

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Формирование навыков саморегуляции у младших школьников с ЗПР в  
процессе реабилитации в условиях инклюзии**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите  
Зав. кафедрой  
теории и методики обучения  
лиц с ОВЗ  
доктор филол. н., проф.  
А.В. Кубасов

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Исполнитель:  
Анисимова Елена Александровна  
Обучающийся ОТРиА 2041-z гр.

\_\_\_\_\_

подпись

Руководитель:  
Цыганкова Анна Владиславовна,  
канд. филол. наук, доцент  
кафедры теории и методики  
обучения лиц с ОВЗ

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ПОЛНОЙ ИНКЛЮЗИИ .....	9
1.1. Проблема развития произвольной саморегуляции в современных психолого-педагогических исследованиях.....	9
1.2. Особенности формирования процессов произвольной саморегуляции у младших школьников с ЗПР.....	19
1.3. Анализ подходов к реабилитации сферы произвольной саморегуляции у обучающихся с ОВЗ в условиях полной инклюзии..	29
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ .....	37
2.1. Организация и методы исследования.....	37
2.2. Ход и результаты констатирующего этапа исследования.....	40
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ .....	52
3.1. Разработка коррекционной программы по развитию навыков саморегуляции у младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии.....	52
3.2. Организационные условия и ход проведения коррекционной работы.....	57
3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
-------------------------------------	----

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Одним из наиболее существенных изменений, повлиявших на систему современного отечественного образования является переход системы специального образования, основанной на дифференциации обучающихся, к инклюзивному обучению. В этой связи необходимость построения эффективной гуманистической модели совместного обучения нейротипичных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья ставит совершенно особые задачи перед семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ и перед общеобразовательной школой, а конкретнее, перед учителями и специалистами сопровождения.

В современной педагогике под инклюзивным образованием понимается такая организация обучения, когда дети со специальными образовательными потребностями непосредственно включаются вместе с нейротипичными детьми в учебный процесс в классе. Для того, чтобы этот процесс был эффективным, важна его трансформация таким образом, чтобы он мог соответствовать образовательным потребностям каждого участника и обеспечивать их.

Особые образовательные потребности, определяемые с опорой на принцип учета зоны ближайшего развития, сформулированный Л. С. Выготским, проявляются по-разному и в различных сочетаниях у детей с разными вариантами нарушений.

Дети с задержками психического развития (ЗПР) представляют самую многочисленную группу обучающихся с ОВЗ, осваивающих основную общеобразовательную программу начального общего образования. Причем, достаточно большое количество обучающихся, испытывающих трудности при освоении образовательной программы, не получают статус ОВЗ, поскольку по разным причинам не проходят ПМПК. Кроме того, дети с установленным статусом ЗПР характеризуются высокой разнородностью состава, которая обусловлена большим разнообразием этиологических факторов, порождающих данный вид психического дизонтогенеза и определяющих

значительный диапазон выраженности нарушений - от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости. Важно отметить и тот факт, что школьники, не являющиеся умственно отсталыми, но не способные освоить программу начальных классов в установленные сроки, составляют примерно 10% [5].

В отечественной педагогике и психологии вопросы изучения детей с задержками развития, остающихся в рамках нормы, разрабатывались такими учеными, как Н. И. Озерецкий, Е. М. Захарьян, М. А. Голозко, С. И. Федоров, Г. Е. Сухарева, Т. А. Власова, И. А. Юркова, М. С. Певзнер, С. Г. Шевченко, Т. В. Егорова, К. С. Лебединская, З. И. Калмыкова, В. В. Ковалев, и др.

Дети с задержкой психического развития имеют ряд общих особенностей развития, в том числе своеобразие процесса формирования познавательной деятельности и личностного развития. Эти особенности являлись предметом исследования таких ученых, как Н. А. Менчинская, Р. Д. Триггер, Л. И. Переслени, Л. В. Яссман, Н. А. Никашина, П. Я. Гальперин, Н. А. Цыпина, А. Н. Корнев, Л. Ф. Чупров, Г. Н. Рахмакова, И. Ю. Кулагина, О. К. Агавелян, Е. А. Логинова и др.

Нарушение процесса формирования регуляторного компонента деятельности, а также развитие саморегуляции является, по мнению ряда исследователей, одной из наиболее часто встречающихся особенностей детей с ЗПР (К. С. Лебединская, Н. А. Никашин, И. Ф. Марковская, М. Н. Фишман, А. Д. Вильшанская, Е. Л. Инденбаум, Н. В. Бабкина и др.). Именно эти нарушения, представляют собой наиболее существенный фактор, препятствующий способности ребенка с ЗПР овладеть различными видами познавательных, метапредметных и личностных компетенций.

В соответствии с ФГОС НОО с ОВЗ, к особым образовательным потребностям детей с ЗПР относят «формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения» [55].

Способность ребенка к произвольной регуляции поведения, которая, в

первую очередь, проявляется в познавательной деятельности, становится важнейшим фактором, обеспечивающим возможность его стабильного психического и социального развития. Соответственно, обеспечение условий для формирования и развития этой способности у младших школьников с ЗПР является на сегодняшний день одной из наиболее важных принципиальных задач при организации процесса их психолого-педагогической реабилитации в условиях инклюзивного обучения.

Таким образом, наряду с пониманием актуальности проблемы реабилитации детей с ЗПР в условиях полной инклюзии с учетом состояния их регуляторной сферы, анализ научных исследований и педагогической практики позволил выявить существующее противоречие между необходимостью развития произвольной саморегуляции у детей младшего школьного возраста с ЗПР и отражением в методических пособиях, посвященных данной теме, лишь общих рекомендаций по развитию произвольной саморегуляции таких детей, или программ, не учитывающих особенности организации коррекционного процесса в условиях полной инклюзии.

На основании выявленного противоречия сформулирована проблема исследования: какой должна быть программа коррекционного курса по развитию произвольной саморегуляции у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивной школы, чтобы она способствовала эффективной социально-психологической реабилитации ребенка.

**Объект исследования** - навыки саморегуляции у младших школьников с ЗПР.

**Предмет исследования** - программа коррекционного курса по развитию навыка саморегуляции у младших школьников с ЗПР, реализуемая в рамках АООП вариант 7.1 в условиях полной инклюзии.

**Цель исследования** - теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать программу коррекционного курса по развитию навыков произвольной саморегуляции у младших школьников с ЗПР

в связи с формируемыми компетентностями в рамках ФГОС ОВЗ вариант 7.1 и задачами социально-психологической реабилитации детей в условиях полной инклюзии.

**Гипотеза исследования:** развитие саморегуляции у младших школьников с ЗПР, осваивающих АООП вариант 7.1. в условиях полной инклюзии, будет успешно осуществляться, при обеспечении следующие психолого-педагогических условий:

- сочетание индивидуальных, подгрупповых и фронтальных форм работы по формированию навыков произвольной саморегуляции;
- сочетание психомоторных, сенсомоторных и ритмизирующих заданий с когнитивными и рефлексивными;
- использование возможностей игрового взаимодействия для повышения энергетического уровня, мотивации и стимуляции психической активности детей.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в ходе исследования решались следующие задачи:

1. Анализ научных отечественных и зарубежных источников, посвященных проблеме произвольной саморегуляции.
2. Описание особенностей саморегуляции у младших школьников с ЗПР.
3. Отбор методик исследования, проведение констатирующего эксперимента с последующим анализом результатов.
4. Формирование базы методов и приемов, направленных на реабилитацию сферы произвольной саморегуляции у младших школьников с ЗПР в условиях полной инклюзии.
5. Составление и апробация программы коррекционного курса по развитию навыков произвольной саморегуляции у младших школьников с ЗПР, осваивающих АООП вариант 7.1 в условиях полной инклюзии.
6. Анализ результатов коррекционно-реабилитационной работы.

**Методы исследования:**

- теоретические (анализ научной литературы);

– эмпирические, в том числе экспертная оценка, изучение продуктов детской деятельности, количественный и качественный анализ полученных данных.

**База исследования:** Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №148 Железнодорожного района г. Екатеринбурга.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработанная программа может быть применена специалистами сопровождения в образовательных организациях, реализующих АООП (вариант 7.1.) в условиях полной инклюзии, для формирования и развития навыков произвольной саморегуляции у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

**Структура выпускной квалификационной работы** состоит из введения, трех глав, заключения, содержит список литературы из 60 наименования, приложения. Объем работы составляет 77 страниц.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ПОЛНОЙ ИНКЛЮЗИИ**

## **1.1. Проблема развития произвольной саморегуляции в современных психолого-педагогических исследованиях**

В процессе своей жизни человек, проявляя себя как личность, сам ставит перед собой цели, выбирает способы их достижения, оценивает полученные результаты и, при необходимости, корректирует свои действия. Все это обеспечивается целостной системой процессов саморегуляции. По мнению В. И. Моросановой, «механизмом осуществления продуктивных отношений субъекта с предметной и социальной действительностью является целенаправленная регуляция собственной активности» [40].

В современной психолого-педагогической науке проблема саморегуляции является одной из фундаментальных и активно разрабатываемых, именно поэтому единого подхода к определению содержания понятия «саморегуляция» на сегодняшний день не существует.

Появление термина «саморегуляция» связано с развитием теории автоматического регулирования и обозначает «поддержание параметров какой-либо функционирующей системы в заданных границах постоянства и изменения» [15]. Семантически термин «саморегуляция» включает в себя два корня «регуляция» (от латинского *regulare* – приводить в порядок, налаживать) и «само», указывающая, что источник регуляции находится в самой системе.

Проблема формирования осознанной саморегуляции деятельности человека и разработка соответствующих научных концепций наиболее активно начали разрабатываться во второй половине XX века.

В отечественной педагогике и психологии научные представления об осознанной саморегуляции опираются на выводы, полученные выдающимися

российскими учеными-физиологами И. М. Сеченовым, Н. А. Бернштейном, П. К. Анохиным. Теоретически обоснованная модель саморегуляции была выстроена на базе созданной в 1935 году теории функциональной системы. В ее основу были положены идеи о ключевой роли сознания субъекта в процессе осуществления саморегуляции; о том, что регуляторные психические функции, обеспечивающие подготовку и реализацию деятельности, образуют единую систему; тем самым были заложены основы для изучения основных характеристик базовых функций саморегуляции деятельности [15].

Н. А. Бернштейн обосновал новый научный подход к изучению проблемы организации движений и действий человека и их механизмов, обозначив роль обратной связи и системообразующей функции цели в процессах организации движений.

В трудах таких известных отечественных ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. нашли свое отражение авторские подходы к определению важнейших характеристик и роли сознательной активности субъекта в различных видах деятельности.

Таким образом, российская психология традиционно связывает изучение саморегуляции с человеческой деятельностью и деятельностным подходом. Согласно этому подходу, сознательное саморегулирование понимается как целостная система для постановки целей и управления их достижением. Эта система основана на постановке целей, моделировании значимых условий достижения целей, программирования действий, оценки и корректировка результатов.

В контексте теории деятельности с психологической точки зрения это означает, что процесс регулирования неявно связан с получением определенного результата, т.е. с достижением определенных целей деятельности (А. Н. Леонтьев, 1975).

А. Н. Леонтьев утверждал, что существует целая система мотивов, которые взаимосвязаны и взаимно соподчинены и проявляют себя, побуждая и направляя произвольные действия [14].

Значительный вклад в исследование психологических аспектов саморегуляции внесли российские психологи П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, О. А. Конопкин, Н. С. Лейтес, Б. Ф. Ломов, В. И. Моросанова, Д. Б. Эльконин и др.

Б. В. Зейгарник подчеркивала значимость личностно-смысловой стороны процесса саморегуляции, выделяя в ней два уровня: операционально-технический и мотивационный. Таким образом, саморегуляция здесь понимается в качестве сознательно-управляемого принципа организации человеческой деятельности [40].

Изучая практические аспекты проблемы формирования произвольной саморегуляции, В. И. Моросанова выявила следующие ее базовые характеристики: целесообразность, инструментальность, потенциальную осознаваемость. Саморегуляция целесообразна, так как ее системообразующим фактором является цель. Саморегуляция инструментальна, так как является психологическим средством достижения поставленной цели, и, наконец, саморегуляция потенциально осознаваема как в отношении собственно регуляторных процессов, так и внутренних и внешних средств ее реализации [40].

Достаточно активно проблема саморегуляции разрабатывается и в современной зарубежной науке, где рассматривается многими психологами в тесной взаимосвязи с целенаправленной деятельностью человека.

Саморегулирование участвует в согласовании и итоговой постановке целей, соответственно, успешное завершение целевого действия находится в тесной связи с мотивационными и поведенческими процессами (Carver & Scheier, 1998).

Саморегуляция связана с контролем действий и контролем внимания и может рассматриваться как способность удерживать внимание на поставленной цели, несмотря на отвлекающие факторы (Diehl, Semegon, & Schwarzer, 2006).

Саморегуляция - это процесс непрерывного отслеживания прогресса к

цели, проверяя результаты и перенаправляя неудачные усилия (Berk, 2003). [46].

Саморегуляция связана с внутренними и / или транзакционными процессами, что позволяет человеку вести целенаправленную деятельность с течением времени и в меняющихся обстоятельствах. Регулирование предполагает контроль мысли, аффекта, поведения или внимания посредством преднамеренного или автоматического применения определенных механизмов и поддерживающих мета-навыков. Саморегуляция стремится направлять поведение по определенному пути к поставленной цели. Таким образом, саморегуляция характеризуется волевыми факторами, такими как постановка целей, самоконтроль, активация и использование целей, выявление несоответствий и коррекция, самооценка, самоэффективность, мета-навыки, ограничительные условия и сбой саморегуляции (Karoly, 1993).

Roy F. Baumeister выдвигает на первый план роль саморегуляции в планировании человеком собственной произвольной активности на пути к достижению поставленной цели, характеризуя саморегуляцию как сложный механизм [60].

В. J. Zimmerman, и D. H. Schunk рассматривают понятие саморегуляции в тесной связи с понятием мотивации. Авторы определяют саморегуляцию как «мотивационную, когнитивную и поведенческую активность, обеспечивающую достижение цели субъектом» [59]. Luke Behncke рассматривает, саморегуляцию как важнейший процесс, позволяющий личности эффективно регулировать собственную целенаправленную активность. Регуляция здесь предполагает влияние на мысли, эмоции и действия субъекта, которое оказывается возможным при помощи специальных механизмов на разном уровне осознания - целенаправленно или автоматизировано [46].

Таким образом, можно утверждать, что для современной науки характерно стремление осмыслять разнообразные проявления личности человека, без которых невозможен процесс эффективной социализации и

социальной адаптации в окружающем мире и успешного преодоления неизбежно встречающихся затруднений и неудач как целостной системы. Кроме того, исследователи приходят к выводу, что объектами собственной регуляции для человека могут являться как психические процессы, состояния, свойства, так и различные компоненты деятельности, -, собственные поступки, отдельные действия, поведение в целом. В частности, как отмечает М. Я. Басов, любая деятельность человека нуждается в регуляции и может регулироваться самим человеком. При этом, любая форма поведения в процессе ее изучения необходимо должна анализироваться с учетом характера механизмов ее регуляции. «...Будет ли то внешняя, чисто двигательная реакция или процесс восприятия каких-либо, чисто внешних впечатлений, или воспроизведение явлений из глубины прошлого опыта, или, наконец, это будет сложный мыслительный процесс – всё равно, каждый из процессов этого рода в своем течении должен быть как-то регулируемым» [46].

