



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Саморегуляция как предиктор поведенческих нарушений у младших
школьников**

**Выпускная квалификационная работа
44.03.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Начальное образование»**

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
68,43 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«09» 06 2022г.

зав. кафедрой ППиПМ
Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:

Студентка группы ОФ 408-070-4-2
Байнова Василиса Алексеевна

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой ПП и ПМ
Волчегорская Евгения Юрьевна

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1 Понятие поведенческих нарушений в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Структура и специфика проявления поведенческих нарушений у младших школьников.....	10
1.3 Состояние проблемы формирования саморегуляции в учебной деятельности младших школьников.....	24
Выводы по главе 1.....	33
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	34
2.1 Организация и методы исследования.....	34
2.2 Результаты исследования и их анализ.....	42
2.3 Упражнения и игры, направленные на формирование саморегуляции у младших школьников.....	50
Выводы по главе 2.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	66
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Требование повышения качества образования, вызванное глобальными преобразованиями в России, касается всех уровней образования, в том числе и начального общего образования.

В ряду разнообразных качеств, которыми должны овладеть младшие школьники, в настоящее время существенное значение приобретает личностная саморегуляция обучающегося, т.к. овладение ею является одним из факторов владения основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности.

Актуальность проблемы саморегуляции у младших школьников подтверждается рядом государственных документов, например, таких как ФЗ «Об образовании», ФГОС НОО, где сделан акцент на личностные и метапредметные результаты образования, включающие регуляторный компонент.

К проблеме формирования у младших школьников саморегуляции как средства прогнозирования их поведенческих нарушений обращались многие исследователи, такие как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. А. Ошанин, Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова.

Среди физиологов, чьи идеи легли в основу современных представлений о саморегуляции в биологических системах, особое место принадлежит И. М. Сеченову, который еще в XIX в. разработал естественнонаучную теорию психической регуляции поведения

Однако, несмотря на существенный интерес исследователей к проблеме, а также накопленный к настоящему времени опыт, проблема формирования саморегуляции у детей младшего школьного возраста по-прежнему остается слабо разработанной и недостаточной для решения проблем, связанных с поведенческими нарушениями младших школьников.

Актуальность проблемы повлекла за собой выявление **противоречия** между потребностью в методическом обеспечении процесса формирования саморегуляции у младших школьников и недостаточной методической разработанностью способов ее формирования, адаптированных к использованию в современных условиях образовательного процесса начальной школы, нацеленных на решение поведенческих нарушений детей.

Анализ актуальности и противоречий определили **проблему исследования**: существует ли взаимосвязь между саморегуляцией и поведенческими нарушениями у младших школьников; каким должно быть содержание комплекса упражнений и игр, направленного на формирование саморегуляции у младших школьников.

Актуальность, значимость и недостаточная разработанность рассматриваемой проблемы определили выбор темы исследования: «Саморегуляция как предиктор поведенческих нарушений у младших школьников».

Цель исследования – теоретически обосновать, выявить роль саморегуляции как предиктора поведенческих нарушений у младших школьников и разработать комплекс упражнений и игр, направленных на их коррекцию.

Объект исследования – проявления нарушения поведения у младших школьников.

Предмет исследования – саморегуляция как предиктор поведенческих нарушений у младших школьников.

Для достижения поставленной цели нам необходимо решить следующие задачи:

1. Выявить сущность понятия «поведенческие нарушения».
2. Проанализировать структуру и специфику проявления поведенческих нарушений у младших школьников.

3. Рассмотреть состояние проблемы формирования саморегуляции в учебной деятельности младших школьников.

4. Провести эмпирическое исследование взаимосвязи проявления поведенческих нарушений у младших школьников и степени сформированности саморегуляции; проанализировать его результаты.

5. Разработать комплекс упражнений и игр, направленные на формирование саморегуляции у младших школьников.

Для решения исследовательских задач были использованы следующие **методы**:

– теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы;

– практические методы: тестирование.

– методы обработки и интерпретации данных.

Экспериментальная база исследования: МАОУ филиал «Лицей № 97 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие учащиеся 3 «Г» класса в количестве 28 человек.

Практическая значимость исследования: разработанный нами комплекс упражнения и игр, направленный на формирование саморегуляции у младших школьников, может быть использован в практике работы учителя начальных классов.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие поведенческих нарушений в психолого-педагогической литературе

Поведенческие нарушения часто оказываются главным источником трудности во взаимоотношениях между людьми. Нарушения в поведении обучающихся является одной из наиболее острых проблем для педагогов, родителей и других субъектов образовательного процесса. Младшие школьники наиболее восприимчивы к деструктивным внешним воздействиям. Стремление к познанию всего нового и необычного, желание поскорее стать взрослым, перенять привычки и способы поведения старших, боязнь отстать от сверстников, выглядеть в их глазах смешными – все это часто при неблагоприятно сложившейся ситуации приводит младшего школьника к нарушению поведения.

Поведение человека в целом может быть представлено как ряд функциональных единиц, каждая из которых начинается с нарушения равновесия организма и заканчивается восстановлением равновесия. Такая единица обычно называется актом поведения.

Психологические исследования показывают, что у большинства детей встречаются различного рода проблемы и трудности, среди которых поведенческие отклонения занимают одно из ведущих мест [52].

Поведенческие нарушения – это группа поведенческих диссоциативных расстройств, которые выражаются в неадекватных, демонстративных или агрессивных поступках, не соответствующих возрасту и социальным нормам [52].

Согласно МКБ-10 расстройствами поведения являются расстройства, характеризующиеся повторяющимися, устойчивыми образцами агрессивного, необщительного или вызывающего поведения [52].

Понятие «поведенческие отклонения» носит междисциплинарный характер. В настоящее время это понятие используется в двух основных значениях:

1. В значении «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам», поведенческие отклонения выступают предметом психологии, педагогики и психиатрии.

2. В значении «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» оно является предметом социологии, права, социальной психологии.

В психологии существуют критерии поведенческих отклонений [8]:

1. Одним из самых распространенных и общих является статистический критерий, который позволяет определить норму для любого явления с помощью подсчета частоты, с которой оно встречается в популяции. С точки зрения статистики нормально всё, что встречается часто, т.е. не реже, чем в 50% случаев. В соответствии с законом нормального распределения 2-3% людей по обе стороны от «нормального» большинства будут иметь выраженные нарушения поведения по определенному качеству, а приблизительно 20% - небольшие отклонения. Следовательно, конкретная форма поведения (например, курение) может признаваться нормальной в том случае, если она встречается у большинства людей.

2. Статистический критерий сочетается с качественно-количественной оценкой поведения по степени его выраженности и степени угрозы для жизни.

3. Психопатологический критерий используется в медицине. С точки зрения психопатологического критерия все поведенческие проявления

можно разделить на две группы: нормальные и патологические в значении «здоровье - болезнь».

4. Социально-нормативный критерий имеет чрезвычайно важное значение в различных областях общественной жизни. Поведение каждого человека ежедневно оценивается и регулируется с помощью различных социальных норм. В соответствии с социально-нормативным критерием поведение, соответствующее требованиям общества в данное время, воспринимается как нормальное и одобряется. Отклоняющееся напротив – противоречит основным общественным установкам и ценностям.

5. Индивидуально-психологический критерий отражает все возрастающую ценность личности, ее индивидуальности. Современные требования предполагают умение человека принимать решения, делать выбор, нести личностную ответственность за поведение.

Специфическими особенностями поведенческих отклонений личности являются следующие:

1. Поведенческие отклонения личности – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным нормам [8]. То есть, это действия, не соответствующие законам, правилам, традициям и социальным установкам. Следовательно, нарушение поведения можно охарактеризовать как нарушение не любых, а лишь наиболее важных для данного общества в данное время социальных норм.

2. Поведенческие отклонения и личность его проявляющая, вызывают негативную оценку со стороны других людей [12;13]. Негативная оценка может иметь форму общественного осуждения или социальных санкций, в том числе уголовного наказания. Прежде всего санкции выполняют функцию предотвращения нежелательного поведения. Но, с другой стороны, они могут приводить к такому негативному явлению, как стигматизация личности – навешивание на неё ярлыка. Хорошо известны

трудности реадaptации человека, отбывшего срок наказания и вернувшегося в «нормальную» жизнь.

Попытки человека начать новую жизнь постепенно разбиваются о недоверие и отторжение других людей. Постепенно ярлык девианта формируют девиантную идентичность (самоощущение). Таким образом, дурная репутация усиливает опасную изоляцию, препятствует позитивным переменам и вызывает рецидивы девиантного поведения.

3. Особенностью поведенческих отклонений является то, что они наносят реальный ущерб самой личности или окружающим людям [13]. Это может быть дестабилизация существующего порядка, причинение морального и материального ущерба, физическое насилие и причинение боли, ухудшение поведения зачастую является разрушительным: в зависимости от формы деструктивным или аутодеструктивным.

4. Рассматриваемое поведение преимущественно можно охарактеризовать как стойко повторяющееся (множественно или длительно). Данное правило имеет исключения. Например, даже одна суицидальная попытка представляет собой серьезную опасность и может рассматриваться как нарушение поведения.

5. Для того чтобы поведение можно было квалифицировать как отклоняющееся, оно должно согласовываться с общей направленностью личности. Поведение не должно быть следствием нестандартной ситуации (поведение в рамках посттравматического синдрома), следствием кризисной ситуации (реакция горя) или следствием самообороны.

6. Особенностью поведенческих отклонений является то, что они рассматриваются в пределах медицинской нормы [13]. Они не должны отождествляться с психическим заболеванием или патологическим состоянием, хотя и может сочетаться с последним.

7. Особенностью поведенческих отклонений является то, что они сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации [13]. Состояние дезадаптации, в свою очередь, может быть самостоятельной причиной отклоняющегося поведения личности.

8. В качестве последнего признака поведенческих отклонений можно отметить их выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие [13]. Одни и те же виды поведенческих отклонений по-разному проявляются у различных людей в разном возрасте.

Индивидуальные различия людей затрагивают мотивы поведения, формы проявления, динамику, частоту и степень выраженности. Другая важная индивидуальная особенность касается того, как человек переживает поведенческие отклонения – как нежелательное чуждое для себя, как временно удовлетворяющее или как обычное и привлекательное.

Необходимо отметить, что термин «поведенческие отклонения» может применяться к детям не младше 5 лет [2]. Ранее 5 лет необходимые представления о социальных нормах в сознании ребёнка отсутствуют, а самоконтроль осуществляется с помощью взрослых.

Таким образом, поведенческие отклонения в настоящее время имеют два значения, одно из которых рассматривает психология, педагогика и психиатрия, а второе – социология, право, социальная психология. Поведенческие отклонения имеют свои специфические особенности. В настоящее время выделяют специфические критерии и особенности поведенческих отклонений.

1.2 Структура и специфика проявления поведенческих нарушений у младших школьников

Многое в поведении дети или подростки заимствуют у родителей или других взрослых. Поведение или его особенности становятся клинически значимы, если они часто повторяются или постоянны и неадекватны

(например, служат помехой эмоциональному созреванию или социальным и когнитивным функциям). Серьезные поведенческие нарушения могут быть классифицированы как психические расстройства. Показатели распространенности варьируются в зависимости от того, как поведенческие проблемы определены и измерены.

Диагностика поведенческих проблем у детей состоит в многоступенчатой оценке поведения. Проблемы с детьми грудного и младшего возраста часто связаны с функциями организма (например, едой, туалетом, сном), тогда как у детей старшего возраста и подростков преобладают межличностные проблемы поведения (например, уровень активности, непослушание, агрессия) [2].

Причины появления нарушений поведения у младших школьников могут быть социально обусловленные (те или иные действия в деятельности и общении, приводящие к нарушениям в формировании личности и её поведения) или органические (к ним относятся сенсорные дефекты, умственная отсталость, органические поражения центральной нервной) [1].

Частой причиной детских поведенческих нарушений является семья. Если детство ребенка сопровождается нарушениями поведения родителей в обыденных жизненных ситуациях, то в результате у него формируется ощущение опасности и враждебности окружающего мира, ребенок начинает демонстрировать поведенческие нарушения, и оно становится нормой его жизни. Причинами отклоняющегося поведения также могут быть и характерологические особенности младшего школьника [2].

Характер обучающихся младших классов отличается некоторыми особенностями: склонностью незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, по случайным поводам, не подумав, не взвесив всех обстоятельств. Причина этого явления ясна: возрастная слабость волевой регуляции поведения, потребность к активной внешней разрядке. Следовательно, когда мы объясняем о поведенческие

нарушения младших школьников недисциплинированностью, мы допускаем ошибку.

Личностные и поведенческие проблемы в начале младшего школьного возраста могут быть обусловлены кризисом семи лет, протекание которого может осложняться трудностями адаптации к школьному обучению.

Л. Ф. Обухова в качестве основной симптоматики кризиса семи лет отмечала следующее:

– *потеря непосредственности*: между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка;

– *манерничество*: ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта);

– *симптом «горькой конфеты»*: ребенку плохо, но он старается этого не показать. Возникают трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым [39].

Кризис семи лет характеризуется прежде всего утратой детской непосредственности. Ближайшая причина детской непосредственности, как указывал Л. С. Выготский, – недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни.

Младший школьник вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.

