Н.В. БАБКИНА

САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Монография

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР ВЛАДОС

Москва • 2016

УДК
ББК
Б

Рекомендовано Ученым советом
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»

Рецензенты:
И.А. Коробейников, доктор психологических наук, профессор, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»
А.К. Осницкий, доктор психологических наук, профессор, ФГБНУ «Психологический институт РАО»

Бабкина Н.В.

Б Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. — 143 с.

ISBN

В пособии представлены материалы по исследованию произвольной регуляции познавательной деятельности у старших дошкольников и младших школьников с ЗПР. На основании результатов дифференцированного изучения готовности этой категории детей к школьному обучению обосновываются их особые образовательные потребности в части целенаправленной работы по формированию умений саморегуляциии.

Представлена программа коррекционно-развивающей работы, включающая, с одной стороны, внешнюю организацию среды, направленную на развитие ведущей деятельности ребенка, с другой — специальные занятия по формированию умений осознанной саморегуляции. Приведены методические рекомендации по организации индивидуальных и групповых занятий психолога, учитывающие уровень сформированности у ребенка осознанной регуляции познавательной деятельности; рекомендации учителям по осуществлению индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся; рекомендации родителям.

Теоретический и методический материал пособия может быть использован при подготовке и переподготовке психологов и педагогов; он будет полезен студентам педагогических, психологических, дефектологических факультетов педагогических университетов.

Книга также адресована психологам, дефектологам, методистам дошкольных и школьных образовательных организаций, сотрудникам ПМПК, координаторам по инклюзивному образованию.

УДК
ББК

© Бабкина Н.В., 2016
© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2016

ISBN

Содержание

Введение 5

Глава 1. Сущность саморегуляции и особенности ее проявления у детей с задержкой психического развития 7
Саморегуляция как предмет научного исследования 7
Теоретические и экспериментальные подходы к изучению саморегуляции. 9
Психологические особенности осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития 20

Глава 2. Экспериментальное исследование осознанной саморегуляции в познавательной деятельности у детей с ЗПР 33
Изучение осознанной регуляции познавательной деятельности в структуре психологической готовности к школе 33
Характеристика пространственного восприятия 38
Особенности произвольного внимания и регуляции деятельности 40
Специфика основных мыслительных операций 46
Характеристика общей осведомленности и развития речи 51
Оценка учебно-познавательной мотивации 52
Уровни сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР к началу школьного обучения 54
Исследование осознанной регуляции познавательной деятельности в начале школьного обучения 63

Глава 3. Формирование осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР 7–8-летнего возраста в условиях специально организованного обучения 74
Роль психологического сопровождения в системе комплексной коррекционной помощи детям с ЗПР 74

Комплексная программа коррекционно-развивающей работы по формированию осознанной регуляции в познавательной деятельности у детей с ЗПР 77
Организационно-методические принципы работы психолога по формированию осознанной саморегуляции 78
Основные направления и содержание занятий психолога по формированию осознанной саморегуляции у младших школьников с ЗПР 80
Рекомендации учителям по осуществлению индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся. 86
Организация взаимодействия с родителями 92
Оценка эффективности формирования осознанной саморегуляции у детей с ЗПР 94

Заключение 107

Приложения. 109
Приложение 1. Программа диагностики готовности к обучению в школе детей 6–7 лет с ЗПР 109
Приложение 2. Рекомендации по проектированию Программы коррекционной работы как обязательной части содержательного раздела «Основной образовательной программы образовательной организации» 120
Приложение 3. Развивающие игры и упражнения: описание и методические рекомендации 129

Литература 140

Введение

Способность ребенка к произвольной регуляции собственной деятельности и, прежде всего, деятельности познавательной является одним из важнейших условий его психического и социального развития, требования к которому резко возрастают с началом систематического обучения в школе. Формирование этой способности у детей с задержкой психического развития (ЗПР) следует рассматривать как приоритетную задачу их психолого-педагогического сопровождения не только в младшем школьном, но уже в старшем дошкольном возрасте.

Необходимость такой работы исходно обосновывается результатами многочисленных исследований клинико-психологической (К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская и др.), нейрофизиологической (М.Н. Фишман и др.), психолого-педагогической (А.Д. Вильшанская, С.А. Домишкевич, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и др.) направленности, которые на разных уровнях демонстрируют ряд существенных особенностей познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР, препятствующих успешному овладению школьными знаниями и нормами поведения.

Причинами выраженных нарушений познавательной активности, эмоционально-волевой сферы и поведения у детей с ЗПР могут быть незрелость коры головного мозга, а также изменения функционального состояния регуляторных структур ствола мозга. Вследствие недостаточной зрелости лобных отделов коры у них наблюдаются ослабление функций контроля и программирования деятельности, направленного внимания, преобладание генерализованной активации. Это проявляется в постоянной отвлекаемости, в неумении сосредоточить внимание на одном конкретном действии или предмете; отмечаются трудности в выработке плана действий, недостаточный контроль собственной деятельности.

Результаты клинико-физиологических и психолого-педагогических исследований детей с ЗПР выявляют у них существенные нарушения умственной работоспособности, недостаточное развитие отдельных психических функций, стойкие трудности в усвоении учебных знаний, умений и навыков.

Для детей с ЗПР характерны неумение подчинять свою деятельность поставленной задаче, несформированность навыков мысленного планирования действий, самоконтроля, неадекватная самооценка, эмоциональная нестабильность,

повышенная внушаемость, уход от ответственности, преобладание игровых интересов над учебными, неумение вести себя в соответствии с требованиями ситуации.

Отмечается также слабость речевой регуляции действий (Н.Ю. Борякова, З.М. Дунаева, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова и др.), которая проявляется в трудностях их речевого оформления, недостаточной способности ориентироваться на требования словесной инструкции. Существенное запаздывание развития внутренней речи затрудняет формирование у детей с ЗПР произвольной регуляции собственной деятельности, способности прогнозировать ее результаты.

Все вышеперечисленное, несомненно, лежит в основе затруднений в освоении этими детьми учебной деятельности. Что же касается недостаточности регуляции деятельности, то она проявляется во всех звеньях процесса учения, особенно в процессе систематических занятий. Характерными здесь являются отсутствие стойкого интереса к предлагаемым заданиям, импульсивность и поверхность ориентировки в новом материале, недостаточная целенаправленность деятельности. Кроме того, общее снижение ее продуктивности в значительной мере определяется безынициативностью, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

В онтогенезе способность к осознанной регуляции познавательной деятельности у нормально развивающихся детей формируется к началу школьного обучения, что позволяет выделить этот возрастной период как сензитивный для овладения приемами организации собственной деятельности, для формирования произвольности поведения.

Систематизация и анализ специфических проявлений саморегуляции в познавательной деятельности детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками позволяет выявить их особые образовательные потребности и научно обосновать специальные образовательные условия, способствующие целенаправленному развитию регуляторной сферы, сделать ее «мишенью» психолого-педагогической коррекционной работы с ребенком, способствующей эффективной актуализации его потенциальных возможностей личностного становления, что и является главной задачей современного школьного образования.

ГЛАВА 1

СУЩНОСТЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Саморегуляция как предмет научного исследования

Одна из главных характеристик человека как субъекта жизнедеятельности — способность к саморегуляции своей активности.

Предмет психологии саморегуляции в самом общем плане — это сущностные интегративные психические процессы, связанные с регуляторной функцией психики и обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, его субъектную активность, целостность индивидуальности и личности (В.И. Моросанова, 1998).

Идеи функциональной системы саморегуляции были разработаны П.К. Анохиным и Н.А. Бернштейном. Принципиальные подходы к определению природы, сущности и роли сознательной активности субъекта в различных видах деятельности нашли отражение в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Большой вклад в изучение собственно психологических механизмов саморегуляции внесли отечественные психологи (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.В. Захарова, В.А. Иванников, О.А. Конопкин, Н.С. Лейтес, Б.Ф. Ломов, В.И. Моросанова, Е.О. Смирнова, Т.И. Шульга, Д.Б. Эльконин и др.).

В широком смысле саморегуляция понимается как один из компонентов самосознания; как системно-организованный процесс, обеспечивающий адекватность состояний и действий человека цели, предмету, условиям деятельности (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, Б.Ф. Ломов, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий); как способность человека осознанно регулировать различные психические процессы и состояния (Е.О. Смирнова), способность управлять своими действиями в соответствии с общественно заданными целями и условиями деятельности (О.Ю. Осадько); как показатель возможностей индивида устойчиво осуществлять принятую программу деятельности, способность удерживать цели и способы деятельности (В.Д. Небылицын, В.С. Юркевич). Некоторые психологи (Н.А. Батурин и др.) связывают

процесс саморегуляции с оценочной деятельностью, считая, что ее суть состоит в оценивании условий, возможностей, избранных программ, текущих и конечных результатов и т. д. И.И. Кондратьева, Н.А. Менчинская, У.В. Ульенкова рассматривают саморегуляцию как один из важнейших компонентов в структуре общей обучаемости и подчеркивают необходимость максимальной интенсификации ее развития.