Важным для нашего исследования будет представление о тесной связи понятий «саморегуляция» и «произвольность», а также понятия «произвольное действие». Это позволяет ученым выделить совокупность проявлений произвольности, которая включает в себя ряд критериев: сознательность и преднамеренность, речевую опосредованность, самостоятельность. При этом основным системообразующим фактором является речь, данный факт обоснован многими исследователями (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, И. П. Павлов и др.).

Л. С. Выготский делает вывод о том, что сущность культурного развития ребенка состоит в овладении собственным поведением, что подчеркивает признание ученым проблемы произвольной саморегуляции в качестве одной из центральных в психологии.

Соответственно, согласно Л. С. Выготскому, высшие психические функции социальны по своему происхождению, системны по структуре и произвольны и осознанны по способу осуществления.

Динамика развития произвольной регуляции включает определенную

поэтапность, в которой большое значение имеют знаки-средства. Сначала их применяет взрослый по отношению к ребенку, регулируя тем самым его поведение, затем ребенок посредством этих знаков начинает регулировать поведение других людей и только на следующем этапе он становится способным применять такие знаки-средства, регулируя собственную деятельность в процессе игры и речи.

Для Л. С. Выготского, таким образом, очевидно, что процессы саморегуляции и произвольного поведения социальны не только по своему происхождению и содержанию, но и сами механизмы их реализации имеют социальную природу, являются внутренней целенаправленной активностью человека. Для того, чтобы успешно осуществлять любые виды деятельности в процессе адаптации, социализации, образования, самореализации и т. д, человек должен обладать способностью к саморегуляции как важнейшему условию и фактору этого осуществления. При этом, важно понимать, что ребенок не является индивидом, который «уступает», «подчиняется» внешним, чуждым для него до определенного момента требованиям общества. На самом деле ребенок изначально появляется на свет, формируется как личность, всесторонне развивается внутри общества и в теснейшей деятельностной связи с ним.

Е. П. Ильин, в свою очередь, считает, что «произвольное управление является интегральным психофизиологическим процессом...», отдельно отмечая, что мотивация, по сути, является произвольной интеллектуальной активностью человека и представляет собой существенную часть произвольного управления [25].

Интересной с точки зрения проектирования практической работы по формированию саморегуляции представляется теоретически обоснованная О. А. Конопкиным структурно-функциональная модель процесса саморегуляции. Автор понимает саморегуляцию произвольной активности человека как «системно-организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней

и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [32].

О. А. Конопкин выделяет несколько функциональных звеньев, обеспечивающих процесс саморегуляции.

Во-первых, это цель, принятая субъектом. Это важнейшее звено, поскольку оно выполняет системообразующую функцию, так как именно ради достижения осознанной цели формируется в дальнейшем весь процесс саморегуляции.

Второе звено – модель значимых условий, отражающая те внешние и внутренние условия в их взаимосвязи, которые субъективно воспринимаются человеком как необходимые для успешного достижения поставленной ранее цели.

Следующее звено – это программа – своеобразное информационное обеспечение, определяющее базовые характеристики тех действий, которые необходимы для достижения цели в субъективно значимых для действующего человека условиях.

Четвертое необходимое функциональное звено - субъективные критерии достижения цели или критерии успешности. Главная функция этого звена - конкретизация и уточнение исходной цели. Для регулирования часто оказывается недостаточен общий образ цели, поэтому для точного регулирования субъект должен преодолеть первоначальную неопределенность цели, сформулировать четкие критерии оценки результата, с учетом субъективно окрашенного понимания принятой на предыдущем этапе цели.

Пятое звено - контроль и оценка реальных результатов. По сути, это регуляторное звено, обеспечивающее получение информации о степени соответствия (или рассогласования) между запланированным ходом деятельности, ее промежуточными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

Наконец, шестое звено - решение о коррекциях системы

саморегулирования. Это звено отражает необходимость в процессе достижения поставленной цели деятельности корректировать непосредственно исполнительские действия. С помощью этого звена возможно внесение необходимых с точки зрения субъекта деятельности изменений в любое звено регуляторного процесса [32].

О. А. Конопкин отмечает, что саморегуляция «...осуществляется благодаря диалектическому единству точного отражения объективных закономерностей действительности и их творческого осмысления относительно цели деятельности, максимально строгого учета значимых для данной деятельности объективных условий и творческого выбора соответствующих этим условиям и своим возможностям путей и способов достижения цели». Автор утверждает, что только сформированность целостной системы саморегуляции может обеспечить успешность и надежность человека в различных видах практической деятельности. Соответственно, наличие любого структурно-функционального дефекта, например, слабость какого-либо функционального звена системы саморегуляции, неразвитость межфункциональных взаимосвязей может разрушительно действовать в самых различных видах деятельности [32].

Таким образом, под произвольной саморегуляцией можно понимать организацию субъектом собственных состояний и поведения путем сознательных, преднамеренных, опосредованных речью и субъективно переживаемых как самостоятельные действий. При этом произвольная саморегуляция представляет собой конкретную психофизиологическую активность организма, которая проявляется в виде внешних и внутренних двигательных актов. Еще И. М. Сеченов подчеркивал, что функции произвольной регуляции сводятся к осознаваемой способности человека инициировать или вмешаться в реальное действие в любую минуту его выполнения, в любой фазе его видоизменять.

Для непосредственной произвольной регуляции человеку доступны только проявления собственной активности, непосредственно связанные с



соматической нервной системой и поперечнополосатой мускулатурой. Такими проявлениями являются: речь и связанные с ней мысленные образы, тонус поперечнополосатой мускулатуры, позадвигательные проявления (двигательные акты, в том числе дыхание).

Исходя из вышеизложенного, произвольную саморегуляцию психического состояния можно рассматривать как произвольные действия субъекта, направленные на регуляцию им собственного психического состояния. При этом психическое состояние представляет собой интегративный феномен, включающий физиологический и психический уровни организации. Исходя из особенностей воздействия на разные уровни организации психического состояния, средства произвольной саморегуляции можно распределить на три группы. Это речь и связанные с ней мысленные образы (психический уровень), позо-двигательные и тонические проявления (соматический компонент физиологического уровня организации психического состояния); дыхание (вегетативный компонент физиологического уровня организации психического состояния). [43]

Изучению процесса саморегуляции в детском возрасте посвятили свои работы многие отечественные психологи. Так, в работах Е. О. Смирновой, которая связывает процесс развития произвольности со специфическим для каждого возраста содержанием совместной жизнедеятельности со взрослым, периодизация развития произвольности наиболее полно изучена и представлена.

Вопросы изучения саморегуляции и взаимосвязи ее с развитием у детей способностей к обучению широко представлены в отечественной возрастной и педагогической психологии. Особое место занимают работы, посвященные изучению саморегуляции в связи с ролью специально организованного обучения в ее формировании (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и др.).

Достаточно хорошо изучены процессы формирования действий самоконтроля и самооценки и основные их закономерности как

психологического механизма саморегуляции у детей дошкольного (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков и др.) и школьного возраста (П. Я. Гальперин, Л. Б. Ительсон, А. К. Маркова и др.).

В ряде исследований процесс развития произвольной саморегуляции авторы изучают в контексте формирования самосознания ребенка.

Так, И. И. Чеснокова в качестве одно из структурных компонентов самосознания выделяет саморегуляцию, которая, с ее точки зрения, формируется и реализуется на базе самопознания с учетом эмоционально-ценностного отношения к самому себе.

В ряде научных исследований, посвященных изучению проблем саморегуляции, она рассматривается в качестве психологической основы, необходимой для успешного овладения различными видами учебной и трудовой деятельности. Авторы исследований обращают особое внимание на такие функции саморегуляции как удержание цели деятельности, ее планирование, выбор, формирование и коррекция способа деятельности, самоконтроль. С этой точки зрения, обучающийся является субъектом обучения, то есть его задачей в процессе освоения и последующего практического применения полученных знаний становится, по сути, овладение собственной психической деятельностью.

Например, Н. А. Менчинская основой развития саморегуляции у школьников считает постепенное выстраивание процессов осознания своих возможностей, формирование и укрепление мотивационной готовности к усовершенствованию познавательной деятельности.

Тезис об опосредовании как необходимом инструменте овладения собственным поведением развивал и Д. Б. Эльконин, рассматривая в качестве опосредующего звена регуляции правила, образы и другие составляющие системы требований: «Подчинение правилам формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и тем самым более высокие формы управления им» [14].

Очень важным для практической педагогической психологии стало

введение Г. А. Цукерман особого понятия, характеризующего субъектность ребенка в учебной деятельности - «умение учиться». Именно это умение позволяет школьнику в полной мере становиться субъектом собственной учебной деятельности, то есть, быть способным к осознанию пределов собственной компетентности, определению зоны ближайшего развития, а также для освоения наиболее общих способов действия в новых ситуациях [58].

Н. И. Гуткина рассматривает произвольность как функцию мотивации: «Внутренняя позиция школьника, образуемая из сплава познавательной потребности и потребности общения со взрослыми на новом уровне и воплощающая в себе, по сути дела, учебную мотивацию, позволяет ученику сознательно создавать и исполнять намерение, что лежит в основе механизма произвольного поведения» [16].

Таким образом, большинство исследователей согласны с тем, что успешность деятельности теснейшим образом связана с уровнем сформированности у человека умений и навыков саморегуляции, а одним из важнейших условий благоприятного психического и социального развития ребенка, является своевременное становление у него произвольной саморегуляции собственной деятельности, в первую очередь, познавательной.

## **1.2. Особенности формирования процессов произвольной саморегуляции у младших школьников с ЗПР**

Одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед современной системой образования, является всестороннее развитие личности обучающегося.

Главной целью личностно-ориентированного образования является развитие и формирование ребенка, как субъекта познавательной деятельности, что оказывается возможным только при создании для каждого школьника определенных, наиболее благоприятных условий обучения и воспитания с

учетом индивидуальных психологических особенностей каждого ребенка.

В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, основные идеи которого разработаны Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, А. Г. Асмоловым. В соответствии с этими идеями, основной задачей на ступени начального общего образования является необходимость научить ребенка самостоятельно учиться, быть способным сознательно и активно присваивать новый для него социальный опыт.

Ряд ученых приходят к выводу, что с самых первых лет систематического обучения у школьников активно начинает формироваться общая способность к учению (Б. Г. Ананьев, З. И. Калмыкова, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, И. С. Якиманская и др.).

Центром личностного развития в младшем школьном возрасте становится произвольность поведения, деятельности, психических процессов.

Ребенок в течение всего времени обучения на начальной ступени образования учится управлять своим поведением. Младший школьный возраст является сензитивным для формирования таких сторон психики, как произвольная память, внимание, постепенное становление произвольной организация деятельности.

По мнению У. В. Ульенковой, достаточный уровень сформированности саморегуляции является одним из ключевых условий успешности протекания учебно-познавательной деятельности младших школьников.

В ряде исследований было убедительно доказано, что обучающиеся с высоким уровнем развития саморегуляции способны достичь гораздо более высоких результатов в учебе, лучше мотивированы на достижение результата обучения, успешнее адаптируются к изменяющимся условиям учебного процесса [2, 8, 11, 17].

В то же время, например, В. В. Давыдов отмечал наличие теснейшей взаимосвязи и взаимообусловленности способности школьника учиться и его способности быть субъектом учебной деятельности, указывая, что

неспособность школьника учиться, становится определяющим «сигналом», обозначающим отсутствие способности ребенка проявлять себя как субъекта образовательного процесса.

В этой связи перед отечественной системой образования на современном этапе остро стоит задача обеспечения качественной психолого-педагогической помощью обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, создания специальных условий, способствующих освоению такими детьми образовательных программ, решения проблем их личностного развития (Т. А. Власова, Г. И. Жаренкова, В. И. Лубовский, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Т. А. Стрекалова, Р. Д. Тригер, У. В. Ульенкова, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко и др.).

Для детей с ограниченными возможностями здоровья крайне существенным оказывается своевременное выявление причин возникающих трудностей и реализация с помощью эффективных коррекционно-реабилитационных мер, осуществляемых в «сензитивные периоды», скрытых возможностей психического развития (В. В. Лубовский, Н. Н. Малофеев, В. Г. Петрова, Б. П. Пузанов, У. В. Ульенкова, О. Н. Усанова, С. Г. Шевченко и др.).

Одной из ключевых задач современной системы российского образования является создание условий для овладения обучающимися комплексом «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться».

Развитие регулятивных действий напрямую связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение во всех этапах осуществления деятельности - на уровне формирования мотивов и в возможности их дальнейшей иерархизации, в целеполагании и сохранении цели, а также способности прилагать волевое усилие для ее достижения.

Важно отметить, что именно эта составляющая развития личности существенно страдает у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим, у них возникают существенные, порой, труднопреодолимые сложности с достижением поставленных целей, умением эффективно контролировать свое время, реальной оценкой своих возможностей, умением самостоятельно принимать решения.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) являются наиболее многочисленной группой, в сравнении с другими категориями детей с ОВЗ. И именно они чаще всего получают начальное общее образование в условиях полной инклюзии - по данным Статистического бюллетеня «Образование в России - 2015», из 449,5 тыс. школьников с ОВЗ и инвалидностью - 187,9 тыс. школьников с ЗПР. В условиях инклюзии обучается 95,7 тыс. детей с ЗПР из 159,3 тыс. детей с ОВЗ и инвалидностью». [5].

Если мы обратимся к исследованиям, предпринятым российскими психологами и направленным на выявление психологических и личностных особенностей обучающихся с ЗПР (Н. Л. Белопольская, С. А. Домишкевич, А. И. Красилов, Л. В. Кузнецова, И. Ю. Кулагина, Е. И. Липкина, Т. В. Пускаева, Е. С. Слепович, У. В. Ульenkova и др.), то можем отметить, что для детей с ЗПР характерен ряд особенностей, проявляющихся в поведении: инфантильность, недостаточно развитая способность к целеполаганию, повышенная внушаемость, стремление избегать ответственности, неустойчивая, часто неадекватная самооценка, неумение эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям.

Если мы обратимся к наиболее часто встречающимся характеристикам познавательной деятельности детей с ЗПР, то, по мнению ученых, у этой группы обучающихся выявляются неустойчивая, преимущественно внешняя мотивация, недостаточность самоорганизованности и целенаправленности, значительная истощаемость и импульсивность. Недостаточная сформированность процессов саморегуляции деятельности обучающихся с ЗПР находится в тесной связи с их личностными психологическими

особенностями. В частности, для них характерна слабость познавательных интересов, критически низкий уровень притязаний и мотивации [2, 27, 30].

Многие исследователи, в частности, И. Ф. Марковская и М. Н. Фишман, отмечали многофакторный характер проблемы зрелости саморегуляции психической деятельности у детей с ЗПР, включая, среди прочих, нарушения корковой нейродинамики. Ряд ученых обращали внимание на особенности эмоционально-волевой сферы таких обучающихся (Е. Л. Инденбаум, П. Вилксон).