Л. С. Выготский выделил две черты, с которыми часто приходится сталкиваться почти у всех семилеток, особенно имеющих трудное детство и в остром виде переживающих кризис. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. Такое

немотивированное паясничанье сразу бросается в глаза. Внешним отличительным признаком семилетнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, несколько вычурное, искусственное, манерное, натянутое поведение [9].

Характеризуя кризис семи лет, Л. И. Божович указывала, что здесь впервые происходит осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным общественным положением и его внутренней позицией; и если переход к новому положению своевременно не наступает, то у детей возникает та неудовлетворенность, которая и определяет поведение ребенка в соответствующий критический период. Кризис 7 лет в основе своей также имеет депривацию потребности, которая порождается возникающим в этот период психическим новообразованием [4;5;6].

К. Н. Поливанова отмечала, что к концу дошкольного возраста у ребенка возникает способность действовать произвольно относительно условий действия в плане поведения (произвольность поведения) и в плане решения интеллектуальных задач (произвольность умственной деятельности, позиционность действия). В целом же становление произвольности и утрата непосредственности воплощаются в разнонаправленные процессы дифференциации практически всех сторон психической жизни ребенка.

На основе анализа поведенческого репертуара детей седьмого года жизни в домашней ситуации К. Н. Поливанова выделяет следующие особенности их отношения к близким взрослым. Автор подчеркивает, что отношение к близким взрослым претерпевает серьезные изменения. У ребенка возникает дифференциация ситуаций действия на внешне (взрослым) заданные и самостоятельно организованные.

Особенности отношения детей к близким взрослым в период кризиса семи лет:

– в целостном отношении к взрослому выделяется отношение к правилу, заданному взрослым. Ребенок нарушает условия выполнения правила;

– возникают новые самостоятельные занятия. Выполняя самостоятельную деятельность, ребенок обращается к близкому взрослому как к эксперту. Это обращение также свидетельствует о выделении в целостном прежде отношении нового аспекта;

– ребенок демонстрирует взрослому свою «взрослость», подчеркивая тем самым свою возросшую самостоятельность.

Дифференциация ситуаций взаимодействия и различие типов поведения в них свидетельствуют о дифференциации отношения к взрослому: возникает отвержение закрытого правила (правила с неясно установленными основаниями), заданного взрослым, и принятие ситуации самостоятельного действия, т. е. опробование новых ситуаций и установление новых открытых правил (правил, регламентированных целостной ситуацией). Неправомерно утверждать, что отношение к первым ситуациям (привычного действия) носит характер негативного проявления кризиса семи лет, а отношение ко вторым – позитивного.

К. Н. Поливанова делает вывод о принципиальных характеристиках детского действия в критический период: конструктивная и деструктивная составляющие детского поведения представлены единым действием; результативное действие превращается в пробуемое. Таким образом, домашний негативизм может быть понят как особая форма построения нового поведения.

В частных случаях поведенческие нарушения определяются нейродинамическими свойствами ребенка: нестабильность психических процессов, психомоторная заторможенность или, наоборот, психомоторная расторможенность [42].

Также нарушения в поведении могут выступать в качестве неадекватного (защитного) реагирования ребенка на те или иные трудности обучения. При этом в поведении ребенка мы можем наблюдать нерешительность, пассивность или негативизм, упрямство, агрессию. Наличие отрицательных переживаний и аффектов неизбежно ведет к срывам поведения, может служить поводом для возникновения конфликтов со сверстниками и взрослыми [7;16].

Как отмечал Л. С. Выготский, способность действовать произвольно формируется постепенно, на протяжении всего младшего школьного возраста. Произвольное внимание, как и все высшие психические процессы, формируется в совместной деятельности ребенка со взрослым. Взрослые дают ребенку средства организации такого поведения, что вследствие, становится собственным индивидуальным способом действия ребенка [9].

Поскольку поведенческие нарушения по своим причинам, проявлениям значительно различаются, неоднократно предпринимались попытки выделить основные виды.

Так, Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова, И. В. Дубровина выделили следующие виды поведенческих нарушений: гиперактивное (в большинстве случаев вызвано нейродинамическими особенностями ребенка), демонстративное, протестное, инфантильное, агрессивное, конформное и симптоматическое (обусловлены такими факторами, как условия обучения и развития, стиль взаимоотношений со взрослыми, особенности семейного воспитания) [14;23;24].

Остановимся подробнее на каждом из видов.

Гиперактивное поведение. Проявления синдрома гиперактивности могут беспокоить родителей с первых дней жизни ребенка: дети часто имеют повышенный мышечный тонус, чрезмерно чувствительны ко всем раздражителям (свету, шуму), плохо спят, во время бодрствования подвижны и возбуждены. В 3-4 года отчетливой становится неспособность

ребенка сосредоточенно заниматься чем-либо, он не может спокойно слушать сказку, не способен играть в игры, требующие концентрации внимания, его деятельность носит преимущественно хаотический характер. Особенно ярко нарушения поведения ребенка видны в ситуациях, требующих организованного поведения: например, на занятиях и утренниках в детском саду [16;17].

И. В. Дубровина отмечает, гиперактивность считается одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек [44].

По мнению Р. Кэмпбелла, гиперактивность тесно связана с расстройствами внимания. Повышенная активность ребенка приводит к трудностям в обучении и трудностям принятия любви окружающих, а проблемы восприятия проявляются в неадекватном восприятии окружающей среды (букв, слов и т.д.) и родительской любви [27].

Демонстративное поведение. При демонстративном поведении происходит намеренное и осознанное нарушение принятых норм, правил поведения. Преимущественно этот способ дети применяют для привлечения внимания взрослых. Такой выбор ребёнок совершает в таких ситуациях, когда родители общаются с ним достаточно мало, не проявляют свою ласку и заботу. Как правило, демонстративное поведение чаще всего наблюдается в семьях с авторитарным стилем воспитания.

Протестное поведение. На сегодняшний день выделяют три формы протестного поведения: негативизм, строптивость, упрямство.

Негативизм – это лишённое разумных оснований сопротивление ребенка оказываемым на него воздействиям. Детский негативизм может проявлять в беспричинных слезах, дерзости, грубости, и наоборот, замкнутости, обидчивости, отчужденности. Данная форма протестного поведения возникает у детей с неправильным воспитанием.

Строптивость ребенка направлена не на руководящего им взрослого, а против норм воспитания и навязываемого ребенку образа жизни.

Под упрямством понимается реакция ребенка, настаивающего на чем-либо не потому, что ему очень сильно хочется, а потому, что он этого потребовал от взрослого. Упрямство детей младшего школьного возраста связано с успешностью адаптации к новому образу жизни, началом школьного обучения [18;19].

Инфантильное поведение. У инфантильного ребенка в поведении сохраняются черты, которые присущи более раннему возрасту и более раннему этапу развития. Ребенок характеризуется незрелостью интегративных личностных образований, при нормальном развитии физических функций. Обычно инфантилизм не заметен, пока ребенок не пошел в школу. Признаками инфантилизма в младшем школьном возрасте являются преобладание игровых интересов, неспособность к волевому напряжению, относительная слабость абстрактно-логического мышления, словесно-смысловой памяти, дефицит познавательной активности, отсутствии школьных интересов и стремление быть в обществе детей младшего возраста [21;22].

Агрессивное поведение. Агрессивное поведение – это целенаправленное разрушительное поведение. Агрессивный ребенок не соблюдает нормы и правила жизни людей в обществе, наносит вред «объектам нападения», причиняет физический ущерб людям и вызывает у них психологический дискомфорт [27].

По мнению Л. С. Выготского, об агрессивности ребенка свидетельствует частота агрессивных проявлений, а также интенсивность и неадекватность реакций по отношению к раздражителям. Дети, прибегающие к агрессивному поведению, как правило, импульсивны, раздражительны, вспыльчивы; характерными чертами их эмоционально-

волевой сферы являются тревожность, эмоциональная неустойчивость, слабая способность к самоконтролю. конфликтность, враждебность [9].

С. Н. Ениколопов считает, что агрессивные действия ребенка, чаще выступают в качестве средства для достижения цели, являются способом психологической разрядки, замещать блокированную и неудовлетворенную потребность в любви, самоутверждении, самореализации [15].

Конформное поведение. Конформное поведение ребенка – это полное подчиненное внешним условиям и требованиям других людей. качестве психологической основы конформности выступают высокая внушаемость, произвольное подражание, «заражение». Важно подчеркнуть, что естественное подражание взрослым при усвоении правил поведения, оценки значимых событий, при овладении практическими навыками не является конформным.

Симптоматическое поведение. Симптоматическое поведение ребенка – это сигнал тревоги, который предупреждает своеобразным образом, что сложившаяся ситуация больше невыносима для ребенка (например, рвота или болезненной ситуации в семье). тошнота как отражение неприятной,

Чаще всего симптоматическое поведение можно наблюдать у детей неблагополучных в семье, учебе. Это поведение дети рассматривают, как возможность извлечь выгоду из неблагоприятной ситуации: не пойти в школу, привлечь к себе внимание матери [15].

В младшем школьном возрасте могут проявляться проблемные формы поведения, связанные с повышенной конфликтностью, застенчивостью, неуверенностью в себе, тревожностью, агрессивностью и др. Личностные и поведенческие проблемы могут быть связаны со школьным взаимодействием (учитель, сверстники), либо с взаимодействием в семье, либо их появление порождают ситуации «общего плана», относящиеся к жизни ребенка в целом [28;29].

Г. В. Кухтерина отмечает, что поведенческие трудности детей 9-10 лет обусловлены крайними поведенческими проявлениями определенных черт темперамента в составе их индивидуально-личностных особенностей.

Индивидуально-личностные особенности младших школьников, детерминирующие их противоположные поведенческие трудности, такие как агрессивность – боязливость, торопливость – медлительность, чрезмерную общительность – молчаливость, отличаются по выраженности черт темперамента и в первую очередь по уровню активности [25;26].

Кроме того, на особенности поведения детей во взаимодействии с другими, и по темпу деятельности детей 9-10 лет влияет различный уровень контактности, а на трудности поведения в сфере коммуникации – различная по силе интенсивность эмоциональных реакций. Наиболее существенные отличия в проявлении индивидуально-личностных характеристик, детерминирующих поведенческие трудности младших школьников, в сравнении с их сверстниками без поведенческих трудностей отмечаются в выраженности таких черт темперамента, как активность, контактность, интенсивность реакций и порог чувствительности. На проявление отклоняющегося поведения в виде синдромов, свидетельствующих о плохой приспособленности и ориентации младших школьников в условиях обучения в школе, влияет выраженность следующих черт темперамента: высокая активность и интенсивность эмоциональных реакций, неритмичность, не настойчивость – неусидчивость, низкая адаптивность и чувствительность, и трех свойств характера, тесно связанных с указанными параметрами темперамента [32;33].

В младшем школьном возрасте уровень конфликтности во многом связан с уровнем самокритичности ребенка и требовательности к себе. Конфликтные проявления могут использоваться детьми в качестве форм самозащиты в процессе решения проблемной ситуации в общении, игровой и учебной деятельности. Содержание и интенсивность конфликтных

проявлений младших школьников зависит от особенностей организации учебной деятельности, уровня успешности учебной деятельности, типа темперамента, уровня сформированности коммуникативных навыков и других особенностей структуры личности [25;26].

Практический пример. Учителя начальных классов отмечают, что более высокий уровень конфликтности проявляется чаще у слабоуспевающих младших школьников, которые не справляются с учебной нагрузкой и чувствуют определенную неполноценность по сравнению с более успешными одноклассниками.

Психологическое сопровождение младших школьников с конфликтным поведением предполагает проведение планомерной диагностической работы, направленной на определение степени конфликтности учащихся, начиная с самого начала их обучения в школе, а также психокоррекционной работы по снижению уровня конфликтности детей. Формирование у младших школьников способности преодолевать конфликтные взаимоотношения обеспечивается организацией ролевых игр и упражнений, направленных на развитие умения ориентироваться в конфликтных ситуациях; развитием способности к анализу мотивов собственного поведения и поступков других; переключением от деструктивных, отвлекающих от учебной деятельности действий к конструктивным; формированием адекватной самооценки у младших школьников через устранение деструктивных конфликтных взаимоотношений на горизонтальном и вертикальном уровнях; обучением приемам общения, способам бесконфликтного поведения; формированием умений анализировать ситуации и принимать решения; развитием эмпатии, рефлексии, обеспечивающих конструктивное разрешение открытых и скрытых, межличностных и межгрупповых конфликтов.

Целый комплекс личностных и поведенческих проблем у младших школьников может возникать на основе застенчивости, которую можно

понимать, как интегративное личностное качество, характеризующееся высокой ситуативной и личностной тревожностью, неуверенностью в себе, чувством вины, низкой самооценкой. Данные проблемы могут быть связаны с недостатками семейного воспитания; коммуникативно-интерактивными свойствами (неконтактностью, пассивностью, невнимательностью к партнеру, отсутствием такта, неумением достигнуть согласия и др.); психологическими свойствами (аутистичностью, депривацией, ригидностью, апатией, психологической несовместимостью, когнитивными сложностями, др.); характерологическими свойствами (негативизмом, недоверием и подозрительностью, конформностью и др.); психической неуравновешенностью и соматическими напряжениями. Содержанием психологического сопровождения застенчивых, неуверенных в себе младших школьников является психодиагностическая работа, направленная на определение степени и причин застенчивости, психокоррекционная работа с целью снижения уровня тревожности, чувства вины, формирования адекватной самооценки и уверенности в себе, развития навыков эффективной коммуникации с помощью различных психокоррекционных методов [26].

