобщенные результаты изучения формирования саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Высокий уровень – 0 чел. – 0%

Средний уровень – 3 чел. – 50%

Низкий уровень – 3 чел. – 50%

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента мы получили следующие данные, что у исследуемых детей 50% (3чел.) средний уровень и 50%(3чел.) низкий уровень сформированности саморегуляции поведения.

На основании этого можно сделать следующий вывод: у детей умение взаимодействовать сформировано ниже всего. Но хуже всего у Андрея, Полины и Саши, а Кристина показала лучший результат. Умение усвоения норм взаимопомощи сформировано лучше всего. Низкий уровень показала Полина, а высокий - Андрей.

Таким образом, необходима специально организованная коррекционная работа педагога-психолога по формированию саморегуляции поведения младших школьников с ЗПР.

## 2.2 Коррекционная работа по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Задачи коррекционной работы:

1. Освоение детьми норм взаимодействия друг с другом;
2. Формирование навыков и умений адекватной самооценки и оценки сверстников;
3. Развитие навыков взаимодействия с учителем и другими взрослыми.

На основе результатов констатирующего эксперимента был проведен формирующий этап исследования. Сроки проведения исследования: с 16 февраля по 25 марта 2016 года.

За основу направлений коррекционной работы мы взяли основные положения гуманистической педагогики Ш.А. Амонашвили. Ш.А. Амонашвили обращал внимание педагогов и родителей на то, что оценка личности ребёнка только тогда играет позитивную роль в воспитании, когда оценка деятельности и поведения ребёнка отделена от оценки личности ребёнка. Обращая внимание ребёнка на его ошибки в деятельности и неправильное поведение, взрослый учит анализировать себя, контролировать и правильно оценивать свои действия.[1, с 11]

Коррекционная работа была проведена во внеурочной деятельности в рамках проектной деятельности, реализуемой в образовательном учреждении. Проектная деятельность наиболее способствует формированию взаимоотношений между детьми. В процессе общения ребенок постоянно получает обратную связь. Позитивная обратная связь сообщает ребёнку о том, что его действия правильны и полезны. Таким образом, ребёнок убеждается в своей компетентности и достоинствах. Необходимо учить ребёнка ставить реальные цели и справляться с неудачами.

Занятия в рамках проектной деятельности проводились 1 раз в неделю, по расписанию и тематическому планированию. Нами было проведено 6 занятий (табл. 6).

Таблица 6

Направления коррекционной работы для детей младшего школьного возраста с ЗПР по формированию саморегуляции поведения

Нами были разработаны правила по взаимодействию детей друг с другом и учителем: «Устав 1 «А» класса», «Кодекс партнёрства», «Этикет общения с взрослыми». К правилам подобрали игровые упражнения и включили их в режимные моменты.

1. Правила общения с одноклассниками.
2. Правила взаимодействия в проектной деятельности
3. Правила этикета при общении с учителем и взрослыми

Соблюдение правил является обязательным для всех участников проектного взаимодействия и их выполнение контролируется учащимися и поддерживается педагогом.

В таблице 7 представлен фрагмент планирования проектной деятельности, которая включает в себя темы двух проектов.

Таблица 7

Фрагмент планирования работы в рамках проектной деятельности.

Для реализации коррекционных задач нами был разработан алгоритм деятельности детей в проекте, который включает в себя 4 этапа. (таблица 8)

Таблица 8

Коррекционная работа по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР в проектной деятельности

Представим характеристику коррекционной работы по формированию саморегуляции поведения у детей с задержкой психического развития в деятельности по проекту «Алфавит».

*Идея проекта «Алфавит»:* совместная деятельность детей в парах по созданию книги «Азбука в картинках».

В данном проекте дети изготавливают две буквы в течение двух занятий. На каждом занятии учащимся выбирается по одной букве в пару; дети самостоятельно выбирают материал, создают эскиз, совместно выбирают загадки, пословицы и животного.

Проект «Алфавит» включает четыре занятия:

*Первое занятие* – подготовительное (рассказ учителя и задание подобрать дома материал к соответствующей букве).

*Конспект занятия-1*

Цель: Обобщение и расширение знаний детей об алфавите, развитие познавательного интереса, расширение кругозора, активного словарного запаса.

Коррекционные задачи:

1. Освоение детьми норм взаимодействия друг с другом;
2. Формирование навыков и умений адекватной самооценки и оценки сверстников;
3. Развитие навыков взаимодействия с учителем и другими взрослыми.

Оборудование: алфавит, иллюстрации к сказкам, карточки с буквами алфавита, модель портфеля и школьных принадлежностей, тетради по внеурочной деятельности, игры, презентация к занятию.

Ход занятия

На следующем этапе работы над проектом (занятия 2 и 3) проводилась практическая работа детей по изготовлению букв, и отработки саморегуляции поведения в соответствии с правилами «Устав 1 «А» класса», «Кодекс партнёрства».

Четвертое занятие было посвящено сбору всех букв в «Азбуку», закреплению навыков саморегуляции поведения («Устав 1 «А» класса», «Этикет общения с взрослыми»).