Проблемы регуляции в зарубежной психологии изначально разрабатывались, главным образом, в рамках кибернетической метафоры управления. Но в последнее время все больше внимания уделяется исследованию когнитивных, личностных и социально-психологических аспектов регуляции в их взаимосвязи.

Несмотря на множество и разнообразие определений саморегуляции в современной западной психологии (например, способность следовать требованиям взрослых, послушание и демонстрация адекватного социального поведения при отсутствии внешнего контроля, управление своей моторной и вербальной активностью и т. д.), большинство авторов под саморегуляцией понимают именно следование образцам социального, одобряемого поведения. При этом формирование саморегуляции рассматривается преимущественно как подчинение ребенка требованиям взрослых, по сути, навязанным извне, противостоящим его собственным желаниям (В.И. Моросанова, Е.О. Смирнова).

***

Таким образом в отечественной психологии, в отличие от западной, подходы к пониманию саморегуляции базируются на представлениях об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности. Л.С. Выготский показал, что произвольность не только по своему происхождению и содержанию, но и по своим механизмам является социальным образованием. Процессы саморегуляции — это внутренняя *целенаправленная активность человека*. Ребенок не приспосабливается к противостоящим ему требованиям общества и не подчиняется им: он изначально находится и развивается внутри этого общества, в практической связи с ним. При этом саморегуляция выступает одной из главных характеристик человека как субъекта жизнедеятельности, являясь предиктором успешности осуществления им различных видов деятельности.

Теоретические и экспериментальные подходы к изучению саморегуляции

Анализ литературы, посвященной изучению регуляционной функции психики, позволил выявить основные аспекты исследований в рассматриваемом направлении.

Основная цель *физиологического* аспекта исследований — изучение физиологических механизмов поведенческого акта: целеполагания, прогнозирования, планирования, реализации плана. Процесс постановки цели и ее достижения предполагает сложные механизмы многоуровневого регулирования на основе многоуровневой интеграции частных механизмов приспособительного акта и их постоянной коррекции с учетом обратной связи (Н.А. Бернштейн). П.К. Анохин, разрабатывая проблему регуляции деятельности, показал механизмы прогнозирования и построения двигательных актов, механизмы обратной афферентации, раскрыл понятие сенсорной коррекции.

Нейропсихологический подход к пониманию мозговых механизмов саморегуляции деятельности заложен в трудах А.Р. Лурия, П.К. Анохина и развивается их учениками и последователями. На большом экспериментальном материале показано, что мозг работает как сложная система функциональных блоков, каждый из которых выполняет свои специфические задачи.

Ведущим в отправлении акта саморегуляции определен лобно-ретикулярный комплекс (А.Р. Лурия, М.Н. Фишман, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова и др.). Массивные поражения лобной области ведут к расстройству планирования последовательности действий и тех процессов, которые связаны с контролем осуществления той или иной деятельности, с коррекцией запланированной деятельности.

А.Р. Лурия доказал социальную обусловленность регулирующей функции мозга, формирующейся в онтогенезе, с развитием регулирующей функции речи. Позднее развитие и медленное созревание лобных долей обусловливает бóльшую длительность процесса формирования у ребенка произвольных форм управления психическими функциями и поведением.

На основании многочисленных исследований структурно-функциональной организации мозга установлены некоторые нейрофизиологические механизмы, лежащие в осно-

ве таких проявлений у детей, как неустойчивость внимания, отвлекаемость, неумение сосредоточить внимание на одном конкретном действии или предмете, трудности в выработке плана действий, низкая познавательная активность и работоспособность (И.Ф. Марковская, М.Н. Фишман). Показана регулирующая и контролирующая роль лобных отделов головного мозга, а также функционального состояния регуляторных структур ствола мозга, в первую очередь таламо-корковых и лобно-таламических связей.

С помощью метода нейропсихологического анализа была дифференцирована работа различных корковых инстанций при выполнении интеллектуальных задач (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова, Г.В. Шавырина), что позволило объективировать раздельное функционирование целостно-поведенческого и гностического уровней системы интеллектуальной саморегуляции и на этой основе предложить новые подходы и способы индивидуализированной коррекции.

С точки зрения *дифференциальной психофизиологии* саморегуляция понимается как функция мозга, определяющая наиболее устойчивые способы регулирования действий, состояний, предрасположений, направленных на достижение определенных целей поведения (В.Д. Небылицын). Эти устойчивые особенности саморегуляции во многом обусловливаются особенностями общего типа высшей нервной деятельности и, в свою очередь, обусловливают возможности деятельности человека, в том числе и умственные (Н.С. Лейтес).

Исследование В.С. Юркевич, посвященное экспериментальной проверке гипотезы о существовании устойчивых общих индивидуально-своеобразных способов регулирования деятельности, позволило выявить различные уровни саморегуляции интеллектуальной деятельности старших школьников. Было показано, что способность учащихся к удержанию цели и способов деятельности коррелирует с такими показателями, как особенности сосредоточения внимания, аккуратность, собранность, пунктуальность, сдержанность и т. п. Не отрицая роли воспитания, автор приходит к выводу, что саморегуляция, как устойчивый способ регулирования деятельности в соответствии с ее целью и, в то же время, как одна из общих способностей, во многом обусловлена общими свойствами нервной системы, связанными с деятельностью регуляторных систем мозга.

Психологические механизмы саморегуляции деятельности, ее структура, формирование в онтогенезе, связи саморегуляции с продуктивностью психических процессов и эффективностью деятельности человека, место в структуре самосознания освещены отечественными и зарубежными психологами.

Одним из наиболее разработанных аспектов системного рассмотрения саморегуляции является выделение ее уровней — непроизвольного, произвольного (осознанного) и послепроизвольного — на основе критерия опосредованности процессов регуляции намерениями, планами субъекта (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.А. Иванников, Б.В. Кайгородов, Е.О. Смирнова, К.Н. Поливанова, Т.И. Шульга, H.M. Wellman и др.).

Произвольность, согласно Л.С. Выготскому, можно представить как способность к овладению собой (своей внешней и внутренней деятельностью) на основе культурно заданных средств. Развитие произвольности с этой точки зрения можно рассматривать как овладение средствами организации своего поведения, которые позволяют объективировать и осознать собственные действия. Именно благодаря своей социальной природе осознанная саморегуляция не только не зависит так же тесно, как непроизвольная саморегуляция, от психофизиологических предпосылок регуляторных процессов, но и имеет по отношению к ним компенсаторный характер (Л.С. Выготский, П.А. Жоров, В.С. Мерлин, В.И. Моросанова, О.Ю. Осадько, А.К. Осницкий и др.). Благодаря развитию «знаково-опосредованной» регуляции индивиды с различными природными задатками самоактивации могут достигать одинаковой эффективности деятельности. Этапы развития произвольности определяются уровнем осознания своей деятельности и средствами ее организации и, следовательно, требуют «поворота сознания на себя» и хотя бы элементарной рефлексивной работы (В.П. Зинченко).

В современной отечественной психологии периодизация развития произвольности наиболее полно представлена Е.О. Смирновой, которая исходит из того, что уровни и этапы развития произвольного поведения должны определяться не наличием или отсутствием этого качества в индивидуальных действиях ребенка, а специфическим для каждого возраста содержанием совместной жизнедеятельности со взрослым.

Первый этап становления произвольности — возникновение коммуникативной деятельности младенца на первом месяце жизни. При этом первым объектом, который открывается сознанию ребенка и в то же время позволяет ребенку открыть себя, является взрослый человек.

Второй этап начинается с возникновения у младенца движений, направленных на объект. Автор экспериментально доказывает, что главным условием перехода от спонтанных движений к целенаправленным является аффективная притягательность объекта, возникающая у ребенка в процессе взаимодействия со взрослым.

Следующие этапы развития произвольности связаны с овладением словом и становлением регуляторной функции речи.

На *третьем этапе* это проявляется в форме выполнения речевой инструкции взрослого.

Четвертый этап (дошкольный возраст) характеризуется превращением речи из интер- в интрапсихическую функцию, то есть ребенок переходит к опосредованию словом не только совместных со взрослым, но и своих индивидуальных действий. Экспериментально доказано, что, действуя с более привлекательными и понятными объектами, дошкольники раньше достигают произвольности и осознанности, чем действуя с чисто предметным, неодушевленным, материалом.