Высокий уровень школьной тревожности младших школьников как свойство личности, предрасполагающее к переживанию тревожных состояний в различных ситуациях, может расцениваться как показатель эмоционального неблагополучия детей, оказывающий влияние на состояние их психического и физического здоровья, и на успешность учебной деятельности. Состояние беспокойства, тревожности, высокий уровень страхов младшего школьника могут быть обусловлены обстановкой в семье, особенностями семейного воспитания и взаимодействия родителей с ребенком, эмоциональной атмосферой в классе, личностными особенностями и стилем педагогического общения педагогов [37;38;54].

Практический пример. Максим М., 8 лет. По результатам психодиагностического обследования отличается высоким уровнем тревожности. Воспитывается в авторитарной семье. Обычно он входит в класс, напряженно вглядывается во все, что его окружает, робко, почти беззвучно здоровается и неловко садится за свою парту. Он замкнут и молчалив, опасается играть в новые игры, начинать выполнение незнакомых видов деятельности.

Высокий уровень тревожность и состояния страха у младшего школьника затрудняет прохождение периода школьной адаптации, мешает ему объективно оценивать свои возможности, проявлять инициативу в учебной деятельности, свободно устанавливать контакты с учителями, одноклассниками и родителями.

Исследование О. Б. Мартиенко показало, что проявление состояния страха в младшем школьном возрасте неоднородно. Одна из ведущих групп страхов – это наиболее сильные страхи детей – страхи смерти, нападения, огня [35].

Вторая группа страхов – «общеучебные». К данной группе относятся страхи опоздать в школу, наказания, что отражает формирование ведущей деятельности младшего школьника – учебы.

Третья группа – это наименее сильные страхи – страх родителей, транспорта, одиночества, страх воды. Особая группа сильных страхов у детей младшего школьного возраста представляет собой сплав двух групп самых сильных страхов первоклассников: страха наказания и страхи причинения боли, ущерба, вреда. Для снижения уровня тревожности и стабилизации эмоционального состояния младших школьников необходим комплексный подход к психологической помощи, ориентированной на всех основных участников образовательного процесса: групповые и индивидуальные консультации для учителей и родителей, урочные и

внеурочные формы психокоррекционной работы с детьми с использованием различных методов.

Агрессивное поведение в младшем школьном возрасте может проявляться в виде агрессивности как свойства личности и в виде ситуативной агрессии как состояния, возникающего в конкретной ситуации. Причинами агрессивности в младшем школьном возрасте могут быть биологические (наследственность); психологические (нарушения в мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой, нравственной сферах); социально-педагогические (дисгармония в семье, нарушение эмоциональных связей в системе детско-родительских отношений, неблагоприятный стиль воспитания). Проявления агрессивности могут быть физическими, вербальными, косвенными [15].

Поведенческая проблема может проявляться тревожно и резко как единственный инцидент (например, разжигание пожара, драка в школе). Чаще всего проблемы проявляются постепенно, и их идентификация включает последовательный сбор информации.

Поведение лучше всего оценивать в контексте конкретного ребенка:

- физическое и умственное развитие,
- общее состояние здоровья,
- темперамент (например, трудный, спокойный),
- отношения с родителями и воспитателями.

Прямое наблюдение взаимодействия родителей с ребенком во время посещения врача дает ценные подсказки, в т. ч. о родительской реакции на поведение. Эти наблюдения по мере возможности дополняются, основываясь на информации, полученной от других, в том числе родственников, учителей и школьных медсестер [50].

Опрос родителей или опекунов дает хронологию деятельности ребенка в обычный день. Родителей просят привести примеры событий,

которые предшествуют и следуют за определенным поведением. Родителей также просят их интерпретировать:

- поведение, типичное для возраста;
- ожидания для ребенка;
- их методы родительского воспитания;
- поддержка (например, социальная, эмоциональная, финансовая) для выполнения своих родительских обязанностей;
- отношения ребенка с остальными членами семьи.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать следующий вывод: проблема нарушений поведения детей младшего школьного возраста является актуальной на сегодняшний день. Полученные результаты исследований отечественных и зарубежных психологов по данной проблеме дают возможность назвать основные причины и виды поведенческих нарушений. Значительная часть поведенческих нарушений вызвана социально психологическими факторами. Для положительных изменений в поведении детей, необходимо, как можно раньше заметить нарушения и начать коррекционно-развивающую работу.

1.3 Состояние проблемы формирования саморегуляции в учебной деятельности младших школьников

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность [4;5;6].

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним

задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования [47].

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. Ведь учение в школе – деятельность обязательная, ответственная и требующая систематического организованного труда. В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок – он уже школьник. Это новое положение ребенок, если даже не осознает, но, тем не менее, чувствует, и это чувство окрашено у него положительными переживаниями [47].

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, короче говоря, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе [44].

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью,

полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности [18, с.48].

Указанная «социальная ситуация развития» и объясняет, почему именно в период младшего школьного возраста на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности.

Исследованиями саморегуляции в младшем школьном возрасте занимался психолог З. В. Мануйленко. В ходе экспериментального исследования, З. В. Мануйленко выяснил, что дети 3-4 лет не могут еще контролировать свое поведение [34]. Этот результат полностью согласуется с данными советского нейропсихолога А. Р. Лурии о том, что лобные доли, отвечающие за осуществление целенаправленной деятельности человека, заканчивают формироваться лишь к 4-5 годам. Дети этого возраста уже лучше контролируют себя, но в основном тогда, когда ребенок видит, что он, например, изменил положение руки. Контроль же в области «мышечного чувства», подсказывающего, что поза изменилась, у них еще практически отсутствует. Такая форма контроля появляется в 5-6 лет. Но и в этом возрасте детям еще трудно длительное время следить за собой. Интересно, что дети этого возраста впервые начинают применять некоторые приемы, позволяющие им не отвлекаться, - например, смотрят вниз или прямо на экспериментатора. И, наконец, 6-7-летние дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу [31, с.127].

По мнению А. Р. Лурия, возраст в 6-8 лет – переломный этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга, изменяются характеристики электрической активности мозга, что связано с

повышением роли лобных отделов коры, принимающих непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности [31, с.141].

Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Н. И. Красногорского, показывающими, что, начиная с 7 лет, регулирующий тормозной контроль коры головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу [20, с.139].

Таким образом, в принципе, дети 6-7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга. Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далекое не сразу маленький школьник научается управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов [20, с.254].

По данным Н. В. Репкиной у слабоуспевающих школьников даже к третьему классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал. Н. В. Репкиной было показано, что среди учеников третьего класса лишь 19% умеют точно выполнять поставленную перед ними учебную задачу, связанную с усвоением теоретического материала, 58% переосмысливают задачу в соответствии с интересом к субъективно новым фактам и у 23% учеников умение принять и удержать учебную задачу оказывается полностью несформированным. Выполнение заданий такими учениками распадалось на ряд действий, каждое из которых выступало для них как самоцель. Н. В. Репкина делает важный вывод о том, что у детей не формируется умение контролировать себя: у большинства третьеклассников контроль за своей работой как особое действие отсутствует [45;46].

В исследованиях Э. Д. Телегиной, В. В. Гагай обнаружилось, что на протяжении всей начальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществления контролирующего действия. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком заданий, требующих выполнения таких контролирующих действий. Нам, однако, представляется, что дело здесь не столько в небольшом количестве заданий, сколько в том, что эти задания не направлены на формирование действий контроля, а изначально требуют их сформированности, причем на достаточно высоком уровне [10;53].

Это подтверждается работами П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой. Они отмечают, что полученные данные обусловлены типичной для младших школьников недостаточной интериоризованностью действий контроля, и требуют, как показывают исследования, для своего развития специально организованной работы [11, с.87].

Важным моментом психологической концепции учебной деятельности является выделение рефлексии в качестве психического новообразования младшего школьного возраста. Рефлексия понимается, как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности.

С психологической точки зрения рефлексия представляет собой явление многомерное, специфическое по структуре и условиям формирования. Она включает в себя такие моменты деятельности, как сопоставление ее условий и целей, выявление наличествующих в ситуации и опыте субъекта средств и способов преобразования объекта, определение их достаточности (или недостаточности) для достижения цели, выработку пошаговой стратегии, учет и обработку обратной информации, свидетельствующей о степени адекватности каждого этапа решения целям

задачи. Полнота использования субъектом этих моментов при решении задачи может быть различной. Однако теоретический анализ предполагает их полный охват, сопровождающийся пониманием, сопровождающийся пониманием, представленности в данной задаче определенного класса задач, опирающийся на вскрытие существенных связей элементов ситуации задачи [48].

В мыслительной деятельности человека рефлексия выполняет ответственную функцию: она регулирует процесс поиска решения задачи, стимулирует выдвижение гипотез, обеспечивает правильность их оценки. Именно рефлексия является одним из основных психологических механизмов, обеспечивающих функционирование мышления как саморегулирующейся системы [31].

В младшем школьном возрасте формирование рефлексии, являющейся одним из центральных новообразований данного возраста, происходит в процессе учебной деятельности. Специфика учебной деятельности связана с изменениями, происходящими в самом ученике как субъекте деятельности. Субъектность учебной деятельности и есть главный фактор, аккумулирующий в себе взаимодействие личностных и деятельностных аспектов рефлексии, обеспечивается контролем и самооценкой как средствами саморегуляции [55].

Полноценное формирование действий контроля и оценки является как условием становления рефлексии, так и средством функционирования. Через планомерное формирование действий контроля и оценки можно в наибольшей степени приблизиться к направленному воздействию на формирование рефлексии. Высокий уровень рефлексии способствует быстрому усвоению ребенком общественно значимых критериев оценки соответствующих отношений, формированию самооценки как одного из важных факторов сознания. Неразвитая рефлексия препятствует этому –

ребенок не в состоянии правильно отнестись к предъявляемым ему требованиям, увидеть свои недостатки и попытаться их исправить [3;56].

Учебная деятельность детерминирует возникновение основных психологических новообразований младшего школьного возраста, определяет общее психическое развитие в данном возрасте, формирование их личности в целом. Поэтому, чтобы лучше понять, как происходит формирование этих новообразований и собственно саморегуляции учебной деятельности, целесообразно рассмотреть структуру учебной деятельности и ее особенности в младшем школьном возрасте [30].

Дадим характеристику общей структуры учебной деятельности. Учебная деятельность направлена на решение учебных задач. Решение учебной задачи происходит посредством следующих учебных действий: преобразования ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой систем моделирования выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме; преобразования модели отношения для изучения его свойств в чистом виде; выделения и построения серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом; контроля за выполнением предыдущих действий; оценки усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи. Первые четыре учебных действия, в сущности, вместе направлены на то, чтобы раскрыть школьнику условия происхождения требуемого понятия (зачем и как выделяется его содержание, почему и в чем оно фиксируется, в каких ситуациях оно затем проявляется) [45].

Особое место в структуре учебной деятельности занимают действия контроля и оценки, имеющие специфические функции: они направлены на саму деятельность, фиксируют отношение учащегося к себе как ее субъекту, вследствие чего их направленность на решение учебной задачи носит опосредованный характер. Функция контроля в учебной деятельности, как указывает Д. Б. Эльконин, состоит в определении правильности и полноты

выполнения учащимися операций, входящих в состав его действий. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и свойствами получаемого результата. Действие оценки позволяет определять, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Но оценка состоит не в формальной констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью. Оценка позволяет школьнику определить, разрешена ли данная учебная задача и можно ли переходить к выполнению различных конкретных действий, опирающихся на требуемое понятие, или необходимо создавать новые ее варианты для достижения исходной цели [55].

Действия контроля и оценки тесно связаны друг с другом. Их выполнение предполагает обращение внимания школьника к содержанию своих собственных действий, к рассмотрению их особенностей с точки зрения требуемого задачей результата. Такое рассмотрение собственных действий школьника, называемое рефлексией, служит существенным условием их построения и изменения. Таким образом, контроль и оценка осуществляются благодаря такому основополагающему качеству сознания, как рефлексия [51].

Санкционируя выполнение деятельности или ее коррекцию, контрольные действия являются основным средством саморегуляции, осуществляемой учащимися на всех этапах деятельности – планирования, выполнения и подведения итогов [3;36].

Различают самоконтроль по следующим критериям: по результату (итоговый самоконтроль); более сложным является пооперационный самоконтроль, он предполагает ясное осознание учеником того, что он

делает сейчас, что будет после этого действия; самый совершенный вид саморегуляции – перспективный самоконтроль, т.е. предвидение деятельности на несколько операций вперед. Перспективный самоконтроль возможен при достаточно высоком уровне внутреннего плана действий и рефлексии.

Самооценка, как и самоконтроль, выполняет регулятивную функцию. Различают ретроспективную и прогностическую самооценку. Ретроспективная – это оценка достигнутых результатов, прогностическая – оценка субъектом своих возможностей. Последняя предполагает развитую способность к рефлексии [9, с.127].