В. И. Лубовский обращал внимание на тот факт, что серьезное влияние на формирование у школьников с ЗПР произвольной регуляции психической деятельности и способности прогнозировать ее результаты оказывает часто встречающееся значительное отставание в развитии внутренней речи у таких детей.

В результате ряда исследований было установлено, что причины нарушений познавательной активности, волевой сферы и поведения у детей с ЗПР могут быть связаны с незрелостью коры головного мозга, а также недостаточностью функционального состояния стволовых структур мозга. Следствием недостаточности функционирования лобных отделов коры у таких детей является значительное ослабление процессов контроля и программирования деятельности, произвольного внимания, преобладание генерализованной активации.

В связи с вышеуказанным, у детей с ЗПР мы можем наблюдать выраженное неумение подчинять свою деятельность поставленной цели, серьезные затруднения при осуществлении мысленного планирования действий, самоконтроля, проявления эмоциональной нестабильности, преобладание игровых интересов над учебными, неумение вести себя в соответствии с правилами и инструкциями не только в обучении, но и в игре.

При определении содержания коррекционно-реабилитационной поддержки важно учитывать тот факт, что дети с ЗПР характеризуются крайней разнородностью состава, что связано со значительным разнообразием

этиологических факторов, порождающих данный вид психического дизонтогенеза и связанный с этим большой диапазон выраженности нарушений - от состояний, практически приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости (Н. В. Бабкина, Н. Л. Белопольская, А. О. Дробинская, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников и др.) [28].

Н. В. Бабкина, предлагая свой вариант дифференциации детей с ЗПР на группы, в качестве одной из обобщенных базовых характеристик, предлагает «саморегуляцию и целенаправленность». Она дифференцирует обучающихся с ЗПР, выделяя группу с недостаточной сформированностью, преимущественно мотивационного компонента продуктивности, группу, в которой отмечается недостаточная сформированность, мотивационного компонента в сочетании с «органической» деконцентрацией внимания, дефицитом произвольной активности, склонностью к аффективной дезорганизации деятельности. Для третьей группы наиболее характерной будет несформированность устойчивых форм саморегуляции и произвольной активности [5].

Многие исследователи отмечают тесную связь показателей уровня сформированности саморегуляции у обучающихся с ЗПР с уровнем успешности освоения ими учебной программы. Как отмечают Н. В. Бабкина, Е. М. Бохорский, Н. Ф. Круглова, А. К. Осницкий, У. В. Ульenkova, формирование самостоятельности и развитие саморегуляции позволяют обучающимся более эффективно восполнять недостающие учебные знания и умения, овладевать навыками самостоятельного решения познавательных задач.

Если мы обратимся к характеристике основных особенностей осознанной саморегуляции в процессе учебной деятельности обучающихся с ЗПР большинством исследователей, то можем отметить, что они чаще всего указывают на низкие показатели активности, направленной на учебную деятельность; неадекватную неустойчивую оценку своих возможностей и



умений саморегуляции в учебе; несформированность умения моделировать условия для решения учебных задач; неразвитое умение оценивать результаты своей деятельности [27].

Таким образом, многочисленные исследования отечественных ученых подтверждают, что наиболее существенную роль в структуре нарушений, характерных для детей с ЗПР, играет выраженная слабость произвольной саморегуляции.

Недостаточность произвольной саморегуляции познавательной деятельности и поведения обучающихся с ЗПР проявляется на всех этапах процесса обучения, в особенности это заметно при проведении систематических занятий. Характерными здесь являются выраженная недостаточная целенаправленность деятельности, заметное снижение ее продуктивности, отсутствие устойчивого стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок [3].

Быстрая утомляемостью и истощаемостью обучающихся с ЗПР может серьезно тормозить обучение и развитие детей, поскольку оказывает серьезное негативное влияние их на познавательную активность. Дисгармоничность процессов возбуждения и торможения, достаточно резкие переходы от одного состояния к другому истощают нервную систему ребенка и приводит к значительной потере работоспособности. Это, в свою очередь, приводит к возникновению постоянных затруднений в учебной деятельности, проявляясь в том, что школьники с ЗПР не в состоянии удержать в памяти инструкцию (например, условия задачи, последовательность микротем в тексте и т. д.), сокращают инструкцию или не могут соблюдать в полном объеме порядок действий (например, не могут записать продиктованное предложение, забывают и теряют слова); у них в большинстве случаев долгое время, особенно если они не получают качественную педагогическую помощь, сохраняются ошибки, связанные с нарушенным языковым анализом и синтезом, другие виды дисграфических ошибок. Особые трудности связаны с тем, что обучающиеся с ЗПР с трудом могут осуществлять действия по оценке

результатов своей работы, своего поведения и настроения, достаточно часто они имеют очень ограниченные представления об окружающем их материальном и социальном мире.

Естественным образом все перечисленные выше психологические и личностные особенности школьников с ЗПР отражаются на результатах их обучения. Без специально организованных условий для освоения образовательной программы мы можем наблюдать у них серьезное понижение качества знаний. Это в большей мере относится к тем видам заданий, которые требуют значительной умственной работы, оперирования во внутреннем плане, связаны с такими мыслительными операциями, как категоризация, установления зависимостей между изучаемыми объектами или явлениями, установления причинно-следственных связей.

Недостаточность осмысления, слабая способность к систематизации, приводит к тому, что у обучающегося с ЗПР не формируется целостная картина мира, информация, освоенная ребенком на уроках и во внеурочной деятельности остается разрозненной, не образует надежную базу для дальнейшего познавательного и личностного развития.

Это усугубляется выраженной недостаточностью сознательности и устойчивой активности в обучении. Обучающиеся с ЗПР способны механически запомнить отдельные правила, термины, законы, но перенос этих правил в практическую плоскость, применение при выполнении самостоятельных заданий крайне для них затруднителен.

Затруднения наиболее ярко выражены при выполнении письменных работ, именно здесь обнаруживаются весьма характерные для детей с задержкой психического развития просчеты в действиях, необходимых для правильного выполнения задания.

Недостаточность регуляторного компонента деятельности, серьезные трудности, связанные с самоорганизацией и поддержанием общей работоспособности приводят к многочисленным исправлениям, которые ребенок делает по ходу работы. Большое количество ошибок при этом так и

остаётся неисправленным, часто наблюдается нарушение последовательности действий, отдельные звенья задания упускаются, упрощаются, заменяются.

У большинства детей с ЗПР преобладают игровые мотивы, что приводит к тому, что стандартизированные формулировки заданий, требующие серьезного волевого усилия для их качественного восприятия и сохранения в оперативной памяти оказываются для детей с ЗПР очень трудны, им сложно сосредоточиться на подобных заданиях, достаточное время подчинять свои действия правилам, в которых содержится несколько условий.

Внешне поведение таких обучающихся на уроке характеризуется неустойчивой работоспособностью, отсутствием стабильности, сильной зависимостью от уровня утомления. Случаются периоды, когда такие дети активно работают в классе и вместе со всеми обучающимися выполняют задания, но быстро устают, начинают проявлять элементы «полевого поведения», произвольно переключаются на посторонние предметы, перестают в полном объеме воспринимать учебный материал. При этом важно отметить, что в самые активные периоды работоспособности у обучающихся с ЗПР обнаруживается целый ряд положительных моментов в их деятельности, которые характеризуются сохранностью многих личностных и интеллектуальных качеств. Эти сильные стороны проявляются, чаще всего, при выполнении детьми доступных и интересных заданий, тех, что не требуют от школьника продолжительного умственного напряжения и проходят в спокойной доброжелательной обстановке.

Если более подробно остановиться на влиянии недостаточной осознанной саморегуляции на учебную деятельность, то у обучающихся с ЗПР оно наиболее часто проявляется в неумении самостоятельно организовать свою деятельность по достижению поставленной цели, решению конкретной задачи. Мы можем отметить существенные затруднения на всех этапах осуществления познавательной деятельности: на этапе мотивации и постановки цели, на этапе мысленного планирования действий, на этапе самоконтроля, а также на всем протяжении деятельности, что проявляется в

отсутствии стойкого интереса к предлагаемым заданиям, импульсивности и в неумении ориентироваться в новом материале.

Однако, важно отметить, что большинство ученых-педагогов и психологов, согласны с тем, что своевременная психолого-педагогическая помощь способна оказать благоприятное влияние на познавательное и личностное развитие ребенка с ЗПР, в том числе и на его способность к саморегуляции.

Если же формированию навыков саморегуляции при организации коррекционно-реабилитационной работы с обучающимися с ЗПР не будет уделено достаточно внимания, то зачастую это приводит к тому, что навыки саморегуляции у обучающихся с ЗПР остаются к моменту завершения школьного обучения несформированными, что, в частности, влечет за собой серьезные проблемы в их дальнейшей социализации [3, 13, 27].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что причины возникновения задержки психического развития могут связаны с воздействием разнообразных факторов, в частности, с органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, неблагоприятными условиями образования и воспитания.

Разнообразие причин обуславливает значительный диапазон выраженности нарушений - от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости.

Поэтому потенциальные возможности ребенка с ЗПР и специальные условия компенсации нарушений его развития требуют дифференцированного подхода к оказанию психолого-педагогической помощи. Формирование способности к произвольной саморегуляции собственной деятельности является необходимым условием реализации требований ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

### **1.3. Анализ подходов к реабилитации сферы произвольной саморегуляции у обучающихся с ОВЗ в условиях полной инклюзии**

Начало школьного обучения требует от ребенка достаточно хорошо развитых навыков саморегуляции, поскольку успешность в учебной деятельности во многом зависит от того, способен ли ребенок действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами, имеет ли первоначальные навыки управления своим поведением. Ученые-нейропсихологи и нейрофизиологи в своих исследованиях подтверждают тот факт, что к 6-7 годам будущий школьник уже в состоянии в определенном объеме сознательно регулировать свои действия, поскольку многие структуры головного мозга оказываются функционально готовы обеспечивать эти процессы. На протяжении всего младшего школьного возраста в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка. [1, 6, 11, 17, 36, 37].

Тем не менее, процесс формирования произвольности в этом возрасте только запускается. Далеко не сразу школьник оказывается способен в полной мере сознательно и самостоятельно управлять своим поведением и, тем более, протеканием своих внутренних психических процессов. Особые сложности здесь возникают у обучающихся с ЗПР, имеющих особенности в развитии и имеющие в связи с этим особые образовательные потребности. При этом факт обучения ребенка с ЗПР в условиях полной инклюзии требует учета особенностей такой организации образовательного процесса при планировании и реализации коррекционно-развивающей и реабилитационной работы.

Многие исследователи отмечают, что для организации качественного процесса коррекционно-развивающей и коррекционно-реабилитационной работы необходимо обеспечить создание специальных образовательных условий для детей с задержкой психического развития, соблюдение

принципов комплексности и системности при организации психолого-педагогического сопровождения [5, 7, 12, 24, 34, 42, 52, 57].

В отечественной научной литературе мы можем встретить исследования, посвященные развитию саморегуляции у детей младшего школьного возраста. Н. В. Росина, Е. Б. Мамонова, Е. С. Зимина предполагают, что успешное формирование навыков произвольной саморегуляции наиболее эффективно происходит в ходе ведущей для данного возрастного периода деятельности. В связи с этим, они считают, что при организации коррекционно-развивающей работы в условиях полной инклюзии важно уделять внимание формированию саморегуляции непосредственно в ходе учебной деятельности [48].

В то же время, представляется важной и разработка специальных программ по формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности младших школьников для реализации их во внеурочное время в рамках коррекционного блока АООП. Теоретическое обоснование и результаты практической реализации такой программы представлены в работах Н. В. Бабкиной. Автором была разработана и экспериментально апробирована комплексная программа коррекционно-развивающей работы психолога для обучающихся первых классов с ЗПР [3]. Программа предусматривает в качестве основного способа формирования произвольной саморегуляции познавательной деятельности организацию внешних (практических) действий на специально созданной ориентировочной основе и постепенный их переход во внутренний план - план собственной регуляции. Автор подчеркивает, что для успешной реализации данной программы и достижения устойчивого коррекционного эффекта необходимо согласованное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Для этого в программу включены методические рекомендации как непосредственно для педагогов-психологов, реализующих программу, так и для учителей и родителей обучающихся. [2].

С практической точки зрения, интересной представляется трехуровневая

модель саморегуляции В. В. Николаевой [40] На первом уровне, который, на наш взгляд, можно соотнести с работой первого функционального блока мозга, согласно теории А.Р. Лурия, происходит регуляция состояний, способствующая поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека. Второй уровень автор связывает с сознательной организацией и коррекцией действий субъекта (операционально-технический уровень). Третий, личностно-мотивационный уровень связан с обеспечением осознания мотивов собственной деятельности, управлением мотивационно-потребностной сферой.

Если мы говорим о формировании саморегуляции в ходе познавательной деятельности, то речь идет об организации коррекционного воздействия на второй уровень саморегуляции. Однако, современная практическая психология обладает набором инструментов, в том числе направленных на первый уровень саморегуляции - уровень саморегуляции психических состояний. Одним из таких инструментов является методика сенсомоторной коррекции Т. Г. Горячевой и А. С. Султановой [48].

Эффект сенсомоторной коррекции связан с ее направленностью непосредственно на механизм возникновения нарушения психического дизонтогенеза путем воздействия на психические состояния ребенка через двигательные и сенсорные компоненты. С помощью специальных упражнений, среди которых координационные, двигательные, дыхательные, глазодвигательные и др., достигается уравнивание активации нервной системы, оптимизируется функциональный статус подкорково-стволовых структур, развиваются корково-подкорковые, межполушарные мозговые связи что положительно влияет на функционирование произвольной саморегуляции.

В процессе поэтапного освоения упражнений контроль неосознаваемых до этого ребенком движений (при дыхании, ползании и т.д.) переводится на уровень осознанного самоконтроля. Этому процессу способствует также освоение базовых навыков релаксации, широкое использование игр,

направленных на развитие внимания, планирования, самоконтроля.

Отдельно авторы отмечают целесообразность использования в рамках реализации данной программы групповых форм занятий. Утверждается, что для ребенка в процессе выполнения заданий оказывается важной возможность сравнить способ и ход выполнения упражнения у себя и у других детей, получить обратную связь, за относительно короткое время накопить опыт удачных и неудачных способов выполнения, поделиться ими, научиться у другого и научить самому. Кроме того, в некоторых заданиях оказывается продуктивным введение соревновательных и игровых элементов, и групповая форма работы позволяет это делать эффективнее, чем индивидуальная [48].

Интересный вариант развития осознанной саморегуляции деятельности через упражнения, направленные на развитие моторно-двигательной сферы предлагают А. Д. Вильшанская и Л. М. Пономарева. Авторы выделяют модуль по развитию произвольной регуляции деятельности в качестве одного из направлений психолого-педагогического сопровождения.