Пятый этап в становлении произвольности связан с выделением и осознанием правила как средства овладения собственным поведением. Однако правило задается извне и лишь присваивается ребенком.

Шестой этап развития произвольности ребенка заключается в способности самостоятельно и свободно определять свою деятельность и самому конструировать средства овладения своим поведением. Переход на этот этап связан с развитием самосознания ребенка, с осознанием желаний (мотивов и целей) и средств их достижения.

Некоторые исследователи полагают, что только этот этап, приуроченный к концу дошкольного возраста, является началом действительно произвольного поведения (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, Е.Е. Кравцова, Е.А. Бугрименко и др.).

К моменту поступления в школу у ребенка формируются необходимые предпосылки для успешного овладения осознанной саморегуляцией, в том числе и нейродинамические (А.Р. Лурия): созревание лобных долей и их связей формирует функции регуляции и контроля деятельности, обеспечивая произвольность поведения ребенка. В этот период формируются не только чувствительность, восприимчивость к освоению определенных приемов и правил, но и социальная активность, направленная на организацию собственной деятельности в соответствии с этими правилами.

Конкретизируя идеи Л.С. Выготского о роли речи в формировании произвольного поведения и овладении собственными психическими процессами, Р.Е. Левина показала, что речь ребенка приобретает планирующую и регулирующую функцию потому, что она «обнаруживает возможность фиксировать впечатления и действия ребенка, строить их речевой слепок, объективировать собственные действия и осознавать их»[1]. Таким образом, речь превращает действия ребенка в предмет сознания и потому делает возможным управление ими.

Проведенные многочисленные исследования, в которых изучались возрастные и индивидуальные возможности детей выполнять словесные инструкции взрослого, учитывать регламентированные правила деятельности, противостоять действию отвлекающих факторов, строить свое поведение в соответствии с общественно выработанными нормами не только подтвердили возможность формирования компонентов осознанной саморегуляции деятельности и поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте, но и позволили определить этот возрастной период как *сензитивный* (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов) для овладения приемами организации собственной деятельности, для формирования произвольности поведения. В этом возрасте у ребенка перестраиваются сами приемы, способы деятельности, а также осуществляется переход от внешней ситуативной детерминации к сознательной организации собственной деятельности, произвольная мотивация начинает преобладать над непроизвольной.

Ряд авторов рассматривает развитие осознанной саморегуляции в контексте формирования самосознания ребенка. Так, И.И. Чеснокова выделяет в структуре самосознания саморегуляцию, которая осуществляется на основе само-

[1] *Левина Р.Е.* Воспитание правильной речи у детей. М., 1958. С. 42.

познания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Рассматривая генетические этапы развития саморегуляции, автор отмечает важность этапа, на котором ребенок начинает осознавать себя в качестве субъекта деятельности и поведения, когда «анализ начинает падать и на собственную особу, уже отделенную от окружающего мира»[1]. Дальнейшие генетические уровни саморегуляции связаны с овладением речью. В процессе формирования речи развиваются и сложные мыслительные операции, позволяющие обобщать и выражать в понятиях результаты самопознания и эмоционально-оценочной работы в отношении себя. Знание о себе и самоотношение становятся мотивом саморегуляции поведения. Речь дает также возможность отражать непосредственный ход процесса саморегуляции.

В дальнейшем увеличивается роль самооценки, выступающей «стержнем» всего процесса саморегуляции. Она включается в структуру мотивации, определяет направленность саморегуляции, выбор средств ее осуществления и т.д.

К.Н. Поливанова, исследуя формирование основных возрастных новообразований в критические периоды развития, выдвигает гипотезу о двухтактности: вначале психологическая функция возникает внутри целостной ситуации деятельности, затем — освобождается от нее. Автор экспериментально доказывает существование в критические периоды способностей, возникновение и реализация которых являются ситуационно зависимыми. В частности, ею показан «мерцающий» характер познавательной активности и произвольности в отношении задания взрослого у детей 6–7 лет, готовых к школе и обнаруживших нормальный уровень развития интеллекта.

В ряде исследований представлены данные о структуре осознанной саморегуляции и механизмах ее функционирования. Так, О.Ю. Осадько выделяет внутри целостной системы осознанной саморегуляции деятельности два ее вида — активационную и организационную. Эти два параллельно существующих вида регуляции различаются по объекту управления, которым в случае активационной саморегуляции являются эмоциональные состояния и функциональные системы организма, а в случае организационной саморегуляции — собственно последовательность действий, направленных на достижение цели. Выделяются два уровня функционирования процесса саморегуляции (И.И. Чеснокова):

- *первый уровень* составляет управление личностью непосредственным течением поведенческого акта на всех этапах его развертывания — от мотивирующих детерминант до конечного эффекта и его оценки;
- *второй уровень* составляет действие самоконтроля, то есть непрерывное прослеживание личностью всех звеньев регуляции поведения, их связи, внутренней логики.

В научной школе О.А. Конопкина осознанную саморегуляцию понимают как системно-организованный процесс внутренней психической активности по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей.

В результате изучения общих закономерностей строения психических регуляторных процессов была построена целостная концептуальная модель, адекватно отражающая принципиальную внутреннюю структуру процессов осознанной регуляции, инвариантную для различных видов и форм произвольной активности человека.

Указанная концептуальная модель включает следующие звенья:

- принятая субъектом цель деятельности;
- субъективная модель значимых условий деятельности;
- программа собственно исполнительских действий;
- система критериев успешности деятельности;
- информация о реально достигнутых результатах;
- решение о коррекции системы.

Понимание субъектом цели своей деятельности является существенным психологическим фактором, имеющим системообразующее значение для построения всей системы саморегуляции деятельности.

Субъективная модель значимых условий деятельности является динамическим образованием, которое претерпевает изменения в процессе деятельности, пополняется новой информацией, уточняется.

В тесной связи с субъективной моделью значимых условий находится и другое функциональное звено процесса

[1] *Сеченов И.М.* Избранные философские и психологические произведения. — М., 1947. С. 333.

саморегуляции программа собственно исполнительских действий. Функция этого звена в процессе саморегуляции заключается в фиксации в сознании субъекта определенной программы действий, направленных на достижение принятой цели в данных условиях.

Для эффективного осуществления контроля в психологический контур регулирования были включены такие функциональные звенья, как система критериев успешности деятельности и информация о реально достигнутых результатах. Недостаточная точность информации о результате и неопределенность критериев значительно снижают эффективность целенаправленной регуляции.

Такой функциональный анализ может с успехом использоваться для выявления возможных структурных и содержательных дефектов процесса саморегуляции и служить основой для целенаправленного воздействия на отдельные компоненты и параметры деятельности путем соответствующей организации процесса ее осознанного регулирования.

Условием функционирования системы саморегуляции является наличие совокупности *умений* саморегуляции (А.К. Осницкий):

- ставить цели и определять наиболее актуальные из них, удерживать цели длительное время, связывать их с организацией собственных усилий;
- анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели;
- выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию;
- оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки;
- исправлять допущенные ошибки.

Данная модель саморегуляции успешно применяется в настоящее время при анализе регуляторных процессов в учебной и различных видах профессиональной деятельности, а также в спорте высших достижений; разработаны концептуальные представления о стилевых особенностях саморегуляции произвольной активности.

Наряду с исследованиями системы осознанной регуляции деятельности проводились исследования изолированных процессов и подсистем регуляции. В частности, П.Я. Гальпериным и сотрудниками ориентировка человека в условиях деятельности и закономерности анализа условий и контроля изучались в русле концепции поэтапного формирования умственных действий. Особое место в этих исследованиях отводилось изучению внимания как процесса контроля.

Ряд авторов рассматривает проблему саморегуляции в контексте проблем обучаемости. Исследование особенностей возрастной регуляции деятельности школьников опирается на теоретическое положение о том, что психологической основой успешного овладения различными видами учебной и трудовой деятельности является сформированность саморегуляции, в частности таких ее функций, как удержание цели, планирование деятельности, формирование и сохранение способа деятельности, самоконтроль.

Учащийся является не только объектом, но и субъектом обучения, он должен овладеть собственной психической деятельностью в процессе как приобретения, так и применения знаний. Основой развития саморегуляции Н.А. Менчинская считает становление у школьников процессов осознания своих возможностей, развитие мотивационной готовности к усовершенствованию учебной деятельности. При этом переход от неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предполагающим активность мышления и саморегуляцию, называется ею ведущей закономерностью возрастного развития: «Среди многих закономерностей процесса учения следует выделить ведущую — переход от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предусматривающим не только управление извне, но и саморегуляцию»[1].