На основе выполнения действий самоконтроля и самооценки формируется особая оценочная деятельность школьника, новый тип отношения к своей собственной деятельности – умение ее оценивать с точки зрения общественно выработанных эталонов, преобразовывать и совершенствовать ее [10, с.145].

При формировании учебной деятельности надо иметь в виду как основную и конечную задачу этого процесса становление школьника как субъекта осуществляемой им деятельности. Сформированность ученика как субъекта учебной деятельности означает, что школьник умеет анализировать эту деятельность, выделять в ней составные компоненты, оценивать их и преобразовывать ее [7, с.139].

Таким образом, в принципе, дети 6-7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга. Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далекое не сразу маленький школьник научается управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов [18, с.254].

Личностная саморегуляция это динамическая система взаимодействия личности и окружающего мира. Основа развития саморегуляции становление у школьника процессов осознания своих возможностей, развитие мотивационной готовности к совершенствованию учебной деятельности. Одним из условий, влияющих на формирование саморегуляции школьника, является организация его оценочной деятельности.

Ключевая роль в вопросе формирования саморегуляции отводится начальному общему образованию.

Важной задачей современной школы является повышение эффективности учебной деятельности, формирование познавательной активности и самостоятельности учащихся, основой которых является сформированная система саморегуляции. Формирование умений и навыков саморегуляции младших подростков может происходить на основе рефлексии в процессе обучения, как фактора предотвращения школьной неуспешности. Изучение основных психолого-педагогических направлений в исследовании саморегуляции позволит педагогу остановиться на деятельностном, рефлексивном и субъектном подходах. Таким образом, построение процесса обучения на основе изученных педагогом данных подходов позволит внести существенные изменения в образовательный процесс и обеспечить учащимся возможность определять свой индивидуальный образовательный маршрут с учетом своих личностных и индивидуальных особенностей, осуществлять осознанную саморегуляцию своей учебной деятельности [19, с.124].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования саморегуляции как предиктора поведенческих нарушений у младших школьников позволил выявить следующее.

1. Поведенческие нарушения – это расстройства, характеризующиеся повторяющимися, устойчивыми образцами агрессивного, необщительного или вызывающего поведения.

2. Индивидуально-личностные особенности младших школьников, детерминирующие их противоположные поведенческие трудности, такие как агрессивность – боязливость, торопливость – медлительность, чрезмерную общительность – молчаливость, отличаются по выраженности черт темперамента и, в первую очередь, по уровню активности. Кроме того, на особенности поведения детей во взаимодействии с другими, и по темпу деятельности детей 9-10 лет влияет различный уровень контактности, а на трудности поведения в сфере коммуникации – различная по силе интенсивность эмоциональных реакций. Наиболее существенные отличия в проявлении индивидуально - личностных характеристик, детерминирующих поведенческие трудности младших школьников, в сравнении с их сверстниками без поведенческих трудностей отмечаются в выраженности таких черт темперамента, как активность, контактность, интенсивность реакций и порог чувствительности.

3. Проблема формирования саморегуляции младших школьников и, как следствие, прогностического фактора поведенческих нарушений так и остается не до конца изученной в психолого-педагогической литературе.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование было проведено в МАОУ филиал «Лицей № 97 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие учащиеся 3 «Г» класса в количестве 10 человек.

Возраст участников эксперимента – 10-11 лет. Все дети данных классов обучаются по системе «Школа России».

Цель исследования: изучение уровня сформированности саморегуляции у младших школьников.

Задачи исследования:

1. Определить диагностический инструментарий для исследования уровня сформированности саморегуляции у младших школьников.
2. Провести диагностику уровня проявления поведенческих нарушений у младших школьников.
3. Провести диагностику уровня развития саморегуляции у младших школьников
4. Проанализировать полученные результаты.
5. Разработать комплекс упражнения и игр, направленный на формирование саморегуляции у младших школьников.

Для оценки проявления поведенческих нарушений младших школьников был использован опросник Ахенбаха, переведен и адаптирован Т. В. Корниловой, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирновым в НМЦ «ДАР» им. Л.С. Выготского (Москва) и Центром исследования проблем ребенка Йельского университета (Нью-Хейвен, США) [40].

Для изучения особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы, эффективным является метод экспертных оценок. В качестве экспертов могут выступать родители, педагоги, другие взрослые лица, непосредственно включенные в социальное взаимодействие с детьми и подростками. Метод основан на наблюдении за нерегламентированным поведением детей. Авторы считают, что достаточный опыт взаимодействия с ними позволит эксперту достаточно объективно классифицировать и оценить отдельные проявления поведения. В рассмотрение мы взяли конкретную методику изучения экспертных оценок – опросник Ахенбаха. Данный опросник позволяет выявить особенности отклоняющегося поведения детей и подростков по 2 группам шкал:

1. Первичные шкалы:

- замкнутость (Withdrawn);
- соматические проблемы (Somatization);
- тревожность (Anxiety/depression);
- нарушения социализации (Socialization);
- проблемы мышления (Thought problems);
- проблемы с вниманием (Attention problems);
- делинквентное поведение (Delinquency);
- агрессия (Aggression).

2. Производные шкалы (Second-order factors):

- показатель внутренних проблем (Internalization);
- показатель внешних проблем (Externalization).

В опроснике присутствует список утверждений, описывающих поведение детей и подростков. Если данный пункт соответствует поведению данного подростка (ученика) в настоящее время полностью, то авторы просят обвести участников в графе ответов цифру 2.

Если данный пункт описывает его/ее поведение только в некоторой степени или только иногда, тогда авторы просят обвести цифру 1.

Если данное утверждение вообще не соответствует поведению подростка, авторы просят обвести цифру 0.

После того, как участники ответили на каждый вопрос, авторы просят еще раз проверить свои результаты и подчеркнуть все вопросы (утверждения), которые участникам были непонятны, вызвали сомнения или раздражение.

Перечень вопросов опросника представлен в приложении №1.

Ключ к опроснику Ахенбаха:

Для каждой шкалы перечислены номера пунктов опросника, баллы по которым суммируются.

Первичные шкалы:

1. Замкнутость (Withdrawn) – 42, 65, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111.
2. Соматические проблемы (Somatization) – 51, 54, 56 а, б, в, г, д, е, ж, з.
3. Тревожность (Anxiety/depression) – 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112.
4. Нарушения социализации (Socialization) – 1, 11, 12, 14, 25, 33, 34, 35, 36, 38, 48, 62, 64.
5. Проблемы мышления (Thought problems) – 9, 18, 29, 40, 66, 70, 84, 85.
6. Проблемы с вниманием (Attention problems) – 1, 2, 4, 8, 10, 13, 15, 17, 22, 41, 45, 49, 60, 61, 62, 72, 78, 80, 92, 100.
7. Делинквентное поведение (Delinquency) – 26, 39, 43, 63, 82, 90, 98, 101, 105.
8. Агрессия (Aggression) – 3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 37, 53, 57, 67, 68, 74, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104.

Производные шкалы (Second-order factors):

1. Показатель внутренних проблем (Internalization) – 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 42, 45, 47, 50, 51, 52, 54, 56 а-з, 65, 69, 71, 75, 80, 81, 88, 89, 102, 103, 106, 108, 111, 112.

2. Показатель внешних проблем (Externalization) – 3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 37, 39, 43, 53, 57, 63, 67, 68, 74, 76, 77, 82, 86, 87, 90, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 104, 105.

3. Общий показатель проблем (Total): суммируются баллы с 1-го по 112-й пункты. В случае, если опросник заполнялся двумя и более взрослыми (учителя, родители), подсчитываются средние баллы по первичным данным каждого эксперта.

Младший школьный возраст значим для становления осознанной саморегуляции, поскольку важнейшими психическими новообразованиями этого периода являются произвольность поведения, способность к мысленному планированию собственных действий, рефлексия, т. е. свойства, необходимые для осознанной регуляции поведения.

В связи с этим для сбора и анализа фактического материала важно применять разные методы и методики, комплексное использование которых и обеспечивает надежность, достоверность, получаемых данных. Отсюда выбор конкретных методов и методик для проведения комплексного психологического изучения личности младшего школьника производился нами с расчетом на получение с помощью этих средств личностно-психологических характеристик, позволяющих доказать выдвинутые нами проблемы исследования.

В ходе исследования использовались следующие методики:

1) Теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, целеполагание, моделирование;

2) Эмпирические – тестирование, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент:

– Методика «Графический диктант» диагностирование внимания, самоконтроля, умения действовать по правилу;

– Методика Н. В. Ульенковой «Палочки – черточки»;

– Методика «Детский вариант личностного теста Р. Б. Кеттелла».

Охарактеризуем использованные методы и методики.

Анализ литературы – метод научного исследования, предполагающий операцию мыслительного или реального расчленения целого на составные части, выполняемый в процессе познания или предметно-практической деятельности человека;

Констатирующий эксперимент – это один из основных видов эксперимента, целью которого является изменение одной или нескольких независимых переменных и определение их влияния на зависимые переменные;

Формирующий эксперимент – это применяемый в психологии возрастной и педагогической метод прослеживания изменений психики ребенка в ходе активного воздействия исследователя на испытуемого;

Тестирование – метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи, имеющие определенную шкалу значений.

Диагностическая программа, целью которой является определение и диагностика уровня сформированности способности к самоконтролю включает в себя следующие методики:

1. Методика «Графический диктант» диагностирование внимания, самоконтроля, умения действовать по правилу, методика Н. В. Ульенковой.
2. Методика «Детский вариант личностного теста Р. Б. Кэттелла».
3. Методика «Графический диктант».

«Графический диктант» – диагностика самоконтроля и умения действовать по правилу. Методика разработана Д. Б. Элькониным, но ее инструкция и порядок проведения несколько изменены С. Г. Шевченко.

Дети должны перерисовать по образцу на тетрадный лист в клетку графический узор и продолжить его до конца строчки. При выполнении

задания оценивается точность копирования образца и правильность последующего воспроизведения узора.

К 1-му уровню успешности относятся дети, полностью справившиеся с заданием и не допустившие ни одной ошибки. Они точно копируют образец и продолжают узор до конца строчки. Эти дети работают внимательно, сосредоточенно, постоянно сверяясь с образцом.

Ко 2-му уровню относятся дошкольники, которые также успешно выполняют задание, но в их работах присутствуют некоторые неточности, которые дети сами исправляют, сверяя свой результат с образцом.

К 3-му уровню относятся дети, не допускающие ошибок на 1-м этапе выполнения задания (срисовывание образца узора), но 2-й его этап (продолжение узора), требующий развитых навыков самоконтроля, вызывает у этих детей трудности.

К 4-му уровню относятся дети, которые изначально не могут скопировать графический узор с визуального образца.

Методика Н. В. Ульенковой «Палочки – черточки».

В основу методики Н. В. Ульенковой положен принцип моделирования интеллектуальной деятельности, в структуре которой на передний план выведен регулятивный компонент. Дети должны принять задание взрослого, содержащее ряд правил и подчинить ему свою деятельность в отведенном временном интервале.

Задание состоит в следующем. На тетрадном листе в одну линейку надо в течение 15 минут писать простым карандашом системы палочек и черточек, соблюдая при этом четыре правила:

- писать палочки и черточки в определенной последовательности;
- не писать на полях;
- правильно переносить системы знаков с одной строки на другую;
- писать не на каждой строчке, а через одну.

Процедура проведения экспериментального занятия с детьми по данной методике. Педагог организывает детей как на обычном занятии. Перед каждым ребенком кладет тетрадный лист с разлиновкой в одну линейку. Затем он ставит общую цель занятия: «Перед каждым из вас лежит лист из школьной тетради. Сейчас вы будете писать карандашом, как настоящие школьники. Вы будете писать палочки и черточки, соблюдая при этом четыре правила. Сейчас я вам покажу на доске, как нужно писать палочки и черточки, и скажу, какие правила при этом нужно помнить».

Далее следует краткое (не более 4-5 минут) инструктирование детей. «Смотрите и запоминайте, как я буду писать на доске», - говорит педагог, подходя к доске, разлинованной так же, как тетрадный лист. «Я пишу на доске, - продолжает он, - палочки и черточки в таком порядке: сначала я пишу одну палочку, потом черточку. Дальше нужно писать две палочки – черточку. Затем три палочки – черточку, а потом все повторить снова. Надо все время считать, чтобы не ошибиться. Это первое правило, которое вам надо соблюдать при письме. (Педагог повторяет это правило еще раз). Второе правило: вы заполнили всю строку до полей (показывает) – писать на них нельзя, школьник не пишет на полях. Третье правило: надо правильно переходить с законченной строчки на новую: на новой строчке продолжать писать то, что не поместилось на старой. Смотрите: я написала две палочки, а черточка не поместилась, я ее переношу на новую строчку, а дальше три палочки – черточку и т.д. (Объясняет разные варианты переноса). Четвертое правило: между строчками должно быть расстояние в одну линейку, иначе у вас все написанное сольется, будет выглядеть некрасиво», Педагог по написанному на доске повторяет еще раз все правила. Правила повторяются вместе с детьми. Затем он, чтобы убедиться, правильно ли все дети нашли первую строчку, поля, третью строчку, просит поставить на них указательный палец. Убедившись, что все дети ориентируются на тетрадном листе, прекращает инструктаж. Он стирает

написанное на доске и говорит детям: «Старайтесь писать правильно, аккуратно, молча, чтобы не мешать друг другу. Если что-то непонятно, то спросите сейчас». Далее, после короткой паузы, педагог добавляет: «Писать будете до тех пор, пока я не скажу: достаточно, проверьте написанное. А теперь пишите!».