А. Д. Вильшанская и Л. М. Пономарева обращают внимание на тот факт, что повышению самоконтроля в поведении и учебной деятельности в значительной мере способствует осознание детьми схемы собственного тела, формирование умения произвольно им управлять. Модуль включает игры и упражнения, направленные на балансировку и координацию движений, развитие моторной ловкости, внимания, снижения импульсивности, развитие глазо-моторной координации; развитие умения составлять программу действий, анализировать их на вербальном уровне

В данном случае психокоррекционная работа с детьми предполагает формирование процессов произвольной саморегуляции преимущественно на внеучебном материале [13].

Ряд исследователей предлагают для развития самоконтроля у школьников с ЗПР использовать такую формы работы, как тренинг [27, 30, 50]. Характерным для данного направления работы является групповая форма реализации, широкое использование игр (дидактических, творческих, игр с



правилами).

Интересен опыт модификации для работы со школьниками программы Г. Г. Яковлевой, разработанной для работы с детьми дошкольного возраста. Здесь активно используется психогимнастика и психологические этюды [14], групповые формы организации коррекционной работы, внеучебный материал содержания занятий.

Еще один подход к организации психолого-педагогических условий, способствующих формированию навыков саморегуляции у школьников представлен в работах Н. Л. Росиной. Автор считает целесообразным, не вынося коррекционные задачи по формированию саморегуляции на отдельные занятия, предусматривать возможность и обязательность такой работы непосредственно на уроках. Основными условиями достижения положительного результата при такой форме организации коррекционно-реабилитационной работы являются, в частности, целенаправленная работа учителя по созданию системы положительных мотивов регуляции собственной деятельности детей через привлечение их внимания к способам регуляции, формирование потребности в осознании регуляции деятельности; ознакомление обучающихся с важнейшими этапами деятельности (ориентировочный, исполнительский, контрольный), а также ее компонентами; формировании полностью осознаваемого действия самоконтроля в принятии заданий (вербальный их анализ, планирование выполнения), что является основой последующих действий самоконтроля. Все это достигается путем обеспечения символической представленности в наглядных моделях-алгоритмах систем контрольных действий и последовательностей составляющих их компонентов; широким использованием материализованной формы исполнения контрольных действий - знаковой, либо словесной (рассказы - описания способа действия); обеспечением активной деятельности обучающихся в использовании методов и приемов развивающего обучения (проблемные ситуации, «нетрадиционные задания», «ошибки учителя», комментированное управление и т.п.), которые

ставят детей в активную позицию субъект-субъектного учебного взаимодействия. [24].

Есть и другие исследования, посвященные вопросам развития саморегуляции у младших школьников с ЗПР непосредственно во время уроков. В частности, О. В. Ворона описывает приемы формирования регулятивных УУД, к которым относятся обсуждения, самооценивание и взаимооценивание, использование групповых методов работы [24].

Представляет интерес исследование, посвященное изучению влияния стиля семейного воспитания на процесс формирования произвольной саморегуляции младших школьников [48]. Было установлено, что оптимизация стиля воспитания (от гиперопеки к гармоничному) у нормотипичных детей приводило к повышению уровня саморегуляции. Данных о проведении подобных исследований в семьях детей с ЗПР не приведено.

Как мы можем увидеть в результате предпринятого нами анализа, коррекционная работа по формированию и коррекции произвольной саморегуляции проводилась преимущественно на внеучебном материале.

Тем не менее, существуют варианты программ, ориентированных на включение в коррекционный процесс элементов учебного материала. Примером такой программы может служить программа О. В. Елецкой и А. В. Китиковой «Я учусь учиться», нацеленная на формирование учебной деятельности у младших школьников с дизорфографией. В ней на уровень задач вынесено развитие действий самоконтроля [20].

Сюда же можно отнести программу «За 5 в школу» О. И. Долговой и Е. В. Зиборовской, которые включили в нее задания, не использующиеся непосредственно на уроках русского языка в школе, но нацеленные на повышение качества письменных работ школьников за счет повышения, в том числе навыков произвольной саморегуляции и самоконтроля [19].

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

1. Проблема формирования и развития навыков саморегуляции

является актуальной как для зарубежной, так и для отечественной психологии. В нашей работе мы будем рассматривать саморегуляцию как организацию субъектом собственных состояний и поведения путем сознательных, преднамеренных, опосредованных речью и субъективно переживаемых как самостоятельные действий.

2. Анализ теоретических источников позволяет утверждать, что наиболее существенной функцией психики человека, обеспечивающей ее единство в целостной совокупности отдельных функций, процессов, способностей является произвольная саморегуляция. Именно уровень сформированности у человека процесса саморегуляции обеспечивает в конечном счете успешность осуществляемой им деятельности. В российской психологической науке базовым является признание активной роли субъекта при осуществлении любых видов деятельности, в том числе и в процессе формирования и развития произвольной саморегуляции. Соответственно, одним из важнейших условий личностного и социального развития ребенка является его способность к саморегуляции собственной деятельности, в первую очередь, познавательной. Особое значение данный тезис приобретает при анализе особых образовательных потребностей младших школьников с ЗПР. Предпринятый нами теоретический анализ позволяет утверждать, что потенциальные возможности ребенка с ЗПР и специальные условия компенсации нарушений его развития в каждом случае различаются и требуют дифференцированного подхода к оказанию психолого-педагогической помощи.

3. Определена эффективность разных форм работы (как групповой, так и индивидуальной, малой группой). Сделан вывод о том, что большинство авторов отмечают действенность комплексного коррекционно-развивающего воздействия. В том, что касается наиболее перспективных с точки зрения достижения стабильного положительного результата методов развития навыков осознанной саморегуляции у обучающихся с ЗПР, нами установлено, что коррекционно-реабилитационная работа должна происходить на

сенсомоторном, когнитивном, эмоциональном и рефлексивном уровнях, что определяет эффективность таких методов в работе, как сенсомоторный тренинг, сочетание психомоторных, сенсомоторных и ритмизирующих заданий с когнитивными и рефлексивными; выстраивание преемственной системы алгоритмов выполнения учебных действий, связывающей содержание коррекционных занятий с уроками (на материале уроков русского языка); использование возможностей игрового взаимодействия для повышения энергетического уровня, мотивации и стимуляции психической активности детей; выстраивание неформального взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса (родителями, учителем, специалистами сопровождения).

4. Обучение ребенка с ЗПР в условиях полной инклюзии требует учета особенностей такой организации образовательного процесса при планировании и реализации коррекционно-развивающей и реабилитационной работы.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

### **2.1. Организация и методы исследования**

В первой главе на основе анализа психолого-педагогической литературы нами были определены основные теоретические положения, требующие практического исследования в ходе выполнения экспериментальной работы.

Цель эмпирического исследования состоит в изучении характера осознанной регуляции деятельности у обучающихся с ЗПР. Для этого необходимо изучить следующие параметры:

- уровень произвольной саморегуляции в различных условиях;
- уровень произвольной регуляции деятельности (программирование собственных действий и их контроль, удержание инструкции, распределение внимания по ряду признаков, переключение на новые задания);
- влияние различных видов помощи на эффективность деятельности;
- уровень самоконтроля и умения действовать по правилу;
- уровень сформированности компонентов учебной деятельности обучающегося.

Опытнo-экспериментальное исследование реализовывалось в 3 этапа:

1 этап - диагностический - определение уровня саморегуляции обучающихся, осваивающих программу начального общего образования.

2 этап - формирующий - составление и реализация программы развития навыков саморегуляции младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях полной инклюзии.

3 этап - контрольно-обобщающий - анализ полученных результатов «до»

и «после» применения программы развития навыков саморегуляции детей младшего школьного возраста; сопоставление данных анализа с целью.

Методики исследования:

- Теппинг-тест (А. К. Осницкий);
- Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин);
- Методика «Детский вариант личностного теста Р. Кеттелла» (шкала «Самоконтроль»);
- Методика «Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности обучающегося» (по О. В. Елецкой, А. В. Китиковой).

Ниже дадим краткую характеристику диагностического инструментария. Его полная характеристика представлена в Приложении 1.

Методика Теппинг-тест (модификация А. К. Осницкого)

Цель: определение типа нервной системы, уровня произвольной саморегуляции в различных условиях.

Дети должны заполнять точками квадраты в течение одной минуты, ориентируясь на заданный инструкцией порядок работы и изменяющиеся правила группировки точек.

Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин)

Цель: диагностика самоконтроля и умения действовать по правилу. Методика разработана Д. Б. Элькониным, в модификации 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.

Методика «Детский вариант личностного теста Р. Кеттелла».

Для выявления уровня сформированности способности к саморегуляции у детей младшего школьного возраста использовался детский вариант личностного теста Р. Кеттелла. Данная методика специально модифицирована для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Методика «Оценка уровня сформированности компонентов учебной

деятельности обучающегося» (по О. В. Елецкой, А. В. Китиковой).

Цель: определение методом экспертной оценки качественных характеристик основных компонентов учебной деятельности обучающихся по критериям: учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действие контроля, действие оценки.

Данная методика позволяет определить степень проявленности во внешнем поведении особенностей саморегуляции обучающихся в процессе образовательной деятельности. Привлечение нескольких специалистов, педагогов, работающих с ребенком позволяет объективизировать информацию и использовать ее для оценки динамики уровня сформированности самоконтроля обучающегося.

Каждая методика проводилась в стандартизированных условиях.

Перед началом проведения диагностических процедур в констатирующем и в формирующем экспериментах, нами был проведен подробный инструктаж обучающихся, в процессе проведения эксперимента осуществлялся контроль за ходом выполнения инструкций обучающимися.

Таким образом, применение вышеперечисленных методик позволило нам оценить уровень произвольной регуляции, выявить уровень самоконтроля, уровень сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Критерии статистической обработки:

В качестве инструмента оценки степени выраженности различий между нормотипичными обучающимися и обучающимися с ЗПР, а также для оценки наличия и степени возможных различий контрольной и экспериментальной групп нами был применен U-критерий Манна-Уитни (англ. Mann-Whitney U-test) - статистический критерий, используемый для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Этот критерий позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками.

Таким образом, подобранный нами диагностический инструментарий

позволит определить особенности, виды и уровень сформированности саморегуляции у младшего школьника.

## **2.2. Ход и результаты констатирующего этапа исследования**

Базой исследования являлась МАОУ-СОШ №148 с УИОП г. Екатеринбурга. Выборка была сформирована следующим образом. В экспериментальную группу были включены обучающиеся 3-х классов, осваивающие АООП вариант 7.1 в условиях полной инклюзии, из 3 разных классов в количестве 7 человек, 4 мальчика и 3 девочки.

Контрольную группу составили 7 человек из 3 разных классов (4 мальчика и 3 девочки), также осваивающих АООП вариант 7.1 в условиях полной инклюзии.

Кроме того, было проведено обследование 7 нормально развивающихся обучающихся, выбранных методом случайной выборки из 3 разных классов параллели 3-х классов - 4 мальчика и 3 девочки, все они осваивают общеобразовательную программу НОО.

С целью максимального приближения деятельности к условиям обучения в условиях полной инклюзии все диагностические мероприятия проводились во фронтальном режиме.

Чтобы оценить характер саморегуляции действий обучающихся, а именно: принятие и удержание двигательной программы, длительность сохранения способа осуществления действий, перенос закрепленного навыка саморегуляции в новые условия, а также сравнить полученные данные в группах обучающихся с ЗПР и нормотипичных детей, был проведен «Теппинг-тест» (модификация А. К. Осницкого).

Детям был предложен бланк с нарисованными пятью квадратами со стороной 0.06 м. Обучающиеся в ходе тестирования выполняли задания в соответствии с рядом инструкций.

Первая инструкция: «Вы должны будете удерживать карандаш в



вертикальном положении, при этом нельзя ставить локоть рабочей руки на стол. Вы работаете в квадрате №1. Ваша задача по моей команде поставить как можно больше точек (инструктор показывает вариант выполнения действий) за 40 секунд. Вы должны будете закончить выполнение этого задания точно по моей команде».

Вторая инструкция: «Сейчас мы будем работать в квадрате №2. У вас так же будет 40 секунд. Вам нужно будет ставить точки, но так, чтобы они располагались в виде «звездочек» (одна точка должна находиться в центре, а пять остальных - вокруг нее). Посмотрите на доску, там нарисовано правильное расположение точек. Пожалуйста, перерисуйте этот образец к себе в тетрадь. (правильное копирование образца с доски в тетрадь говорит о том, что ребенок правильно понял инструкцию). Вы начнете и закончите работу точно по моей команде».

Третья инструкция: «Сейчас мы будем работать в квадрате №3. У вас так же будет 40 секунд. Вам нужно будет ставить точки, но так, чтобы они располагались в виде «треугольников», по три точки. Посмотрите на доску, там нарисовано правильное расположение точек. Пожалуйста, перерисуйте этот образец к себе в тетрадь. (правильное копирование образца с доски в тетрадь говорит о том, что ребенок правильно понял инструкцию). Вы начнете и закончите работу точно по моей команде».

Четвертая инструкция: «Сейчас мы будем работать в квадрате №4. У вас так же будет 40 секунд. Вы снова будете ставить точки так, чтобы получалась «звездочка», но каждая такая звездочка должна состоять из двух треугольников. Подумайте, как это можно сделать? (Обсуждает с детьми вариант выполнения данной инструкции). Вы начнете и закончите работу точно по моей команде».

Пятая инструкция: «Вы должны будете удерживать карандаш в вертикальном положении, при этом нельзя ставить локоть рабочей руки на стол. Вы работаете в квадрате №1. Ваша задача по моей команде поставить как можно больше точек (инструктор показывает вариант выполнения действий)

за 40 секунд. Вы должны будете закончить выполнение этого задания точно по моей команде (полный повтор первой инструкции)».

Для осуществления качественного анализа и интерпретации результатов были выделены четыре уровня организации произвольной регуляции действий:

1-ый уровень - правильное выполнение задания №№2, 3, 4 которые требуют умения эффективно организовать свои действия в соответствии с новой инструкцией.

2-ой уровень - правильное выполнение заданий №3 и №4, но не выполняется правильно задание №2. Это говорит о том, что ребенок может эффективно работать, если есть возможность разложить более сложные условия на более простые.

3-ий уровень - правильное выполнение задания №3, но неправильно выполнены задания №2 и №4. Это говорит о том, что ребенок может самоорганизоваться при выполнении привычных действий, в стереотипных условиях.

