

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Развитие процессов саморегуляции поведения у младших школьников с
задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой специальной
педагогики и специальной
психологии канд. пед. наук,
доцент Г. Г. Зак

дата

подпись

Исполнитель:
Мишина Екатерина Николаевна
обучающийся СП-2031z гр.

подпись

Руководитель:
Нугаева Ольга Георгиевна
канд. психол. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	5
1.1. Понятие «саморегуляция поведения» в психолого-педагогической литературе.....	5
1.2. Психологические особенности саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.....	11
1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции саморегуляции поведения младших школьников с ЗПР.....	19
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	27
2.1 Этапы, методы, методики исследования.....	27
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.....	35
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	41
3.1. Программа психолого-педагогической коррекции саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития....	41
3.2 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента.....	53
3.3. Психолого-педагогические рекомендации родителям и педагогам по коррекции волевой регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы заключается в том, что проблема саморегуляции поведения у обучающихся с задержкой психического развития, как фактор, обусловлен изменяющимся запросом общества и одним из условий успешной адаптации в школьном коллективе.

Объект исследования – саморегуляция поведения у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – развитие процессов саморегуляции поведения у младших школьников с задержкой психического развития.

Цель исследования – составление и реализация программы коррекции саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Теоретическое изучение психолого-педагогической коррекции саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.
2. Организация исследования саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.
3. Составление, апробация и анализ результатов реализации программы психолого-педагогической коррекции саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

При составлении, реализации и анализе результатов педагогического изучения и программы коррекции саморегуляции поведения младших школьников применялись следующие **методы**: синтез, систематизация, целеполагание, моделирование, метод тестирования и метод математической статистики.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, а также включает в себя 1 таблицу, 7 рисунков и 8 приложений.

В первой главе выпускной квалификационной работы рассматривается теоретическое исследование психолого-педагогической коррекции саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Во второй главе выпускной квалификационной работы описана организация исследования саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

В третьей главе выпускной квалификационной работы представлено опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Контингент респондентов, задействованных в экспериментальном исследовании, составляют обучающиеся, которым ПМПК рекомендована адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с задержкой психического развития (ФАОП ООО, вариант 7, в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 24.11.2022 № 1025).

Базой исследования является муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 92 города Екатеринбурга.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Понятие «саморегуляция поведения» в психолого-педагогической литературе

В настоящее время среди ключевых задач, которые предстоит решить современной образовательной системе, значится формирование качеств саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста. Воля является важным и основным элементом личности, который служит «строительным материалом» для формирования целеустремленности, самостоятельности и ответственности. В условиях современного мира, где дети сталкиваются с множеством как внутренних, так и внешних вызовов, развитие качеств дисциплинированности и волевых качеств приобретает особую важность.

Перед тем, как детально рассматривать понятие «саморегуляция», важно рассмотреть само понятие «воля». Согласно определению, представленному редакторами словаря С. И. Ожегова, воля подразумевается, как способность реализовывать индивидуально намеченные цели. Данное определение подчеркивает, что воля является не просто абстрактной концепцией, а реальной практической характеристикой личности, позволяющей человеку достигать своих поставленных целей, несмотря на возникающие преграды и сложности.

Многие известные психологи, такие как В. С. Мерлин, В. И. Страхов и другие, занимались исследованием процессов саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Именно работа этих ученых существенно помогла разобраться в том, как у данной категории детей развиваются волевые качества и как они сказываются на поведении и в

учебных процессах.

Исследования таких ученых, как Л. С. Выготского и Л. И. Божович акцентируют внимание на значении социальных факторов и взаимодействий с окружающими при формировании воли у обучающихся. Ученые отмечают, что развитие воли осуществляется не в изоляции, а во взаимодействии с другими, что подчеркивает её культурный и социальный характер.

Воля относится к сознательной сфере личности, где та осуществляет контроль над собственными видами поведения. В этом контексте непосредственно ключевую роль играет саморегуляция, которая подразделяется на две категории: произвольную и целенаправленную. Процесс саморегуляции связан с применением волевых качеств индивида.

Согласно И. З. Гликману, саморегуляция представляет из себя осознанное влияние, направленное на собственное «я». Этот процесс выступает в роли катализатора, активирующего выполнение определенной деятельности. Волевое усилие особо ярко проявляется тогда, когда субъекту нужно преодолеть определенные трудности для достижения ожидаемой цели. Однако, воля не является статичным качеством. Она развивается и меняется на протяжении всей жизни, в особенности в детском и подростковом возрастах. Ведущую роль на этом этапе играют родители и педагоги, которым необходимо создавать условия, которые содействуют формированию волевых качеств у детей. Это может включать различные методы обучения, как формальные, так и неформальные, совместные проекты, игры и другие виды деятельности, которые требуют от детей ответственности, проявления инициативы и способности к саморегуляции.

Е. И. Рогов в рамках волевой сферы выделяет некоторые ключевые качества, которые способствуют совершенствованию развития волевой регуляции. К ним относятся настойчивость, самоконтроль, целеустремленность и умение справляться с трудностями. Данные качества связаны и дополняют друг друга, формируя целостный механизм саморегуляции поведения. К примеру, целеустремленность помогает детям

формулировать определенные задачи, когда в то же время настойчивость в роли необходимого стимула для их реализации. Необходимо подчеркнуть значимость эмоционального интеллекта при процессе саморегуляции поведения.

Эмоции существенно влияют на принятие решений и поведенческие реакции. Дети, которые способны понимать и управлять своими эмоциями, в большинстве случаев выражают более высокие волевые качества. Они легче справляются с трудностями, избегая импульсивных реакций и негативных эмоциональных состояний. Важно и то, как окружающая среда влияет на приобретение навыков саморегуляции. Поддерживающая система – будь то учебное заведение, семья или друзья – играет важную роль в ходе формирования воли. Дети, которые выросли в среде, в которой ценятся настойчивость и целеустремленность, с большей вероятностью развивают эти качества в себе. Особо важно, чтобы взрослые не только обсуждали значимость воли, но и сами были примером этого качества в повседневной жизни.

Сегмент, посвященный формированию целей, характеризуется своей специфической системообразующей функцией. Когда индивид осознает цель своей деятельности, формируется психологическая среда, влияющая на функционирование системы саморегуляции. Это приводит к активизации процесса реализации поставленной цели в индивидуально интерпретированном варианте, который прорабатывается личностью.

Механизм значимых факторов служит источником информации о внешней объективной среде, а также о «внутренних» условиях деятельности, подразумевающих субъективные ресурсы личности. Эти аспекты воздействуют на выбор конкретной программы реализации действий.

Субъективная модель факторов в контексте феномена саморегуляции имеет ряд характерных особенностей. Среди них ключевым является наличие информационного компонента, посредством которого индивид устанавливает критерии и варианты поведенческих моделей, а также выполнения действий и

других сопутствующих мероприятий. При изучении особенностей субъективной модели факторов активности необходимо выделить функциональное образование в рамках саморегуляции. В первую очередь, речь идет о программе исполнительской активности.

Существуют глубокие взаимосвязи между перечисленными элементами, и их взаимодействие происходит естественным образом. Учитывая этот аспект, невозможно рассматривать элементы исполнительской активности по отдельности. В совокупности эти компоненты создают «блок программирования действий», который проявляется в процессе управления.

В рамках углубленного анализа программы исполнительской активности необходимо акцентировать внимание на фундаментальной необходимости внедрения специализированного оценочного инструментария, предназначенного для комплексного мониторинга результативности осуществляемых операций. Данный инструментариий воплощается в виде исключительного структурного элемента, именуемого «субъективной системой факторов эффективности деятельности», функциональное назначение которого заключается в аккумуляции, обработке и последующей трансляции многоуровневых данных о производительности на всех этапах реализации (первичном, промежуточном и завершающем).

Отдельного рассмотрения заслуживает компонент «контроль и идентификация запланированных результатов», представляющий собой механизм сравнительного анализа полученных показателей с предварительно установленными параметрами эффективности. В структурном сегменте «коррекция» обучающийся осуществляет процесс принятия решений относительно необходимости внесения модификаций при выявлении отклонений от намеченной траектории достижения цели, либо формулирует аналитические заключения о степени успешности реализованных мероприятий.

С точки зрения О. Е. Ольшанниковой, самоуправление включает создание программы действий, следить за ее выполнением и использовать

волевые качества для решения задач.

Как утверждают О. А. Конопкин, А. К. Осницкий и М. И. Боришевский, выделяют два аспекта волевой регуляции. Первый касается контроля индивидуумом, а второй — регулирования поведения. Эти аспекты близки друг с другом, дополняя друг друга. В обоих компонентах проявляются качества управления активностью и взаимодействиями, при этом в рамках волевой регуляции поведенческих моделей акцент ставится на деятельность, в то время как в регулировании преобладают взаимоотношения.

Согласно мнению М. И. Боришевского, саморегуляция поведения является осознанной деятельностью индивида. Это касается активизации внутренних ресурсов в зависимости от внешних условий и сфокусировано на достижении поставленной цели. П. К. Анохин считает, что индивидуальная саморегуляция равнозначна понятию «самодетерминации», что приводит к изменению акцента на более продвинутые аспекты управления и причинно-следственные связи, которые формируют поведенческие модели личности.

Эти эксперты утверждают, что волевая регуляция и активность человека идентичны. О. А. Конопкин выдвигает концепцию, что саморегуляция субъекта основывается на определённых компонентах, среди которых необходимо обозначить: активное отношение индивида к себе и другим, наличие устойчивых моральных ориентаций и приверженность социальным нормам, а также развитие собственного опыта, включающее умение сопоставлять свою позицию с чужой в рамках взаимодействия.

Личностная саморегуляция имеет тенденцию к развитию. А. К. Осницкий отмечает, что на высоком уровне это подразумевает использование принципа «иначе не получится», что позволяет личности оценивать свои действия в контексте усвоенных моральных ценностей. Л. И. Божович подчеркивает, что личность не всегда действует осознанно, поэтому в некоторых жизненных ситуациях для неё возникают неожиданные обстоятельства, так же, как и в отношении выбранного способа поведения. Эта характеристика особенно заметна у детей в системе формирования навыков

волевой регуляции. Еще одной особенностью является завершение мотивационного процесса на этапе осознания принятой модели поведения, что свидетельствует о высоком уровне морального роста.

С точки зрения М. И. Боришевского, развитая регуляция поведения сопряжена с несколькими факторами. В их числе:

- целенаправленность поведенческой модели;
- формирование плана деятельности в краткосрочном или долгосрочном моменте;
- реализация действий в требуемом направлении;
- составление прогноза и идентификация вероятных итогов активности;
- следование собственным морально-нравственным категориям;
- избегание импульсивности.

В задачи современных педагогов входит стремление развивать и периодически совершенствовать определенные качества в процессе образования и воспитания. В то же время младшие школьники нередко проявляют импульсивное поведение, что объяснить недостаточной зрелостью их волевых механизмов. Часто они действуют под влиянием эмоций, которые охватывают их в данное время. Кроме работы над волевыми признаками, самоанализом и самоконтролем, младшим школьникам в свою очередь нужно формировать и улучшать эмоциональную сферу и формировать моральные ориентиры. На основании приведенной информации можно перейти к числу аспектов:

1. Личностная саморегуляция и саморегуляция поведения взаимосвязаны. Прослеживается четкая связь между регулированием активности и регуляцией поведенческих паттернов. Личностная саморегуляция в значительном числе предопределена регуляцией взаимодействий человека.

2. На успешность улучшения саморегуляции у обучающихся младшего школьного возраста оказывает действие структура их активности, развитие морально–нравственных ценностей, а также умение сопоставлять

собственные поступки с действиями ровесников в контексте образовательного процесса.

3. Для обучающихся младшего школьного возраста важно развивать различные индикаторы поведения (с точки зрения М. И. Боришевского). Это касается прежде всего осознания своих действий, умения прогнозировать результаты собственной активности, следования выбранным моральным нормам.

Педагог должен содействовать выработке у детей младшего школьного возраста правильных морально–нравственных категорий, умения контролировать эмоциональную сферу, что положительно скажется на регулировании поведенческих моделей обучающегося. Система волевой регуляции предусматривает не только когнитивную сферу, но и эмоциональную сферу, о которой подробнее пойдет речь в дальнейшем.

1.2. Психологические особенности саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития

В российской науке существует большое количество исследовательских работ, посвященных изучению задержки психического развития (ЗПР). Впервые упоминания о данном явлении были опубликованы еще в 1960–х годах. Основной задачей исследований стала разработка эффективных программ коррекции в рамках процесса образования и воспитания. ЗПР имеет отличие с феноменами умственной отсталости и педагогической запущенности. Задержка не связана с серьезными повреждениями в структуре головного мозга, а реализуется в отсутствии продуманности некоторых моделей поведения.

Специалисты определяют задержку психического развития (ЗПР) как замедление умственного роста личности. Этот процесс проявляется в недостаточном усвоении основных знаний, навыков и умений, что как в следствии сказывается на недостаточной зрелости мышления, преобладании

игровой деятельности и повышенной утомляемости. Ребенок с ЗПР сталкивается с проблемами в психическом развитии, поскольку не способен перейти на следующую стадию саморегуляции собственного поведения, оставаясь на уровне дошкольника. Такие дети часто испытывают нарушения в сенсорной, умственной и речевой сферах, связанные с дисфункцией центральной нервной системы и деятельности мозга.

Исследования, проведенные Т. А. Власовой, В. В. Ковалевым, К. С. Лебединской и другими учеными, охватывают различные аспекты определения факторов, способствующих ЗПР. Г. Е. Сухаревой определены ключевые аспекты этого состояния, основанных на этиологических критериях. К ним относятся:

- 1) интеллектуальная недостаточность (обусловлена неблагоприятными внешними факторами и упущениями в воспитании);
- 2) нарушения интеллекта (возникают при длительных астеноподобных условиях, вызванных соматическими заболеваниями);
- 3) интеллектуальные расстройства (основной причиной является инфантилизм);
- 4) недостаток мыслительных способностей (сопровождающийся проблемами слуха и зрения, что препятствует полноценному восприятию информации);
- 5) функционально-динамические нарушения мыслительной деятельности

В. В. Ковалев создает свою классификацию, опираясь на различные формы дизонтогенеза. В её перечне присутствуют:

1. Дизонтогенетическая.
2. Энцефалопатическая.
3. Вариант, обусловленный педагогическими недостатками.
4. Вариант с малой степенью развития зрительно-слуховых анализаторов.

М. С. Певзнер также предлагает несколько вариантов классификации

ЗПР, включая:

- ЗПР, возникающую из психофизического состояния личности;
- ЗПР, детерминированную длительными астеническими и церебрастеническими факторами [47].

Н. Я. Семаго и М. М. Семаго выделяют несколько типов ЗПР, среди которых:

- обычная форма;
- отсутствие окончательной выработки высших психических функций [58].