Засекается время начала работы. Помощь детям в процессе работы методикой не предусматривается

Методика «Детский вариант личностного теста Р. Б. Кеттелла».

Для того чтобы выявить уровень способности к саморегуляции у детей младшего школьного возраста использовался детский вариант личностного теста Р. Б. Кэттелла. Данная методика является оригинальной и специально разработанной для детей дошкольного и младшего школьного возраста, представляет собой модификацию, адаптацию, применительно к детям известного взрослого варианта 16 – факторного личностного теста Р. Б. Кеттелла.

Для исследования способности к саморегуляции мы использовали десятиую шкалу «Самоконтроль». Она включает в себя 20 вопросов (10 для мальчиков и 10 для девочек), соответствующих шкале самоконтроля, на решение которых дается 10 минут.

В методике принято выделять три уровня развития самоконтроля у ребенка: низкий (от 1 до 3 баллов), средний (от 4 до 7 баллов) и высокий (от 8 до 10 баллов). Высокие баллы свидетельствуют о хорошей социальной приспособленности и умении контролировать свое поведение. Низкие баллы по этой же черте личности являются признаком неумения контролировать свое поведение.

Для оценки саморегуляции мы использовали научную статью Симановского Андрея Эдгаровича, которым было выявлено и выделено три уровня произвольной регуляции:

– регуляция отдельных действий и операций, основанная на подражании наглядным образцам – операционно-тактический уровень;

– регуляция предметных и символических действий, основанная на правилах и условиях, имеющих абстрактный характер – деятельностно-стратегический уровень;

– регуляция деятельности с учетом социальных норм и социальных отношений – социально личностный уровень.

С точки зрения автора, именно эти уровни регуляции определяют поведение и деятельность младшего школьника. Каждый из этих уровней «отвечает» за различные регуляторные функции.

На первом уровне складываются функции программирования, моделирования (осознание и учет необходимых условий) и формируется операционный самоконтроль. Данный уровень регулирует серийно организованные движения, настроен на поиск и исправление ошибок при выполнении отдельных операций. Основой для проверки являются сформированные у человека моторные эталоны.

На втором уровне формируются такие функции, как планирование, рефлексия, контроль действий на основе учета смысла целостной ситуаций и цели деятельности. Это тактический уровень управления, ориентированный на сложившиеся у человека ценности и цели.

Третий уровень «отвечает» за социальную регуляцию поведения, стратегическое, мета-деятельностное планирование. Главная задача данного уровня – согласовать индивидуальное поведение человека с поведением других людей и добиться социального успеха. На этом уровне у ребенка начинает складываться представление о собственных личностных качествах и возможностях.

Таким образом, подобранный нами диагностический инструментарий позволит определить уровень проявления поведенческих нарушений

младших школьников, а также уровень сформированности саморегуляции у младшего школьника.

2.2 Результаты исследования и их анализ

В нашем исследовании мы провели тестирование испытуемых по опроснику Ахенбаха только по первичным шкалам.

Результаты опросника Ахенбаха, позволяющего выявить поведенческие нарушения у младших школьников приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опросника Ахенбаха

п/н	Испытуемый, ученик 3 «Г» класса	Суммарное количество набранных баллов
1.	Нагнич Д.	85
2.	Листопад Е.	12
3.	Лилюкова Д.	9
4.	Рогожин А.	16
5.	Куликов М.	29
6.	Нидергаус С.	4
7.	Мартынова Э.	4
8.	Пахорукова В.	13
9.	Шулакова Д.	16
10.	Волостников Р.	30

Опросник Ахенбаха	Испытуемые (порядковые номера каждого участника)									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Первичные шкалы										
	Количество набранных баллов в каждой шкале									
Замкнутость			1	3	2	2	1	2	4	7

Соматические проблемы									2	
Тревожность	3	2	1	1	2	2	4	9	5	2
Нарушения социализации				1	2	2	4	7	4	2
Проблемы мышления										
Проблемы с вниманием		1	1	5	2	3	4	7	22	17
Делинквентное поведение				1			1	1	10	
Агрессия	1			5	1	3	1	3	37	3

Исходя из результатов тестирования по опроснику Ахенбаха, мы можем видеть следующие результаты: все 10 испытуемых, ученики младшего школьного возраста, подвержены тревожности, 90 % обучающихся имеют проблемы с концентрацией внимания во время учебной деятельности, такой же процент детей агрессивен к своим сверстникам и окружающему миру.

Проблема нарушения социализации прослеживается у 70 % младших школьников, что в результате может влиять на показатели делинквентного поведения, которому оказались подвержены 50 % испытуемых.

Наиболее острой проблемой в ходе исследования была выявлена проблема агрессивности и тревожности детей младшего школьного возраста.

На этапе констатирующего эксперимента нами было проведено исследования формирования саморегуляции у детей младшего школьного возраста. Результаты исследования диагностики уровня способности к саморегуляции с использованием детского варианта личностного теста Р. Б. Кэттелла (рисунок 1).

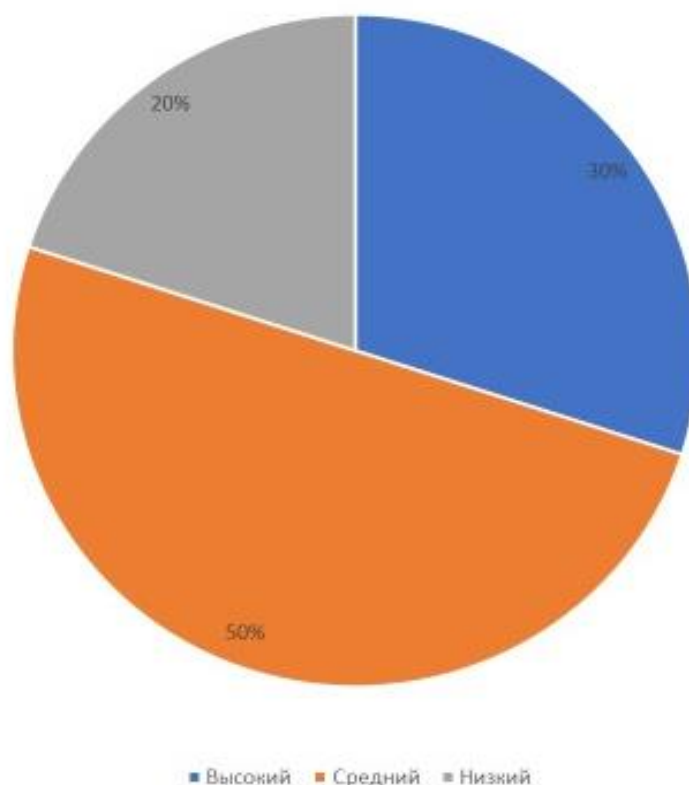


Рисунок 1 – Результаты исследования диагностики уровня способности к саморегуляции с использованием детского варианта личностного теста Р. Б. Кэттелла

Мы видим, что 5 школьников (50%), обладают средним уровнем развития самоконтроля они достаточно легко справились с тестом. Эти учащиеся имеют высокий уровень развития смелости, инициативности, самостоятельности, деловитости, упрямства, но они не могут использовать данные качества при преодолении трудностей. Это приводит к недовольству другими, но в себе они не видят причины неуспеха. Следует отметить, что в их тестах достаточно много помарок, что показывает нам еще о недостаточном уровне сформированности их способности к самоконтролю.

3 школьника (30%) обладают высоким уровнем развития самоконтроля, это свидетельствует об их хорошей приспособленности и умении контролировать свое поведение. Эти учащиеся имеют высокий уровень развития волевых качеств. Они эмоционально устойчивы при столкновении с трудностями, умеют регулировать свое поведение,

инициативны, самостоятельны, настойчивы, активны, отличаются поисковым адекватным поведением В их работах нет помарок, все задания выполнены чисто и аккуратно.

2 школьника (20%) имеют низкий уровень развития самоконтроля, что говорит, об их слабом развитие волевых качеств, нерешительности, неуверенности в своих возможностях, требуют поддержки со стороны товарищей, взрослых. Для них характерна эмоциональная неустойчивость, низкий уровень саморегуляции сказывается на качестве выполнения любого задания. Учащиеся этой группы теряются при столкновении с трудностями и, как правило, имеют низкий уровень развития таких качеств, как самостоятельность, решительность, организованность, настойчивость. Эти учащиеся обладают низким уровнем развития способности к волевым усилиям. Они так же допустили большое количество ошибок при выполнении теста.

Результаты исследования диагностики самоконтроля и умения действовать по правилу «Графический диктант» продемонстрированы на рисунке 2.

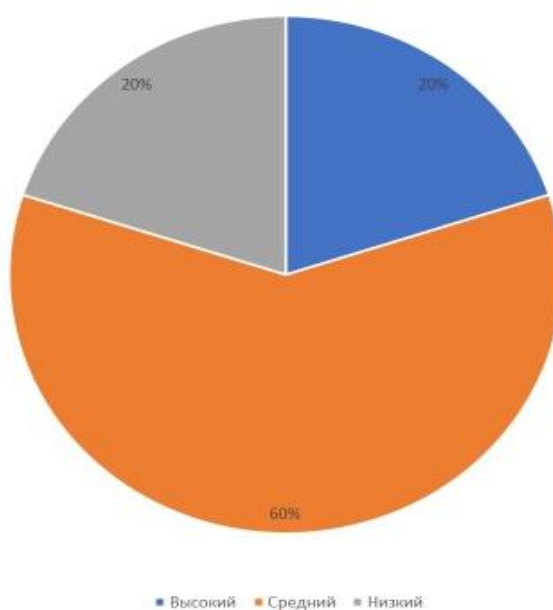


Рисунок 2 – Результаты исследования диагностики самоконтроля и умения действовать по правилу «Графический диктант»

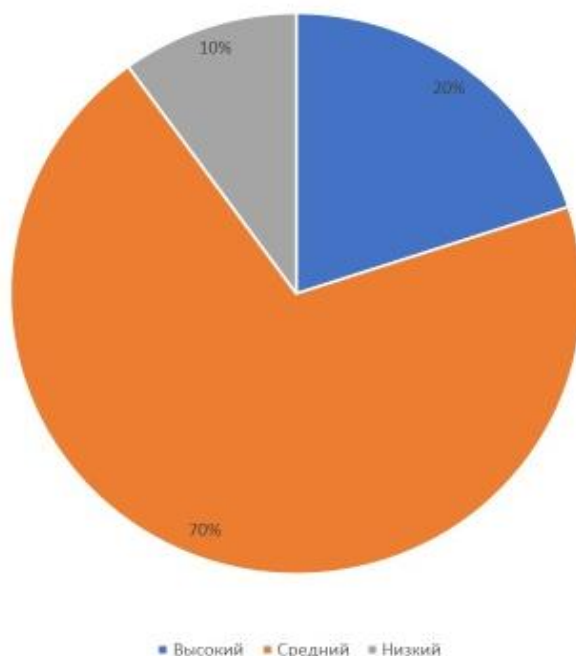
2 школьника (20%) имеют высокий уровень самоконтроля, эти ребята могут хорошо ориентироваться в пространстве. Также они умеют внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно, самостоятельно действовать.

6 школьника (60%) обладают средним уровнем самоконтроля, такие дети, часто выслушивают взрослого до конца, стараются самостоятельно выполнить задание, но не всегда у них хватает сил перепроверить себя.

2 школьника (20%) обладают низким уровнем самоконтроля. Очень часто таким ребятам не сразу удается выполнить задание, так как им порой бывает очень сложно настроиться на работу.

Результаты исследования диагностики «Определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности Н. В. Ульенковой» указаны на рисунке 3.

Рисунок 3 – Результаты исследования диагностики «Определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной



деятельности Н. В. Ульенковой»

Исходя из полученных результатов, мы видим, что высоким уровнем саморегуляции обладает всего 2 школьника (20%): эти ребята приняли

задание полностью, работали сосредоточенно, не отвлекались на протяжении всего занятия; работали в основном точно, если допускали отдельные ошибки на то или иное правило, то при проверке замечали и самостоятельно устраняли их; не спешили сдать работу сразу же после сигнала об окончании, а еще раз проверяли написанное; в случае необходимости вносили поправки, делали все, чтобы работа не только была выполнена правильно, но и выглядела аккуратной, красивой.

7 школьников (70%) имеют средний уровень саморегуляции, эти ребята приняли задание полностью, сохранили его также полностью до конца занятия; по ходу работы допускали немногочисленные ошибки на те или иные правила, но не замечали и не устраняли их; также не устраняли ошибки и в специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничивались лишь беглым просмотром написанного; качество оформления работы их не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у них есть.

Всего у 1 испытуемого (10%) был выявлен низкий уровень саморегуляции так как этот ребенок не принял задание преподавателя, содержащее ряд правил и не подчинил ему свою деятельность в отведенном временном интервале.

Произвольная регуляция деятельности является одной из базовых составляющих психического развития, она отвечает за организацию процесса деятельности, ориентировку в задании, составление алгоритма его выполнения, контроль и оценку правильности сделанного. Она напрямую связана с обучаемостью.