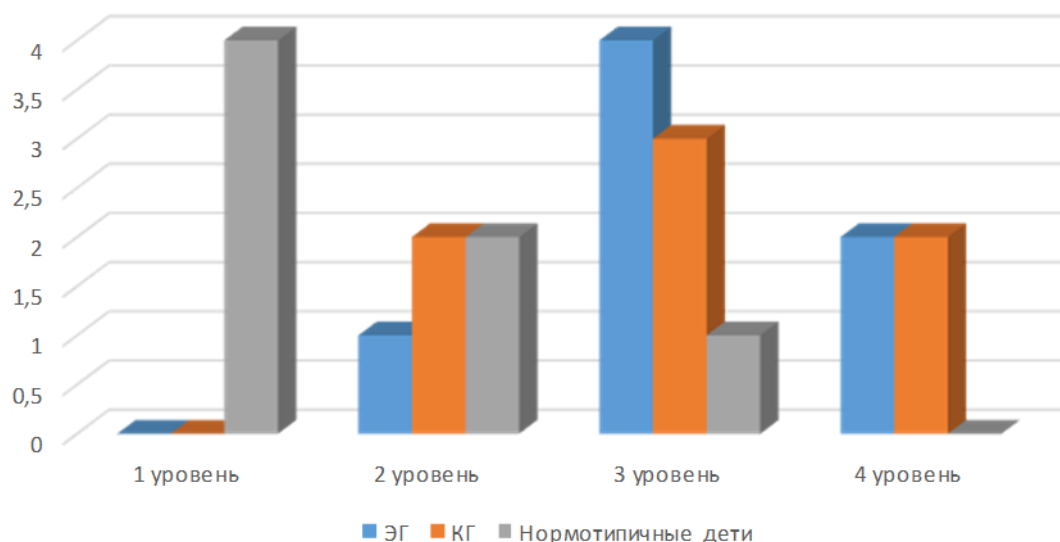
4-ый уровень - неправильное выполнение заданий №2, №3, №4. Это говорит о том, что даже в стереотипных условиях ребенок не способен осуществлять качественную саморегуляцию своих действий.

Анализ полученных нами результатов позволяет утверждать, что уровень развития осознанной регуляции действий у обучающихся с ЗПР и их нормотипичных сверстников существенно различается.

В ходе эксперимента обучающиеся с ЗПР, как в контрольной, так и в экспериментальной группе, испытывали значительные трудности при переносе навыка регуляции действий в новые условия. Это смогли качественно сделать только 3 обучающихся в контрольной группе. При этом, в стереотипных условиях достаточный уровень саморегуляции показывали 7 обучающихся с ЗПР. Неспособность к регуляции стереотипных действий отмечается у 3 детей. Способность организовать свои действия по новому, непривычному алгоритму (1 уровень) не показал ни один из обучающихся с

ЗПР.

Большинство нормотипичных обучающихся выполнили задание на 1 (4 человека) и 2 уровне (2 человека), 1 обучающийся показал 3 уровень. Ни один обучающийся из группы нормотипичных детей не показал 4 уровень (см. *Рис. 1*).



***Рис. 1. Результаты выполнения Tepping-теста участниками экспериментальной и контрольных групп на констатирующем этапе эксперимента***

Таким образом, обучающиеся 3-го класса с ЗПР отличаются от своих нормотипичных сверстников по способности осуществлять осознанную произвольную саморегуляцию при осуществлении познавательных действий. Большинство из них могут на достаточном уровне осуществлять регулятивную деятельность преимущественно в стереотипных, заранее отработанных, ставших привычными ситуациях. У них выражено затруднена способность к самостоятельному качественному переносу освоенных навыков в изменившиеся условия.

U-критерий Манна-Уитни равен 4.5. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп (обучающихся с ЗПР и нормотипичных обучающихся) составляет 11.  $4.5 \leq 11$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

При этом, при сравнении контрольной и экспериментальной группы обучающихся с ЗПР U-критерий Манна-Уитни равен 23.5. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 6.  $23.5 > 6$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах (контрольной и экспериментальной) статистически не значимы ( $p > 0,05$ ).

Изучение осознанной саморегуляции, а именно: умения работать по образцу, формировать и удерживать программу деятельности, осуществлять промежуточный и итоговый контроль – осуществлялось с помощью методики «Графический диктант». Обучающиеся должны нарисовать под диктовку несколько узоров, соединяя геометрические фигуры по установленному правилу. Сначала детям предлагается образец и выполняется тренировочное задание. Действия учеников определяются следующей инструкцией: «Ребята, мы с вами сегодня будем учиться выполнять узор. На своих рабочих листах вы видите ряды фигур. Мы будем соединять их по правилам, которые я вам сейчас расскажу. Будьте внимательны! Правил три:

1. Два треугольника, два квадрата или квадрат и треугольник можно соединять только через кружок;
2. Линия узора должна идти только вперед;
3. Каждое новое соединение нужно начинать с той фигуры, на которой остановилась линия, тогда в узоре не будет получаться промежутков.

Теперь давайте потренируемся соединять фигуры».

В процессе тренировки дети производят четыре соединения, экспериментатор проверяет качество исполнения, в случае наличия ошибок, исправляет их и объясняет ребенку в индивидуальном порядке, где ошибка.

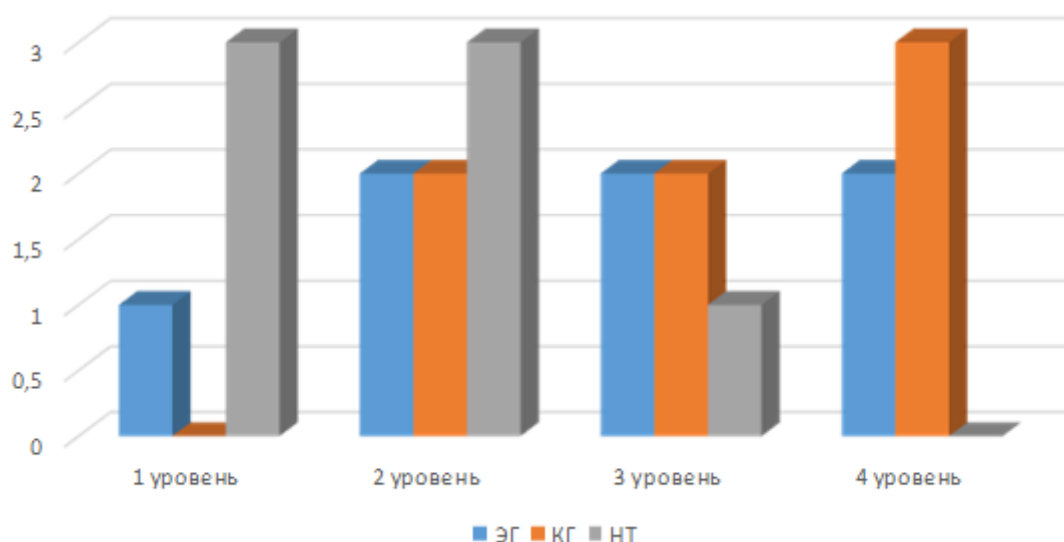
После тренировки дети выполняют три серии узоров.

Обработка результатов заключается в подсчете баллов - по 2 за каждое правильное соединение, за неправильное соединение, в том числе, за лишние, не предусмотренные инструкцией, соединения, начисляются штрафные баллы. По результатам анализа данных, полученных в ходе выполнения

обучающимися заданий данной методики, определяются уровни сформированности целеполагания. Всего выделяется 6 уровней целеполагания.

Таблица описания уровней с количеством баллов и характеристикой основных диагностических признаков приведена в Приложении 2.

В ходе анализа результатов исследования обучающихся по данной методике было установлено следующее: U-критерий Манна-Уитни равен 32.5. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 33.  $32.5 \leq 33$ . Следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах (обучающихся с ЗПР контрольной и экспериментальной групп и нормотипичных обучающихся) статистически значимы ( $p < 0,05$ ). При этом, U-критерий Манна-Уитни равен 23.5. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 6.  $23.5 > 6$ , Следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах (контрольной и экспериментальной) статистически не значимы ( $p > 0,05$ ).



**Рис. 2. Результаты выполнения графического диктанта участниками экспериментальной и контрольных групп на констатирующем этапе эксперимента**

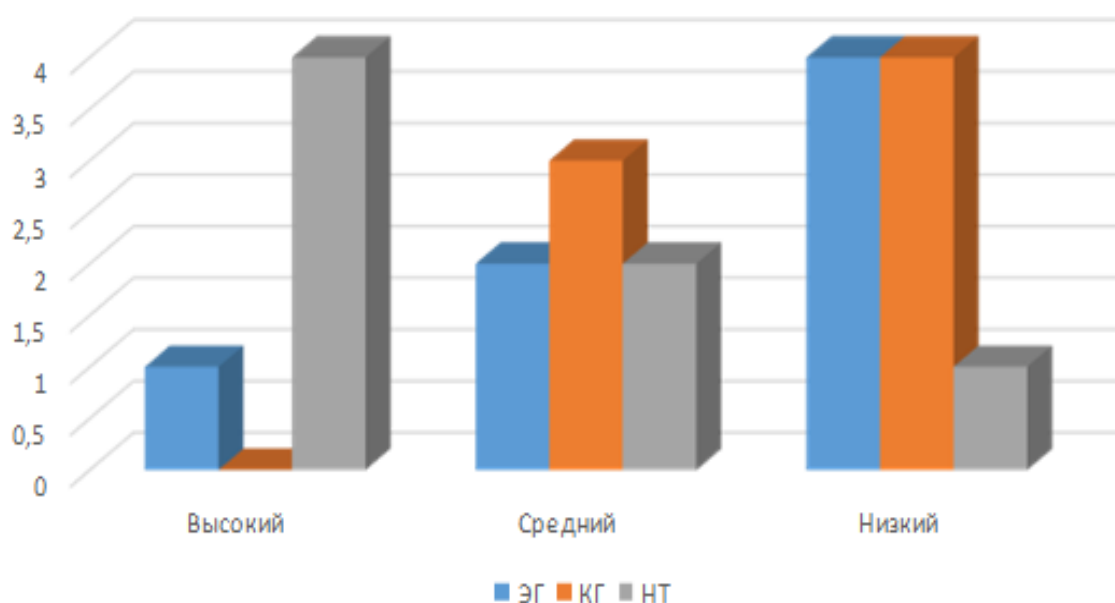
Наиболее характерным для обучающихся с ЗПР был 2-ой уровень успешности выполнения данного задания. Большинство ошибок обучающиеся

с ЗПР допускали на первом и на последнем этапах выполнения заданий, часть из них не сверялись с образцом в ходе выполнения работы и в результате не замечали своих ошибок, не пытались улучшить работу.

Нормотипичные школьники в большинстве (6 человек) точно копировали образец, правильно и без ошибок продолжали работу до конца строки, самостоятельно замечая и исправляя по ходу выполнения работы допущенные ошибки, сверяя результат выполнения с образцом. Результаты 3-го уровня отмечены лишь у 1 обучающегося, на 4 уровне не выполнил никто (см. *Рис. 2*).

Методика «Детский вариант личностного теста Р. Кеттелла»

Для исследования способности к саморегуляции мы использовали десятую шкалу «Самоконтроль». В методике принято выделять три уровня развития самоконтроля у ребенка. Высокие баллы свидетельствуют о хорошей социальной приспособленности и умении контролировать свое поведение. Низкие баллы являются признаком неумения контролировать свое поведение (см. *Рис. 3*).



*Рис. 3. Результаты выполнения шкалы «Самоконтроль» личностного теста Р. Кеттелла участниками экспериментальной и контрольных групп на констатирующем этапе эксперимента*

U-критерий Манна-Уитни равен 23.

Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп (обучающихся с ЗПР и нормотипичных обучающихся) составляет 33.  $23 \leq 33$ .

Следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

В то же время, различия между экспериментальной и контрольной группами статистически не значимы: U-критерий Манна-Уитни равен 18. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 6.  $18 > 6$ .

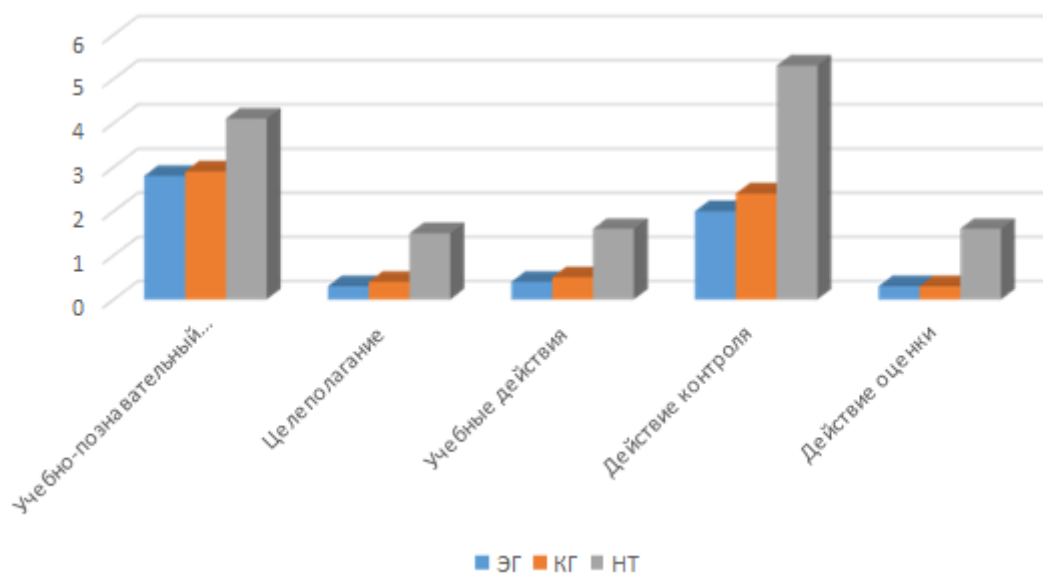
Следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах (контрольной и экспериментальной) статистически не значимы ( $p > 0,05$ ).

Поскольку наше исследование ставит своей целью изучение процессов произвольной саморегуляции у обучающихся, осваивающих образовательную программу в специальных условиях (полная инклюзия), мы считаем необходимым собрать информацию о качественных характеристиках основных компонентов учебной деятельности обучающихся по критериям: учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действие контроля, действие оценки с применением метода экспертной оценки каждого ребенка педагогами, работающими с ним.

Для этих целей нами была применена методика «Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности обучающегося» (по О. В. Елецкой, А. В. Китиковой).

Бланк опросника приведен в Приложении 3.

По итогам заполнения данного опросника классными руководителями, учителями-предметниками, педагогом-психологом, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение обучающихся на уровне начального общего образования, нами было установлено следующие средние показатели обобщенной экспертной оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности обучающегося:



**Рис. 4. Результаты экспертной оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности у участников экспериментальной и контрольных групп на констатирующем этапе эксперимента**

Данные экспертной оценки позволяют утверждать, что по оценке педагогов, работающих с обучающимися, принявшими участие в констатирующем эксперименте, практически по всем показателям уровень нормотипичных обучающихся значительно превышает уровень обучающихся с ЗПР.

Менее всего выражены отличия по показателю «Учебно-познавательный интерес», а наибольшие различия наблюдаются по показателям: «Целеполагание», «Действия контроля» и «Действия оценки».

В то же время, результаты контрольной и экспериментальной групп по данной методике практически одинаковы (см. **Рис. 4.**).

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента нами установлено, что произвольная саморегуляция у обучающихся с ЗПР, осваивающих программу АООП НОО ЗПР, вариант 7.1, в условиях полной инклюзии, развита недостаточно по сравнению с их нормотипичными сверстниками. В частности, результаты, полученные в ходе эксперимента по методикам «Теплинг-тест» и «Графический диктант» установили наличие статистически значимых различий между обучающимися с ЗПР и



нормотипичными обучающимися при отсутствии значимых различий между результатами, показанными обучающимися экспериментальной и контрольной группы. Статистически значимые различия между результатами нормотипичных обучающихся и школьников с ЗПР выявлены также по методике «Самоконтроль» (шкала из личностного теста Кеттелла), а также существенные различия наблюдаются по показателям: «Целеполагание», «Действия контроля» и «Действия оценки» методики «Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности обучающегося».