Особого внимания заслуживает систематизированная классификация, разработанная выдающимся исследователем К. С. Лебединской, основанная на обширной клинической практике и фундаментальных психолого-педагогических исследованиях, проведенных в среде обучающихся начальных классов. В результате многолетних наблюдений была сформирована четырехкомпонентная типология задержки психического развития (ЗПР), включающая следующие формы:

- задержка психического развития конституционального генеза;
- задержка психического развития соматогенной этиологии;
- задержка психического развития психогенного происхождения;
- задержка психического развития церебрально-органической природы [36].

Необходимо подчеркнуть, что каждая из представленных форм характеризуется специфической клинической симптоматикой и уникальным комплексом психолого-педагогических проявлений. В частности, задержка психического развития конституционального происхождения демонстрирует тесную корреляцию с феноменом гармонического инфантилизма, что находит свое отражение в недостаточной сформированности эмоционально-волевой сферы психической деятельности индивида. ЗПР соматической этиологии проявляется длительными дисфункциями соматического характера, такими как инфекции или аллергия, которые затрудняют нормальное развитие.

Для этой категории характерен стабильный астенический синдром, ведущий к невротическим расстройствам. Когда мы говорим о ЗПР психогенного генеза, то здесь важны воспитательные факторы, которые могут приводить к патологическому развитию с негативными изменениями в нервной системе. Психическая нестабильность часто связана с избыточной опекой или, напротив, её недостатком [36].

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения является самой распространенной формой, трактующейся устойчивыми нарушениями в эмоционально-волевом модуле и процессах мышления. Недостаточный уровень эмоционально-велевого развития проявляется в инфантилизме, проявляющемся во избежание ярких эмоций и снижении интереса к окружающему миру. В контексте изучения когнитивных процессов следует отметить, что познавательная сфера субъектов демонстрирует существенное снижение динамики формирования психических функций, а также характеризуется недостаточной сформированностью механизмов интерпсихического переключения между различными типами интеллектуальных задач [35].

Процесс комплексного исследования психолого-педагогических особенностей задержки психического развития (ЗПР) у контингента обучающихся начальной школы сопряжен с многочисленными методологическими и практическими сложностями, требующими тщательного анализа и дифференцированного подхода. При реализации данного исследовательского направления принципиально важным является учет этиологической вариативности задержек психического развития. В дальнейшем будет представлена развернутая психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста с учетом клинико-психологической спецификации различных вариантов ЗПР, что позволит сформировать целостное представление о феноменологии данного нарушения развития.

Дети данного возрастного диапазона с ЗПР конституционального

характера обладают особыми чертами. Прежде всего, это проявляется в психофизическом инфантилизме, который заключается в замедленных темпах роста и наборе массы в сравнении с их ровесниками. Необходимо также упомянуть о низком уровне самооценки и отсутствии мотивации к учебному процессу, что приводит к преобладанию игровой деятельности в их жизни.

У детей с ЗПР отмечаются изменения эмоционально-волевой сферы, что влияет на развитие механизмов памяти, мышления и концентрации внимания. При оказании своевременной квалифицированной помощи таким детям удастся достичь хороших результатов в интеллектуальной сфере, что позитивно сказывается на их образовательном процессе в обычной школе.

Обучающиеся младших классов с задержкой психического развития соматогенного генезиса имеют свои индивидуальные особенности. В первую очередь, это органический инфантилизм, вызванный инфекционными заболеваниями или травмами. Кроме того, можно отметить недостаточное развитие эмоционально-волевого сегмента, замедленную умственную деятельность, высокую двигательную активность, неловкость, а кроме того, низкую самооценку и вовлеченность в учебный процесс. Это также сказывается на отсутствии волевых качеств, что затрудняет выполнение разных операций.

Обучающиеся младших классов с задержкой психического развития не способны удерживать аналогичный темп обучения и приобретения навыков, как их ровесники, не имеющие психофизических отклонений. Слабое развитие сенсорных и моторных функций является основным фактором их недостаточной степени усвоения знаний. Это является причиной необходимости регулярной терапевтической помощи, консультаций с психологом и психиатром для коррекции лечения и мониторинга результатов.

С целью редукции негативных проявлений органического инфантилизма представляется методологически целесообразным осуществление систематических коррекционно-развивающих интервенций, сфокусированных на стимуляции и оптимизации функционирования

психических механизмов. Максимальная эффективность данных терапевтических мероприятий достигается посредством их реализации в формате игровой деятельности, которая демонстрирует наивысшую степень соответствия психологическим особенностям детей с задержкой психического развития и обеспечивает оптимальные условия для усвоения развивающего материала.

В контексте анализа психогенных форм задержки психического развития необходимо подчеркнуть первостепенную значимость деструктивных экзогенных факторов, выступающих в качестве основополагающих этиологических детерминант формирования задержки психического развития у представителей рассматриваемой возрастной группы. Данные патогенные средовые воздействия требуют комплексной нейтрализации в рамках реализации коррекционно-терапевтических мероприятий.

Следствия представленного типа ЗПР включают в себя нарушения морально-нравственных ценностей. В результате такие дети теряют мотивацию к учебному процессу, социализации и обогащению своего жизненного опыта и словарного запаса. Нехватка знаний у данной категории детей становится привычным явлением.

Также, обучающиеся младших классов с задержкой психического развития церебрально-органического генезиса также обладают своими особенностями. Особенно отслеживаются неблагоприятные изменения в познавательной сфере. Это порождает ряд проблем, таких как:

- расторможенность проявления активности;
- минимальный уровень концентрации внимания;
- отсутствие выносливости при осуществлении поставленных задач;
- сложности мыслительной и речевой активности;
- скудность психических реакция и эмоциональной сферы;
- минимальный уровень сенсорных и моторных навыков;
- низкий уровень проявления воли.

В случае обучающихся с задержкой психического развития церебрально-органического генезиса возникают трудности со зрительно-слуховыми анализаторами. В результате такие дети могут неуверенно ориентироваться в пространстве, теряться в непривычной обстановке и повторять движения без очевидной потребности.

Своевременное выявление заболеваний у детей с ЗПР данного типа является необходимым для организации эффективной терапии, направленной на включение индивидуумов в образовательный процесс и освоение актуальных знаний, умений и навыков. Рассмотрим и специфику психической сферы данных детей.

У обучающихся младших классов, которые имеют задержку психического развития, наблюдаются отличительные особенности внимания. Первоначально, у этих детей отсутствует стабильность внимания, что приводит к низкой концентрации при выполнении заданий и постоянному отвлечению на посторонние вещи. У них отмечается замедленное восприятие информации, что затрудняет формирование целостной картины, основанной на отдельных элементах, и приводит к ошибкам и неточностям. Например, им сложно определить конкретную фигуру среди различных геометрических форм. В то же время, они не ощущают трудностей с объектами повседневной жизни, такими как дом, дерево или машина, что говорит о недостаточном развитии сенсорных функций. Следовательно, для данных детей следует осуществить коррекционную работу, направленную на развитие аудитивных навыков и механизмов формирования представлений о предметах. Ключевым компонентом формирования системы знаний являются механизмы памяти, которые у представленной группы детей развиты достаточно слабо. Это связано с проблемами произвольного запоминания и понимания предметов, опирающихся на когнитивную память.

Младшие школьники с задержкой психического развития также отличаются специфическими особенностями памяти. Прежде всего, стоит отметить недостаток самодисциплины, нечеткость в избирательных

операциях и неудовлетворительную эффективность мыслительных процессов. У них появляются трудности в использовании успешных стратегий для запоминания объектов и событий. Познавательная активность таких детей является низкой из-за недостаточного уровня мыслительной деятельности. Эмоциональная лабильность эмоционально-волевой сферы характеризуется нестабильностью психоэмоционального состояния. Такие дети практически не демонстрируют волевых усилий, часто затрудняются в решении даже простых задач и испытывают неопределенность в своих возможностях [63].

Синдром ЗПР проявляется множеством отличительных особенностей, включая существенные дисфункции головного мозга и незрелость поведенческих моделей. При идентификации различных вариантов ЗПР специалисты обращают внимание на этиологические факторы. В результате формируется следующая классификация:

- ЗПР конституционального характера;
- ЗПР соматогенного возникновения;
- ЗПР психогенного характера;
- ЗПР церебрально-органической этиологии.

Эти основные варианты ЗПР становятся основой для психолого-педагогического изучения проблемы и разработки коррекционных программ для младших школьников. У таких детей возникают трудности с вовлечением в образовательный процесс, а также новых навыков, знаний и умений. Они часто испытывают нехватку мотивации к выполнению задач, а также высокую утомляемость. У них также фиксируются сенсорные и моторные дисфункции, недостаточность словарного запаса, однообразие психических процессов, нехватка выражений волевого контроля, неуклюжесть и повторяемость движений без видимой причины. Увеличение случаев ЗПР в изучаемом возрасте подчеркивает потребность составления эффективных методов для своевременной диагностики этого расстройства, что позволит обеспечить адекватное терапевтическое вмешательство и преодолеть сопутствующие деструктивные элементы с помощью коррекционной работы.

1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции саморегуляции поведения младших школьников с ЗПР

В рамках реализованного научного исследования была имплементирована комплексная методологическая парадигма, разработанная и теоретически обоснованная в трудах профессора В. И. Долговой, позволяющая осуществить всесторонний многоуровневый анализ исследуемой проблематики. Данный методологический инструментарий, получивший широкое признание в научном сообществе под наименованием метода "дерево целей", продемонстрировал высокую эффективность в практике исследовательской деятельности.

Фундаментальной особенностью представленного методологического подхода является его теоретико-концептуальная база, структурированная в виде взаимосвязанных основополагающих элементов, которые не только детерминируют векторы достижения стратегических ориентиров, но и раскрывают многомерную специфику процесса реализации тактических задач, одновременно предоставляя возможность количественной и качественной оценки степени приближения к прогнозируемому итоговому результату исследовательской деятельности.

Вышеуказанный метод включает в себе список целей, объединённых в единую иерархическую структуру. Каждая цель соотносится с различными программами системами и задачами. Основой «дерева» является главная цель, от которой формируются дополнительные цели, располагающиеся на втором и третьем уровнях и подчинённые главной цели, что соответствует строгим иерархическим законам. Этимология термина «дерево целей» восходит к визуальному образу, который символизирует основную и второстепенные цели, располагая их на уровнях подчинения и создавая иллюзию дерева, растущего «вверх ногами».

Метод «дерево целей» можно эффективно использовать для разработки различных целей, как долгосрочных, так и краткосрочных, реализуемых в

ближайшей перспективе.

При построении дерева необходимо учитывать несколько принципов. Среди них:

- целевая формулировка включает механизмы и основы реализации;
- при создании иерархической структуры важно учесть полноту охвата подцелей, что подразумевает достаточное количество сопутствующих подцелей для достижения цели;
- каждая цель должна быть связана с подцелями с использованием определённого классифицирующего критерия;
- необходимо совершенствование отдельных элементов структуры в разных сегментах;
- процесс улучшения целей протекает до того времени, пока субъект, сталкивающийся с трудностями, не будет обладать всеми необходимыми ресурсами для достижения главной цели.

В контексте представленного научного исследования определяется магистральная исследовательская цель, заключающаяся в разработке теоретико-методологического обоснования и последующей эмпирической верификации механизма психолого-педагогической интервенции в сферу волевой регуляции поведенческих паттернов обучающихся начальной школы с диагностированной задержкой психического развития.

1. Реализовать комплексное модельное исследование системы психолого-педагогического воздействия на волевые компоненты поведенческой регуляции обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

А. Провести всестороннюю теоретическую оценку понятия «волевая регуляция», рассматривая его через призму современных психолого-педагогических исследовательских направлений.

Б. Изучить в деталях психологические особенности саморегуляторных процессов поведенческих стратегий у участников этой возрастной группы с задержкой психического развития.

В. Разработать теоретико-методологическую основу механизма психолого-педагогической интервенции, направленной на волевую регуляцию поведенческих паттернов у детей данной возрастной группы с задержкой психического развития.

2. Реализовать эмпирическое исследование особенностей волевой регуляции поведенческих моделей у обозначенной категории детей.

А. Провести структурирование этапов исследования, определить методологические инструменты и наиболее эффективные диагностические методы.

Б. Провести отбор и всесторонний анализ собранных эмпирических данных.

3. Осуществить экспериментальную верификацию эффективности психолого-педагогического воздействия на механизмы волевой регуляции поведенческих паттернов обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

А. Создать подходы к психолого-педагогическому влиянию на волевую регуляцию моделей поведения указанных детей.

Б. Подвести результаты экспериментальной работы.

В. Разработать рекомендации и правила для заинтересованных сторон по влиянию на волевую регуляцию поведенческих моделей детей этой возрастной группы с задержкой психического развития.

Теоретическое обоснование волевого аспекта поведенческих моделей обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) имеет значительную актуальность. Метод, который базируется на теоретическом моделировании был уместно применен, он предполагает как теоретическое, так и практическое изучение объекта, при этом внимание сосредоточено на вспомогательной модели [18].

С точки зрения психологии, моделирование отображает алгоритм, заключающийся в создании моделей, которые позволяют оценить эффективность работы различных психологических механизмов.

Методологическая процедура представляет собой многокомпонентную структуру, интегрирующую целевые ориентиры, специфические задачи и организационно-функциональную архитектуру. Валидность и научная достоверность процессуального компонента базируется на систематизированном комплексе мероприятий, разработанных и верифицированных экспертным сообществом, располагающим необходимым методологическим и технологическим инструментарием.

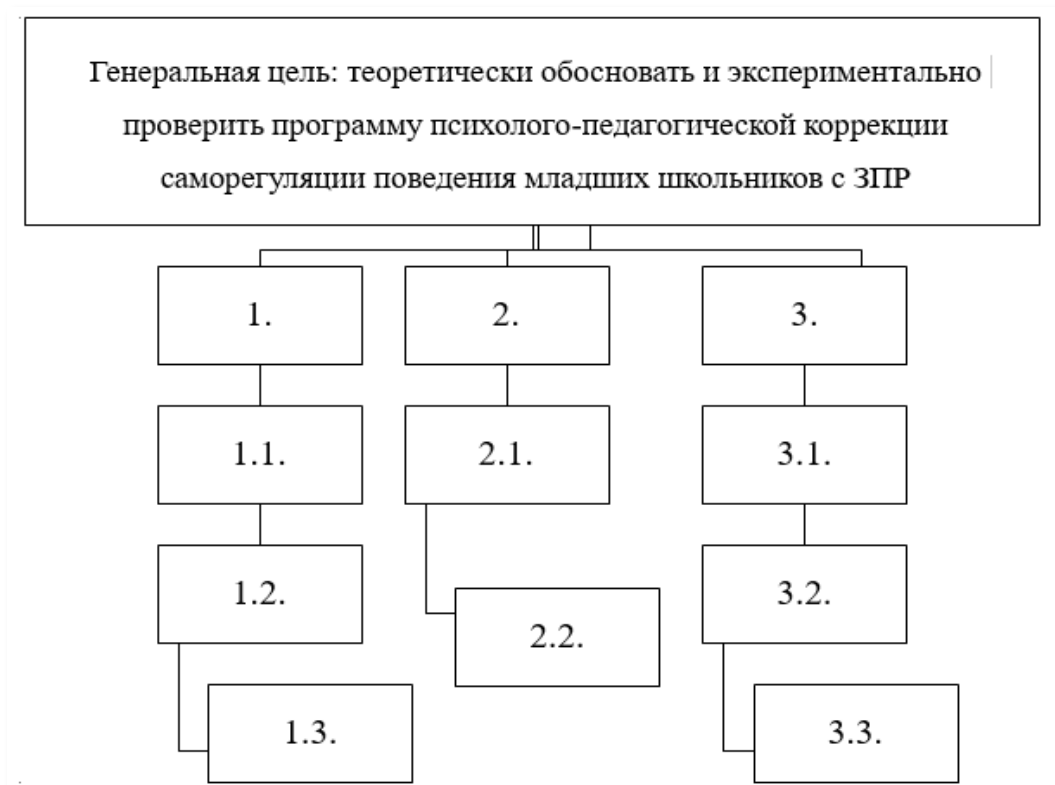


Рис. 1. Дерево целей психолого-педагогической коррекции

В процессе имплементации коррекционно-развивающего воздействия фундаментальное значение приобретает соблюдение определенной совокупности методологических принципов. Среди приоритетных методологических детерминант особого внимания заслуживает принцип системности, представляющий собой концептуальную основу для структурирования и иерархизации задач коррекционной интервенции, превентивных мероприятий и оптимизации психоэмоционального статуса субъекта. Данный принцип, являясь краеугольным камнем методологической

базы, постулирует необходимость учета сложной архитектуры взаимодействия различных личностных конструкторов у детей, принимая во внимание гетерохронность их формирования и развития.