Высокий уровень произвольной регуляции является одним из важнейших факторов, обеспечивающих успешное усвоение школьной программы.

А низкий (недостаточный) уровень сформированности регуляторных механизмов деятельности, произвольности функций, начиная от

произвольного внимания и памяти до регуляции речевой активности, и поведения в целом) негативно отражается на учебном процессе, приводит к множеству проблем в обучении и поведении.

Результаты исследования показывают необходимость коррекционно развивающих занятий с испытуемыми для повышения уровня сформированности саморегуляции. Следует использовать упражнения, направленные на повышение уровня самоконтроля в отношении своего эмоционального состояния в ходе общения, совершенствование внимания.

Анализ результатов изучения уровня проявления поведенческих нарушений у младших школьников, а также уровня сформированности саморегуляции позволил выявить следующие результаты (см. табл. 2).

Таблица 2 – Сводная таблица результатов исследований и тестирования

П/н	Испытуемый, ученик 3 “Г” класса	Опросник Ахенбаха	Диагностика «Определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности Н. В. Ульенковой»	Диагностика самоконтроля и умения действовать по правилу «Графический диктант»	Диагностика уровня способности к саморегуляции и с использованием детского варианта личностного теста Р. Б. Кэттелла
	Фамилия, имя	Суммарное количество баллов			
1.	Нагнич Д.	85 баллов	3 балла	3 балла	2 балла
2	Листопад Е.	12 баллов	3 балла	7 баллов	9 баллов
3.	Лиликова Д.	9 баллов	3 балла	8 баллов	8 баллов
4.	Рогожин А.	16 баллов	3 балла	7 баллов	5 баллов
5.	Куликов М.	29 баллов	3 балла	7 баллов	4 балла
6.	Нидергаус С.	4 балла	5 баллов	15 баллов	10 баллов
7.	Мартынова Э.	4 балла	3 балла	14 баллов	10 баллов
8.	Пахорукова В.	13 баллов	5 баллов	10 баллов	9 баллов

9.	Шулакова Д.	16 баллов	3 балла	9 баллов	6 баллов
10.	Волосников Р.	30 баллов	1 балл	3 балла	1 балл

В ходе нашего исследования мы заметили, что испытуемые получившие высокие баллы по опроснику поведенческих нарушений показали низкий уровень сформированности саморегуляции. Яркими показателями стали испытуемые под номерами 1 и 10.

В ходе корреляционного анализа (критерий Спирмена) мы выявили, что испытуемые, получившие более высокие баллы во время тестирования их поведенческих нарушений, показали достоверно более низкий уровень сформированности саморегуляции. Так, школьники, у которых были выявлены более низкие результаты по самоконтролю и умению действовать по правилу показали более высокие баллы по опроснику поведенческих нарушений ($r_s = -0.658$; $P < 0.05$). Еще более разительные результаты были получены при сопоставлении показателей способности к саморегуляции по опроснику детского варианта личностного теста Р. Б. Кэттелла. Низкий уровень саморегуляции напрямую оказался сопоставим с высокими баллами поведенческих нарушений ($r_s = -0.921$; $P < 0.01$).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что поведенческие нарушения напрямую влияют на формирование саморегуляции у детей младшего школьного возраста. Низкие показатели саморегуляции в свою очередь могут прогнозировать отклонения в поведении ребенка, которые, на первый взгляд, могут быть не видны педагогу.

2.3 Упражнения и игры, направленные на формирование саморегуляции у младших школьников

Навыки саморегуляции развиваются постепенно, поэтому важно, чтобы ожидания родителей соответствовали возрасту ребенка.

По мере развития большинство детей начинают применять навыки саморегуляции без напоминания или помощи. Они развивают собственные стратегии, которые помогают справляться с поступающей информацией, выбирать соответствующую реакцию и поддерживать уровень активации/возбуждения, который помогает им участвовать в обучении.

Помочь детям развить навыки саморегуляции не менее важно, чем научить их читать, считать или ездить на велосипеде. При развитии навыков саморегуляции важными являются три стратегии: личный пример, использование подсказок и постепенное уменьшение помощи взрослого.

Необходимо поощрять усидчивость, когда ребенок ее проявляет, беседовать о необходимости контроля над собой. Воспринимая внимательность, умение контролировать себя и целенаправленно заниматься какой-то деятельностью как признаки взрослости, ребенок начинает стремиться к развитию этих умений. Появляющиеся элементы произвольности и самоконтроля будут сразу же закрепляться в поведении детей, как желательные, если родители будут отмечать их.

Стоит отметить, что воля и самоконтроль будут развиваться с трудом, если в семье принят авторитарный стиль воспитания. Ведь если каждый шаг контролируют родители, постоянно указывая, что делать, и принимая решения за ребенка, то в развитии этих психических механизмов просто не возникает необходимости.

Полезной для развития саморегуляции будет и традиция совместного подведения итогов дня или какого-то большого дела. «Что ты собирался построить? А что получилось? Почему получилось не совсем так, как ты

хотел? Что попробуем изменить в следующий раз?» – эти и подобные вопросы можно обсудить, например, по окончании какой-то большой игры с построением замков из кубиков или конструктора.

В нашей работе мы разработали комплекс игр и упражнений, направленных на формирование саморегуляции у младших школьников. Работая с детьми младшего школьного возраста важно помнить, что какой бы деятельностью они не занимались, всегда есть определенный момент, когда подросток начинает ощущать усталость, напряжение. В этих случаях специалисту, а в нашем случае родителю необходимо использовать ряд профилактических мер, направленных на предупреждение нарастания утомления, для чего очень хорошо подходят техники саморегуляции.

Техники саморегуляции – это методы и способы, которые способствуют достижению человеком оптимального состояния (как физического, так и эмоционального).

Фундаментом саморегуляции являются:

- расслабление мышц, наиболее легко достижимое путем чередования напряжения-расслабления;
- дыхательные упражнения, которые могут быть как энергетизирующими, так и расслабляющими;
- медитации, визуализации, релаксации.

Важно отметить, что приведенные ниже игры и упражнения могут применять в процессе образовательной деятельности, не только родители, но воспитатели, вожатые, педагоги дополнительного образования и педагоги-организаторы,

Нужно помнить, что перед использованием данных игр и упражнений в рамках ваших занятий, нужно проконсультироваться с психологом или специалистом в данной области для того, чтобы наметить вектор коррекционной работы.

1. Игры и упражнения на расслабление мышц.

Научить ребенка расслабляться, возможно, только по принципу контраста: сначала напрячься – затем расслабиться, снять напряжение. Только так можно почувствовать мышечную реакцию и разницу в мышечных ощущениях.

Упражнение «Тряпичная кукла и солдат». Эта простая игра поможет детям расслабиться в тех случаях, когда они сильно напряжены. Быстро напрячь мускулы и затем их отпустить – это испытанный и надежный способ расслабиться.

Инструкция: Пожалуйста, все встаньте и расположитесь так, чтобы вокруг каждого из вас было свободное место. Полностью выпрямитесь и вытянитесь в струнку, как солдат. Застыньте в этой позе, как будто вы одеревенели, и не двигайтесь, примерно вот так... (Покажите детям эту позу).

А теперь наклонитесь вперед и расставьте руки, чтобы они болтались как тряпки. Станьте такими же мягкими и подвижными, как тряпичная кукла. (Покажите детям и эту позу). Слегка согните колени и почувствуйте, как ваши кости становятся мягкими, а суставы очень подвижными.

Теперь снова покажите солдата, вытянутого в струнку и абсолютно прямого и не гнущегося, как будто вырезанного из дерева (10 секунд). Теперь опять станьте тряпичной куклой, мягкой, расслабленной и подвижной. Снова станьте солдатом (10 секунд).

Теперь опять тряпичной куклой.

Просите детей попеременно быть солдатом и тряпичной куклой до тех пор, пока у Вас не сложится впечатление, что они уже вполне расслабились.

Теперь встряхните руками, как будто вы хотите стряхнуть с них капельки воды. Стряхните капельки воды со спины... Теперь стряхните воду с волос... Теперь – с верхней части ног и ступней...

Упражнение «Насос и резиновая кукла». Эта простая игра поможет детям расслабиться в тех случаях, когда они сильно напряжены.

Инструкция: «Представьте себе, что вы – резиновая кукла. «Сдуйтесь», пожалуйста. А теперь я буду вас «надувать». Ведущий делает движения, соответствующие надуванию насоса. Остальные постепенно напрягаются. Когда все куклы максимально напряглись, ведущий издает звук, подобный выниманию пробки, а «надувные куклы» с шипящим звуком постепенно сдуваются».

Дрожащее желе. Эта игра помогает пробудить новые жизненные силы после долгой сидячей работы, требующей сосредоточенности. После нее дети могут с новыми силами и вниманием начинать новую тему. Кроме того, эта игра может быть прекрасным завершением занятия.

Инструкция: Подойдите все ко мне и встаньте напротив, плотно прижавшись друг к другу. Смотрите на меня. Представьте себе, что вы все вместе – это блюдо с желе. Можете ли вы сказать мне, какое это желе на вкус? Ванильное, банановое, малиновое? Хорошо, пусть вы будете блюдом с малиновым желе. Я сейчас начну встряхивать блюдо с желе. Когда я буду легонько его встряхивать, вы будете раскачиваться медленно. Когда я начну встряхивать блюдо сильнее, вы должны будете раскачиваться быстрее. Чтобы увидеть и понять, как вам надо раскачиваться, следите за моими руками. Показывайте, как Вы держите в руках огромное блюдо и встряхиваете его, сначала легко, а потом все сильнее и сильнее. Затем резко остановитесь – дрожащее желе успокоится не сразу.

Теперь представьте себе, что я забыла убрать блюдо с желе и оставила ее на солнце. И что стало с замечательным желе? Оно начало таять и растекаться. Начинайте таять, опускайтесь на пол и растекайтесь во все стороны.

Упражнение «Массаж в кругу». Упражнение позволяет не только расслабиться, снять напряжение, чрезмерную активность, приобрести кинестетический опыт, но и сблизить отношения в группе между участниками.

Группа становится в круг друг за другом.

Ведущий: «Представьте себе, пожалуйста, что вы – деревья в саду. Летний ветерок покачивает ваши ветки-руки. Постепенно ветер усиливается (амплитуда движений увеличивается) и начинает идти мелкий дождик (кончиками пальцев легко стучите по спине стоящего впереди участника). Дождь усиливается (движение более напористое). Постепенно дождик затихает и начинает выглядывать солнышко (поглаживание спины). теперь развернитесь на 180 градусов и отблагодарите партнера за приятные ощущения – идет повторение инструкции».

Игра «Глубокий сон» (с 10 лет). Это прекрасный и эффективный способ как следует расслабиться. Дети работают в парах и по очереди помогают друг другу достичь более глубокого расслабления.

Инструкция: Разделитесь на пары и договоритесь, кто в каждой паре будет А, а кто – Б. А должен лечь на пол и представить себе, что он (или она) глубоко заснул и ему что-то снится. Б должен начать осторожно двигать ноги и руки А. Тот, кто лежит, представляет себе, что его руки и ноги так глубоко спят, что он лишь едва чувствует то, что делает с ним Б. Б может, например, медленно поднимать и опускать руку А или же осторожно сгибать и разгибать ее в локте. Все эти движения делайте аккуратно и нежно, чтобы не разбудить своего партнера (через 2 минуты дети меняются ролями).

Упражнение «Расслабление глаз». Сейчас я хочу показать вам, как можно расслаблять глаза. Разогрейте руки, потерев одну ладонь о другую. Делайте это до тех пор, пока не почувствуете, что руки стали теплыми. Сложите пальцы обе-их рук в два полушария и мягко прикройте ими закрытые глаза. Почувствуй, как приятны для глаз тепло и темнота. Вы можете усилить это чувство, сделав при этом пару глубоких вдохов. Представьте себе, что при вдохе вы стараетесь наполнить не только легкие, но и глаза свежим кислородом, он сделает их более свежими и сильными.

Комментарии для ведущего: Это упражнение может быть использовано также и при подготовке к деятельности, требующей длительного напряжения глаз (или после работы), так как оно ослабляет напряжение глаз, расслабляет глазные нервы, а кроме того, в некоторой степени успокаивает ум. Сопровождающее его глубокое дыхание освежает и снимает напряжение.

2. Дыхательные техники.

Дыхательные техники используются нами ежедневно, чаще даже неосознанно. В момент, когда мы напряжены, когда нас переполняют эмоции, мешающие нам, когда требуется освободиться от какого-то «груза».

Дыхательные техники наиболее легко доступны и имеют быстродействующий характер. Особенно в ситуациях стресса, конфликтной ситуации, ситуации публичного выступления – во всех ситуациях, которые требуют скорого разрешения или снятия, освобождения от волнительного, негативного состояния.

Упражнение «Медленное дыхание». Этот необычный способ дыхания приносит успокоение. Медленное дыхание расслабляет и помогает снять напряжение, а также способствует внутренней концентрации и ощущению покоя и силы.

Способ 1. «Сядьте поудобнее и глубоко вдохните. Почувствуйте при этом, как ваша грудная клетка становится шире. Вдыхайте абсолютно нормально, как вы это делаете всегда. Теперь еще раз глубоко вдохните, но на этот раз выдыхайте очень медленно. Только одной тоненькой струйке воздуха позвольте выйти из себя. Почувствуйте при этом, как горло делается таким узким, как будто вы собираетесь шептать. Издайте при этом тихий-тихий звук, мягко «Ше-ше» или «Ши-ши». Вдыхать вы можете либо через нос или через рот, как вам предпочтительнее».