Можно предположить, что наличие таких различий между нормотипичными обучающимися и обучающимися с ЗПР оказывает существенное влияние на процесс освоения последними образовательной программы в условиях фронтальной работы. Таким детям очень трудно самостоятельно в течение достаточно длительного времени организовывать собственные действия, находить рациональные способы выполнения задания и применения усилий, организовывать целесообразную последовательность учебных действий, сравнивать и оценивать результат деятельности, исправлять допущенные ошибки.

Выявленные особенности осознанной саморегуляции в образовательном процессе приводят к тому, что обучающиеся с ЗПР с большим трудом усваивают информацию, нарабатывают и автоматизируют различные навыки, испытывают трудности с соблюдением требований дисциплины, не могут поддерживать стабильные дружеские отношения со сверстниками.

Результаты исследования показывают необходимость создания специальных образовательных условий, в числе которых обязательно должна осуществляться психолого-педагогическая работа по формированию произвольной саморегуляции, в частности, коррекционно-развивающие занятия. При этом важно учитывать индивидуальные особенности детей и актуальный уровень сформированности у них саморегуляции в процессе познавательной деятельности.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

1. Определены этапы психологического исследования, выбраны методы и методики исследования. В главе дана характеристика выборки и описан ход проведения экспериментально-психологического исследования, направленного на изучение характера и особенностей произвольной саморегуляции у детей младшего школьного возраста. Исследование состояло из четырех этапов, на каждом из которых решались определенные задачи. В исследовании принимали участие младшие школьники в возрасте 9-10 лет. На первом этапе, был проведен анализ теоретических источников, сформулированы цель и задачи исследования, определены его объект и предмет; сформулирована рабочая гипотеза и проведена работа по подбору методик для ее проверки. На втором этапе, исследовательском, был проведен констатирующий эксперимент, направленный на изучение уровня сформированности самоконтроля у детей младшего школьного возраста. Основными методами, используемыми на данном этапе были анализ литературы, тестирование. На третьем этапе - этапе обработки данных констатирующего эксперимента был предпринят анализ полученных результатов, их оформление (представление в виде диаграмм). И, наконец, на четвертом этапе, нами осуществлялась интерпретация данных и формулировка окончательных выводов.

2. Использованы методики:

«Теплинг-тест» (А. К. Осницкий); Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин); Методика «Детский вариант личностного теста Р. Кеттелла» (шкала «Самоконтроль»); Методика «Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности обучающегося» (по О. В. Елецкой, А. В. Китиковой).

3. Проанализировав результаты констатирующего этапа эксперимента, нами был сделан вывод о том, что существует необходимость разработки и реализации программы, направленной на повышение уровня сформированности саморегуляции обучающихся с ЗПР, осваивающих АООП в условиях полной инклюзии. Дальнейшие перспективы работы над темой

данного исследования заключаются в разработке и апробации такой программы и оценке ее результативности.

### **Глава 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

#### **3.1. Разработка коррекционной программы по развитию навыков саморегуляции у младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии**

Анализ результатов первичной диагностики, в частности, экспертной оценки учителями уровня сформированности компонентов учебной деятельности учащихся, позволил установить, что результаты обучающихся с ЗПР (вариант 7.1) значительно варьируют по этому показателю.

Несформированность компонентов учебной деятельности приводит к формированию индивидуального профиля предметных трудностей, в частности, при освоении русского языка формируется индивидуальная картина дизорфографии. В связи с этим представляется целесообразным разработать и реализовать программу по развитию навыков саморегуляции и формированию компонентов учебной деятельности.

Как мы указывали в 1 главе, функциональными звеньями, реализующими процесс саморегуляции, являются принятие цели, создание модели значимых условий, наличие программы действий, субъективные критерии достижения цели, контроль и оценка реальных результатов, конечным моментом является коррекция собственно исполнительских действий.

Соответственно, **цель данной программы** - создание необходимых условий для развития и совершенствования у обучающихся с ЗПР основных компонентов учебной деятельности (целеполагания, организации, планирования и оценки действий) за счет формирования навыков саморегуляции.

Задачи программы:

1. Формирование учебной мотивации у школьников с ЗПР (вариант 7.1).
2. Формирование познавательной активности и учебной самостоятельности.
3. Формирование у обучающихся умения формулировать цель и самостоятельно управлять поведением, направленным на ее достижение.
4. Формирование и развитие у обучающихся навыков планирования, организации учебной деятельности.
5. Формирование и развитие умения организовывать свои действия во времени.
6. Формирование и развитие навыков осознанного самоконтроля и рефлексии, умения осуществлять мониторинг своей деятельности и ее результатов.
7. Развитие коммуникативных умений и навыков, адекватных ситуации учебной деятельности.

В первой главе нами была выявлена тесная связь произвольной саморегуляции с речью: под произвольной саморегуляцией можно понимать организацию субъектом собственных состояний и поведения путем сознательных, преднамеренных, опосредованных речью и субъективно переживаемых как самостоятельные действия. В этой связи, нам представляется важным предусмотреть при планировании коррекционных занятий использование методов и приемов, активно влияющих на речевую и мыслительную деятельность обучающихся. Среди многочисленных возможных методов и приемов следует, прежде всего, выделить те из них, которые составляют суть мыслительных операций: анализ и синтез, конкретизация и обобщение, сравнение и классификация. Активное, разнообразное использование этих методов, положительно влияющих на формирование речи и мышления детей, будет одновременно способствовать интенсивному развитию способностей к спонтанному речевому

воспроизведению и, опосредованно - к активизации мыслительного анализа и синтеза, а, следовательно, способствовать формированию произвольной саморегуляции обучающихся с ЗПР.

За основу нами взята программа «Я учусь учиться!» О. В. Елецкой и А. В. Китиковой, дополненная блоком нейрокоррекционных упражнений А. В. Семенович и А. Л. Сиротюк.

Планируемые результаты реализации программы:

У обучающегося должны быть сформированы следующие умения и навыки:

1. Умение ориентироваться в учебной ситуации (понимать инструкцию, выявлять непонятное и т.д.).
2. Умение определять цель, составлять план учебных действий и организовывать работу по выполнению этого плана.
3. Умение произвольно регулировать внимание, вовремя включаться в деятельность, переключать внимание в процессе смены видов работы.
4. Умение организовывать учебные действия во времени.
5. Умение ответственно относиться к результатам своей учебной работы, соотносить полученный результат с планируемым и адекватно оценивать его.
6. Умение осуществлять самоконтроль и рефлекссию, мониторинг своей деятельности и самооценку ее результатов.
7. Умение выражать собственное мнение, адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач.
8. Укрепление у обучающихся познавательных мотивов учебной деятельности, позитивного отношения к обучению, чувства уверенности в своих способностях.

Программа состояла из четырех модулей (разделов):

1. Формирование учебной мотивации.
2. Формирование умения устанавливать цель, составлять план действий и организовывать работу по выполнению плана.

3. Формирование умения организовывать действия во времени.
4. Формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и ее результатов.

Программный материал, распределенный на модули, позволяет достаточно дифференцировано организовывать занятия с обучающимися, исходя из их реальных потребностей. Этому способствует также гибкий подход к организационным формам: подгрупповые занятия достаточно органично сочетаются с индивидуальными занятиями, либо включением отдельных мини-блоков с уникальными задачами для конкретных детей в структуру подгрупповых занятий.

Нацеленность программы на отработку всех базовых компонентов деятельности (мотивационного, целеполагания, ориентировки, самоконтроля) позволяет развить рефлексивные навыки детей, способствует практической отработке данных навыков непосредственно в учебной деятельности.

Содержание программы уточнялось и корректировалось для каждого обучающегося с учетом результатов констатирующего эксперимента.

Таким образом, разработанная программа развития навыков саморегуляции младших школьников отвечает возрастным и психофизиологическим особенностям обучающихся и опирается на принцип системности коррекционных, реабилитационных и развивающих задач, деятельностный принцип, принцип опоры на различные уровни организации психических процессов, когда произвольные процессы могут стать основой для формирования произвольности в ее различных формах.

Структура занятий достаточно традиционна и включает в себя вводную, основную и заключительную части, календарно-тематическое планирование приведено в *Таблице 1*.

Материально - техническое обеспечение программы включает рабочие листы и диагностические материалы для каждого обучающегося.

Примерный конспект занятия представлен в Приложении 4.

Занятия по программе проводились 2 раза в неделю по 40 минут, всего

было проведено 48 занятий. Форма занятий (индивидуальная, групповая, парами) выбиралась в зависимости от цели занятия и реализуемого модуля программы.

Таблица 1

**Календарно-тематическое планирование**

№	Название темы	Количество часов
Модуль 1. Формирование учебной мотивации		
1	Что я уже умею и чему хотел бы научиться?	2
2	Мои любимые и нелюбимые предметы	2
3	Чем похожи и чем отличаются школьные уроки?	2
4	Я в школе	2
5	Лестница успеха и лестница достижений	2
6	Калейдоскоп профессий	2
Модуль 2. Формирование умения устанавливать цель, составлять план действий и организовывать работу по выполнению плана		
7	Что такое план?	2
8	Удивительные значки	2
9	Что сначала, что потом?	2
10	Волшебные ритмы	2
11	Удивительный узор	2
12	Электронная пчела	2
Модуль 3. Формирование умения организовывать действия во времени		
13	Почему год «круглый»?	2
14	День и ночь как брат с сестрой	2
15	Посчитаем дни недели	2
16	От января до декабря	2
17	Утром встанем на зарядку	2
18	Хитрые картинки	2
Модуль 4. Формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и ее результатов		
19	Самые важные дела	2

Продолжение таблицы 1



№	Название темы	Количество часов
20	Что такое алгоритм?	2
21	Алгоритм самооценки	2
22	Учусь проверять свою работу	2
23	Учусь находить ошибки	2
24	Учусь быть внимательным	2
ИТОГО		48

### **3.2. Организационные условия и ход проведения коррекционной работы**

Предпринятое нами теоретическое исследование проблемы формирования саморегуляции у обучающихся с ЗПР (вариант 7.1), осваивающих программу начального общего образования в условиях полной инклюзии, позволило нам определить основные формы и направления при организации экспериментальной работы.

В частности, при планировании коррекционных мероприятий мы исходили из необходимости сочетать такие формы организации деятельности детей, как индивидуальная, подгрупповая и групповая работа.

Программа реализовывалась в форме коррекционных занятий в режиме 2 раза в неделю по 40 минут для детей, включенных в экспериментальную группу, всего 48 занятий у каждого обучающегося.

Реализация отдельных модулей программы проходила с учетом особых задач, связанных с работой по конкретному направлению, что отразилось в формах, методах, структуре занятий.

Так, занятия модуля «Формирование учебной мотивации» проходили в групповой форме с использованием игровых интерактивных заданий, организацией мини-дискуссий и разнообразных рефлексивных упражнений. Здесь широко использовались приемы «Лист достижений», «Лестница самооценки», проективные рисунки.

При реализации второго модуля программы «Формирование умения

устанавливать цель, составлять план действий и организовывать работу по выполнению плана» все занятия проводились в индивидуальной форме, включали задания, в том числе, на учебном материале образовательной программы, осваиваемой обучающимся. На данном этапе работы в структуре занятия преобладали задания низкой степени физической активности. Здоровьесберегающий эффект достигался широким использованием нейрокоррекционных упражнений. Особое внимание уделялось поэтапному формированию навыка планирования, использовались упражнения типа «Учусь действовать по инструкции», «Составь план-памятку», «Работа с картой урока», «Дрессированная пчела» и т.д. Особое внимание на данном и последующих этапах работы уделялось выстраиванию тесного взаимодействия с учителями и специалистами психолого-педагогического сопровождения в целях обеспечения комплексности и систематичности коррекционно-реабилитационного воздействия.

Модуль «Формирование умения организовывать действия во времени» реализовывался в подгрупповой форме (парами и тройками). Данный блок был наиболее насыщенным с точки зрения использования игрового материала (дидактических (в том числе сделанных самими обучающимися) игр, компьютерных игр «Мерсибо», игр малой подвижности с нейрокоррекционным компонентом («Черепашки», «Линия времени»), работа с пиктограммами). На данном этапе активно выстраивались межпредметные связи с предметной областью «Обществознание и естествознание» («Окружающий мир»).

Четвертый модуль «Формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и ее результатов» включал только индивидуальные занятия, как это было и при реализации второго модуля.

Особенностью работы на данном этапе было освоение алгоритма как способа представления программы осуществления самоконтроля. Обучающиеся учились действовать по готовым алгоритмам, требующим разнообразных форм действий (физических, умственных, словесных реакций

и т.д.), по алгоритмам, созданным совместно обучающимися и педагогом, и по алгоритмам, созданным детьми самостоятельно.

Коррекционно-реабилитационная направленность заданий выражалась использовании учебного материала разных предметных областей («Филология», «Математика и информатика») с возможностью последующей опоры на отработанные алгоритмы непосредственно в учебном процессе (подготовленную памятку с алгоритмом действий по определенному правилу обучающийся мог взять с собой в класс и обращаться к ней на уроке). На данном этапе работы применялись такие задания, как составление шифров, таблиц, листов-подсказок. Большое внимание уделялось отработке умения составлять алгоритмы самооценки.

На данном этапе большое внимание уделялось и работе с родителями (информирование, консультирование, открытые занятия) для повышения их компетентности и знакомства с таким важным ресурсом воспитания как умение составлять алгоритм собственных действий.

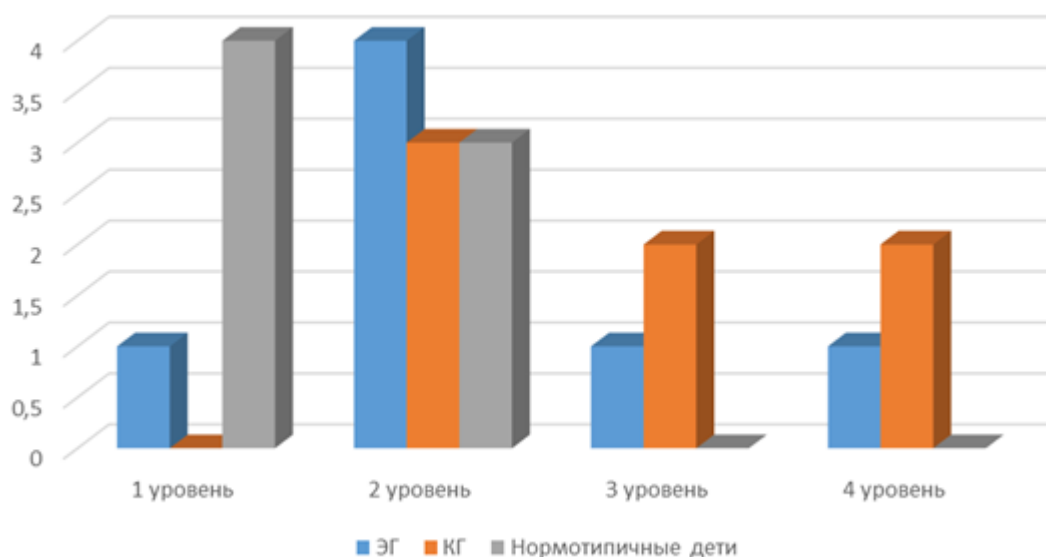
На занятиях обучающиеся получили возможность узнать свои сильные стороны, сформулировать на доступном им уровне конкретные затруднения в организации деятельности и самостоятельно поставить достижимые цели, что способствует укреплению мотивационного компонента деятельности, дает каждому ребенку энергию для преодоления трудностей.