Общность возрастных и индивидуальных факторов. Этот принцип акцентирует индивидуальный подход к каждому ребенку, принимая во внимание его психологические и возрастные особенности.

Воздействие «сверху вниз» - этот подход был разработан Л. С. Выготским. С помощью данного механизма определяется правильное направление коррекционной деятельности, смещающее акцент на последующие стадии развития. Формирование так называемой «зоны ближайшего развития» представляет собой основу коррекции. Именно она и присуща детям.

Общность диагностических процедур и коррекции – данный принцип уточняет цели коррекции, которые адекватно интерпретируются через исследовательские механизмы и оценку возможного прогноза улучшения личностных характеристик.

Деятельностный принцип – на этом принципе основывается процесс коррекции и использование инструментов для реализации достижений результатов. Важным элементом является понимание того, что деятельность индивида является ключевым условием его развития. На данном этапе происходит психолого-педагогическая коррекция посредством постановки перед ребенком доступных задач и взаимодействия с ровесниками или взрослыми.

Современная педагогическая практика активно рассматривает проблему ЗПР. Множество специалистов в этой области используют различные классификации моделей, ориентируясь на специфические характеристики исследования. Н. А. Половникова разработала собственную классификацию, основанную на положениях А. Т. Куракиной. В этой классификации предусмотрены логические и концептуальные модели, которые описывают взаимодействующие наборы информации о предмете изучения (феномене).

Спроектирована технология психолого-педагогического воздействия на поведение младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), состоящая из нескольких этапов. Выделены основные стадии:

1. Теоретическая.
2. Диагностическая.
3. Коррекционная.
4. Аналитическая.

Начнем с теоретической стадии, где четко сформулирована задача: аргументировать результативность механизма психолого-педагогического воздействия на волевую регуляцию поведенческих реакций у обучающихся младших классов с задержкой психического развития. Этот этап тесно связан с системным подходом к формулированию целей, используя метод «дерева целей» как ключевую концепцию. Проанализированная психолого-педагогическая литература служит основой по данному направлению. Дополнительно на этой стадии были задействованы такие методы, как анализ, синтез, моделирование и целеполагание.

Диагностический этап исследования характеризуется специфической целевой направленностью, заключающейся в идентификации, систематизации и комплексном анализе материалов, полученных в процессе реализации психодиагностического обследования. Методологический инструментарий данной стадии исследования интегрирует широкий спектр диагностических методик, включающих констатирующий эксперимент и многоаспектное психометрическое тестирование.

Коррекционная фаза исследования ориентирована на концептуализацию, разработку и последующую имплементацию программы комплексного психолого-педагогического воздействия. Методологическая база данного этапа характеризуется многообразием терапевтических интервенций, включающих релаксационные техники, структурированные психотерапевтические беседы, методики музыкотерапии, элементы телесно-ориентированной психотерапии и иные формы психокоррекционного

воздействия, направленные на оптимизацию психофизиологического состояния субъектов коррекционного процесса.

На аналитической стадии формируется задача оценки эффективности программы и повторного проведения диагностических мероприятий. Здесь используются актуальные методы в виде формирующего эксперимента, тестирования и анализа результатов с помощью математических статистик, в частности, Т-критерии Вилкоксона.

Таким образом, была создана модель психолого-педагогического воздействия на саморегуляцию поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, состоящая из четких четырех этапов. Для наглядной интерпретации логики исследования предусмотрен визуальный компонент в виде «дерева целей». Первый этап включает изучение темы через призмы психолого-педагогических источников, второй основан на проведении эксперимента, а третий связан с разработкой и практической реализацией коррекционных механизмов.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализируя особенность данного вопроса в отечественных и зарубежных исследованиях, мы приходим к выводу о том, что воля представляет собой многогранный феномен. Она рассматривается в виде сложного психического процесса, побуждающего индивид к активности и цели в его будущей деятельности.

Саморегуляция личности и саморегуляция поведения находятся в тесной взаимосвязи и дополняют друг друга. Является очевидной связь между регулированием активности и саморегуляцией моделей поведения. Во многом, саморегуляция личности определяется способом, которым индивид управляет своими взаимодействиями.

С точки зрения экспертов, особенность саморегуляции поведенческих моделей у обучающихся младшего школьного возраста проявляется в своей сложности и значимости. Такая ситуация объясняется тем, что возможные

недостатки могут вызывать изменения в психоэмоциональной сфере учащихся.

У обучающихся данной категории имеется возможность развивать различные аспекты своего поведения. К числу этих компонентов можно отнести осознанность мыслительного процесса, прогнозирование предполагаемых результатов и следование собственным моральным и этическим принципам.

Сформирована модель психолого-педагогического воздействия на саморегуляцию поведения обучающихся младшего школьного возраста. Она делится на четыре этапа и имеет четкую структуру. Для оптимального понимания логики данного изучения предложен визуальный компонент достижения целей, который представлен в виде «дерева целей». Первая стадия фокусируется на исследовании темы, ориентируясь на психолого-педагогические работы. Вторая стадия включает проведение эксперимента. На третьей стадии происходит разработка и применение коррекционных механизмов на практике.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Этапы, методы, методики исследования

Реализация экспериментального исследования структурирована в соответствии с трехфазной методологической моделью, первым компонентом которой выступает подготовительно-аналитический этап. В рамках данной исследовательской фазы осуществлялась многоаспектная теоретическая концептуализация избранной проблематики, включающая углубленный анализ научной литературы и методологических источников.

1. Приоритетное значение на данном этапе приобретал процесс аккумуляции и систематизации психолого-педагогической информации, сопровождающийся формулировкой исследовательской гипотезы и конкретизацией целевых ориентиров научного поиска. Неотъемлемым компонентом подготовительной фазы являлась разработка и обоснование методологического инструментария, необходимого для реализации экспериментальной составляющей исследования, включая селекцию оптимальных диагностических методик и определение критериальной базы оценки эффективности планируемых интервенций.

2. Экспериментальный этап. В рамках этого этапа была реализована непосредственно экспериментальная деятельность, которая делится на два типа – констатирующий и формирующий эксперименты. Также проводился анализ собранных данных. Для респондентов использовалась психодиагностическая процедура, состоящая из трех методик. Собранные данные были интерпретированы, систематизированы и представлены в таблицах.

3. Контрольно-обобщающий этап. На данном этапе проводился анализ полученных результатов, выработка выводов и рекомендаций по

психолого-педагогическому влиянию на поведение обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Важное внимание было уделено проверке гипотезы, сформулированной на первом этапе эксперимента.

Основной задачей представленного изучения является теоретическая обоснованность и экспериментальное подтверждение эффективности разработанной модели психолого-педагогического воздействия на саморегуляцию поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР. Для достижения этой цели необходимо решить несколько задач, среди которых такие как:

1. Определение диагностических методов, позволяющий установить уровень развития саморегуляции поведения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

2. Исследование данной темы с использованием избранных методик в МАОУ СОШ №92 в Екатеринбурге, расположенной по адресу: ул. Ракетная, д. 6.

Для того, чтобы реализовать поставленные задачи и цели были выбраны несколько методов. В них входят:

Теоретическая категория – включает исследование научных трудов, систематизацию, моделирование и постановку целей.

В структуре эмпирического компонента исследования дифференцируются две экспериментальные парадигмы - констатирующая и формирующая. Диагностический инструментарий характеризуется интеграцией разнообразных психометрических методик, включающих тестовые процедуры оценки параметров самоконтроля и продуктивности деятельности, методологическую разработку «Неразрешимая задача» (сконструированную исследователями Н. И. Александровой и Т. И. Шульгой), диагностическую методику «Оценка волевых качеств», разработанную А. И. Высоцким, а также психодиагностический инструмент «Не подглядывай», предложенный И. В. Дубровиной.

Существенное значение в контексте математико-статистической обработки эмпирических данных приобретает применение методов непараметрической статистики, в частности, реализация статистического анализа с использованием Т-критерия Вилкоксона, позволяющего осуществить верификацию достоверности полученных результатов и оценить статистическую значимость наблюдаемых изменений в исследуемых параметрах.

Методологический аппарат теоретического исследования интегрирует масштабный комплекс гносеологических инструментов, обеспечивающих достижение поставленных исследовательских задач. В структуру теоретико-методологического инструментария входят: многоаспектный анализ научно-исследовательской литературы, систематизация накопленного эмпирического материала, концептуальное моделирование изучаемых феноменов и целенаправленное проектирование исследовательской деятельности.

Имплементация данного методологического комплекса обеспечивает возможность конкретизации и структурной организации научного знания, а также построения прогностических моделей развития исследуемых явлений, что существенно повышает валидность эмпирических результатов на этапе трансформации абстрактно-теоретических конструкторов в верифицированное научное знание и установления корреляционных взаимосвязей между теоретическими постулатами и концептуальными положениями.

Приоритетное значение в структуре теоретического компонента исследования приобретает углубленный анализ научно-исследовательской литературы, включающий изучение фундаментальных трудов признанных исследователей, материалов периодических научных изданий, нормативно-правовой документации и справочно-информационных ресурсов различной направленности.

В процессе теоретико-методологического исследования рассматриваемой проблематики была реализована многоуровневая система научно-исследовательских подходов, среди которых особое значение

приобретает методологический инструментарий литературно-аналитического характера.

Аналитическое исследование литературных источников представляет собой фундаментальный научно-исследовательский метод, сущность которого, согласно теоретическим воззрениям А. П. Щербака, заключается в последовательной декомпозиции исследуемого объекта на конституирующие структурные элементы с целью получения релевантной научной информации и решения практико-ориентированных исследовательских задач. Данный методологический подход позволяет осуществить глубинную концептуализацию изучаемых феноменов посредством детального рассмотрения их сущностных характеристик и функциональных взаимосвязей между отдельными компонентами исследуемой системы.

Синтез – метод, который объединяет элементы, выявленные в ходе исследования. Завершением этой процедуры является создание единого целого.

Систематизация – это интеллектуальная операция, позволяющая перейти от единичных фактов к более значимым и обширным слоям информации. Этот процесс основан на определенных принципах и связан с другими методами (например, сопоставлением или синтезом).

Целеполагание является начальным этапом управления, в ходе которого формируется основная цель и подчиненные ей цели (например, использование метода «дерево целей»). Они соответствуют вектору системы и её стратегическим показателям.

Моделирование – это метод, заключающийся в создании моделей для исследования рассматриваемой проблемы. Это охватывает различные явления, процессы и объекты, что содействует выявлению сути предмета исследования и позволяет сделать точный прогноз о развитии явлений.

Второй и третий раздел содержат научные и практические методы исследований, демонстрирующие выводы, основанные на теоретических подходах и методах.

Экспериментальная деятельность включает в себя исследование явлений через активное воздействие с созданием факторов, связанных с поставленными целями. Иногда эксперимент может заключаться в преобразовании процесса в желаемом течении.

Констатирующий эксперимент – это психологический метод, в рамках которого отслеживаются конкретные явления и факты. Для достижения намеченной цели важно принимать во внимание определенный ряд факторов. Данная форма эксперимента относится к ситуации, когда перед субъектом ставится задача идентифицировать действующую модель. В итоге, экспериментальную деятельность можно рассматривать как процесс выявления текущего состояния и уровня развития конкретных характеристик обсуждаемого явления.

Перед констатирующим экспериментом определяется цель, которая заключается в установлении актуальной степени разработки характеристик объекта (явления) и накоплении информации для дальнейшего формирования эксперимента.

Формирующий эксперимент подразумевает метод изучения изменений психического сегмента под воздействием исследователя. Этот тип эксперимента имеет несколько отличий от констатирующего. Исследование определенных психических аспектов здесь осуществляется в контексте целенаправленного создания.

Метод тестирования становится все более популярным среди исследователей. Это эффективный способ психологической диагностики, в рамках которого используются специально разработанные вопросы или задания. Ответы на них или результаты работы позднее классифицируются по заранее установленной шкале. Данный метод особенно полезен для количественной оценки индивидуальных различий.

Метод математической статистики представляет собой инструментарий для интерпретации, обобщения и применения собранных данных, что позволяет формировать определенные выводы. Статистические результаты

касаются категорий данных, отражающих количество объектов или их совокупностей, обладающих определенными характеристиками.

Важное внимание следует уделить методикам, использованным в ходе исследования. В список включены:

Методика диагностики «Неразрешимая задача», разработанная исследователями Н. И. Александровой и Т. И. Шульга (Приложение 1), представляет собой психодиагностический инструментальный, направленный на количественную и качественную оценку уровня сформированности интеллектуального волевого усилия.

Данная методологическая разработка позволяет осуществить оперативную диагностику степени выраженности настойчивости у испытуемых. Процедура диагностики предполагает предъявление респонденту экспериментального задания без предварительного информирования о его принципиальной нерешаемости. В частности, дошкольникам предлагается осуществить прохождение лабиринта с целью обнаружения выхода из него. По завершении данного этапа производится хронометраж затраченного времени (t_1).

Последующий этап диагностической процедуры включает работу с лабиринтом, характеризующимся отсутствием возможности нахождения выхода. При этом осуществляется регистрация временного интервала от момента начала выполнения задания до точки отказа испытуемого от продолжения деятельности (t_2).

Количественная оценка результатов производится в соответствии со следующей градацией:

Высокий уровень (при условии $t_2 > t_1$ в 2 раза и более):

- $t_2 > t_1$ в 2 раза: 13 баллов;
- $t_2 > t_1$ от 2,1 до 2,4 раза: 15 баллов;
- $t_2 > t_1$ от 2,5 и более: 17 баллов.