Способ 2. Из перехода из перевозбужденного состояния в норму вдох должен быть короче выдоха, выдох медленный, размеренный; для

восстановления энергетического состояния – вдох должен быть несколько дольше выдоха, выдох быстрый.

Упражнение «Энергетизирующее дыхание». Вдох осуществляется через нос, а выдох через рот. Выдох в два раза короче вдоха.

Формула дыхания: вдох четыре счета (возможно по пульсу), два счета пауза, два счета выдох, два счета – пауза. Повтор цикла два – три раза.

3. Релаксирующие упражнения.

Это игры и упражнения с активизацией воображения, фантазии, направленные на работу с внутренними образами и представлениями.

Маленькие визуализации-медитации рекомендуется использовать тогда, когда к нам на занятия приходят переутомленные воспитанники. Хороши они и в конце занятия, так как позволяют энергетически восстановиться и уйти с занятия с хорошим настроением.

Упражнения на представление (визуализацию) отлично подходят перед началом творческих занятий, заданий, в которых дети должны будут задействовать свое воображение, фантазию, образность, а также просто подготовиться, настроиться на выполнение того или иного задания.

Визуализации-медитации хорошо использовать и для саморасслабления, саморелаксации.

Упражнение-медитация «Скрещенные руки».

Инструкция: Сядьте поудобнее, закиньте при этом ногу на ногу. Теперь перекрестите кисти рук и положите ладони друг напротив друга. Затем переплетите пальцы рук. Выверните скрещенные руки внутрь и вверх, чтобы они были на уровне груди. Когда это будет сделано, ничего больше делать не надо, кроме как спокойно и медленно дышать. Возможно, вы ощутите некоторое напряжение в пальцах, запястьях и мышцах рук. Это означает, что упражнение выполняется правильно и мозг получает нужные сигналы. Пока вы сидите так, со скрещенными руками и пальцами, вы даете

своему мозгу возможность успокоиться. Пусть разные мысли приходят вам на ум, не останавливайте их и не управляйте ими.

Комментарий: это упражнение расслабляет и приводит к внутреннему покою, изменению внутреннего фокуса контроля. Его хорошо использовать после очень напряженной работы и в качестве подготовки к такой деятельности.

Упражнение «Мысленный портрет». Данное упражнение позволяет мысленно создать собственный образ, дает возможность расслабить мышцы лица и подарить минуты заботы о себе.

Коснитесь середины лба указательными пальцами обеих рук. Обводите контур лица, двигаясь в стороны и вниз. Сведите пальцы снова на подбородке. Прodelайте всю процедуру три раза.

Указательными пальцами рисуйте круги вокруг глаз. Движения легкие, осторожные. Прodelайте этот элемент десять раз.

Соедините обе ладони и приложите их к лицу так, чтобы мизинцы касались кончика носа. Затем разводите руки, разглаживая кожу лица и одновременно изучая его рельеф. Прodelайте так пять раз.

Улыбнитесь, чтобы складки, идущие от носа к уголкам рта, стали более выпуклыми. Кончиками указательных пальцев проведите по этим складочкам сверху вниз. Затем ведите пальцы по линии верхней губы до тех пор, пока они сойдутся. После этого, продолжая улыбаться, прочертите всю линию рта. Ваш мысленный автопортрет готов.

Упражнение «В фокусе – цветок». Цель: развитие образности воображения, осознание собственных внутренних качеств. Упражнение хорошо подходит как подготовка к дальнейшей творческой работе.

Закройте глаза, устройтесь поудобнее. Почувствуйте, как воздух легко проникает в ваши легкие и так же легко их покидает. Ваше тело становится приятно расслабленным и тяжелым.

Представьте цветок, на который вам приятно смотреть. Разглядите его со всех сторон, какой он формы, какого цвета. Это может быть как реальный цветок, так и придуманный вами. Какие свойства можно добавить, чтобы цветок стал воплощением полного совершенства?

Удерживайте в сознании этот образ. Все ваше сознание должно быть сосредоточено исключительно на цветке. Постарайтесь отключиться от всех мыслей, посторонних шумов.

Какие ассоциации возникают у вас, глядя на этот цветок? Какие ваши внутренние качества находят здесь свое проявление? Чем помогают вам эти качества по жизни?

А теперь мысленно рассмотрите каждое свойство, которым вы наделили цветок.

Если вы видите в цветке изъяны, например, засыхающий лепесток, то подумайте, о чем это может вам говорить? Постарайтесь абстрагироваться от этих недостатков, приблизив цветок как можно ближе к идеалу.

Сохраняйте мысленную связь с цветком так долго, как это необходимо вам, чтобы почувствовать, что красота, которую вы видите, является прямым отражением ваших внутренних достоинств.

Начните медленно возвращаться назад, сюда, в эту комнату. Постарайтесь, слегка напрягите мышцы рук и ног, а затем расслабьте их. Сожмите руки в кулачки, потянитесь. Когда будете готовы, откройте глаза.

Комментарий: можно использовать реальный цветок или его изображение как вспомогательный объект для медитации.

Упражнение–медитация «Тёплый, как солнце, легкий, как дуновение»

Инструкция: Сядьте или лягте поудобнее и закройте глаза. Три раза глубоко вздохните.

Представьте себе, что сейчас чудесный день, и над вами проплывает серое облачко, на которое вы можете уложить сейчас все свои горести и заботы. Дайте всем вашим заботам просто улететь с ним. Представьте себе,

что небо над вами ярко-голубое, что легкие лучи солнца согревают вас. Вы чувствуете себя надежно защищенными – так мирно и спокойно вокруг. Мягкое дуновение ветерка коснулось вашей головы, и вы чувствуете себя легко и счастливо, как маленькое легкое перышко. Вы думаете, что вы сегодня такой же замечательный, как небо, такой же теплый, как солнце, и такой же нежный, как дуновение ветерка.

Представьте себе, что при вдохе ваше тело наполняется золотым светом—от головы до кончиков пальцев ног... А когда вы выдыхаете, представьте себе, что все чувства, которые не нужны вам сейчас, покидают вас. Вы вдыхаете золотой свет, а выдыхаете неприятные чувства.

Вы – как маленькое перышко, которое несет легкий ветер; вы – как луч солнца, падающий на Землю. Дайте еще больше расслабиться своему телу, своим плечам и рукам, своим ногам, расслабьте свои стопы и ладонки.

Представьте себе, что вы – как радуга, которая состоит из множества различных цветов. Нет никого на свете, кто думал и чувствовал бы так же, как вы... Это просто замечательно, что вы можете быть здесь, среди нас. (15 секунд.)

Не спеша возвращайтесь назад, сюда, к тем, кто сидит здесь. Ощутите свою голову, руки, ноги. Вдохните глубоко и легко. Теперь вы можете чувствовать себя радугой и радовать цветами себя и других. Медленно открывайте глаза, начинайте снова двигаться. Когда вы откроете глаза очень широко, то увидите вокруг себя другие пестрые радуги.

Игра «Дотянись до звезд». Эта игра представляет собой прекрасную комбинацию воображения и физического действия. Она дает детям возможность расслабиться и набраться оптимизма. Они могут здесь не просто потянуться физически, но и укрепить свою уверенность в том, что они способны достигать цели.

Инструкция: Встаньте поудобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха... Представь себе, что над тобой ночное небо,

усыпанное звездами. Посмотри на какую-нибудь особенно яркую звезду, которая ассоциируется у тебя с твоей мечтой: желанием что-либо иметь или кем-либо стать... (15 секунд). Теперь открой глаза и протяни руки к небу, чтобы дотянуться до своей звезды. Старайся изо всех сил! И ты обязательно сможешь достать рукой свою звезду. Сними ее с неба и бережно положи перед собой в красивую просторную корзинку. Когда у всех детей "звезды будут лежать в корзинках", можно продолжить дальше. Опустите руки и закройте глаза. Выбери прямо у себя над головой другую сверкающую звездочку, которая напоминает тебе о другой твоей мечте (10 секунд). Теперь открой глаза, потянись обеими руками как можно выше и достань до неба. Сорви эту звезду с неба и положи в корзинку к первой звезде. Продолжайте в том же духе и дайте детям сорвать с неба еще несколько звезд. Посоветуйте им дышать так: делать глубокий вдох, когда они тянутся за звездой, и выдох, когда они достают ее и кладут в корзину Групповая сплоченность может возрасти, если после игры каждый расскажет о какой-нибудь из своих звезд и объяснит, что она для него значит.

Игра «Спокойное место для размышлений» (с 9 лет). Это чудесное воображаемое путешествие, напоминающее детям о том, что очень часто ответы на важные вопросы находятся внутри них самих.

Материалы: Бумага и цветные карандаши каждому ребенку.

Инструкция: Можете ли вы назвать мне вопросы, о которых ребята вашего возраста больше всего любят говорить со своими друзьями, братьями и сестрами? Можете ли вы назвать мне вопросы, которые ваши сверстники больше всего любят обсуждать со своими мамами? Можете ли вы назвать мне вопросы, которые вы и ваши друзья больше всего любят обсуждать со своими папами?

Теперь я хочу, чтобы вы некоторое время поразмышляли и придумали вопрос, на который вам очень хочется узнать ответ. У всех есть такие вопросы? Кто уже придумал такой вопрос, поднимите руку. Я хочу показать

вам, каким образом вы сами сможете ответить, полностью или частично, на свой вопрос.

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха и найдите внутри самих себя точку внутреннего спокойствия – такое место в душе, где тихо и спокойно.

Если ты хорошенько прислушаешься, то можешь услышать, как волны океана мягко накатываются на берег. Быть может, сначала шум океана слышится где-то далеко, однако постепенно звук накатывающейся на берег воды становится все громче и громче... Затем волна откатывается обратно... Потом снова бросается на берег и снова отступает... Ритм прибоя звучит ровно и успокаивающе. Пусть волны смоят и унесут твои заботы и все, что тебя напрягает. И подобно тому, как волны разглаживают песок на берегу, они могут сделать твой ум спокойным и ясным.

Представь себе, что ты сидишь на берегу моря. Окружающий тебя песок совершенно сухой и мягкий. Оглядишься вокруг и ты обнаружишь, что на берегу ты совсем один. Солнце клонится к закату и окрашивает небо в золотые, красные, розовые и сиреневые тона. Ты чувствуешь тепло вечернего солнца всей своей кожей и, бросая взгляд на воду, видишь играющие на волнах блики.

Набери всей грудью побольше воздуха и ощути солоноватый запах моря. Морской воздух свежий и немного влажный. Ты слышишь, как кричат чайки, позволяя ветру уносить себя высоко в небо. Временами они парят почти неподвижно, замирая во встречном потоке воздуха. Ты чувствуешь себя сейчас совершенно спокойно и безмятежно и пользуешься спокойствием и тишиной моря, чтобы задать себе важный вопрос. Найди для своего вопроса простые и ясные слова. И пока ты будешь тихо произносить свой вопрос, смотри на морскую даль и будь готов к тому, что море даст тебе какой-нибудь ответ.

Возможно, ты услышишь этот ответ сквозь шум прибора... Возможно, море покажет тебе какую-нибудь картину, какой-то образ... Возможно, ты ощутишь в себе какое-то чувство, которое поможет тебе найти правильный ответ... Может быть итак, что море просто подскажет тебе новые слова, чтобы ты смог четко и ясно сформулировать свой вопрос (30 секунд). В любом случае, теперь ты знаком с этим тихим и спокойным местом в глубине твоей души. И ты можешь возвращаться сюда в любое время, когда захочешь обдумать что-то важное. Сейчас ты можешь попрощаться с этим местом и медленно вернуться сюда, в эту комнату. Потянись, выпрямись, открой глаза и снова будь здесь, свежий и полный бодрости. Теперь возьми листок бумаги и нарисуй картину. Ты можешь нарисовать то место у моря, где ты сейчас был, или то чувство, которое ты испытал, или твой вопрос, или полученный ответ. Нарисуй то, что ты считаешь нужным (10 минут).

В заключение дайте детям возможность небольшими группами обсудить свои рисунки.

Анализ упражнения: получил ли ты какой-нибудь ответ на свой вопрос? изменился ли твой вопрос? как ты чувствуешь себя сейчас?

Данный комплекс носит лишь рекомендательный характер и может быть использован всеми участниками образовательного процесса.

Выводы по главе 2

1. Мы определили диагностический инструментарий для исследований уровня сформированности саморегуляции и уровня проявления поведенческих нарушений у младших школьников. Ими стали следующие диагностики: методика «Графический диктант» диагностирование внимания, самоконтроля, умения действовать по правилу С. Г. Шевченко. методика Н. В. Ульенковой «Палочки – черточки», методика «Детский вариант личностного теста Р. Б. Кэттелла» и опросник

Ахенбаха, переведен и адаптирован Т. В. Корниловой, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирновым в НМЦ «ДАР» им. Л. С. Выготского (Москва) и Центром исследования проблем ребенка Йельского университета (Нью-Хейвен, США).