### **3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы**

По итогам реализации программы развития навыков саморегуляции у младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии, нами была проведена итоговая диагностика состояния показателей саморегуляции у обучающихся с ЗПР в контрольной и экспериментальной группах и в группе нормотипичных обучающихся по тем же методикам, что и входная диагностика.

Все диагностические мероприятия итогового этапа проводились во

фронтальном режиме.



***Рис. 5. Результаты выполнения Теппинг-теста участниками экспериментальной и контрольных групп на итоговом этапе эксперимента***

При сравнении результатов выполнения Теппинг-теста в группе нормотипичных обучающихся и обучающихся из экспериментальной группы U-критерий Манна-Уитни равен 11.

Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 8.

$11 > 8$ , следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически не значимы ( $p > 0,05$ ). То есть, после проведенной коррекционной работы показатели между этими группами выровнялись.

При сравнении группы нормотипичных обучающихся и обучающихся из контрольной группы U-критерий Манна-Уитни равен 4.5

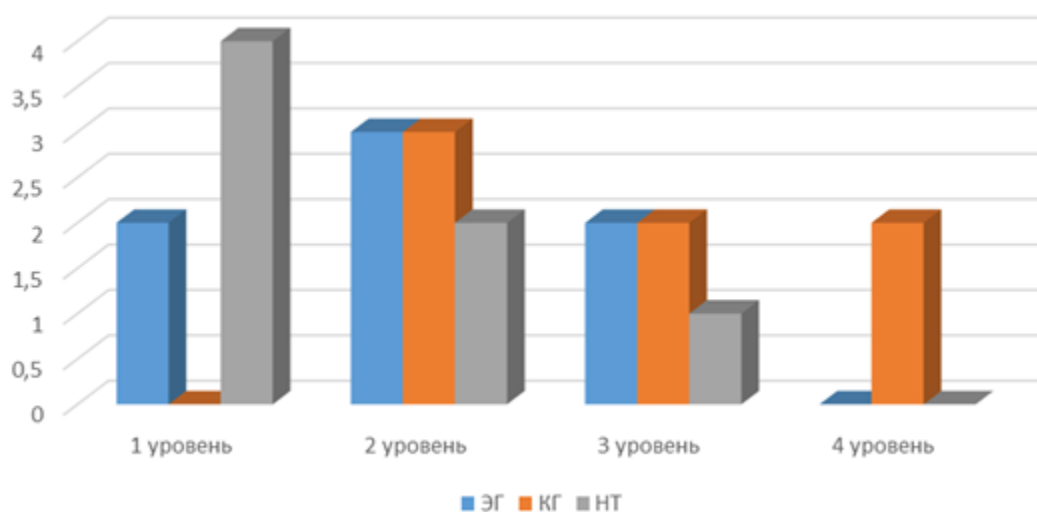
Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 8

$4.5 \leq 8$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Мы можем сделать вывод о том, что по итогам результирующего эксперимента показатели в контрольной группе обучающихся с ЗПР значимо отличаются от показателей нормотипичных обучающихся и показателей

экспериментальной группы (см. *Рис. 5.*).

Учитывая, что в констатирующем эксперименте было установлено, что различия по данному показателю между обучающимися контрольной и экспериментальной группы были статистически не значимы, можем сделать вывод о том, что в результате проведенной коррекционно-реабилитационной работы по нашей программе по показателю «Характер саморегуляции действий обучающихся», а именно: принятие и удержание двигательной программы, длительность сохранения способа осуществления действий, перенос закрепленного навыка саморегуляции в новые условия отмечается статистически значимая положительная динамика.



***Рис. 6. Результаты выполнения графического диктанта участниками экспериментальной и контрольных групп на итоговом этапе эксперимента***

При сравнении результатов диагностики в экспериментальной группе и группе нормотипичных обучающихся  $U$ -критерий Манна-Уитни равен 17.

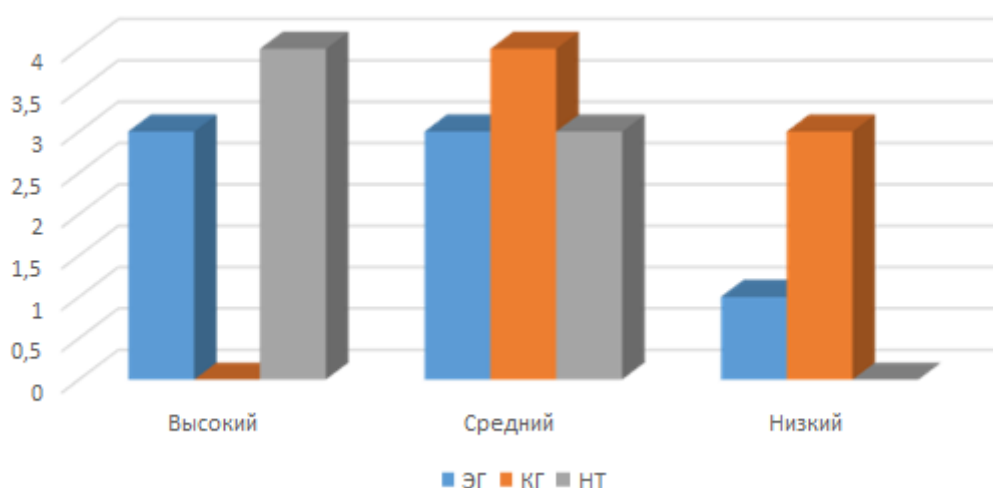
Критическое значение  $U$ -критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 8.  $17 > 8$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически не значимы ( $p > 0,05$ ).

При сравнении результатов диагностики в контрольной группе и группе нормотипичных обучающихся  $U$ -критерий Манна-Уитни равен 7.

Критическое значение  $U$ -критерия Манна-Уитни при заданной

численности сравниваемых групп составляет 8.  $7 \leq 8$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, по показателю «Характер осознанной саморегуляции», а именно: умения работать по образцу, формировать и удерживать программу деятельности, осуществлять промежуточный и итоговый контроль по итогам коррекционно-реабилитационной работы мы можем отметить статистически значимую положительную динамику у обучающихся экспериментальной группы по сравнению с обучающимися контрольной группы, учитывая, что в констатирующем эксперименте различия в контрольной и экспериментальной группе по данному показателю были статистически не значимы (см. *Рис. 6.*).



***Рис. 7. Результаты выполнения шкалы «Самоконтроль» личностного теста Р. Кеттелла участниками экспериментальной и контрольных групп на итоговом этапе эксперимента***

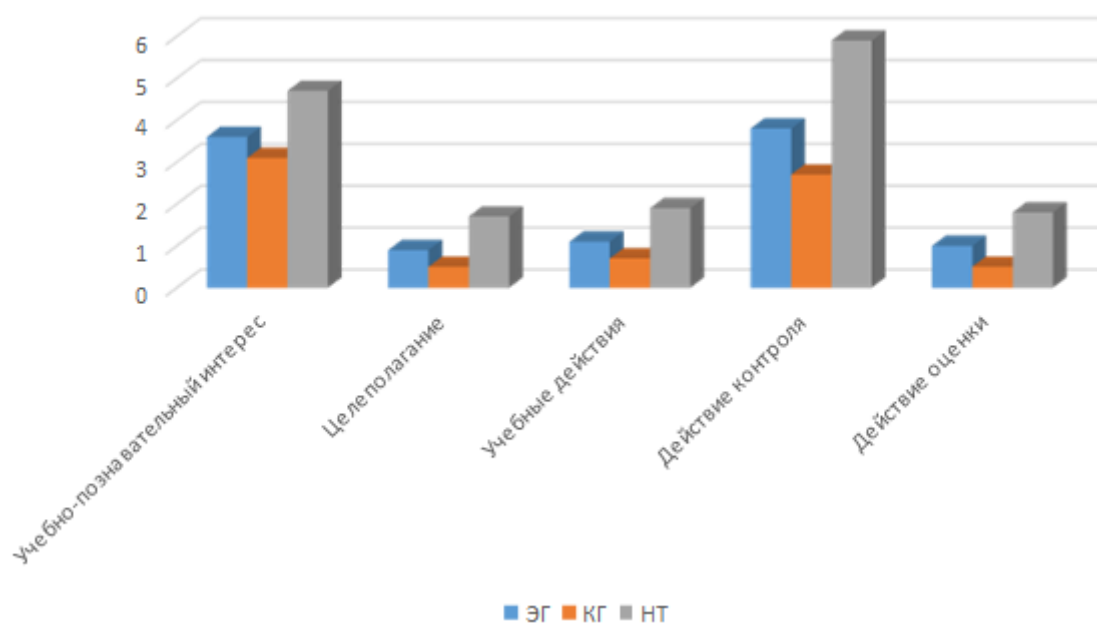
При сравнении результатов обучающихся с ЗПР из экспериментальной группы и результатов нормотипичных обучающихся U-критерий Манна-Уитни равен 19.5. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 8.  $19.5 > 8$ , следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически не значимы ( $p > 0,05$ ).

При сравнении результатов обучающихся с ЗПР из контрольной группы и нормотипичных обучающихся U-критерий Манна-Уитни равен 6.

Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной

численности сравниваемых групп составляет 8.  $6 \leq 8$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, по итогам коррекционно-реабилитационной работы по данной программе нами была зафиксирована статистически значимая положительная динамика по показателю «Способность к саморегуляции. Самоконтроль» у обучающихся экспериментальной группы по сравнению с обучающимися из контрольной группы (см. *Рис. 7.*).



**Рис. 8. Результаты экспертной оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности у участников экспериментальной и контрольных групп на итоговом этапе эксперимента**

По итогам результирующего эксперимента у обучающихся экспериментальной группы были выявлены статистически значимые различия по сравнению с результатами констатирующего эксперимента по показателям «Действия контроля» и «Действия оценки», в то время, как у обучающихся контрольной группы статистически значимых отличий в конце учебного года по указанным показателям выявлено не было. В группе нормотипичных обучающихся так же не были выявлены статистически значимые различия между итоговыми значениями констатирующего и результирующего эксперимента по данным показателям (см. *Рис. 8.*).

Таким образом, мы можем утверждать, что коррекционно-

реабилитационная работа по нашей программе позволяет добиться положительной динамики уровня сформированности таких компонентов учебной деятельности, как действия контроля и действия оценки у обучающихся с ЗПР, осваивающих АООП в условиях инклюзии.

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3**

1. Способность эффективно управлять собой формируется у обучающихся на протяжении достаточно длительного времени, затрагивает как внешне проявляющиеся физические действия, так и протекающие во внутреннем плане психические процессы. На формирование данной способности оказывают влияние множество факторов, в том числе те физиологические, психологические, личностные особенности ребенка, которые складываются в онтогенезе в уникальную индивидуальную картину.

2. Проведенная нами на первом этапе исследования диагностика обучающихся с ЗПР, показала, что у них по целому ряду показателей отмечается недостаточный уровень сформированности процессов саморегуляции.

3. Изучение данной проблемы на теоретическом и эмпирическом уровне привело нас к необходимости разработки и апробации коррекционно-реабилитационной программы для развития и совершенствования у обучающихся с ЗПР основных компонентов учебной деятельности (целеполагания, организации, планирования и оценки действий) за счет формирования навыков саморегуляции. За основу взята программа «Я учусь учиться!» О. В. Елецкой и А. В. Китиковой, дополненная блоком нейрокоррекционных упражнений А. В. Семенович и А. Л. Сиротюк.

4. Программный материал, распределенный на модули, позволяет достаточно дифференцировано организовывать занятия с обучающимися, исходя из их реальных потребностей. Этому способствует также гибкий подход к организационным формам: подгрупповые занятия достаточно органично сочетаются с индивидуальными занятиями, либо включением отдельных мини-блоков с уникальными задачами для конкретных детей в



структуру подгрупповых занятий.

5. При разработке и реализации программы мы опирались на принцип системности коррекционных, реабилитационных и развивающих задач, деятельностный принцип, принцип опоры на различные уровни организации психических процессов, когда произвольные процессы могут стать основой для формирования произвольности в ее различных формах.

6. Анализ результатов итоговой диагностики показал, что реализация данной коррекционно-реабилитационной программы позволяет достичь статистически значимой положительной динамики в повышении уровня саморегуляции обучающихся с ЗПР, осваивающих образовательную программу в условиях полной инклюзии.

7. Следовательно, разработанная и апробированная нами коррекционно-реабилитационная программа дала положительный планируемый результат и ее можно считать эффективной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашей квалификационной работы стали теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная апробация программы коррекционного курса по развитию произвольной саморегуляции у младших школьников с ЗПР в связи с формируемыми компетентностями в рамках ФГОС ОВЗ вариант 7.1 и задачами социально-психологической реабилитации детей в условиях полной инклюзии.

В работе понятие саморегуляциемы рассматривали как организацию субъектом собственных состояний и поведения путем сознательных, преднамеренных, опосредованных речью и субъективно переживаемых как самостоятельные действий.

Анализ теоретических источников позволяет утверждать, что наиболее существенной функцией психики человека, обеспечивающей ее единство в целостной совокупности отдельных функций, процессов, способностей является произвольная саморегуляция. Именно уровень сформированности у человека процесса саморегуляции обеспечивает в конечном счете успешность осуществляемой им деятельности. В российской психологической науке базовым положением является признание активной роли субъекта в процессе осуществления любых видов деятельности, в том числе и в процессе формирования и развития произвольной саморегуляции. Особое значение данный тезис приобретает при анализе особых образовательных потребностей, младших школьников с ЗПР. Предпринятый нами теоретический анализ показывает, что потенциальные возможности ребенка с ЗПР и специальные условия компенсации нарушений его развития в каждом случае различаются и требуют дифференцированного подхода к оказанию психолого-педагогической помощи.

Способность ребенка к произвольной саморегуляции собственной деятельности, в первую очередь, познавательной, является одним из важнейших условий его психического и социального развития. В ряде

исследований показано, что обучающиеся с хорошо развитой саморегуляцией достигают в учебной деятельности значимо более высоких результатов, более позитивно относятся к учению, успешнее адаптируются к изменяющимся условиям учебного процесса [2, 3, 9].

Анализ особых образовательных потребностей, в том числе, в развитии саморегуляции у младших школьников с ЗПР позволил сформулировать основные организационные и содержательные аспекты составления и реализации программы. Установлено, что потенциальные возможности ребенка с ЗПР и специальные условия компенсации нарушений его развития в каждом случае различаются и требуют дифференцированного подхода к оказанию психолого-педагогической помощи.

К наиболее часто встречающимся характеристикам познавательной деятельности детей с ЗПР, по мнению многих ученых, относятся неустойчивая, преимущественно внешняя мотивация, недостаточность самоорганизованности и целенаправленности, значительная истощаемость и импульсивность. Недостаточная сформированность процессов саморегуляции деятельности у обучающихся с ЗПР находится в тесной связи с их личностными психологическими особенностями. В частности, для них характерна слабость познавательных интересов, критически низкий уровень притязаний и мотивации [2, 27, 30].