Средний уровень (при условии $t_2 > t_1$ от 1,1 раза и более):

- $t_2 > t_1$ от 1,1 до 1,4 раза: 7 баллов;

- $t_2 > t_1$ от 1,5 до 1,8 раза: 9 баллов;
- $t_2 > t_1$ от 1,9 раза: 12 баллов.

Низкий уровень (при условии $t_1 \geq t_2$):

- $t_1 > t_2$ в 2 раза и более: 2 балла;
- $t_1 > t_2$ от 1,1 до 1,9 раза: 4 балла;
- $t_1 = t_2$: 6 баллов.

2. Методика «Не подглядывай» И. В. Дубровиной (Приложение 2).

Цель: оценка способности к волевым усилиям под воздействием негативных внешних факторов.

Этот метод применяется для выявления у испытуемого ряда волевых характеристик, таких как настойчивость и стремление к достижению поставленной цели.

Ребенку поручается задача – сидеть с закрытыми глазами и ожидать в течение подготовительного времени перед игрой. Существенная часть эксперимента заключается в том, что учитель лишь имитирует подготовку (создает фоновый шум, перемещает предметы, наблюдает за поведением испытуемого). Время ожидания не должно превышать 3 минуты для учеников начальной школы. По истечении этого времени ребенку предлагается игра, и даже если они открывают глаза раньше, им все равно предоставляется игровая активность, что создает положительный эмоциональный отклик. В процессе наблюдения фиксируются несколько аспектов поведения: продолжительность закрытых глаз, число кратковременных открытий глаз за 3 минуты, а также характер поведения (жесты, мимика, поза и т. д.).

Оценка осуществляется следующим образом: 3 балла – отсутствуют кратковременные открытия глаз (выраженные волевые качества); 2 балла – 1-2 открытия глаз в течение 2-3 минут (средний результат); 1 балл – 3 и более открытий глаз за период до 2 минут (низкий результат) [20].

3. Методика «Оценка волевых качеств» А. И. Высоцкого (Приложение 3).

Целевой компонент исследования ориентирован на комплексное

изучение уровня сформированности фундаментальных волевых характеристик личности субъекта.

Всесторонняя диагностика волевых конструктов личности испытуемого реализуется посредством систематического мониторинга таких интегральных личностных характеристик, как инициативность, целенаправленность деятельности, решительность в принятии решений и иных релевантных показателей. Данные личностные конструкты манифестируются в различных поведенческих паттернах и находят отражение в специфике принятия решений и реализации поведенческих стратегий субъекта. Оптимальная эффективность мониторинговых процедур достигается при их реализации в контексте образовательной, профессиональной и спортивно-оздоровительной активности исследуемого контингента.

Процессуальный компонент исследования волевой регуляции у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития структурируется в соответствии с трехфазной моделью. Инициальная (подготовительная) фаза характеризуется углубленным анализом теоретико-методологических аспектов исследуемой проблематики, с акцентуацией на систематизации психолого-педагогической информации, концептуализации исследовательской гипотезы и конкретизации целевых ориентиров научного поиска. На данном этапе осуществляется селекция оптимального методологического инструментария для реализации экспериментальной составляющей исследования.

На втором (экспериментальном) этапе осуществляется собственно эксперимент с двумя видами: описательным и формирующим, а также проводятся анализ и интерпретация полученных результатов. Используется процедура психодиагностики на основе трех методов, данные систематизируются и визуализируются в таблицах.

На третьем (контрольно-обобщающем) этапе проводится оценка собранных данных, формулируются выводы и рекомендации по психолого-педагогическому воздействию на поведение детей с ЗПР. Внимание также

уделяется проверке гипотезы, предложенной на первом этапе.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

Изучение осуществлялось в МАОУ СОШ № 92 г. Екатеринбурга.

Общее количество испытуемых составило 20 обучающихся младших классов. У них диагностирована ЗПР. Период обучения школьников на момент проведения экспериментальной деятельности составил 1 год.

С итогами осуществления методики «Неразрешимая задача» (авторы Н. И. Александрова, Т. И. Шульга) можно ознакомиться на рис. 2 (Приложение 4).

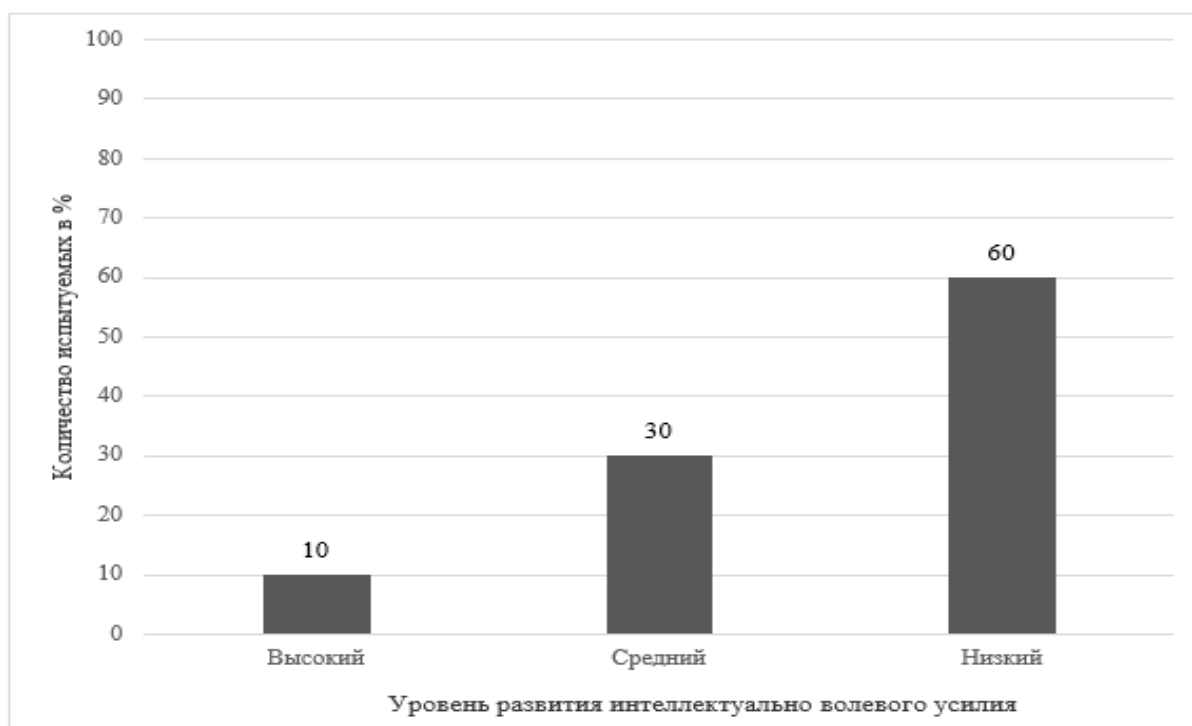


Рис. 2. Показатели уровня развития воли младших школьников с ЗПР

На основе собранных данных можно сделать вывод, что значительная часть респондентов демонстрирует низкий уровень упорства – 60% (то есть 12 испытуемых). Средний уровень упорства наблюдается у 30% респондентов (6 испытуемых), и только 10% (2 испытуемых) показывают высокий уровень

упорства. Эти результаты вполне объяснимы, так как для детей указанной возрастной группы немедленный результат ассоциируется с упорством, однако многие обучающиеся с задержкой психического развития быстро теряют к этому интерес (мотивацию). Важнейшим стимулом для достижения желаемого результата для таких детей становится похвала от учителя, следовательно, многое зависит от подхода педагога. Упорство тесно связано с такими качествами, как терпение, концентрация и трудолюбие, но у значительного числа респондентов эти характеристики недостаточно развиты. Интересно, что упомянутые личностные качества младшие школьники с задержкой психического развития проявляют в тех ситуациях, которые действительно их увлекают. Для них характерна нестабильность внимания, что негативно сказывается на успешности выполнения заданий. Результаты, полученные по методике «Не подглядывай» (И. В. Дубровина), представлены на рисунке 3 (Приложение 5).

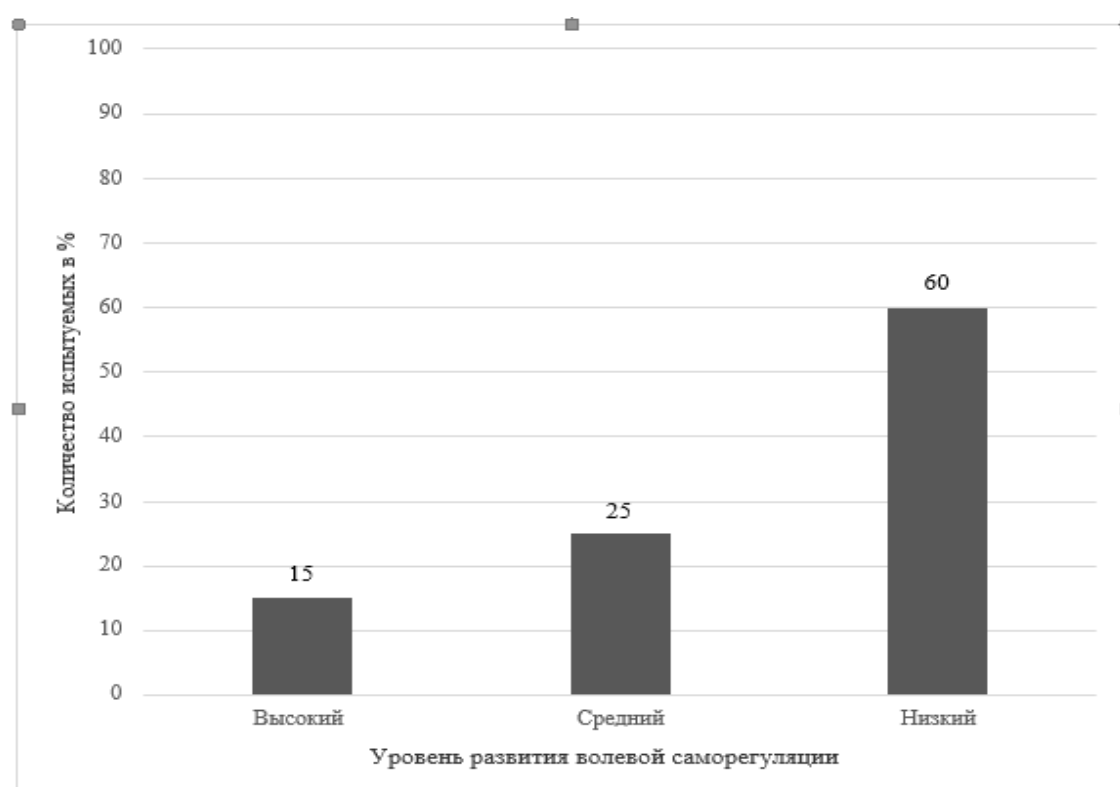


Рис. 3. Показатели уровня развития волевой саморегуляции поведенческих моделей детей младшего школьного возраста с ЗПР

Согласно предоставленным данным, высокие волевые качества были

выявлены лишь у 15% участников (3 ученика). Время на ответ не превысило 3 минут, при этом не зафиксировано ни одного случая подглядывания.

Средний уровень волевых качеств был установлен у 25% респондентов (5 школьников). Время, затраченное на предоставление ответов, колебалось от 2 до 3 минут, зафиксировано 1-2 подглядывания.

Низкий уровень волевых качеств наблюдается у 60% участников (12 учеников). Время ответов составило около 2 минут, обнаружено более 3 случаев подглядывания.

С результатами исследования по методике «Оценка волевых качеств» А. И. Высоцкого можно ознакомиться на рисунке 4 (Приложение 6).

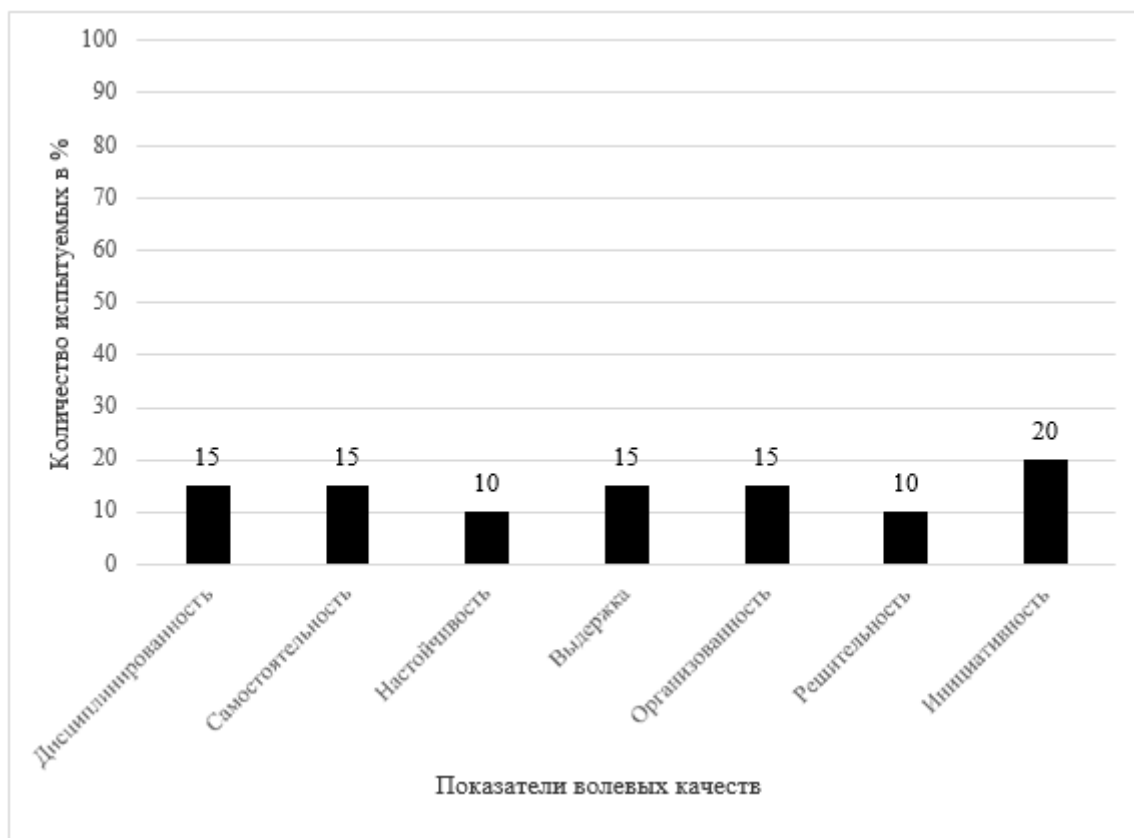


Рис. 4. Показатели уровня развития волевых характеристик детей младшего школьного возраста с ЗПР

На основе анализа собранных данных можно прийти к выводу, что дисциплинированность наблюдается лишь у 15% участников исследования (или у 3 школьников). Эти испытуемые строго следовали установленным правилам задания, проявляя самостоятельность в деятельности и не нарушая

регламент. Цель исследования была полностью достигнута, и для данной группы респондентов не потребовались ни напоминания, ни подсказки.