### 2.3 Результаты экспериментальной работы

В ходе экспериментальной работы было проведено 2 этапа: констатирующий и контрольный. Контрольный эксперимент был проведен 25 марта 2015 года. На этом этапе ученики выполняли задания по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Результаты эксперимента занесены в таблицы 9, 10, 11, 12.

Таблица 9

Результаты по методике "Рукавички" (Г.А. Цукерман)

Таблица 10

Результаты по методике "Лесенка" (Щур В.Г.)

Таблица 11

Результаты по методике "Изучение саморегуляции" (У.В. Ульенкова)

Таблица 12

Обобщающие результаты изучения саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Высокий уровень – 1 чел. – 16,7

Средний уровень – 5 чел. – 83,3

Низкий уровень – 0 чел. – 0%

На контрольном этапе эксперимента получены следующие данные. У 83,3% детей (5чел.) отмечен средний уровень развития саморегуляции поведения, У 16,7% школьников (1 чел.) - высокий уровень.

На основании этого можно сделать следующий вывод: у детей умение взаимодействовать и умение оценивать себя и других сформирован

одинокого. Лучше всего результаты по усвоению норм взаимопомощи. Низкий уровень саморегуляции поведения отмечен у Полины, а высокий у Артёма.

Сравнительные показатели констатирующего и контрольного срезов представлены в таблице 13.

Таблица 13

Динамика уровня сформированности саморегуляции поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР в процессе коррекционной работы

Графически результаты представлены на рис.1.

Рис. 1. Динамика уровня сформированности саморегуляции поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР в процессе коррекционной работы

По данным гистограммы видно, что коррекционная работа по формированию саморегуляции поведения у учащихся 1 «А» с ЗПР класса привела к некоторому увеличению показателей развития саморегуляции поведения, т.е. отмечается тенденция положительной динамики.

## Выводы по главе II

С целью коррекции формирования саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР были определены 3 коррекционные задачи:

1. Освоение детьми норм взаимодействия друг с другом;
2. Формирование навыков и умений адекватной самооценки и оценки сверстников;
3. Развитие навыков взаимодействия с учителем и другими взрослыми.

Формирующий этап был проведен во внеурочной деятельности в рамках проектной деятельности, реализуемой в образовательном учреждении.

Реализация коррекционных задач по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР показала тенденцию положительной динамики ее развития - у 83,3 % (5чел.) детей экспериментальной группы отмечен средний уровень; у 16,7% (1 чел.) - высокий уровень сформированности саморегуляции поведения.

Разработанный нами комплекс коррекционных занятий с использованием памяток для учащихся с правилами саморегуляции поведения подтвердил свою эффективность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и проверка экспериментальным путем содержания коррекционной работы по формированию саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Достижение цели обеспечивалось за счет решения ряда задач.

В результате реализации первой задачи исследования, которая заключалась в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, констатировано:

- в психологии саморегуляция – это целостность и устойчивость деятельности и личности, организацию психических процессов, посредством которых совершается деятельность, их внутреннюю связь и единство, направленность деятельности и ее детерминацию.

Огромная заслуга в постановке и раскрытии важных аспектов проблемы психической саморегуляции принадлежит научной школе В.М. Бехтерева, а также его учеников и последователей, таких как А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и др.;

- у детей с ЗПР эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. При этом инфантилизме у детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций;

- определено, что одним из наиболее важных факторов развития психического инфантилизма являются родители человека, которые недостаточно серьезно относятся к человеку в детстве, не позволяя принимать самостоятельные решения — тем самым ограничивая подростка (но не ребёнка) в свободе;

- выявлены особенности нравственной сферы личности детей с ЗПР. Они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, социальные эмоции формируются с трудом. В отношениях со сверстниками,

как и с близкими взрослыми, эмоционально «теплых» отношений часто не бывает, эмоции поверхностны и неустойчивы.

- установлено, что приоритетным направлением образовательных стандартов (ФГОС) является реализация развивающего потенциала общего среднего образования и формирования у школьников регулятивных и коммуникативных действий.

Для решения второй задачи исследования, состоявшей в выявлении особенностей формирования саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР, нами была определена база исследования, экспериментальная группа детей, отобран пакет диагностических методик и проведен констатирующий эксперимент.

Результаты диагностического изучения выявили средний уровень показателей сформированности саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР: умение взаимодействовать сформирован ниже всего, а умение усваивать нормы взаимопомощи сформирован лучше всего. Недостатки выявленных показателей характеризуются значительным отставанием от возрастных нормативов и специфическими качественными характеристиками.

На основе выявленных проблем в формировании саморегуляции поведения у экспериментальной группы детей, нами были поставлены задачи коррекционной работы и разработано ее содержание, что обеспечило выполнение третьей задачи исследования.

Проведение комплекса коррекционных занятий с детьми экспериментальной группы было организовано в период с февраля 2016 по март 2016 года. Комплекс занятий был проведен во внеурочной деятельности, в соответствии с тематическим планированием проектной деятельности в образовательном учреждении.

После завершения цикла коррекционных занятий был проведен контрольный эксперимент, что является четвертой задачей исследования, с использованием методик, применяемых на констатирующем этапе эксперимента. Анализ результатов контрольного эксперимента показал тенденцию положительной динамики в формировании саморегуляции поведения у всех детей экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности коррекционной работы.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.