Саморегуляция, по мнению З.И. Калмыковой , является характерной особенностью продуктивного мышления. Качества ума, как интегративные свойства личности и важнейший структурный компонент общей способности к учению, в своей структуре обязательно предполагают саморегуляцию.

В рамках концепции осознанной саморегуляции О.А. Конопкина индивидуальные особенности сформированности и функционирования процессов осознанной произвольной регуляции понимаются как базовые характеристики учеб-

[1] *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978. С. 264.

ной деятельности учащегося. По мнению исследователей, трудности в обучении обусловлены низким уровнем сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности, «что собственно и проявляется в виде интеллектуальной пассивности, в трудностях овладения учеником эффективными стратегиями организации мыслительных и мнемических действий»[1].

В исследованиях рассматривается роль осознанной саморегуляции в обеспечении успешности учебной деятельности в целом и в разных предметных областях. Так, выявлена специфика влияния индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции на успешность сдачи экзаменационных испытаний; установлены взаимосвязи между мотивацией учения, уровнем развития и стилевыми особенностями осознанной саморегуляции; показано, что учащиеся с более высокой мотивацией и развитой саморегуляцией в сравнении с другими сверстниками достигают в учебной деятельности значимо более высоких результатов, более позитивно относятся к учению, успешнее адаптируются к изменяющимся условиям учебного процесса (Моросанова и др.).

Различные авторы говорят о необходимости формирования саморегуляции у детей дошкольного возраста в различных аспектах познавательной деятельности и поведения как важнейшем условии подготовки их к обучению в школе.

Л.И. Божович указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал А.В. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению в школе представляет собой целую систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т. д. Идеи этого подхода находят отражение в работах Н.И. Гуткиной, в которых автор уделяет особое внимание произвольности, слабое развитие которой рассматривается как основная предпосылка возникающих в школьном обучении трудностей.

[1] *Круглова Н.Ф.* Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника/Под общ. ред. О.А. Конопкина, В.И. Панова. М., 2004.

В работах Л.А. Венгера, Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера в качестве важнейших параметров психологической готовности детей к обучению называются следующие: наличие предпосылок к формированию учебной деятельности (умение ориентироваться на систему правил, умение слушать и выполнять инструкции, работать по образцу), определяемых достижением нового уровня психической регуляции; развитие наглядно-образного и логического мышления, мотивационной и эмоциональной сфер личности. Н.Н. Поддъяков справедливо подчеркивает: «Центральным моментом формирования учебной деятельности дошкольников является переориентировка сознания ребенка с конечного результата... на способы выполнения этого задания. Это явление играет решающую роль в развитии осознания ребенком своих действий и их результатов, в развитии произвольности и контроля своей деятельности... Последовательное формирование учебной деятельности ведет к развитию у детей рефлексии — способности познания своих психических процессов, что имеет фундаментальное значение для возникновения более сложных структур мыслительной деятельности ребенка и формирования понятий»[1].

Е.А. Бугрименко показала, что произвольное поведение ребенка в игре зависит от формы контрольных отношений, в которые он включен. Если эти отношения носят односторонний характер (контроль только со стороны взрослого), то внутри игровой деятельности не складывается произвольного поведения. Автор делает вывод, что становлению произвольности способствуют следующие условия коллективной деятельности: развернутость структуры деятельности (т.е. такая организация деятельности, при которой ребенку открываются связи между действиями отдельных участников и связи каждого действия с общей целью) и двусторонняя форма контрольных отношений, при которой контрольные функции выполняются самими участниками.

Д.Б. Эльконин и его сотрудники развивали мысль об опосредовании как овладении собственным поведением, рассматривая в качестве опосредующего звена регуляции правила, образы и другие составляющие системы требований: «Подчинение правилам формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и тем самым более высокие формы

[1] *Поддъяков Н.Н.* Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. М.: Педагогика, 1980. С. 51.

управления им»[1]. В.В. Давыдов отмечал роль обобщений и рефлексивно-теоретического осмысления учащимися работы над учебными заданиями как составляющей регуляторной деятельности.

Г.А. Цукерман предлагает характеристику, обеспечивающую самостоятельность ребенка в учебной деятельности — «умение учиться». Это новообразование учебной деятельности представляет собой характеристику ее субъекта, «способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действия в новых ситуациях»[2]. Эта характеристика объединяет как личностную регуляцию, так и регуляцию деятельности. При этом автор подчеркивает важность организации сотрудничества со сверстниками, так как ситуация равноправного общения дает школьнику опыт контрольно-оценочных действий.

***

Анализ теоретических и экспериментальных подходов к изучению саморегуляции показывает, что осознанная саморегуляция деятельности является наиболее общей и сущностной функцией психики человека, которая реализует ее единство во всей совокупности отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т. п. Успешность осуществляемой человеком деятельности тесно связана с уровнем сформированности у него умений саморегуляции.

Осознанная саморегуляция деятельности является системно организованным процессом. Эта система включает в себя способности удерживать цель выполняемой деятельности, составлять программу исполнительских действий, формировать модель значимых условий деятельности, использовать обратную связь и корректировать допущенные ошибки как в процессе самой деятельности, так и по ее окончании.

Соответствующий системный анализ может быть использован как для выявления возможных структурных и содержательных дефектов целостного процесса осознанной саморегуляции деятельности, так и для построения коррекционно-развивающей программы, способствующей формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности у детей.

[1] *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974. С. 56.

[2] *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. М., 1993. С. 9.

Психологические особенности осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы. У большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств. Патогенетической основой этих симптомов являются перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС) и ее резидуально-органическая недостаточность, а также функциональная незрелость ЦНС.

Для этого типа психического дизонтогенеза характерно замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на уровнях, характерных для более ранних возрастных этапов.

Основные клинические типы задержки психического развития дифференцированы К.С. Лебединской по этиопатогенетическому принципу:

– ЗПР конституционального происхождения;
– ЗПР соматогенного происхождения;
– ЗПР психогенного происхождения;
– ЗПР церебрально-органического происхождения.

Каждый из этих типов задержки психического развития имеет свою клинико-психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности, нередко осложненных рядом болезненных признаков: соматических, энцефалопатических, неврологических.

В клинических исследованиях при изучении анамнеза детей с ЗПР была установлена замедленность темпа развития центральной нервной системы, вызванная различными факторами: соматической ослабленностью вследствие инфекций, интоксикаций, нарушений или дефицита питания; травмой головного мозга, перенесенной внутриутробно, при родах или в раннем детстве; генетическими факторами. Любой из этих факторов, замедляя индивидуальное развитие, может быть причиной возникновения клинических, психологических и нейрофизиологических изменений, обусловливающих

незрелость эмоционально-волевой сферы, недостаточную выраженность познавательных интересов, а также функциональную недостаточность ряда высших психических функций.

Электроэнцефалографические данные свидетельствуют о нарушениях ЭЭГ у 30–70% детей с ЗПР, что выражается в наличии негрубых и неспецифических патологических изменений электрической активности коры головного мозга и/или стволовых структур. Разработанная М.Н. Фишман система структурирования данных визуального анализа ЭЭГ дала возможность ответить на вопрос о специфике функциональной организации мозга у детей с ЗПР. Автором показано, что выраженные изменения познавательной активности, эмоционально-волевой сферы и поведения у детей с ЗПР могут быть обусловлены как изменениями функционального состояния регуляторных структур ствола мозга (в первую очередь таламо-корковых и лобно-таламических связей), так и незрелостью коры головного мозга.

Вследствие недостаточной зрелости лобных отделов коры у детей с ЗПР наблюдаются ослабление контроля и программирования деятельности, направленного внимания, преобладание генерализованной активации. Это проявляется в постоянной отвлекаемости, неумении сосредоточить внимание на одном конкретном действии или предмете, трудностях планирования действий, недостаточном контроле собственной деятельности.

Незрелость мозговой организации у детей с ЗПР проявляется также в задержке развития тормозных механизмов коры головного мозга, посредством которых осуществляются регуляция и контроль деятельности глубинных отделов. Формирование у ребенка волевого, мотивированного управления своим поведением, осуществляемое методами психолого-педагогической коррекции, в значительной мере способствует созреванию регулирующих тормозных механизмов коры головного мозга.

Комплексное клинико-физиологическое и психолого-педагогическое изучение детей с ЗПР выявило существенные нарушения познавательной деятельности и незрелость эмоционально-волевой сферы, пониженную умственную работоспособность, недостаточное развитие отдельных психических функций, стойкие трудности в усвоении учебных знаний, умений и навыков (Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др.). Характерные инфантильные черты психики детей с ЗПР проявляются в эмоциональной поверхностности и непосредственности, неспособности к волевому усилию, недоразвитии мотивации, критичности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности или вялости, апатичности и т. д.