2. Исходя из полученных нами данных после диагностик, мы пришли к следующему выводу, что поведенческие нарушения напрямую влияют на формирование саморегуляции у детей младшего школьного возраста. Низкие показатели уровня саморегуляции могут прогнозировать отклонения в поведении ребенка, которые, на первый взгляд, могут быть не видны педагогу.

3. Мы разработали комплекс упражнений и игр, направленный на формирование саморегуляции у младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашей работы было теоретически обосновать и выявить роль саморегуляции как предиктора поведенческих нарушений у младших школьников, а также разработать комплекс упражнений и игр, направленных на их коррекцию.

Для достижения поставленной цели мы решили ряд важных задач, а именно:

1. Выявили сущность понятия «поведенческие нарушения». Поведенческие нарушения – это расстройства, характеризующиеся повторяющимися, устойчивыми образцами агрессивного, необщительного или вызывающего поведения.

2. Проанализировали структуру и специфику проявления поведенческих нарушений у младших школьников. В младшем школьном возрасте могут проявляться проблемные формы поведения, связанные с повышенной конфликтностью, застенчивостью, неуверенностью в себе, тревожностью, агрессивностью и др.

Личностные и поведенческие проблемы могут быть связаны со школьным взаимодействием (учитель, сверстники), либо с взаимодействием в семье, либо их появление порождают ситуации «общего плана», относящиеся к жизни ребенка в целом.

Значительная часть поведенческих нарушений вызвана социально психологическими факторами. Для положительных изменений в поведении детей, необходимо, как можно раньше заметить нарушения и начать коррекционно-развивающую работу.

3. Рассмотрели состояние проблемы формирования саморегуляции в учебной деятельности младших школьников. Проблема формирования саморегуляции младших школьников и, как следствие, прогностического фактора поведенческих нарушений так и остается не до конца изученной в психолого-педагогической литературе. А значит привлекает все большее

количество ученых и ведущих специалистов области педагогики к своему рассмотрению.

4. Провели эмпирическое исследование взаимосвязи проявления поведенческих нарушений у младших школьников и степени сформированности саморегуляции; проанализировали его результаты. В ходе тестирования мы пришли к выводу, что поведенческие нарушения напрямую влияют на формирование саморегуляции у детей младшего школьного возраста. Низкие показатели саморегуляции в свою очередь могут прогнозировать отклонения в поведении ребенка, которые, на первый взгляд, могут быть не видны педагогу.

4. Итогом нашей работы стала разработка комплекса упражнений и игр, направленных на формирование саморегуляции у младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. A descriptive study of behavioral problems in school going children (Описательное исследование поведенческих проблем у детей, посещающих школу) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5810175/> – Загл. с экрана.
2. Behavioral problems of school children: impact of social vulnerability, chronic adversity, and maternal depression (Поведенческие проблемы школьников: влияние социальной уязвимости, хронических невзгод и материнской депрессии) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-018-0089-9> – Загл. с экрана.
3. Абульханова, К. А. Субъектноличностные проблемы саморегуляции [Текст] // Психология саморегуляции в XXI веке. – 2011. – №2. – С.56-73.
4. Божович, Л. Н. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. Н. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] : Психологическое исследование / Л. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 386-389 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – Москва, 1968. – 464 с.
7. Вайнер, М. Э. Дети. Эмоции. Школа [Текст] / М. Э. Вайнер. – Обнинск, 2001. – 188 с.
8. Веккер, Л. М. Психические процессы. Т. 3 [Текст] / Л. М. Веккер. – Санкт-Петербург : Издательство ЛГУ, 1981. – 326 с.
9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика Пресс, 1996. – 536 с.
10. Гагай, В. В. Семейное консультирование : учебник для вузов

[Текст] / В. В. Гагай. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 309 с.

11. Гальперин, П. Я., Кабыльницкая, С. Л. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – Москва : МГУ, 1974. – 102 с.

12. Добрынин, Н. Ф. Возрастная психология [Текст] : курс лекции / Н. Добрынин. – Москва : Просвещение, 2016. – 295 с.

13. Дорожнова, К. П. Роль социальных и биологических факторов в развитии ребенка [Текст] : учебное пособие для студентов пед. институтов / К. Дорожнова. – Москва : Медицина, 2008. – 86 с.

14. Дубровина, И. В. Об индивидуальных особенностях школьников [Текст] / И. В. Дубровина. – Москва : Знание, 1975. – 64 с.

15. Ениколопов, С. Я. Агрессивное поведение у детей / С. Н. Ениколопов [Текст] // Научно-практический сборник. – 1998. – Вып. 1.

16. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики [Текст] / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова, М. В. Румянцева // Дефектология. – 2003. – № 6. – С.13–21.

17. Кардашенко, В. Н. Физическое развитие детей и подростков и охрана здоровья подрастающего поколения [Текст] : учебное пособие для студентов / В. Кардашенко. – Москва : Вестник РАМН, 2009. – 25с.

18. Коломенский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Я. Коломенский. – Москва : Просвещение, 2003. – 138 с.

19. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников [Текст] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Т. Костяк. – Москва : Академия, 2008. – 51 с.

20. Красногорский, Н. И. Высшая нервная деятельность ребенка [Текст] / Н. И. Красногорский. – Санкт-Петербург : Медгиз, 1958. – 320 с.

21. Кулагина, И. Ю. Младшие школьники: особенности развития [Текст] : учебное пособие для студентов и преподавателей / И. Кулагина. – Москва : Эксмо, 2009. – 65 с.
22. Кулагина И. Ю. Психология развития и возрастная психология. [Текст] : учебное пособие для вузов / И. Ю. Кулагина. – Москва : Академический Проект, Трикста, 2011, 2013. – 420 с.
23. Кумарина, Г. Ф. Индивидуализация оценочной деятельности педагога в системе коррекционного обучения [Текст] / Г. Ф. Кумарина. – Москва, 1989. – 25 с.
24. Кумарина, Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений [Текст] / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
25. Кухтерина, Г. В. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников: учебное пособие [Текст] / Г. В. Кухтерина. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2008. – 18 с.
26. Кухтерина, Г. В. Роль индивидуально-личностных особенностей младших школьников в детерминации их поведенческих трудностей [Электронный ресурс] / Г. Кухтерина – Режим доступа : <https://www.dissercat.com/content/rol-individualno-lichnostnykh-osobennostei-mladshikh-shkolnikov-v-determinatsii-ikh-povedenc>, свободный – Загл. с экрана. – Яз. рус.
27. Кэмпбелл, Р. Как на самом деле любить детей [Текст] / Р. Кэмпбелл. – Москва, 1999. – 170 с.
28. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика [Текст] / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2011. – 679 с.
29. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1993. – 43 с.
30. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы

психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 444 с.

31. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. – Москва, 2006. – 320 с.

32. Лусканова, Н. Г. Пути психологической коррекции аномалий развития личности [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. Лусканова. – Москва : Медицина, 1990. – 67 с.

33. Максимова, Л. А. Психология детей младшего школьного возраста [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. Максимова. – Екатеринбург: Академия, 2018. – 67 с.

34. Мануйленко, З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста / [Текст] // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – 1945-1968. – Вып. 14. – С. 89.

35. Мартиенко, О. Б. Оптимизация деятельности школьного психолога по коррекции эмоциональных нарушений младших школьников. [Текст] / О. Б. Мартиенко. – Москва, 2005. – 26 с.

36. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова. – Москва : Наука, 2001. – 192 с.

37. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Валерия Мухина. – Москва : ООО АПРЕЛЬ Пресс, 2000. – 56 с.

38. Николаева, Е. С. К вопросу о психологических особенностях поколения Z [Текст] : материалы I Междунар. науч.- практ. конф. МГГУ им. М.А. Шолохова / Елена Николаева. – Москва, 2015. – С. 151-155.

39. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебное пособие [Текст] / Л. Ф. Обухова. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 442 с.

40. Опросник Ахенбаха переведен и адаптирован Т. В. Корниловой, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирновым в НМЦ «ДАР» им. Л. С. Выготского (Москва) и Центром исследования проблем ребенка Йельского университета

(НьюХевен, США)– Режим доступа : http://www.miu.by/kaf_new/mpp/111.pdf , свободный – Загл. с экрана. – Яз. рус.

41. Ошанин, Д. А. Предметное действие и оперативный образ [Текст] / Д. А. Ошанин. – Воронеж : Модэк, 1999. – 512 с.

42. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов [Текст] / К. Н. Поливанова. – Москва : Академия, 2000. – 180 с.

43. Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности: Монография [Текст] / Г. С. Прыгин. – Набережные Челны : Издательство Института управления, 2009. – 408 с.

44. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова. – Москва : Просвещение, 1991. – 303 с.

45. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности [Текст] / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск, 1993. – 61 с.

46. Репкина, Н. В. Память в учебной деятельности школьника [Текст] / Н. В. Репкина // Культурно-историческая психология. – 2009. – №2. С.86–94.

47. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 328 с.

48. Салмина, Н. Г., Филимонова, О. Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника [Текст] / Н. Г. Салмина, О. Г. Филимонова. – Москва : МГППУ, 2006. – 210 с.

49. Сеченов, И. М. Избранные произведения [Текст] / И. М. Сеченов. – Москва, 1952. – 335 с.

50. Степанова, О. А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями: учебное пособие [Текст] / О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, Н. Я. Чутко. – Москва : Академия, 2003. – 272 с.

51. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – Москва : Издательство Московского университета, 1983. – 284 с.

52. Тактуева, Ю. Г. Причины и виды поведенческих нарушений в

младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / Ю. – Г. Тактуева, Е. О. Мазурчук. – Режим доступа : <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/151092>, свободный – Загл. с экрана. – Яз. рус.

53. Телегина, Э. Д. Мотивация и процессы целеобразования [Текст] / Э. Д. Телегина, Т. Г. Волкова // Психологические механизмы целеобразования. – Москва, 1977. – 259 с.

54. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / С. Г. Шевченко. – Москва : АРКТИ, 2001. – 224 с.

55. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Даниил Эльконин. – Москва : Академия, 1960. – 156 с.

56. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников [Текст] : психологический практикум / Людмила Ясюкова. – Санкт-Петербург : Иматон, 2003. – 48 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика «Графический диктант» С.Г. Шевченко.

Методика «Графический диктант» - диагностика самоконтроля и умения действовать по правилу. Методика разработана Д.Б. Элькониним, но ее инструкция и порядок проведения несколько изменены С.Г. Шевченко. Цель: определение уровня развития у старших дошкольников предпосылок учебной деятельности.

Диагностические возможности методики:

1. Выявляет умение действовать по правилу, самостоятельно действовать по указанию взрослого, ориентироваться на систему условий задачи.
2. Выявляет произвольность действий и сформированность эмоционально-волевой сферы.
3. Выявляет пространственную ориентировку и развитие мелких движений.

Условия проведения.

Методика проводится фронтально. Каждому ребенку выдается тетрадный лист в клеточку с нанесенными на нем четыремя точками. В правом верхнем углу записываются фамилия и имя ребенка, дата проведения обследования, в случае необходимости - дополнительные данные. После того как всем детям розданы листы, проверяющий дает предварительные объяснения.

Инструкция.

Сейчас мы с вами будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать меня. А я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону нужно проводить линию. Проводите только те линии, которые я скажу. Когда проведете - ждите пока я не скажу, как проводить следующую. Следующую линию надо начинать там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Все помнят, где правая рука? Вытяните правую руку в

сторону. Видите, она указывает на дверь (называется какой-либо реальный ориентир, имеющийся в помещении). Когда я скажу, что нужно провести линию направо, вы ее проводите вот так - к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Эта я провела линию на одну клетку направо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх (на доске рисуется соответствующая линия). Теперь вытяните левую руку. Видите, она указывает на окно (снова называется реальный имеющийся в помещении ориентир). Вот я, не отрывая руки, провожу линию на три клеточки налево - к окну (на доске проводится соответствующая линия). Все поняли, как надо рисовать? После того как даны все объяснения, переходят к рисованию тренировочного узора.

Экспериментатор. Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клеточка вниз. Не отрывайте карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами.

При диктовке нужно делать достаточно длительные паузы, чтобы дети успевали кончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора дается полторы-две минуты. Детям нужно объяснить, что узор не обязательно должен идти по всей ширине страницы. Во время рисования тренировочного узора (как под диктовку, так и далее - самостоятельно) ассистент ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки, помогая им точно выполнить инструкцию. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается и ассистент следит только за тем, чтобы дети не переворачивали свои листочки и начинали новый узор с нужной точки. В случае необходимости он ободряет робких детей, однако никаких конкретных указаний не дает.

Экспериментатор. Теперь поставь карандаш на следующую точку.

Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна Клетка вверх. Одна Клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать узор.

Предоставляет детям 1,5-2 минуты на самостоятельное продолжение узора.

Экспериментатор. Все, этот узор дальше рисовать не надо. Мы будем рисовать следующий узор. Поднимите карандаш. Поставьте его на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вверх

Через 1,5-2 минуты начинается диктовка последнего узора: «Поставьте карандаш на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки направо ... ».

Все рисуемые узоры приведены в рис. 1 и 2. По истечении времени, предоставленного на самостоятельное продолжение последнего узора, экспериментатор и ассистент собирают у детей листки. Общее проведение методики обычно составляет около 15 минут.