Характеристики настойчивости были выявлены у 10% респондентов (2 школьника). В их случае задача была также успешно выполнена, несмотря на наличие трудностей. Эти дети продолжали действовать даже при отсутствии желания и под воздействием внешних раздражителей.

Характеристики выдержки были отмечены только у 15% участников (3 школьника). У таких детей наблюдается терпение и высокий контроль как за собственной деятельностью, так и за психоэмоциональным состоянием, особенно в конфликтных ситуациях.

Характеристики Организованности были характерны для 15% испытуемых (3 школьника). Дети этой группы работали в четкой последовательности, что благоприятно сказалось на конечных результатах. Разработка плана действий оказалась ключевым фактором для достижения успеха. Важно также отметить, что рациональная организация времени, оптимальное чередование отдыха и активной деятельности, учет внешних факторов и использование системного подхода сыграли значительную роль в уровне адаптации к новым условиям.

Характеристики решительности были продемонстрированы 10% участников (2 школьника). У этих испытуемых быстро происходило формирование и принятие решений, при этом сомнения почти не проявлялись. Их деятельность была основана на уверенности в собственных силах.

Характеристики инициативности наблюдались у 20% испытуемых (4 школьника). Эти дети использовали креативные подходы для разрешения поставленной задачи, действуя быстро, точно и нестандартно. Результаты эксперимента показали, что у этой категории присутствует настойчивость, но из-за их возраста уровень инициативности остается низким. В некоторых ситуациях им не доставало концентрации и интереса к выполняемой задаче. Уровень настойчивости увеличивался с ростом заинтересованности в конкретной деятельности.

На основании вышеизложенного приходим к выводу о необходимости психологической и педагогической поддержки для управления поведением обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Изучение особенностей саморегуляции у данной группы испытуемых состояло из трех этапов.

В рамках первичной (подготовительно-аналитической) фазы исследования осуществлялась многоаспектная теоретическая концептуализация избранной проблематики. Приоритетное значение приобретал процесс аккумуляции и систематизации психолого-педагогической информации, сопровождающийся формулировкой исследовательской гипотезы и конкретизацией целевых ориентиров научного поиска. Неотъемлемым компонентом данного этапа являлась селекция оптимального методологического инструментария для последующей реализации экспериментальной составляющей исследования.

Вторая (экспериментально-диагностическая) фаза характеризовалась реализацией комплексной экспериментальной работы, дифференцированной на констатирующий и формирующий компоненты. В рамках данного этапа осуществлялось углубленное исследование эмпирического материала. Диагностический комплекс, предложенный респондентам, интегрировал триаду методологических инструментов. Полученные эмпирические данные подверглись многоаспектному анализу с последующей математико-статистической обработкой и систематизацией в форме аналитических таблиц и графических репрезентаций.

Заключительная (контрольно-обобщающая) стадия исследования была посвящена комплексному анализу полученных результатов, формулировке концептуальных выводов и разработке методических рекомендаций по оптимизации психолого-педагогического воздействия на поведенческие

паттерны обучающихся младшего школьного возраста с диагностированной задержкой психического развития. Существенное внимание уделялось верификации исследовательской гипотезы, сформулированной на инициальном этапе экспериментальной работы.

В исследовании использовались современные методики. Результаты эксперимента демонстрируют наличие у испытуемых таких качеств как воля, настойчивость и целеустремленность. Уровень настойчивость увеличивался с ростом интереса к определенному виду активности.

На основе полученных данных мы можем заключить о необходимости психолого-педагогического влияния на саморегуляцию поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Программа психолого-педагогической коррекции саморегуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития

По мнению Р. В. Овчаровой, развитие саморегуляции поведения сопряжено с многочисленными трудностями в детском возрасте. Это продолжительный процесс, обычно реализуемый бессистемным образом. Иногда его результатом становятся неожиданные итоги, в том числе сопряженные со сложностями образовательно-воспитательного процесса. В качестве базового вектора выработки саморегуляции поведения для обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР выступает совершенствование функции регуляции собственной психоэмоциональной сферой. В результате формируется произвольная поведенческая модель школьника. По мере взросления поведение ребенка трансформируется, поскольку на него меньше влияют спонтанные эмоции, а возникновение внутреннего контроля приводит к формированию и развитию волевых качеств.

В качестве основной цели коррекции выступает психолого-педагогическое воздействие саморегуляции поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР. Для реализации намеченной цели потребуются решить ряд задач:

1. Формирование среды для уменьшения степени тревожности, возникновения регуляции поведения, устранения отсутствия инициативности.
2. Получение навыков понимания и рационального использования эмоций.
3. Улучшение текущей самооценки.

4. Приобретение коммуникативных навыков и умения правильно выражать собственные мысли.

5. Выработка навыков преодоления сложностей.

6. Формирование благоприятной среды для выработки личных решений.

Коррекционная деятельность строго организована. Она проводится в группах, в состав которых входит 20 респондентов. Создание групп осуществляется на базе итогов начальной оценки. Коррекция происходит 2 раза в неделю.

Для каждого посещения установлена строгая продолжительность (30 мин.). Общая курс составляет 5 недель (Приложение 7).

Структура программы насчитывает 3 сегмента. В этом списке значатся:

1. Подготовительный.

Задачи:

- формирование группы, знакомство с участниками;
- обеспечение положительной образовательно-воспитательной среды;
- гарантия эмоциональной поддержки участников.

2. Основной.

Задачи:

- совершенствование навыков самостоятельного преодоления сложностей;
- контроль эмоций и устранение негативного эмоционального фона;
- получение навыков самостоятельного выбора требуемых эмоциональных реакций.

3. Фиксирующий.

Задачи:

- совершенствование навыков личностного принятия решений;
- создание адекватной позиции к собственной личности и другим людям.

Для каждого занятия составлен четкий алгоритм. Он предусматривает

следующие этапы:

1. Приветствие. В качестве основной цели данного этапа выступает получение заряда на осуществление деятельности, кооперация коллектива, формирование среды дружеского общения.

2. Психогимнастические задания. Они нацелены на минимизацию негативного психоэмоционального фона и создание дружеской обстановки в группе.

3. Моделирование проблемных ситуаций. Совершенствование навыков преодоления сложностей.

4. Рефлексия. За счет этого этапа осуществляется аккумуляция опыта, который приобретает каждый школьник в рамках выполнения заданий.

5. Расслабление. В качестве основной цели этапа выступает устранение психологического дискомфорта.

6. Прощание. Данный этап направлен на консолидацию коллектива и формирование сегмента доверия.

Программа предусматривает несколько техник. В этом списке значатся:

1. Релаксация. Концентрация на внутреннем состоянии, различных вариантах испытываемых ощущений, психоэмоциональном сегменте, тревогах.

2. Лечебное воздействие сказкой. Здесь осуществляется моделирование проблемных ситуаций. В рамках данной техники совершенствуется умение преодолевать возникающие сложности. Через сказочный сюжет дети ликвидируют преграды на пути коммуникации с ровесниками, используют адекватную телесную реакцию на переживания.

3. Музыка. Умиротворяющая мелодия содействует снижению психоэмоционального стресса, активно переключает внимание ребенка на требуемые задачи.

4. Лечебное воздействие игрой. Применяется для улучшения уверенности в собственных силах, устранения тревоги.

5. Психогимнастика. Техника содействует уменьшению мышечных

проблем. Она относится к невербальному варианту психологического воздействия.

6. Арт-терапия – техника базируется на целебном свойстве искусства. Она помогает усовершенствовать концентрацию внимания и активно изъяслять собственные чувства, переживания, впечатления за счет изображения.

С тематическим планированием программы коррекции можно ознакомиться в таблице 1.

Таблица 1

Тематическое планирование программы коррекции

№	Дата	Тема занятия	Элементы содержания
1.	16.09.2024	«Сказочное знакомство»	1. Приветствие «Моё имя». 2. Упражнение «Любимый герой». 3. Упражнение «Герои сказок приходят на помощь». 4. Рисование «Мой герой». 5. Релаксация «Ручей».
2.	18.09.2024	«Давай поговорим»	1. Приветствие «Подари подарок другу». 2. Упражнение: «Продолжи предложение». 3. Закончи сказку Цель: развитие творческого воображения. 4. Рисование «Смелость и боязливость». 5. Релаксация «Корабль и ветер». 6. Ритуал прощания «Магический круг».
3.	23.09.2024	«Давайте жить дружно»	1. Приветствие «Посылаем доброту». 2. Упражнение «Новая игрушка». 3. Закончи сказку «Дедушка и внучек». 4. Рисование любимого героя. 5. Релаксация «Берег». 6. Ритуал прощания «Магический круг».

№	Дата	Тема занятия	Элементы содержания
4.	25.09.2024	«Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь...»	1.Приветствие «Передай чувство». 2. Упражнение «Выбор». 3. Упражнение: «Театр масок». 4. Рисование «Фотография». 5. Релаксация «Река». 6. Ритуал прощания «Магический круг».
5.	30.09.2024	«Нет проблем»	1. Приветствие «Комплимент». 2. Упражнение: «Изобрази животное». 3. Сказка «Лесная школа». 4. Рисование: «Подарок для мишки». 5. Релаксация «На берегу моря». 6. Ритуал прощания «Магический круг».
6.	02.10.2024	«Я себя принимаю»	1. Приветствие «Назови ласково». 2. Рисование: «Имя – визитка». 3. Чтение сказки «Кривляки» О.Шорохова. 4. Упражнение «О чем говорит музыка». 5. Пантомимический этюд «Кривые зеркала». 6. Упражнение «Я – очень хороший». 7. Ритуал прощания «Магический круг».
7.	07.10.2024	«Дружно вместе»	1. Приветствие «Подари подарок». 2. Психогимнастика «Король Боровик». 3. Упражнение «Удивительные истории». 4. Релаксация «Небо». 5. Ритуал прощания «Магический круг».
8.	09.10.2024	«Нет страхам»	1. Приветствие «Назови ласково». 2. Упражнение «Один дома». 3. Закончи сказку «Страшилка». 4. Рисование «Мои страхи». 5. Упражнение «Всемирное дрожание». 6. Ритуал прощания «Магический круг».

№	Дата	Тема занятия	Элементы содержания
9.	14.10.2024	«Понимаем своё настроение»	1. Приветствие «Команда». 2. Упражнение «Я иду по горячим камням». 3. Закончи сказку «Прими решение». 4. Упражнение «Звериные чувства». 5. Рисование «Мое настроение сейчас». 6. Ритуал прощания «Магический круг».
10.	16.10.2024	«Посылаем доброту»	1. Приветствие «Посылаем доброту». 2. Игра «Школа кенгуру». 3. Упражнение: «Зайцы и слоны». 4. Коллаж «Мое взрослое будущее». 5. Релаксация «Крылья». 6. Упражнение «Я подарок для человечества». 7. Ритуал прощания «Магический круг».

Занятие 1. «Установление межличностного контакта».

1. Инициальная интеракция «Персональная идентификация». Целевой компонент: формирование оптимального психологического настроя на групповое взаимодействие, интеграция участников группы, создание благоприятного микроклимата для межличностной коммуникации.

2. Психотехническое упражнение «Идентификация с предпочитаемым персонажем». Целевой компонент: генерация позитивного эмоционального состояния.

3. Интерактивная техника «Сказочная интервенция». Целевой компонент: моделирование и разрешение проблемных ситуаций.

4. Арт-терапевтическая интервенция «Визуализация персонального героя». Целевой компонент: преодоление эмоциональной ингибиции и личностной неуверенности.

5. Релаксационная техника «Визуализация водного потока». Целевой компонент: достижение оптимального уровня мышечной релаксации.

6. Завершающий ритуал «Циркулярная интеракция». Целевой компонент: интериоризация позитивных психологических установок.

Занятие 2. «Развитие коммуникативной компетентности».

1. Инициальная интеракция «Символическое дарение». Целевой компонент: оптимизация группового взаимодействия, формирование групповой когезии.

2. Вербальная техника «Комплетирование высказываний». Целевой компонент: развитие коммуникативных способностей.

3. Нарративная техника «Креативное завершение сказочного сюжета». Целевой компонент: стимуляция творческого воображения.

4. Проективная методика «Графическая репрезентация дихотомии смелость-боязливость». Целевой компонент: редукция эмоционального напряжения.

5. Релаксационная визуализация «Морская стихия». Целевой компонент: минимизация психологического напряжения.

6. Завершающий ритуал «Циркулярная интеракция». Целевой компонент: закрепление позитивных психологических установок.

Занятие 3. «Формирование просоциального взаимодействия».

1. Инициальная интеракция «Трансляция позитивных эмоций». Целевой компонент: оптимизация психологического настроения, интеграция группы, создание благоприятной атмосферы для межличностного взаимодействия.

2. Коммуникативный тренинг «Интеракция с новым объектом». Целевой компонент: совершенствование коммуникативных компетенций.

3. Нарративная техника «Завершение межпоколенческой истории». Целевой компонент: стимуляция креативного мышления, развитие способностей к разрешению проблемных ситуаций.

4. Арт-терапевтическая интервенция «Визуализация идеального персонажа». Целевой компонент: редукция эмоционального напряжения.

5. Релаксационная визуализация «Прибрежная зона». Целевой

компонент: достижение оптимального уровня психофизиологической релаксации.

Занятие 4. «Дифференциация эмоциональных состояний».

1. Инициальная интеракция «Эмоциональная трансляция». Целевой компонент: формирование групповой когезии, создание оптимального микроклимата.

2. Рефлексивная техника «Селективное решение». Целевой компонент: развитие интрапсихической и интерпсихической рефлексии.

3. Психодраматическая техника «Экспрессия эмоциональных состояний».

4. Целевой компонент: совершенствование способности к идентификации различных эмоциональных модальностей.

5. Проективная методика «Визуальная репрезентация».

6. Целевой компонент: развитие эмоционального интеллекта.

7. Релаксационная визуализация «Водный поток».

8. Целевой компонент: обучение техникам психофизиологической саморегуляции.

Основной структурный компонент.

Целевые ориентиры:

- развитие способности к автономному разрешению проблемных ситуаций;

- формирование навыков адекватного эмоционального реагирования.

Занятие 5. «Оптимизация проблемно-решающего поведения».

1. Инициальная интеракция «Позитивная вербализация».

2. Целевой компонент: формирование благоприятного психологического климата и обеспечение эмоциональной поддержки участников группы.

3. Экспрессивная техника «Анималистическая репрезентация»
Целевой компонент: развитие способности к идентификации и адекватной

экспрессии эмоциональных состояний.

4. Нарративная психотехника «Образовательная метафора».
5. Целевой компонент: совершенствование эмоционального отклика на метафорический материал, стимуляция креативного мышления, формирование компетенций в области разрешения проблемных ситуаций.
6. Проблемно-ориентированная техника «Личностная идентификация».
7. Целевой компонент: развитие автономности в разрешении проблемных ситуаций.
8. Арт-терапевтическая интервенция «Просоциальная визуализация».
9. Целевой компонент: формирование альтруистической направленности личности.
10. Релаксационная визуализация «Морской пейзаж». Целевой компонент: обучение техникам психофизиологической саморегуляции.