Систематические исследования детей с ЗПР были сосредоточены, в основном, на изучении познавательной деятельности. Изучались особенности восприятия, внимания, мышления, речи, памяти, обучаемости (Т.В. Егорова, Е.А. Екжанова, Г.И. Жаренкова, Г.М. Капустина, В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др.). В меньшей степени изучались личностные особенности таких детей (Н.Л. Белопольская, С.А. Домишкевич, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, Т.Н. Павлий, Т.Д. Пускаева, Е.С. Слепович, У.В. Ульенкова и др.). Результаты исследований показали, что дети с ЗПР имеют характерные психологические особенности и отличаются как от нормально развивающихся детей, так и от детей с интеллектуальными нарушениями, причем эти отличия касаются практически всех психических проявлений.

В большинстве этих исследований так или иначе затрагивается проблема регуляторной сферы детей с ЗПР. Рассмотрим ее далее на конкретных примерах.

Очень важной для психического развития ребенка является игра. В ней формируются все стороны психической деятельности, в том числе и сфера регуляции. Для игровой деятельности детей с ЗПР характерно отсутствие умений без помощи взрослого развертывать совместную игру в соответствии с общим замыслом, в должной мере учитывать общие интересы, контролировать собственное поведение. Всем остальным видам игр они, как правило, предпочитают подвижную игру без правил.

У детей с ЗПР отмечается несформированность мотивационно-целевой основы игровой деятельности, что выражается в малом разнообразии игровых и предметно-игровых действий, широком применении «штампов», стандартном наборе реплик и действий при реализации роли. Дети не проявляют активности для объединения в совместную игру, не умеют

выработать общую идею и пути ее реализации, нуждаются в организующей помощи взрослого (Е.С. Слепович).

Выделены следующие характерные особенности саморегуляции старших дошкольников с ЗПР в игре: формальное принятие предложенной взрослым роли; выполнение роли происходит через отдельные фрагментарные игровые действия с игрушками и материалами; дети не осознают необходимости игровых правил и подчинения им своего поведения (Е.Б. Аксенова).

К моменту поступления в школу игровые мотивы доминируют у одной трети от общего числа детей с ЗПР (Л.В. Кузнецова). Игра и для младших школьников с ЗПР остается той деятельностью, в которой их возможности раскрываются с наибольшей полнотой. В этой связи может идти речь об использовании различных форм игровой деятельности как для формирования полноценной личностной готовности к принятию школьных требований у дошкольников с ЗПР, так и для пробуждения интереса к учебной деятельности у младших школьников с ЗПР, в большинстве своем не прошедших специальной коррекционной работы в дошкольном возрасте.

Особенно ярко ослабленность регуляции проявляется во всех звеньях процесса учения. Г.И. Жаренкова, характеризуя учебную деятельность детей с ЗПР, отмечает следующие ее особенности: отсутствие достаточно стойкого интереса к предложенному заданию; необдуманность, импульсивность и слабую ориентировку в заданиях, приводящую к многочисленным ошибочным действиям; недостаточную целенаправленность деятельности; малую активность, безынициативность, отсутствие стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

Дети с ЗПР отстают от своих нормально развивающихся сверстников по степени сформированности структуры познавательной деятельности (И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева. Это отставание проявляется, прежде всего, в недоразвитии операциональной основы деятельности, а также в ее детерминации. На уровне непосредственного побуждения оно выражается в недостаточной ориентации на способ решения познавательной задачи. Кроме того, отсутствует обусловленность процессуальной мотивации мотивацией более высокого уровня. Авторы отмечают, что при проведении коррекционной работы необходимо уделять большое внимание развитию у детей с ЗПР учебных интересов (смыслообразующий мотив), связанной с ними ориентации на способ выполнения учебного задания (процессуальный мотив), а также формированию соответствующей операциональной основы познавательной деятельности.

Мыслительная деятельность детей с ЗПР младшего школьного возраста характеризуется сниженной познавательной активностью, конкретностью, элементами инфантильности и стереотипичности, хаотичностью, импульсивностью или замедленностью мыслительных действий, преобладанием интуитивного компонента мышления, недостаточной сформированностью основных мыслительных операций, проявляющейся в наибольшей степени на вербальном уровне. Дети испытывают трудности как при вычленении определенных частей многоэлементного комплекса, так и при необходимости их обобщения. В ходе анализа они опускают детали, затрудняются в разделении существенных и несущественных признаков, в установлении причинно-следственных связей. При самостоятельном выполнении заданий дети с ЗПР по продуктивности ближе к умственно отсталым, чем к норме, но при использовании помощи они существенно приближаются к успевающим ученикам массовой школы (Т.В. Егорова, Т.Д. Пускаева, Т.А. Стрекалова). В работах экспериментально доказана важная особенность детей с ЗПР — способность принимать помощь, которую им оказывает взрослый при решении определенной задачи, а также возможность последовательно использовать эту помощь при самостоятельном выполнении задания.

Н.И. Королько, изучая проблему ориентирования младших школьников с ЗПР в учебных заданиях, показывает, что они не уясняют структуру задания, не умеют определить условия его выполнения, не воспринимают требования к выполнению задания как указания к организации своей деятельности. Тем не менее, по мнению автора, при определенной организации деятельности — постановке перед детьми ясной цели, формировании компонентов ориентировочных действий (общеориентирующих, информативных, поисковых, планирующих) с помощью упражнений, использующих внешние ориентиры, переходящие во внутренний план — у детей с ЗПР возможна коррекция нарушений ориентирования в учебном задании.

В исследовании Ю.Б. Максименко, посвященном формированию самоконтроля у детей 7–8 лет с ЗПР, отмечается,

что невысокая эффективность их деятельности находится в прямой зависимости от низкой степени развития функций самоконтроля. Недостатки самоконтроля у детей с ЗПР выражаются в большом количестве допускаемых ошибок, множестве импульсивных действий, неумении использовать инструкции и оптимальные способы организации контроля. Установлено, что действия самоконтроля без применения специальных приемов и методов по их формированию не получают достаточного развития в процессе учебной деятельности. Проведенная автором специальная коррекционная работа, направленная на поэтапное формирование действий самоконтроля при выполнении заданий, аналогичных применяемым в учебной деятельности, привела к значительному улучшению выполнения экспериментальных заданий по исправлению ошибок в тексте, совершенствованию действий самоконтроля.

Многие авторы отмечают снижение продуктивности психических процессов у детей с ЗПР при необходимости их волевой регуляции. Например, недостаточная целенаправленность мнемической деятельности, а также сниженные возможности контроля при запоминании являются следствием неумения детей с ЗПР рационально организовывать и контролировать свою работу, применять приемы запоминания, а также низкой познавательной активности (Т.В. Егорова, Н.Г. Поддубная, В.Л. Подобед).

Восприятие детей с ЗПР неустойчиво и в значительной мере зависит от посторонних раздражителей (П.Б. Шошин). Для дошкольников и младших школьников характерна сниженная скорость перцептивных операций, что отражается на эффективности работы ребенка на занятиях. Снижение качества восприятия неизбежно ведет к относительной бедности и недостаточной дифференцированности зрительных образов-представлений. В свою очередь, недостаточность сенсорных представлений ограничивает возможность наглядного мышления ребенка, так как они в значительной мере поставляют материал для такого мышления. Таким образом, постоянный дефицит перцептивной информации приводит к усугублению вторичного отставания в умственном развитии.

Внимание детей с ЗПР характеризуется ограниченным объемом, колебаниями, недостатками переключения и распределения, повышенными истощаемостью и пресыщаемостью. Из-за трудностей дифференциации раздражителей по степени важности дети не могут сосредоточиться на существенных признаках, у них отмечаются выраженная зависимость внимания от внешних посторонних воздействий и неустойчивость внимания при необходимости выполнения длинного ряда операций (Л.И. Переслени, Л.Р. Чупров).

У.В. Ульенкова рассматривает саморегуляцию не только как важнейший структурный компонент общей способности к учению, но и как условие формирования этой способности. Исследователем выявлены характерные отличительные особенности саморегуляции у 6-летних детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Они заключаются в следующем:

1) деятельность по заданию не вызывает у детей положительного эмоционального отношения; они не стремятся к ее выполнению, готовы в любой момент прекратить ее;
2) на этапе ориентировки в задании они, в основном, вербализуют лишь общую цель деятельности, а правила ее выполнения в заданном объеме не осознаются ими даже в процессе практических действий;
3) во время выполнения задания дети лучше осознают сенсорные правила, а логические отношения ими устанавливаются значительно труднее;
4) дети обычно не оценивают результат с точки зрения содержания задания: не достигнув нужного результата, они, тем не менее, довольны проделанной работой, не стремятся к ее усовершенствованию.