Многие исследователи, в частности, И. Ф. Марковская и М. Н. Фишман, отмечали многофакторный характер проблемы незрелости саморегуляции психической деятельности у детей с ЗПР, среди прочих, включая нарушения корковой нейродинамики, ряд ученых обращали внимание на особенности эмоционально-волевой сферы таких обучающихся (Е. Л. Инденбаум, П. Вилксон).

В. И. Лубовский обращал внимание на тот факт, что серьезное влияние на формирование у школьников с ЗПР произвольной регуляции психической деятельности и способности прогнозировать ее результаты оказывает часто встречающееся значительное отставание в развитии внутренней речи у таких

детей.

При этом факт обучения ребенка с ЗПР в условиях полной инклюзии требует учета особенностей такой организации образовательного процесса при планировании и реализации коррекционно-развивающей и реабилитационной работы.

Многие исследователи отмечают, что для организации качественного процесса коррекционно-развивающей и коррекционно-реабилитационной работы необходимо обеспечить создание специальных образовательных условий для детей с задержкой психического развития, соблюдение принципов комплексности и системности при организации психолого-педагогического сопровождения [5, 7, 12, 24, 34, 42, 52, 57].

На основании теоретического изучения проблемы формирования процесса саморегуляции у детей младшего школьного возраста с ЗПР, нами были подобраны методики для исследования саморегуляции у младших школьников и проведено опытно-экспериментальное исследование особенностей саморегуляции у детей младшего школьного возраста, проанализированы результаты исследования.

На основании анализа педагогического опыта, представленного в работах отечественных и зарубежных педагогов и психологов, нами была оценена эффективность разных форм работы (как групповой, так и индивидуальной, малой группой). Кроме того, было установлено, что большинство авторов отмечают действенность комплексного коррекционно-развивающего воздействия. В том, что касается наиболее перспективных с точки зрения достижения стабильного положительного результата методов развития навыков осознанной саморегуляции у обучающихся с ЗПР, нами было определено, что коррекционно-реабилитационная работа должна происходить на сенсомоторном, когнитивном, эмоциональном и рефлексивном уровнях, что определяет эффективность таких методов в работе, как сенсомоторный тренинг, сочетание психомоторных, сенсомоторных и ритмизирующих заданий с когнитивными и рефлексивными;

выстраивание преемственной системы алгоритмов выполнения учебных действий, связывающей содержание коррекционных занятий с уроками; использование возможностей игрового взаимодействия для повышения энергетического уровня, мотивации и стимуляции психической активности детей; выстраивание неформального взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса (родителями, учителем, специалистами сопровождения).

Для оценки эффективности разработанной нами программы были использованы методики: Теппинг-тест (А. К. Осницкий), методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин); методика «Детский вариант личностного теста Р. Кеттелла» (шкала «Самоконтроль»); методика «Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности обучающегося» (по О. В. Елецкой, А. В. Китиковой).

На основе результатов констатирующего эксперимента, нами была разработана и реализована программа по формированию саморегуляции у детей младшего школьного возраста с ЗПР, осваивающих образовательную программу в условиях полной инклюзии, проведен анализ результатов ее реализации. Для установления верности или ошибочности выдвинутой нами гипотезы в качестве инструмента статистической обработки данных нами был применен U-критерий Манна-Уитни. С помощью методов математической статистики мы смогли подтвердить наличие положительной динамики в состоянии показателей саморегуляции обучающихся.

Следовательно, разработанная и апробированная нами коррекционно-реабилитационная программа по формированию навыков саморегуляции у младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях полной инклюзии дала положительный результат и ее можно считать эффективной.

Таким образом, поставленная цель достигнута, задачи исследования решены, выдвинутая нами гипотеза в ходе исследования была доказана.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азина Е. Г., Сорокоумова С. Н., Туманова Т. В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2019. №1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ritmizatsii-v-psihokorreksionnom-razviti-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-usloviyah> (дата обращения: 21.11.2021).
2. Бабкина Н. В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения // Педагогика и психология образования. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobyie-obrazovatelnye-potrebnosti-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-period-nachalnogo-shkolnogo-obucheniya> (дата обращения: 07.03.2021).
3. Бабкина Н. В. Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 40-55. doi:10.17759/cpse.2016050303 (дата обращения: 07.03.2021).
4. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с ЗПР. М., 2018. 143 с.
5. Бабкина Н. В., Система психологического сопровождения образования детей с задержкой психического развития. Российский психологический журнал, 15(3), С. 52–69. <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.3.3> (дата обращения: 07.03.2021).
6. Банди А. Сенсорная интеграция: теория и практика/ Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей; пер. и науч. ред. Д. В. Ермолаева. М., 2019. 768с.
7. Бирюкова Ю. С. Реализация условий инклюзивного образования в

образовательных организациях Свердловской области / Ю. С. Бирюкова, Л. В. Христюлова // Специальное образование. 2018. № 2 (50). С. 6-18. DOI 10.26170/sp18-02-01. – EDN XRBNWH.

8. Бойко Н А., Киласьев И А. Исследование временных и пространственных представлений у учащихся с задержкой психического развития на уроках физической культуры // Ученые записки университета Лесгафта. 2015. №12 (130). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vremennyh-i-prostranstvennyh-predstavleniy-u-uchaschihsya-s-zaderzhkoy-psihičeskogo-razvitiya-na-urokah-fizicheskoj> (дата обращения: 21.11.2021).

9. Булатова О. В. Познавательный интерес младших школьников с задержкой психического развития в контексте регуляционного компонента общей способности к учению // Вестник ЮГУ. 2017. №1-1 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnyy-interes-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihičeskogo-razvitiya-v-kontekste-regulyatsionnogo-komponenta-obščey-sposobnosti-k-učeniju> (дата обращения: 21.11.2021).

10. Бурлаченко А. А. Проблема саморегуляция произвольной активности в отечественных психологических исследованиях / А. А. Бурлаченко // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах / Ответственный редактор О. И. Кабалина. Москва, 2019. С. 279-282.

11. Васильева И. К., Дунаевская Э. Б. Исследование особенностей тормозного контроля у детей с задержкой психического развития // Комплексные исследования детства. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-tormoznogo-kontrolya-u-detey-s-zaderzhkoy-psihičeskogo-razvitiya> (дата обращения: 21.11.2021).

12. Вильшанская А. Д., Пономарева Л. М. Как составить программу коррекционных занятий со школьниками по АООП. Готовый образец // Справочник педагога-психолога. Школа. 2020. № 3. С. 6–19.

13. Вовк В. Н., Журавлёв А. Д. Поведенческие проявления школьной дезадаптации у подростков с ЗПП // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povedencheskie-proyavleniya-shkolnoy-dezadaptatsii-u-podrostkov-s-zpr> (дата обращения: 07.03.2021).
14. Гребенникова О. В. Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.04.2021).
15. Гунзунова Б. А. Теоретические подходы к исследованию саморегуляции произвольной активности субъекта деятельности // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2010. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-issledovaniyu-samoregulyatsii-proizvolnoy-aktivnosti-subekta-deyatelnosti> (дата обращения: 03.05.2021).
16. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004. 208 с.
17. Даргель И. В., Шилов С. Н. Роль активации коры головного мозга в формировании высших психических функций младших школьников с задержкой психического развития // Сибирский педагогический журнал, 2012. № 5.
18. Дмитриев А. А. Психологические и речевые детерминанты компонентов самоконтроля у детей с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Дмитриев, С. С. Бетанова, С. А. Дмитриева // Специальное образование. 2021. № 2(62). С. 34-47. – DOI 10.26170/1999-6993\_2021\_02\_03. – EDN MPBTGV.
19. Долгова О. И., Зиборова Е. В. За 5 в школу. Учебно-методическое пособие по формированию учебных навыков и преодолению школьной неуспеваемости у учащихся младших классов. М., 2014. 112 с.
20. Елецкая О. В., Китикова А. В. Я учусь учиться! Формирование



учебной деятельности у школьников с дизорфографией: учебное пособие/О. В. Елецкая, А. В. Китикова. М., 2018. 176 с.

21. Елецкая О. В. Паскина Н. В., Пионтек А. В Пути формирования целеобразования как первой фазы учебной деятельности у учащихся начальных классов с задержкой психического развития на уроках русского языка//Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. №23. С.51-55. -URL:<http://e-koncept.ru/2015/75288.htm>

22. Елецкая О. В., Сорокин В. М., Матвеева М. В. Специальная психология: учебное пособие с практикумом для вузов / [О. В. Елецкая, В. М. Сорокин, М. В. Матвеева]. М., 2020. 575 с.

23. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. АПН РСФСР.- М.,1960. 430с.

24. Иванова Л. В., Слав М. Г. Психолого-педагогическое формирование саморегуляции детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования / Л. В. Иванова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 7. С. 36-40.

25. Ильин Е. П. Психология воли. СПб., 2009. 368 с.

26. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2004. 509 с.

27. Ильина Г. М., Твердохлебова К. В. Особенности саморегуляции учебной деятельности у подростков с задержкой психического развития // Специальное образование. 2016. №XII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti-u-podrostkov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 03.05.2021).

28. Инденбаум Е. Л., Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Дети с задержкой психического развития: учеб. пособие. М., 2020. 48 с.

29. Кисова В. В., Теоретические и экспериментальные исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у детей с нормальным и задержанным темпом развития // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. №2-1. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-](https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i)

eksperimentalnye-issledovaniya-samoregulyatsii-v-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-u-detey-s-normalnym-i (дата обращения: 21.11.2021).

30. Кисова В. В., Калашникова А. В. Особенности эмоциональной саморегуляции младших школьников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnoy-samoregulyatsii-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 21.11.2021).

31. Конакова М. С. Исследование орфографического самоконтроля у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / М. С. Конакова // Специальное образование. 2019. № 2(54). С. 39-51. – DOI 10.26170/sp19-02-04. – EDN ZSGCWU.

32. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 127-135.

33. Концелидзе Е. Д., Медведева Е. Ю. Нейропсихологический подход к организации пропедевтики дисграфии у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskij-podhod-k-organizatsii-propedevtiki-disgrafii-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 21.11.2021).

34. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 1. С. 20–23.

35. Кубасов А. В. Личностно ориентированный подход в формировании лингвистического компонента при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Кубасов, Л. В. Христюлова, А. В. Цыганкова // Специальное образование. 2018. № 4(52). С. 67-77. – DOI 10.26170/sp18-04-05. – EDN YQVHRB.

36. Кузьмина А. Б. Психологические особенности формирования навыков саморегуляции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / А. Б. Кузьмина, Ж. В. Чемеричко // Актуальные

вопросы современной науки и образования: сборник статей VII Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза, 2021. С. 198-202.

37. Лукьянова И. Е. Функциональная асимметрия мозга: новые возможности в дефектологии. Е. А. Сигида, С. Н. Утенкова // Специальное образование. 2020. № 2(58). С. 62-72. DOI 10.26170/sp20-02-06. – EDN PMMKSM.

38. Малофеев Н. Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 2. С. 3–10.

39. Михаеш С. В. Исследование познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития в России и за рубежом // Скиф. 2021. №2 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-poznavatelnoy-deyatelnosti-u-detey-s-zaderzhkoy-psiicheskogo-razvitiya-v-rossii-i-za-rubezhom> (дата обращения: 21.11.2021).

40. Моросанова В. И. Психология саморегуляции / В. И. Моросанова. М., 2012. 280 с.

41. Назарова Е. В. Диагностика сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в инклюзивной практике / Е. В. Назарова, Н. В. Рябова, С. С. Зурнина // Специальное образование. 2020. № 3(59). С. 73-84. – DOI 10.26170/sp20-03-06. – EDN QPLVTG.

42. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР. М., 2003. 80 с.

43. Новодворский Е. В. Саморегуляция психического состояния как произвольное действие / Е. В. Новодворский // Мотивация и рефлексия личности: актуальные вопросы теории и практики : сборник научных трудов по материалам Всероссийских психологических чтений, Хабаровск, 11–12 декабря 2019 года / под ред. Е. Н. Ткач. – Хабаровск, 2020. С. 186-190. – EDN

LZQAQA.

44. Осницкий А. К., Астахова Н. В. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.

45. Педагогика инклюзивного образования/ Т. Г. Богданова [и др.] М., 2020. 335 с.

46. Пугачева О. В. Теоретический анализ проблемы саморегуляции личности в отечественной и зарубежной психологии / О. В. Пугачева // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2014. № 2(124). С. 30-34.

47. Рыбакова Ю. А. Теоретические подходы к определению произвольной регуляции младших школьников / Ю. А. Рыбакова // Научные исследования в современном мире: опыт, проблемы и перспективы развития : Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, Уфа, 2020. С. 133-143.

48. Седова Е. О., Горячева Т. Г. Применение методики сенсомоторной коррекции в работе с нарушениями формирования саморегуляции у младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 2. С. 241–254. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n2/61366](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n2/61366) (дата обращения: 10.01.2023)

49. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб пособие для высш. учеб заведений. М., 2007. 474 с.

50. Смолвик О. В. Влияние метода физического реагирования на мотивацию учащихся // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. №4 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-metoda-fizicheskogo-reagirovaniya-na-motivatsiyu-uchaschihsya> (дата обращения: 08.03.2021).

51. Телегина Э. Д., Гагай В. В. Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников // Мир психологии. 2003. №2. С. 33-45.

52. Усанова О. Н. Межпрофессиональное взаимодействие специалистов как условие действенной помощи детям с проблемами развития / О. Н. Усанова // Специальное образование. 2019. № 1(53). С. 136-146. DOI 10.26170/sp19-01-12. – EDN ZCQRRJ.
53. Усанова О. Н. Социально-психологический контекст инклюзивного образования / О. Н. Усанова // Специальное образование. 2021. № 1(61). С. 85-99. – DOI 10.26170/1999-6993\_2021\_01\_07. – EDN NJJJK.
54. Усанова О. Н. Специальная психология. СПб., 2006. 400 с.
55. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
56. Хаустова Е. Г., Мартынов А. А. Использование средств мозжечковой стимуляции в вестибулярной гимнастике младших школьников с задержкой психического развития // Педагогический ИМИДЖ. 2021. №3 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sredstv-mozzhechkovoy-stimulyatsii-v-vestibulyarnoy-gimnastike-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo> (дата обращения: 21.11.2021).
57. Христюлова Л. В. Развитие системы взаимодействия "школа - семья" в условиях инклюзивного образования / Л. В. Христюлова, А. В. Цыганкова // Специальное образование. 2020. № 2(58). С. 103-114. – DOI 10.26170/sp20-02-09. – EDN VJSHGO.
58. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. М., 1993. 268 с.
59. Heckmair B. & Michel W. Grundlagen der Weiterbildung. Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung. Augsburg: Zielp. 2003. 368 с.
60. Tice D. M., Baumeister R. F., Shmueli D. Restoring the self: Positive affect helps improve selfregulation following ego depletion // Journal of Experimental Social Psychology. 2007. С. 379-384.