Занятие 6. «Формирование позитивной самооценки».

1. Инициальная интеракция «Диминутивная номинация».
2. Целевой компонент: оптимизация группового взаимодействия, создание благоприятного микроклимата.
3. Проективная методика «Персональная идентификация». Целевой компонент: развитие интрапсихической рефлексии, повышение уровня самопринятия.
4. Нарративная техника «Метафорическая история». Целевой компонент: развитие эмпатических способностей.
5. Музыкально-терапевтическая интервенция «Аудиальная перцепция». Целевой компонент: стимуляция творческого воображения, развитие музыкальной сензитивности.
6. Психодраматическая техника «Искаженная рефлексия». Целевой компонент: совершенствование способности к идентификации и экспрессии эмоциональных состояний.

7. Аутопсихологическая техника «Позитивная самоидентификация». Целевой компонент: оптимизация самооценки, повышение уровня самоэффективности.

Занятие 7. «Оптимизация групповой интеракции».

1. Инициальная интеракция «Символическое дарение». Целевой компонент: формирование позитивного психологического климата и обеспечение эмоциональной поддержки участников группового взаимодействия.

2. Психомоторная техника «Сказочная экспрессия». Целевой компонент: совершенствование способности к идентификации и адекватной репрезентации эмоциональных состояний.

3. Нарративная техника «Креативное конструирование». Целевой компонент: стимуляция творческого воображения и дивергентного мышления.

4. Релаксационная визуализация «Небесная сфера». Целевой компонент: достижение оптимального уровня психофизиологической релаксации.

5. Арт-терапевтическая интервенция «Визуализация нарративов». Целевой компонент: редукция психоэмоционального и соматического напряжения.

Занятие 8. «Преодоление тревожно-фобических реакций».

1. Инициальная интеракция «Диминутивная вербализация». Целевой компонент: создание благоприятного психологического микроклимата и обеспечение эмоциональной поддержки участников.

2. Проблемно-ориентированная техника «Автономное функционирование». Целевой компонент: развитие способности к самостоятельному разрешению проблемных ситуаций.

3. Нарративная психотехника «Трансформация фобического контента». Целевой компонент: формирование адаптивных паттернов эмоционального реагирования.

4. Проективная методика «Визуализация страхов». Целевой

компонент: катарсическое отреагирование и элиминация негативных эмоциональных переживаний.

5. Кинезиологическая техника «Тотальная вибрация». Целевой компонент: редукция психофизиологического напряжения.

Заключительный структурный компонент. Целевые ориентиры:

- развитие способности к автономному принятию решений, формирование интернального локуса контроля;
- оптимизация системы самоотношения и межличностных отношений.

Занятие 9. «Идентификация эмоциональных состояний».

1. Инициальная интеракция «Групповая консолидация». Целевой компонент: формирование оптимального психологического климата и обеспечение эмоциональной поддержки участников группы.

2. Психомоторная техника «Преодоление препятствий». Целевой компонент: совершенствование способности к идентификации и адекватной экспрессии эмоциональных состояний.

3. Нарративная техника «Автономное решение». Целевой компонент: развитие способности к самостоятельному принятию решений.

4. Проективная методика «Анималистическая экспрессия». Целевой компонент: оптимизация понимания эмоциональных состояний для конструирования социально приемлемых поведенческих паттернов.

5. Арт-терапевтическая интервенция «Актуальное эмоциональное состояние». Целевой компонент: развитие способности к идентификации и визуальной репрезентации эмоциональных переживаний.

Занятие 10. «Развитие просоциальной направленности».

1. Инициальная интеракция «Трансляция позитивных эмоций». Целевой компонент: создание благоприятного психологического микроклимата и обеспечение эмоциональной поддержки участников.

2. Психомоторная техника «Анималистическая импровизация». Целевой компонент: оптимизация групповой динамики, редукция

психофизиологического напряжения.

3. Экспрессивная техника «Контрастные образы». Целевой компонент: развитие способности к дифференциации и адекватной репрезентации эмоциональных состояний.

4. Арт-терапевтическая техника «Проекция будущего». Целевой компонент: формирование позитивной временной перспективы.

5. Релаксационная визуализация «Левитация». Целевой компонент: достижение оптимального уровня психофизиологической релаксации.

6. Аутопсихологическая техника «Экзистенциальная ценность». Целевой компонент: оптимизация самооценки, повышение уровня самоэффективности [61].

Создана программа психологической и педагогической коррекции саморегуляции поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР. Программа включает:

1. Подготовительный блок.
2. Основной блок.
3. Заключительный блок.

В контексте интерпретации результатов исследования следует отметить, что критерием эффективности представленной коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию механизмов волевой регуляции поведенческих паттернов у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, будет являться наличие статистически значимой позитивной динамики исследуемых показателей.

В частности, значимым индикатором результативности программы будет выступать качественная трансформация диагностируемых параметров, характеризующаяся их перемещением в диапазон средних и высоких значений. При верификации данной положительной динамики посредством статистического анализа эмпирических данных представляется обоснованным сделать вывод об эффективности разработанного комплекса психолого-педагогических интервенций, направленных на коррекцию волевой регуляции

поведения у представителей данной категории обучающихся.

3.2. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента

В рамках реализации коррекционно-экспериментального этапа исследования была осуществлена итоговая психодиагностическая процедура, направленная на определение актуального уровня сформированности механизмов саморегуляции поведенческих паттернов у обучающихся младшего школьного возраста с диагностированной задержкой психического развития. Диагностический инструмент интегрировал комплекс валидизированных методик, включающих: психометрическую оценку параметров самоконтроля и произвольности, методологическую разработку «Неразрешимая задача» (авторы – Н. И. Александрова, Т. И. Шульга), диагностическую методику «Оценка волевых качеств» (автор А. И. Высоцкий) и психодиагностический инструмент «Не подглядывай» (автор методики И. В. Дубровина).

Верификация выдвинутой исследовательской гипотезы будет считаться состоявшейся при условии, если модификации независимой переменной детерминируют статистически достоверные позитивные трансформации в системе ключевых индикаторов волевой регуляции у представителей данной категории обучающихся. С целью определения эффективности реализованного комплекса коррекционно-развивающих интервенций, ориентированных на оптимизацию механизмов волевой регуляции поведенческих паттернов у младших школьников с задержкой психического развития, был осуществлен сравнительный анализ количественных и качественных показателей до и после психолого-педагогического воздействия.

Рассмотрим результаты, полученные по методике «Не подглядывай» (И. В. Дубровина) (Приложение 8). Наглядные данные представлены на рисунке 5.

Анализ представленных на рисунке 5 данных демонстрирует существенную положительную динамику в распределении показателей волевой саморегуляции среди обследуемой группы учащихся. В частности, отмечается значительное увеличение доли обучающихся, демонстрирующих высокий уровень сформированности волевых усилий, которая достигла четверти от общей выборки, что в абсолютном выражении составляет 5 человек. Существенные позитивные изменения наблюдаются также в отношении группы младших школьников со средним уровнем развития волевой сферы - их численность возросла до 45 процентов, охватывая 9 представителей исследуемой когорты. Важно подчеркнуть, что внедрение разработанной психолого-педагогической коррекционной программы способствовало заметному сокращению количества испытуемых, характеризующихся низким уровнем развития волевых усилий, - их доля уменьшилась до 30 процентов, что соответствует 6 участникам исследования.

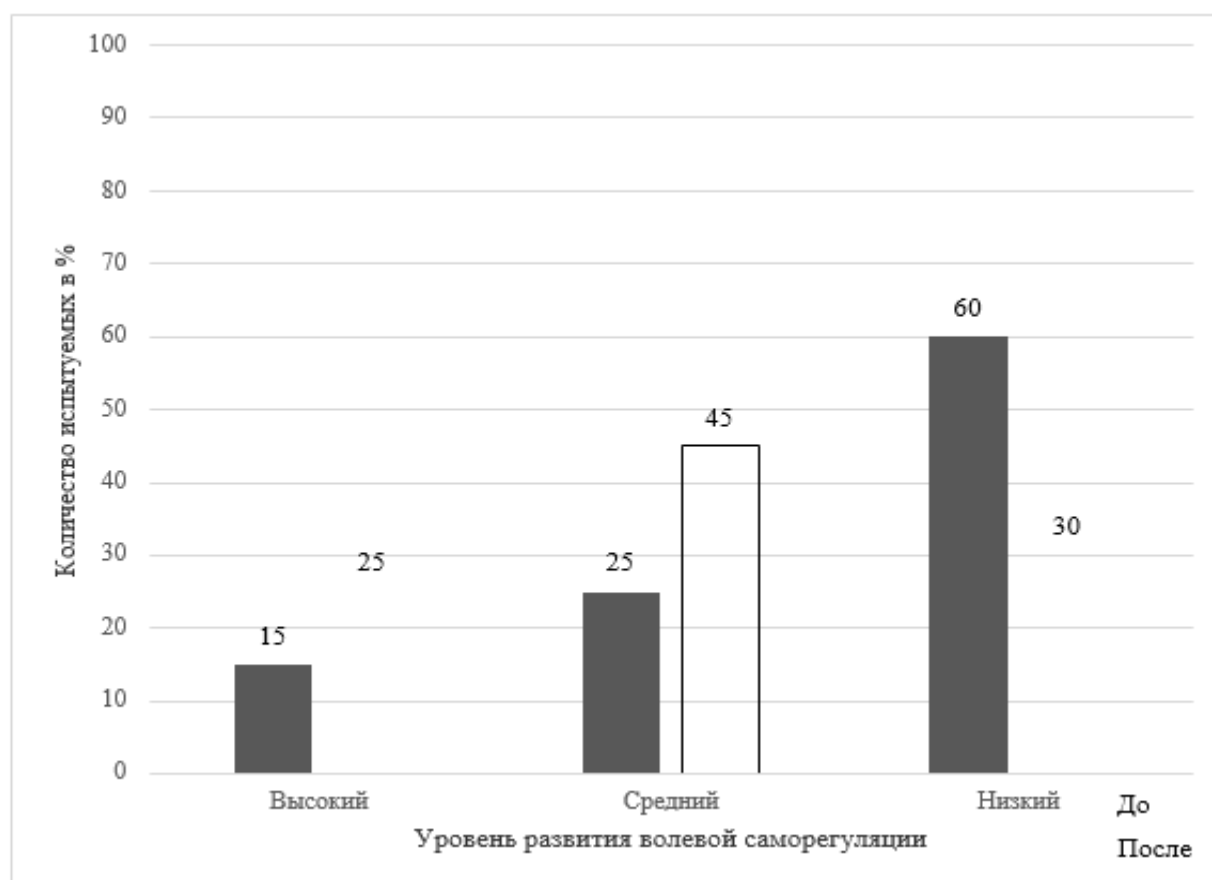


Рис. 5. Показатели уровня развития волевой саморегуляции поведения младших школьников с ЗПР

Детальное рассмотрение эмпирических данных, полученных посредством применения диагностического инструментария «Оценка волевых качеств», разработанного А. И. Высоцким, визуально представленных на рисунке 6 (Приложение 8), позволяет сделать ряд существенных выводов.

Качественный и количественный анализ диаграммы, отраженной на рисунке 8, свидетельствует о значимых трансформациях в показателях, зафиксированных методикой «Оценка волевых качеств» А. И. Высоцкого. В частности, наблюдается следующее распределение волевых характеристик среди участников исследования: феномен дисциплинированности обнаружен у одной пятой выборки, что соответствует четырем испытуемым; маркеры инициативности прослеживаются у 15 процентов участников, что в абсолютном выражении составляет три человека; аналогичный процент - 15% (четыре человека) - демонстрирует признаки самостоятельности; настойчивость как волевое качество выявлена у десятой части выборки (два испытуемых); наименьшую представленность имеет показатель решительности - 5%, что соответствует одному участнику исследования.

Примечательно, что такие волевые характеристики как организованность и выдержка сохранили свою количественную выраженность на неизменном уровне, составляющем 15% от общей выборки (три человека). Для верификации статистической достоверности зафиксированных изменений в параметрах тревожности и стрессового состояния испытуемых после реализации коррекционно-педагогических мероприятий был применен математико-статистический метод - Т-критерий Вилкоксона, позволяющий осуществить компаративный анализ результатов, полученных по методике «Не подглядывай» (автор И. В. Дубровина) на этапах до и после осуществления психолого-педагогической коррекционной работы.

В целях установления статистически достоверных различий в показателях тревожности и стрессового состояния у участников исследовательской программы после осуществления коррекционных мероприятий, нами был применен непараметрический статистический метод -

критерий Вилкоксона, позволяющий произвести сравнительный анализ диагностических данных, полученных посредством методики «Не подглядывай» (автор – И. В. Дубровина) на двух этапах исследования: до и после реализации психолого-педагогической коррекционной программы.

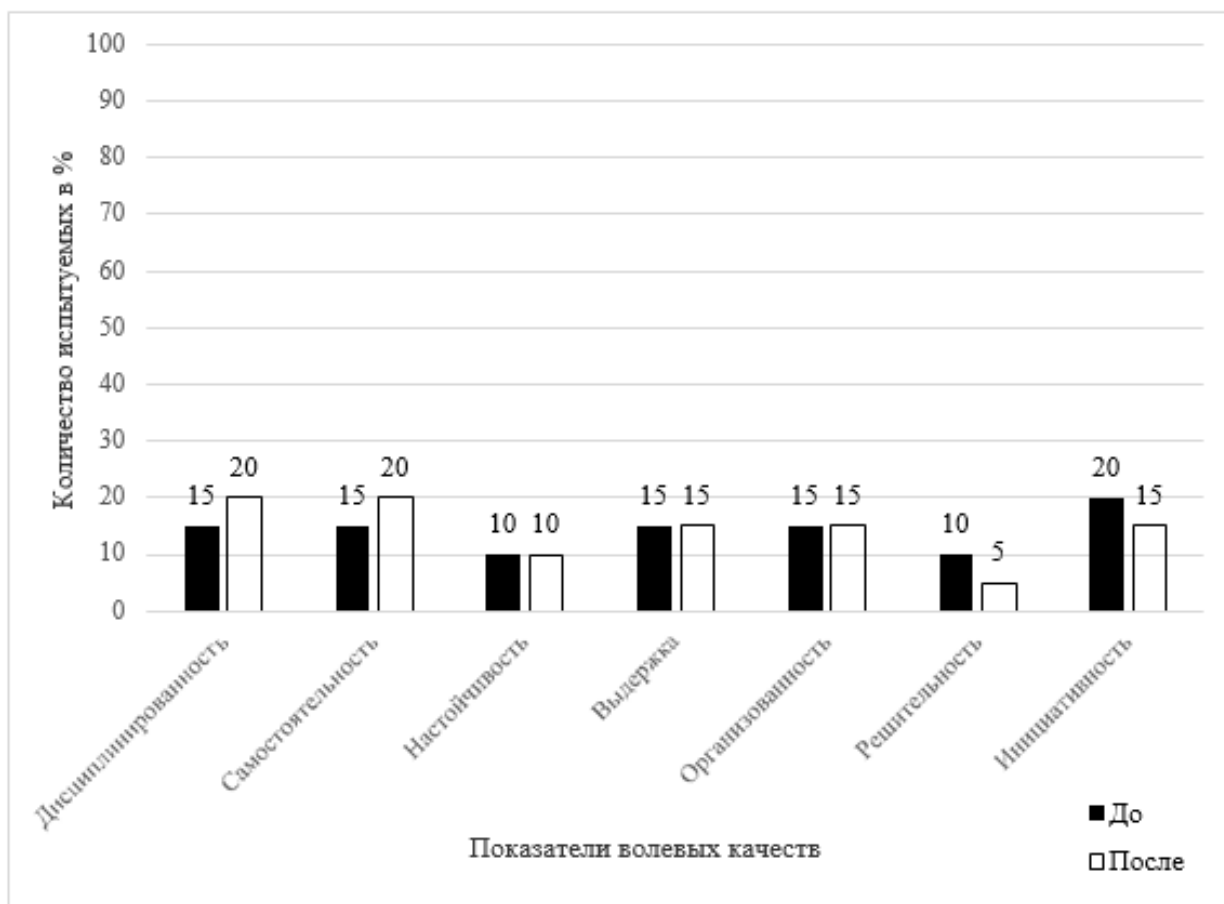


Рис. 6. Показатели уровня развития волевых качеств младших школьников с ЗПР

Процедура статистической обработки данных начинается с формулировки статистических гипотез. В качестве нулевой гипотезы (H0) выдвигается следующее предположение: количественные показатели волевой регуляции поведенческих проявлений у обучающихся младшего школьного возраста в типичном направлении не демонстрируют превышения над аналогичными показателями в нетипичном направлении.