Подробно характеризуя поведение детей с ЗПР в ситуации выполнения учебного задания, автор отмечает, что, в отличие от нормально развивающихся детей, для них характерен низкий уровень сформированности саморегуляции. Они либо вообще не принимают основную логическую суть задания взрослого, либо теряют ее в процессе деятельности. Им трудно соотносить свои действия с теми правилами задания, которые требуют в процессе работы аналитико-синтетической деятельности: структурирования и деструктурирования систем знаков, осуществления прямых и обратных счетных операций. Им трудно осуществлять самоконтроль на заключительном этапе выполнения задания из-за отсутствия навыка дробного, поэлементного сличения полученного результата с заданным образцом. По этой причине дети не замечают и самостоятельно не исправляют допущенные ими ошибки, прежде всего, на логические пра-

вила задания. Им трудно преодолевать барьер негативного влияния упрочившейся привычки полагаться на внешний контроль, на помощь педагога. Детям легче сидеть и ждать помощи, чем думать, предполагать и проверять. Они избегают интеллектуальных усилий. Сравнительно уверенно дети принимают сенсорные правила, однако на заключительном этапе деятельности им трудно проконтролировать выполнение правил и на этом уровне.

В русле данного подхода учениками У.В. Ульенковой выполнен ряд работ, в которых исследовались различные аспекты особенностей формирования саморегуляции как общей способности к учению у детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников дошкольного и младшего школьного возраста: Е.Б. Аксенова изучала особенности формирования саморегуляции у детей 5–7 лет в игровой деятельности и на учебных занятиях по развитию речи; Т.Н. Князева анализировала саморегуляцию в структуре формирующейся самостоятельности мышления у детей с ЗПР младшего школьного возраста; Н.Л. Росина исследовала особенности саморегуляции в учебной деятельности первоклассников; В.В. Кисова изучала формирование саморегуляции средствами продуктивных видов деятельности у старших дошкольников. Во всех этих работах отмечается, что формирование саморегуляции находится в прямой зависимости от сформированности действий самоконтроля на всех этапах деятельности. Целенаправленная работа и индивидуализированная коррекция формирования действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности приводит в целом к позитивной динамике становления у детей способности к саморегуляции.

Исследованию психологической специфики становления сферы саморегуляции нравственно-этического поведения у старших дошкольников с ЗПР посвящено исследование Г.И. Ефремовой. Автор делает вывод, что сфера нравственно-этического сознания у детей с ЗПР в своем становлении подтверждает типичные для этих детей специфические особенности психического развития, обусловленные структурой дефекта: в условиях стихийного формирования их потенциальные возрастные возможности в сфере произвольной регуляции поведения на основе усвоения социально-этических норм оказываются нереализованными. Сниженный темп психического, интеллектуального развития,

затрудненное личностное формирование сказываются на снижении темпа формирования нравственно-этической саморегуляции поведения: дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения. Не реализованный своевременно возрастной потенциал становления сферы нравственно-этической саморегуляции, в свою очередь, неизбежно затрудняет общее психическое развитие ребенка.

Для детей с ЗПР характерна слабость речевой регуляции действий. Они испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, в их речевом оформлении, не всегда подчиняются требованиям словесной инструкции, не учитывают ее в целом и руководствуются при выполнении задания каким-либо одним из требований. Вербальные отчеты детей о произведенных действиях недостаточно точны. Ребенку иногда бывает легче выполнить действие по инструкции, чем дать вербальный отчет о проделанном. Существенное запаздывание развития внутренней речи затрудняет формирование у детей способности прогнозирования и произвольной регуляции деятельности (Н.Ю. Борякова, З.М. Дунаева, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова).

В ряде работ исследуются факторы, влияющие на эффективность саморегуляции. Установлено, что уровень произвольной регуляции деятельности зависит от сложности деятельности, прежде всего — от сложности звена программирования и необходимости действовать в соответствии с внутренним, мысленным планом, вопреки наглядным условиям выполнения действия (Л.В. Кузнецова). В.И. Перегуда (1994), исследуя особенности деятельности детей, выделяет важнейшую роль смыслов в ее регуляции. Как показывает автор, становление смысловой стороны саморегуляции осуществляется благодаря роли близкого взрослого, в ходе общения с которым постигаются значение и смысл, при этом эмоции осуществляют первичную форму регуляции поведения.

Эмоциональный компонент сферы произвольной регуляции рассматривается в работах Н.Л. Белопольской, И.Ю. Кулагиной, Т.Н. Павлий, В.И. Перегуды, Н.П. Слободяник, P.C. Wilkson. Авторы подчеркивают, что эмоциональные незрелость и нестабильность, проявляющиеся в импульсивности действий, грубости, агрессии, повышен-

ной конфликтности, чрезмерной обидчивости и раздражительности, существенно затрудняют адаптацию детей с ЗПР к условиям и требованиям ситуации школьного обучения. При этом своевременная помощь может сформировать благоприятные тенденции в эмоциональном развитии ребенка. Если же специальная задача развития регуляторной сферы не ставится, то даже при обучении в специальных коррекционных школах (классах) умения саморегуляции у подростков с ЗПР оказываются к моменту завершения школьного обучения несформированными (А.К. Осницкий, Н.В. Астахова).

Исследования Института коррекционной педагогики РАО, направленные на прогнозирование тенденций и рисков развития образовательной системы для детей с ограниченными возможностями здоровья, показали опасность сокращения объемов специализированной помощи, оказываемой таким школьникам в условиях тотального внедрения инклюзивных форм образования (Н.Н. Малофеев). В подтверждение приведем результаты анализа послешкольной социализации подростков с ЗПР, обучавшихся в условиях «стихийной» инклюзии (по данным десятилетнего наблюдения): 9,5% выпускников массовых школ имели 3 и более судимости; 12% привлекались к уголовной ответственности; 28,5% задерживались за хулиганство, антиобщественные действия, употребление наркотических средств, и только 33% (из них 14% юношей) вели себя социализировано (Е.Л. Инденбаум).

Существенные трудности наблюдаются у молодых людей с ЗПР и в процессе овладения профессией. Отмечаются отсутствие стойкого интереса к приобретению новых знаний и умений, импульсивность и поверхность ориентировки в учебном материале, недостаточная целенаправленность деятельности, неумение организовывать свое рабочее время. Кроме того, все это сопровождается необязательностью, безынициативностью, уходом от ответственности, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины неудач.

Подтверждающиеся на практике опасные последствия неподготовленной инклюзии со всей остротой ставят вопрос о необходимости удовлетворения особых образовательных потребностей школьников с ЗПР в сфере формирования жизненных компетенций и компенсации нарушений в развитии. Условиями удовлетворения таких потребностей,

в частности, являются: оказание специальной психокоррекционной помощи, направленной на формирование произвольной регуляции учебно-познавательной деятельности и поведения; специальная работа по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни; содействие формированию способности к самостоятельной организации собственной деятельности, осознанию возникающих трудностей, умению запрашивать и использовать помощь взрослого; формирование навыков социально одобряемого поведения в условиях максимально расширенных социальных контактов.

***

Таким образом, на основании проведенного анализа психолого-педагогической литературы было установлено, что особенности саморегуляции деятельности и поведения у детей с ЗПР в значительной мере отражают специфику задержки психического развития как своеобразной формы аномального развития психики. Недостаточная сформированность осознанной регуляции является тормозящим фактором когнитивного и личностного развития ребенка, а также одной из основных причин, порождающих трудности в учебно-познавательной деятельности. Традиционный учебно-воспитательный процесс сам по себе не оказывает достаточного влияния на формирование умений осознанной саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР. Опираясь лишь на средства учебной деятельности, без создания специальных психолого-педагогических условий добиться качественного улучшения показателей саморегуляции достаточно трудно.

Анализ литературных источников, а также собственный исследовательский опыт показывает, что сензитивным для овладения приемами организации собственной деятельности и поведения является старший дошкольный и младший школьный возраст, когда у ребенка перестраиваются сами приемы, способы деятельности, а также осуществляется переход от внешней ситуативной детерминации к осознанной организации собственной деятельности.

Процесс школьного обучения с самых первых шагов опирается на определенный уровень развития саморегуляции. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть

проблему развития регуляторной сферы ребенка с ЗПР сквозь призму его готовности к обучению в школе. Систематизация и анализ специфических проявлений саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками позволят выявить их особые образовательные потребности и научно обосновать специальные образовательные условия, способствующие целенаправленному развитию регуляторной сферы, сделать ее «мишенью» психолого-педагогической коррекционной работы с ребенком, способствующей эффективной актуализации его потенциальных возможностей.

ГЛАВА 2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗПР

Изучение осознанной регуляции познавательной деятельности в структуре психологической готовности к школе

Существуют различные взгляды на определение готовности к обучению в школе. Тем не менее большинство исследователей признают тот факт, что обучение может быть эффективным только в том случае, когда первоклассник обладает необходимыми и достаточными для обучения качествами.

Готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к принятию социальной позиции школьника. Особое внимание должно уделяться готовности ребенка к произвольной регуляции познавательной деятельности и поведения, слабое развитие которой рассматривается как основная предпосылка возникающих в школьном обучении трудностей.

Всестороннее изучение дошкольников с ЗПР показало, что эти дети оказываются не готовыми к школьному обучению. У них выявлены существенные нарушения познавательной деятельности и незрелость эмоционально-волевой сферы, пониженная умственная работоспособность, недостаточное развитие отдельных психических функций и процессов, стойкие трудности в усвоении учебных знаний, умений и навыков. Характерными проявлениями инфантильных черт психики детей с ЗПР являются эмоциональная поверхностность и непосредственность, неспособность к волевому усилию, недоразвитие мотивации, критичности, аффективная возбудимость и т. д. Несформированность интеллектуальной и личностной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР зачастую усугубляется ослабленным общим физическим состоянием и функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к низкой работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости.

Принятие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО),

предусматривающего вариативность образовательных программ, развитие инклюзивного образования ставят новые задачи, связанные с диагностикой детей с ЗПР и оценкой их психологической готовности к школе. Анализ степени сформированности определенных функций и качеств необходим для оценки психического развития каждого ребенка с ЗПР, выявления его потенциальных возможностей и особых образовательных потребностей, определения наиболее оптимальной формы школьного обучения (модели образовательной интеграции) и разработки конкретного содержания психолого-педагогического сопровождения в рамках реализации Программы коррекционной работы ФГОС НОО и Адаптированной основной образовательной программы ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

При многообразии существующих диагностических методов определения уровня личностного и интеллектуального развития ребенка основная проблема заключается в оптимальном выборе конкретных методик с учетом особенностей исследуемой категории детей. Основными критериями выбора как отдельных методик психологического обследования, так и их совокупности в целом являются следующие условия:

1) программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о психологической готовности ребенка к школе;
2) экспериментально-психологические задания должны быть потенциально доступными для выполнения «среднестатистическому» ребенку предшкольного возраста;
3) применяемые методики должны включать в свою структуру определенные, фиксированные меры внешней помощи, используемые при затруднениях, возникающих у ребенка в процессе работы;
4) обследование не должно быть слишком длительным в силу особенностей работоспособности детей данного возраста, необходимо предусматривать возможность варьирования легких и более сложных диагностических проб.

С учетом указанных критериев для **диагностики психологической готовности к школе детей с ЗПР** была разработана программа, включающая 5 блоков.

БЛОК № 1. *Диагностика пространственного восприятия* (методики: «Узнавание фигур» (тест Бернштейна), «Домик» — авт. Н. И. Гуткина).

БЛОК № 2. *Диагностика произвольного внимания и регуляции деятельности* (методики: «Сравни картинки», «Лабиринт» — авт. Л. А. Венгер, «Мозаика» (адаптированный вариант методики «Кубики Кооса»), «Графический узор» в модификации Н. В. Бабкиной).

БЛОК № 3. *Диагностика основных мыслительных операций* (методики: «Исключение лишнего», «Матричные задачи Равена», «Логические задачи» — авт. Н. В. Бабкина).

БЛОК № 4. *Диагностика общей осведомленности и развития речи* (в свободной беседе).

БЛОК № 5. *Диагностика сформированности учебно-познавательной мотивации* (с использованием опросников Л. И. Божович и Н. И. Гуткиной).

Краткое описание методик представлено в Приложении 1.

Методики «Домик», «Графический узор» используются фронтально, а остальные — индивидуально. Время проведения обследования зависит от индивидуальных особенностей ребенка (темпа работы, уровня утомляемости, колебаний мотивации и т. д.).

Хотим обратить внимание психологов на нецелесообразность *формального* использования методик, входящих в данную диагностическую программу, приведя в качестве аргументации тезис И.А. Коробейникова о том, что «даже тщательно выстроенные диагностические системы и «комплексы», отвечающие современным требованиям и принципам комплектования заданий, сами по себе не способны дать достоверные ответы на вопросы, ради которых проводилось психологическое исследование... Факты успешного либо неуспешного выполнения ребенком тех или иных заданий являются лишь первичным, элементарным материалом, служащим для осмысленных аналитических заключений и оценок»[1]. Оценка результатов обследования ребенка должна основываться на качественном анализе особенностей его психической деятельности и там, где это возможно, на использовании количественных показателей достижений ребенка.

---

[1] *Коробейников И.А.* Современные задачи и проблемы дифференциальной диагностики нарушений психического развития в детском возрасте // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 3. С. 5.

Оценивая выполнение каждого отдельного задания, анализируют следующие *существенные показатели*:

- способность ребенка организовать свою деятельность: как он приступает к выполнению задания, насколько выражен при этом этап ориентировки в задании, как протекает сам процесс работы (действия планомерны или хаотичны, характерны ли импульсивные реакции, «полевое» поведение);
- способы работы (рациональные/нерациональные), используемые ребенком при выполнении задания: зрительное соотнесение, примеривание, бессистемные повторяющиеся действия;
- способность ребенка контролировать свою деятельность, замечать ошибки в работе, находить и исправлять их;
- способность ребенка руководствоваться образцом: умение работать по образцу, сличать свои действия с образцом, осуществлять поэтапный контроль;
- отношение ребенка к результату своей работы: проявляет ли он заинтересованность в конечном результате; демонстрирует индифферентное отношение; ориентируется на оценку экспериментатора, а не на сам результат;
- понимание содержания задания, восприимчивость к помощи, способность осуществить перенос показанного способа на аналогичное задание.

Эти данные обязательно фиксируются в процессе обследования в *протоколе*.

Следует отметить некоторую условность отнесения методик к определенным блокам, т. к. в большинстве своем они являются полифункциональными. Поэтому при анализе результатов диагностики детей по каждому из содержательных блоков рекомендуется *пользоваться данными, полученными в процессе всей программы обследования.* Так, например, сведения о сформированности пространственного восприятия, полученные при использовании методик, представленных в блоке № 1, могут быть дополнены особенностями выполнения методик «Графический узор», «Мозаика», «Лабиринт» (блок № 2), а информацию о сформированности произвольной регуляции деятельности (блок № 2) можно получить, анализируя особенности выполнения ребенком методик «Домик» (блок № 1) и «Матричные задачи Равена» (блок № 3), и т. д.

Для изучения готовности детей с задержкой психического развития к освоению приемов организации собственной деятельности *разработаны определенные ступени стимулирующей и организующей помощи*, которая предлагается ребенку последовательно, с постепенно нарастающим объемом внешней регуляции его действий. Объем помощи, который оказывается достаточным для успешного выполнения задания, служит показателем «зоны ближайшего развития», т. е. потенциальных возможностей ребенка, актуализирующихся в совместной работе со взрослым.

При анализе результатов выполнения заданий необходимо учитывать такие характеристики деятельности ребенка, как полнота принятия задания, удержание цели на протяжении всего периода его выполнения, планирование этапов деятельности и их реализация, контроль и оценка результатов.

Весьма целесообразно включать в схему анализа и интерпретации индивидуальных диагностических данных так называемые надтестовые показатели, выделенные И.А. Коробейниковым с целью получения качественно-количественной характеристики психической деятельности ребенка. Эти показатели включают характеристики аффективно-личностной сферы, умственной работоспособности, а также ряд общих качеств, определяющих, наряду с предыдущими, продуктивность интеллектуальной деятельности ребенка.

Подробное описание диагностической процедуры, порядок применения методик и критерии оценки результатов по каждой из них, текстовые и стимульные материалы, а также бланки опросников и заполняемых документов (протоколов обследования, заключения психолога и т. д.) представлены в методическом пособии Н.В. Бабкиной. «Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития»[1].

В следующих параграфах этой главы будут продемонстрированы диагностические возможности предлагаемых тестовых методик, проанализированы типичные для детей с ЗПР результаты их выполнения, а также показано влияние коррекционно-развивающей работы в дошкольном возрасте на личностное и интеллектуальное развитие ребенка, его готовность к началу систематического школьного обучения.

---

[1] *Бабкина Н.В.* Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. М., 2015.