Альтернативная гипотеза (H1) формулируется следующим образом: количественные показатели саморегуляции поведенческих паттернов у

младших школьников в типичном направлении демонстрируют статистически значимое превышение над аналогичными показателями в нетипичном направлении.

Математико-статистические расчеты, визуально представленные на рисунке 7, демонстрируют следующие значения: эмпирическое значение Т-критерия составляет $T = \sum R_t = 0$, при этом критические значения определены как $T_{кр} = 0$ при уровне значимости $p \leq 0,01$ и $T_{кр} = 2$ при уровне значимости $p \leq 0,05$.

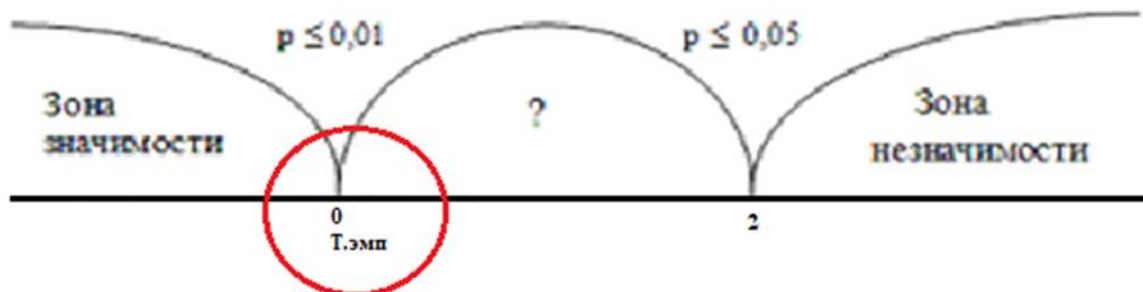


Рис. 7. Ось значимости

Анализ полученных статистических результатов свидетельствует о том, что эмпирически установленное значение $T_{эмп}$ локализуется в зоне статистической значимости. В соответствии с правилами принятия статистических решений, данный факт обуславливает необходимость отклонения нулевой гипотезы H_0 и принятия альтернативной гипотезы H_1 на высоком уровне статистической достоверности ($p \leq 0,01$).

Комплексная интерпретация результатов проведенного эмпирического исследования позволяет констатировать, что реализованная психолого-педагогическая коррекционная программа способствовала статистически достоверному повышению качественных и количественных показателей саморегуляции поведенческих проявлений у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (уровень статистической значимости $p \leq 0,01$). Полученные эмпирические данные и их

математико-статистическая верификация убедительно подтверждают правомерность выдвинутой исследовательской гипотезы.

3.3. Психолого-педагогические рекомендации родителям и педагогам по коррекции волевой регуляции поведения младших школьников с задержкой психического развития

Скрупулезное изучение существующих психолого-педагогических программ, ориентированных на формирование и оптимизацию механизмов волевой регуляции поведенческих паттернов у обучающихся младшего школьного возраста, демонстрирует, что значительное число исследователей синтезируют в своих методических разработках компоненты ученической деятельности, терапевтического воздействия посредством сказочного материала и психогимнастических упражнений.

Игровая деятельность выступает мощным модулятором эмоционального состояния детей, обладая уникальным потенциалом концентрации произвольного внимания и генерации широкого спектра эмоциональных переживаний - от состояния соревновательного возбуждения до чувства восторженного подъема. Существенно отметить, что максимальный развивающий эффект игровой активности достигается исключительно при условии яркой эмоциональной насыщенности её содержательного компонента.

В системе психолого-педагогического воздействия дифференцируются различные типы игровой деятельности: дидактические игры выступают инструментом формирования когнитивных функций и специфических навыков; подвижные игры служат катализатором развития моторной активности и психомоторной координации; игры с фиксированной системой правил и сюжетно-ролевые игровые ситуации способствуют формированию социальных эмоций и личностных характеристик. В контексте данной типологии правомерно утверждать, что индифферентность ребенка к игровой

деятельности может рассматриваться как индикатор потенциальной задержки в развитии социального интеллекта и способности к интериоризации общественных норм.

В рамках реализации психолого-педагогической работы с детской аудиторией целесообразно интегрировать в коррекционно-развивающий процесс специально разработанный комплекс игровых упражнений, направленных на развитие эмоциональной компетентности. Данный комплекс способствует формированию навыков идентификации, дифференциации и вербализации собственных эмоциональных состояний, а также развитию способности к декодированию эмоциональных реакций сверстников и освоению социально приемлемых способов экспрессии эмоциональных переживаний.

Особого внимания заслуживает игровая методика «Пиктограммы», представляющая собой структурированную активность с использованием специально подготовленного стимульного материала - набора карточек с графическими изображениями различных эмоциональных состояний. Процедура проведения данной методики предполагает следующий алгоритм: каждому участнику предоставляется возможность конфиденциального выбора одной карточки из набора, после чего организуется поочередная демонстрация участниками невербальной экспрессии эмоционального состояния, соответствующего полученному изображению. Остальные участники выполняют функцию наблюдателей, осуществляя идентификацию демонстрируемой эмоции.

Психолого-педагогическое сопровождение данной игровой активности осуществляется специалистом, обеспечивающим вовлеченность каждого участника в игровой процесс. Диагностическая ценность данного упражнения заключается в возможности оценки сформированности у детей навыков эмоциональной экспрессии и способности к распознаванию эмоциональных проявлений в межличностном взаимодействии.

Методика «Зеркало» представляет собой структурированное групповое

упражнение, реализуемое посредством последовательной передачи зеркального предмета между участниками, расположенными в круговой конфигурации. Каждому ребенку предоставляется возможность визуального самовосприятия с одновременной вербализацией позитивной самопрезентационной формулы: «Привет! Это я!», сопровождаемой мимическим выражением положительных эмоций. Существенным методическим аспектом выступает соблюдение принципа психологической безопасности, исключающего оказание давления на детей, демонстрирующих затруднения в выполнении задания. Данная категория участников требует повышенного внимания со стороны психолого-педагогического персонала. Методика обладает потенциалом модификации в направлении расширения спектра демонстрируемых эмоциональных состояний, включая различные модальности: печаль, радость, тревогу и другие эмоциональные проявления.

Игровая методика «Я радуюсь, когда...» реализуется через организацию направленного коммуникативного взаимодействия, инициируемого педагогом посредством следующей инструкции: «Сейчас я обращусь к одному из участников по имени и передам ему мяч, сопровождая действие вопросом о ситуациях, вызывающих радость». Получивший мяч участник формулирует ответ по заданной схеме: «Я радуюсь, когда...», дополняя высказывание конкретными примерами из личного опыта (присутствие матери, совместные прогулки с друзьями и подобное). Далее осуществляется трансляция коммуникативной эстафеты следующему участнику с воспроизведением заданного алгоритма взаимодействия.

Психотехническое упражнение «Музыка и эмоции» представляет собой структурированную активность, основанную на аудиальном восприятии музыкального произведения с последующей групповой рефлексией эмоционального содержания прослушанного материала. Участники осуществляют анализ эмоциональной модальности музыкального фрагмента по различным дихотомическим шкалам: весёлое-грустное, доброжелательное-агрессивное, торжественное-обыденное. Данная методика способствует

развитию эмоциональной перцепции музыкального материала и стимулирует формирование образного мышления обучающихся.

Методика «Способы повышения настроения» реализуется в формате направленной групповой дискуссии, ориентированной на расширение репертуара стратегий саморегуляции эмоционального состояния. Участникам предлагается сгенерировать максимально возможное количество способов автономной оптимизации эмоционального фона, включая такие техники как самонаблюдение позитивной мимической экспрессии в зеркале, актуализация юмористических воспоминаний для стимуляции положительных эмоций и другие аналогичные приемы.

Игровая психотехника «Волшебный мешочек» начинается с диагностического этапа, включающего исследование актуального эмоционального состояния ребенка, анализ спектра его переживаний, выявление потенциальных межличностных конфликтов и обид. После реализации диагностической беседы осуществляется символическое действие по помещению всех идентифицированных негативных эмоций и переживаний в воображаемый «волшебный мешочек» с последующей его герметизацией. Данная методика способствует развитию навыков эмоциональной рефлексии и освоению техник конструктивного реагирования негативных эмоциональных состояний.

Дидактическая методика «Лото настроений» предполагает использование специально подготовленного стимульного материала, включающего наборы карточек с изображениями различных животных, демонстрирующих вариативную эмоциональную экспрессию (например, систематизированные серии изображений рыбки или белки в различных эмоциональных состояниях: радость, печаль, гнев). Количественное соответствие наборов числу участников обеспечивает индивидуальную работу каждого ребенка. Процедура реализации предполагает демонстрацию педагогом схематического изображения определенной эмоции с последующим поиском участниками аналогичного эмоционального

выражения в индивидуальных наборах.

Психолингвистическая игра «Назови похожее» направлена на расширение эмоционального тезауруса участников. Ведущий обозначает базовую эмоцию вербально или схематически, стимулируя участников к генерации синонимичных эмоциональных обозначений, что способствует обогащению активного словарного запаса эмоциональной лексикой.

Проективная методика «Мое настроение» предполагает метафорическую вербализацию актуального эмоционального состояния через ассоциативные связи с цветовыми, анималистическими, природными и другими образами.

Коммуникативная игра «Испорченный телефон» реализуется в формате последовательной невербальной трансляции эмоционального состояния. Большинство участников находится в условной позиции «сна», кроме двух активных игроков. Инициальному участнику демонстрируется определенная эмоция посредством мимики или пантомимики, которую он транслирует следующему «разбуженному» участнику. Процесс продолжается до последнего игрока, что позволяет выявить точность передачи эмоциональной информации или локализовать момент искажения.

Прогностическая игра «Что было бы, если бы...» включает анализ сюжетных изображений с отсутствующей лицевой экспрессией персонажей. Участники осуществляют эмоциональную атрибуцию, соответствующую контексту ситуации, с последующим обоснованием своего выбора. Дополнительным этапом выступает моделирование альтернативных сценариев развития сюжета при модификации эмоционального состояния персонажей [13].

Среди многообразия символических форм психолого-педагогического воздействия в школьном возрасте особое место занимает сказочный нарратив, психотерапевтический потенциал которого получил многостороннее научное обоснование в исследованиях различных специалистов.

Сказкотерапевтический метод представляет собой комплексный

процесс установления когнитивно-поведенческих связей между символическим пространством сказочного повествования и реальными поведенческими паттернами индивида. Сущность данного метода заключается в механизме экстраполяции семантических конструкторов сказочного нарратива в плоскость актуальной действительности.

Специфика детского восприятия сказочного материала характеризуется дихотомией сознательного и бессознательного уровней психической организации. На уровне сознания происходит восприятие фабулы сказки как условного художественного конструкта: ребенок проявляет эмпатическое отношение к протагонисту, осуществляет процесс идентификации с ним, и даже при обнаружении параллелей с собственной проблематикой интерпретирует содержание как отвлеченный развлекательный материал. Одновременно на бессознательном уровне происходит интериоризация воспринимаемой информации с последующим формированием адаптивных программ модификации поведенческих стратегий, аксиологических ориентиров и интерперсональных установок [42].

При конструировании терапевтического нарратива в форме истории или сказки для оптимизации коррекционного воздействия на тревожные состояния ребенка целесообразно придерживаться следующих методологических принципов:

1. Сюжетная линия повествования должна содержать проблематику, резонирующую с актуальными переживаниями ребенка, однако следует избегать прямого дублирования реальной ситуации, ограничиваясь созданием обобщенного метафорического контекста, имеющего структурное сходство с исходной проблемой.

2. Обязательным компонентом нарратива является представление альтернативных стратегий разрешения проблемной ситуации (в случаях затруднения самостоятельного выбора ребенком оптимального решения, психолого-педагогический специалист может предложить репертуар адаптивных способов преодоления аналогичных ситуаций).

3. Архитектоника повествования должна характеризоваться логической последовательностью развития сюжетной линии.

Особую терапевтическую эффективность демонстрируют психотехнические упражнения и игровые методики, направленные на редукцию психоэмоционального напряжения. Формирование эмоциональной стабильности ребенка неразрывно связано с развитием навыков психофизиологической саморегуляции. Освоение техник мышечной релаксации способствует снижению уровня тревожности, купированию состояний психомоторного возбуждения и мышечной ригидности, восстановлению психофизиологических ресурсов организма и повышению энергетического потенциала:

Рассмотрим комплекс психотехнических упражнений, направленных на оптимизацию эмоционального состояния:

1. Тактильная методика «Ласковые ладошки». Участники располагаются в круговой конфигурации последовательно друг за другом. Осуществляются мягкие тактильные воздействия на различные части тела впереди сидящего участника (голова, спина, руки) посредством деликатных прикосновений ладонями.

2. Сенсорное упражнение «Секретики». Методика предполагает использование идентичных по внешнему оформлению текстильных контейнеров, наполненных различными крупами с умеренной степенью заполнения. Детям, демонстрирующим признаки эмоционального дискомфорта, предлагается идентифицировать содержимое контейнеров посредством тактильной стимуляции. Процесс мануального исследования способствует переключению внимания и редукции негативных эмоциональных состояний.

3. Визуализационная техника «На полянке». Процедура реализуется в положении сидя на ковровом покрытии с закрытыми глазами. Педагог осуществляет вербальное сопровождение визуализации: «Представьте себя на лесной полянке. Ощутите теплые лучи солнца, прислушайтесь к птичьему

пению и шелесту листвы. Почувствуйте состояние телесной релаксации, тепла и комфорта. Обратите внимание на цветы вокруг. Какой из них вызывает ощущение радости? Отметьте его цветовую гамму».

По завершении визуализации инициируется обсуждение индивидуального опыта участников с последующей художественной репрезентацией визуализированных образов.

4. Релаксационное упражнение «Чудесный сон котенка». Участники располагаются в положении лежа на спине по кругу, с разведенными конечностями и закрытыми глазами. На фоне негромкого музыкального сопровождения умиротворяющего характера ведущий осуществляет неторопливое вербальное сопровождение: «Утомленный котенок, после активных игр, свернулся клубочком для отдыха. Ему снится волшебный сон: лазурное небо, сияющее солнце, кристально чистая вода, мерцающие рыбки, любимые лица, друзья, знакомые животные, нежные материнские слова, происходит чудо. Чудесное сновидение завершается, котенок пробуждается, потягивается, улыбается».

Завершающим этапом выступает рефлексивное обсуждение индивидуального опыта участников с акцентом на содержании визуализированных образов, соматических ощущениях, слуховых впечатлениях и переживании чудесного события [41].

В репертуаре игровой деятельности младших школьников особое место занимает нормативная игра, характеризующаяся специфической организацией межличностного взаимодействия, детерминированного не ролевыми позициями, а системой эксплицитных правил и поведенческих норм. Примечательно, что в процессе участия в нормативных играх, особенно динамического характера, ребенок спонтанно демонстрирует поведенческие паттерны, нехарактерные для его функционирования как в реальном контексте, так и в пространстве сюжетно-ролевой игры. Существенным аспектом выступает пролонгированный характер межличностных контактов, сформированных в контексте нормативной игры.

Организация подвижных сюжетных игр с фиксированной системой правил в условиях открытого пространства создает оптимальные условия для манифестации различных личностных характеристик участников, включая решительность/нерешительность, находчивость, креативность и другие качества. Данный формат игровой активности способствует формированию навыков коллективного взаимодействия и кооперации.

Специфика интерперсональных отношений в играх с регламентированными правилами существенно отличается от структуры взаимодействия в контексте ролевых игр. Если сюжетно-ролевая игра предполагает реализацию бинарных антагонистических ролевых позиций (родитель-ребенок, врач-пациент, водитель-пассажир), то нормативная игра, наряду с элементами соревновательного противостояния между командами, создает условия для формирования эгалитарных отношений внутри командных объединений.

Психогимнастический метод представляет собой структурированную систему специализированных занятий, включающих этюды, упражнения и игровые техники, направленные на оптимизацию различных компонентов психической организации ребенка, охватывающих как когнитивную сферу, так и эмоционально-личностные аспекты развития.

В качестве эффективного инструментария психолого-педагогической работы рекомендуется использование следующего комплекса этюдов и психотехнических упражнений:

1. Этюд «Новая кукла» (экспрессия радости). Моделируется ситуация получения желанного подарка с демонстрацией соответствующих эмоциональных и двигательных реакций: прыжки, круговые движения, игровые манипуляции с куклой.

2. Этюд «Баба-Яга» (экспрессия гнева). Воспроизводится сказочный сюжет с акцентом на выражении состояния фрустрации и гнева через характерные поведенческие проявления: топание ногами, размахивание руками, хаотичные перемещения.

3. Этюд «Фокус» (экспрессия удивления). Имитация реакции изумления при наблюдении необычной трансформации: кошка, помещенная в чемодан, заменяется собакой.

4. Этюд «Лисичка подслушивает» (экспрессия любопытства). Демонстрация поведенческих проявлений заинтересованности при подслушивании диалога персонажей.

5. Этюд «Соленый чай» (экспрессия отвращения). Моделирование ситуации ошибочного употребления соли вместо сахара с демонстрацией, соответствующей мимической и поведенческой реакции.

6. Этюд «Новая девочка» (экспрессия презрения). Репрезентация поведенческого паттерна высокомерия через характерные мимические проявления и позы.

7. Этюд «Про Таню» (амбивалентные эмоции). Демонстрация последовательной смены эмоциональных состояний: от горя к радости.

8. Этюд «Золушка» (экспрессия печали). Воспроизведение эмоционального состояния героини, обусловленного двойной утратой: невозможностью дальнейших встреч с принцем и потерей туфельки.

Интеграция элементов игротерапии, сказкотерапии и психогимнастики в коррекционно-развивающий процесс демонстрирует высокую эффективность в контексте формирования механизмов поведенческой саморегуляции у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Ключевой целевой установкой разработанной коррекционной программы является оптимизация механизмов волевой регуляции поведенческих паттернов у обучающихся начальных классов с диагностированной задержкой психического развития посредством реализации комплекса психолого-педагогических интервенций.

По завершении формирующего этапа экспериментального исследования

была реализована процедура контрольной диагностики, направленная на оценку качественных и количественных показателей сформированности волевой регуляции поведения у представителей исследуемой выборки. Диагностический инструментарий включал следующие методики: тест оценки самоконтроля и произвольности, методику «Неразрешимая задача» (авторы - Н. И. Александрова, Т. И. Шульга), методику «Оценка волевых качеств» (автор - А. И. Высоцкий) и методику «Не подглядывай» (автор методики – И. В. Дубровина).

Верификация исследовательской гипотезы предполагает регистрацию статистически достоверных позитивных изменений в системе параметров волевой регуляции поведенческих проявлений у младших школьников с задержкой психического развития после воздействия независимой переменной. С целью оценки эффективности реализованного комплекса экспериментальных мероприятий по оптимизации волевой регуляции у обучающихся с ЗПР был осуществлен сравнительный анализ динамики ключевых показателей на этапах до и после психолого-педагогического вмешательства.

Полученное эмпирическое значение Т-критерия (Тэмп) локализуется в зоне статистической значимости, что обуславливает необходимость отклонения нулевой гипотезы (H₀) и принятия альтернативной гипотезы (H₁), постулирующей наличие статистически достоверных изменений исследуемых параметров.

Анализ результатов проведенного эмпирического исследования убедительно демонстрирует высокую эффективность реализованной психолого-педагогической коррекционной программы, что подтверждается статистически достоверным повышением количественных и качественных показателей саморегуляции поведенческих проявлений у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (уровень статистической значимости $p \leq 0,01$).

Полученные эмпирические данные и их математико-статистическая

верификация позволяют констатировать правомерность выдвинутой исследовательской гипотезы. В частности, установлено, что интеграция в коррекционно-развивающий процесс комплекса методов, включающего элементы игротерапевтического воздействия, сказкотерапевтических техник и психогимнастических упражнений, способствует оптимизации механизмов произвольной регуляции поведения у младших школьников с парциальной несформированностью высших психических функций, проявляющейся в форме задержки психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего исследования, посвященного психолого-педагогической коррекции саморегуляции поведения детей начальной школы с задержкой психического развития, заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной верификации программы коррекции саморегуляции для данной категории учащихся.

Сделаем основные умозаключения, к которым пришли на базе теоретического и экспериментального изучения. Описание тематики волевого поведения в отечественных и зарубежных трудах, а также изучение научных подходов о «саморегуляции» и «воле» позволяют говорить, что воля является комплексным психическим феноменом, побуждающим личность к осознанной деятельности.

Саморегуляция личности и саморегуляция поведения находятся в тесной взаимосвязи. Обозначенные два элемента являются взаимно дополняемыми. Прослеживается четкая связь между регуляцией активности и саморегуляцией поведенческих моделей. Саморегуляция личности во многом предопределена регуляцией взаимодействий индивида.

С точки зрения специалистов, специфика саморегуляции поведенческих моделей детей младшего школьного возраста с ЗПР характеризуется комплексностью и важностью. Такое положение дел детерминировано возможностью недостатков провоцировать преобразования психоэмоциональной сферы школьников.

Для детей младшего школьного возраста формируется опция совершенствовать различные компоненты поведения. В списке этих элементов можно обозначить осознанность мыслительной деятельности, прогнозирование вероятных итогов, приверженность собственным морально-нравственным категориям.

Изучение специфики саморегуляции у представленной категории испытуемых предусматривало три стадии.

В структуре исследовательской программы первичный (пропедевтический) этап был посвящен углубленному теоретическому анализу избранной научной проблематики. Существенный акцент был сделан на процессах систематизации и аналитической обработки релевантных психолого-педагогических источников, формулировке исследовательской гипотезы и конкретизации целевых установок научного поиска. На данном этапе осуществлялась методологическая разработка экспериментального дизайна с определением оптимального инструментария эмпирического исследования.

Второй (экспериментальный) этап исследовательской программы характеризовался непосредственной реализацией эмпирической части работы. В соответствии с принципами организации психолого-педагогического эксперимента, данный этап структурно дифференцировался на две взаимосвязанные фазы: констатирующий эксперимент, направленный на первичную диагностику исследуемых параметров, и формирующий эксперимент, предполагающий реализацию системы целенаправленных воздействий на изучаемые характеристики.

Отдельно проведено исследование полученных данных. Для респондентов применялась процедура психодиагностики, состоящая из 3 методов. Аккумулированные сведения интерпретированы, приведены в наглядный вид, систематизированы в таблицах.

В рамках третьей (контрольно-обобщающей) стадии осуществлено исследование полученных данных, разработаны умозаключения, сформулированы советы в сегменте психолого-педагогического воздействия на поведенческие модели детей младшего школьного возраста с ЗПР. Отдельное внимание уделено проверке гипотезы, которая разработана на первой стадии экспериментальной деятельности.

На стадии коррекции экспериментальной деятельности осуществлена повторная диагностика. В качестве основной цели здесь выступило изучения уровня саморегуляции поведения младших школьников с ЗПР. На основании

итогах этой стадии приходим к умозаключению, что показатель ТЭмп не расходится с нормой. Как следствие, можно отклонить нулевую гипотезу и выбрать верным вариантом альтернативное предположение о наличии статистически важных преобразований.

Таким образом, исследуемая цель реализована, поставленные задачи эффективно выполнены, а гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аккерман Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей. Семейная психотерапия. М., 2000. 307 с.
2. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребёнку? Учебно-методическое пособие. СПб., 2008. 145 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 2011. 414 с.
4. Бельская И. Л. Тесты для подготовки ребенка к школе. М., 2004. 128 с.
5. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека. М., 2010. 416 с.
6. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития учеб. пособие. М., 2001. 136 с.
7. Богданова О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах. Пособие для учителя. М., 2014. 98 с.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 398 с.
9. Борякова Н. Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития. М., 2002. 64 с.
10. Варги А. Я. Современный ребенок: Энциклопедия взаимопонимания. М. 2006. 640 с.
11. Вимонас В. К. Психология развития мотивации. СПб., 2006. 458 с.
12. Вимонас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 2006. 132 с.
13. Волков Б. С. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. М., 2008. 189 с.
14. Волков Б. С. Методология и методы психологического исследования. М., 2011. 352 с.
15. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. 2011. 398с.
16. Глоссарий психологических терминов под ред. Н. Губина. М., 2012.

156 с.

17. Давыденко О. А. Психолого-педагогическая деятельность с детьми с задержкой психического развития младшего школьного возраста. М., 2004. 206 с.

18. Долгова В. И. «Дерево целей» развития инновационной культуры педагогических работников. Екб. 2012. 320 с.

19. Долгова В. И. Регламент аттестационных материалов: методические рекомендации. Члб., 2013. 128с.

20. Долгова В. И., Гольева, Г. Ю. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция: монография. Члб., 2010. 184 с.

21. Долгова В. И., Шумакова, О. А. Инновационные технологии деятельности педагога-психолога. М., 2009. 96 с.

22. Дубровина И. В. Диагностическая и координационная работа школьного психолога. М., 2009. 148 с.

23. Дубровина И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. М., 2002. 211 с.

24. Ермакова И. А. Психологические игры и упражнения. СПб, 2006. 365 с.

25. Зеньковский В. В. Психология детства. Екб., 2009. 315 с.

26. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. В., 2000. 608 с.

27. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб., 2007. 464 с.

28. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: учеб. пос. для студ. высш. учеб. Зав. М., 2004. 288 с.

29. Коломинский Я. Л. Детская психология М., 2009. 285 с.

30. Кондратьева С. Б. Самоопределение личности как связующее звено между самопознанием и самореализацией. М., 2009. 286 с.

31. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: учебное пособие. М., 2002. 480 с.

32. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребёнка от

рождения до 17 лет. М., 2008. 301 с.

33. Кулагина И. Ю. Младшие школьники. Особенности развития. М., 2009. 176 с.

34. Лебедева Л. Д. Педагогические аспекты арт-терапии. У., 2001. 383 с.

35. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей М., 2001. 260 с.

36. Леонова Н. А. Младший школьник: опыт нравственного поведения. М., 2015. 185 с.

37. Лубовский В. И. Задержка психического развития. М., 2003. 206 с.

38. Люблинская А. А. Детская психология М., 2006. 206 с.

39. Лютова Е. К., Монина Г.Б. Эффективное взаимодействие с детьми. СПб., 2002. 190 с.

40. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 2009. 217 с.

41. Марковская И. Ф. Задержка психического развития. Кликонейропсихологическая диагностика. М., 2006. 284 с.

42. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. М., 2009. 125 с.

43. Медведева Е. А., Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М., 2001. 246 с.

44. Меньшикова Е. А. Эмоциональное отношение к учебе младших школьников М., 2014. 322 с.

45. Мир детства. Младший школьник. М., 2008. 218 с.

46. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 2004. 462 с.

47. Никандров В. В. Наблюдение и эксперимент в психологии. СПб, 2012. 480 с.

48. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития пособие для психологов и педагогов. М., 2003. 128 с.

49. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. М., 2003. 448

с.

50. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 2015. 736 с.
51. Осипова А. А. Диагностика и коррекция внимания. М., 2002. 221 с.
52. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности О., 2010. 232 с.
53. Психологический словарь. М., 2006. 479 с.
54. Рахматшаева В. А. Психология взаимоотношений. М., 2006. 268 с.
55. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в конфликте. М., 2001. 220 с.
56. Селевко Г. Великая иллюзия игра как метод обучения. 2005. 128 с.
57. Семаго Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. М., 2005. 46 с.
58. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2001. 350 с.
59. Сироткина Е. Я. Формирование у младших школьников представлений о нравственном поведении. 2016. 111 с.
60. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения. М., 2004. 240 с.
61. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика. М., 2001. 312 с.
62. Ульенкова У. В. К проблеме ранней компенсации ЗПР. М., 1980. 325 с.
63. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста, 2008. 296 с.
64. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013.
65. Филиппова Н. В. Современный взгляд на задержку психического

развития. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. С. 256-262.

66. Харламов И. Ф. Педагогика. М., 2018. 519 с.

67. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М., 2008. 280 с.

68. Шнейдер Л. Б. Педагог-психолог и семья школьника. 2006. № 10. С. 18-22. Опыт и проблемы психологического консультирования.

69. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студен. высш. учеб. завед. М., 2007. 384 с.

70. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 2008. 224 с.