Для иллюстрирования специфики выполнения заданий мы воспользовались результатами исследования готовности к школе детей с ЗПР, являющихся выпускниками дошкольных образовательных учреждений (групп) компенсирующего вида и массовых детских садов, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками (Н.В. Бабкина). Обследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений г. Москвы. В нем приняли участие 160 детей 7-го года жизни, в том числе 70 дошкольников с ЗПР — воспитанников детских садов (групп) компенсирующего вида, 30 дошкольников с ЗПР — воспитанников детских садов общего типа и 60 нормально развивающихся дошкольников — воспитанников детских садов общего типа. Все дети с ЗПР имели соответствующее заключение психолого-медико-педагогической комиссии. Приводимые далее процентные значения относятся именно к этой выборке, однако, как показывает многолетняя практика, представленные результаты являются репрезентативными и выявленные тенденции могут быть отнесены к категории детей с ЗПР в целом.

Характеристика пространственного восприятия

Для исследования процессов восприятия и узнавания, оценки зрительной памяти использовалась **методика «Узнавание фигур»**. Ребенку предъявлялся лист бумаги с изображениями фигур и давалось задание внимательно рассмотреть их. Затем он получал другой лист бумаги с бóльшим количеством изображений. На нем ребенок по памяти должен был найти фигуры, которые были на первом рисунке.

В процессе выполнения задания некоторые из детей говорили: «Мы думали, что нужно просто посмотреть на картинки, и поэтому ничего не запомнили». Повторное предъявление задания (на аналогичном тестовом материале) позволяло детям улучшить свои результаты. Тем самым еще раз подтверждаются низкая продуктивность непроизвольного запоминания у детей с отставанием в развитии и возможность ее увеличения за счет целенаправленной установки на запоминание.

Исследование показало, что почти у половины нормально развивающихся дошкольников процессы восприятия и узнавания сформированы на высоком уровне, тогда как дети с ЗПР, получавшие дошкольную коррекционную помощь,

демонстрируют, в основном, средний уровень (53,5%), а дети с ЗПР — воспитанники массовых дошкольных групп — уровни средний (33,3%) и ниже среднего (33,4%). Примерно у 10% детей с ЗПР обеих групп обнаружились низкий уровень развития перцептивной сферы (восприятие фрагментарное, недифференцированное) и небольшой объем кратковременной зрительной памяти.

Диагностика сформированности перцептивной сферы, а также произвольного внимания проводилась при помощи **методики «Домик»**. Детям предлагалось нарисовать точно такой же домик, как на образце.

Уровень развития пространственного восприятия и произвольного внимания существенно различался во всех трех группах детей. Около 15% детей с ЗПР, получавших коррекционную помощь в дошкольном возрасте, и треть детей с нормальным развитием выполнили задание на высоком уровне успешности. Эти дети внимательно выслушивали задание, работали сосредоточенно, по завершении выполнения задания сверяли свой рисунок с образцом. Они были заинтересованы в правильности выполнения задания, обращались к психологу за одобрением. Характерно, что никто из детей с ЗПР, воспитывавшихся в массовых группах, на 1-м уровне задание не выполнил.

Для половины детей всех групп наиболее характерным оказался 2-й уровень выполнения задания. В процессе работы дети допускали, в среднем, 2–3 ошибки или неточности. При самостоятельной проверке они замечали ошибки и исправляли их. При этом дети с ЗПР обеих групп отличались от своих нормально развивающихся сверстников более медленным темпом деятельности, неоднократным отвлечением от задания, необходимостью стимулирующей помощи со стороны взрослого.

Для детей с ЗПР, не получавших коррекционной помощи, достаточно характерным оказался 3-й уровень выполнения задания (40,5%). На этом же уровне выполнили задание 25,3% детей с ЗПР, воспитывавшихся в группах компенсирующего вида, и 18,6% их нормально развивающихся сверстников. Эти дети отличались повышенной двигательной активностью. Дошкольники не могли сразу приступить к выполнению задания, часто отвлекались, переспрашивали. Процессы пространственного восприятия у этих детей характеризовались фрагментарностью и малой

дифференцированностью. Это нашло отражение в характерных ошибках, допускаемых детьми: одинаковый «забор» с обеих сторон «домика», неправильные угол штриховки и направление «дыма» и т. п. Выполнив работу, дошкольники не сверялись с образцом и поэтому зачастую не замечали пропущенные или неправильно изображенные элементы рисунка. Исправление ошибок было возможно при прямом указании на них психолога. Для успешного выполнения задания этим детям была необходима стимулирующая и организующая помощь взрослого.

4-й (самый низкий) уровень выполнения задания показали только дети с ЗПР (около 10%). Они практически не пользовались образцом в процессе выполнения задания. У детей наблюдалось более 4 ошибок при копировании образца (отсутствие элемента, неправильное изображение элемента, нарушение пропорций, выход линий штриховки за контур и т. п.). В процессе выполнения задания дети часто теряли цель — копирование образца. Вместо круглого окна (как было в образце) они рисовали квадратное окно, иногда к рисунку добавлялись детали: дерево около домика, солнышко и т. п. Предложение сравнить свою работу с образцом к результату не приводило. Выполнив задание, дети уже не хотели возвращаться к нему. Для исправления ошибок эти дети нуждались в прямом указании психолога.

Итак, характеризуя специфику процессов восприятия и узнавания, можно отметить, что у дошкольников с ЗПР снижен темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия, страдают пространственные представления и зрительно-моторная координация. Нарушения процессов приема и переработки сенсорной информации обусловливают недостатки образной сферы, зрительной и особенно слуховой памяти, трудности пространственной ориентировки, которые в последующем будут препятствовать, в частности, овладению чтением и письмом, простейшими арифметическими навыками и т. д.

Особенности произвольного внимания и регуляции деятельности

Изучение произвольного внимания, способности следовать указаниям взрослого и работать по графическому образцу проводилось при помощи **методики «Графический узор».** Дети должны были перерисовать на тетрадный лист в клетку представленный на образце графический узор (первый этап задания) и самостоятельно продолжить его до конца строки (второй этап задания).

Результаты выполнения задания показали различия между детьми трех групп.

Дети с ЗПР, не получавшие в дошкольном возрасте коррекционной помощи, не смогли выполнить задание на высоком уровне успешности.

Среди детей с ЗПР — воспитанников групп компенсирующей направленности выполнить задание на 1-м уровне успешности смогли около 20% дошкольников. Перед тем как приступить к выполнению задания, эти дети внимательно рассматривали графический образец, иногда шепотом проговаривая последовательность элементов. Перерисовав образец, они безошибочно продолжали узор да конца строки.

На 2-м уровне успешности выполнили задание 11% детей с ЗПР, не посещавших коррекционные занятия, и 31% детей с ЗПР — воспитанников коррекционных групп. При проверке правильности выполнения задания они самостоятельно исправляли допущенные ошибки и неточности. Для эффективного выполнения задания этим детям достаточно было стимулирующей помощи психолога.

3-й уровень успешности выполнения задания продемонстрировали около трети детей с ЗПР обеих групп. Они справлялись с первым этапом задания либо без ошибок, либо самостоятельно исправляя их. Но на втором этапе дети допускали ошибки, выражавшиеся в пропуске отдельных элементов программы действий (что приводило к ее упрощению), замене отдельных элементов узора, выходе за пределы клетки и т. д. Детям трудно было сосредоточиться на целенаправленной деятельности. Особенно ярко это проявлялось в конце работы. Выполнив задание, они не сверяли полученный результат с образцом и поэтому не замечали допущенные ошибки. Для правильного выполнения второго этапа задания детям была необходима организующая помощь взрослого.

У большинства детей с ЗПР, не получавших дошкольную коррекционную помощь, и 20% детей с ЗПР — воспитанников специализированных дошкольных групп наблюдались затруднения уже на первом этапе выполнения задания (сри-

совывание с образца) — 4-й уровень. Эти дети затруднялись самостоятельно организовывать последовательность действий и контролировать их. Им была необходима пошаговая помощь взрослого (стимулирующая и организующая) на всех этапах выполнения задания.

Дети с нормальным развитием при выполнении задания точно копировали образец и продолжали узор до конца строки. При этом они либо не допускали ни одной ошибки (1-й уровень — 20%), либо самостоятельно исправляли ошибки и неточности, сверяя свою работу с образцом (2-й уровень — 60%). Результаты 3-го уровня отмечались лишь у 20% таких детей.

Произвольность познавательных процессов изучалась на материале выполнения **методики «Сравни картинки»**. Ребенку давали два очень похожих изображения в детском журнале, в которых содержались 10 неявных различий. Чтобы обнаружить их, нужно было целенаправленно и внимательно рассматривать обе картинки, не отвлекаясь на другие действия и другие иллюстрации в журнале.

На 1-м уровне задание выполнили 12,2% детей с ЗПР — воспитанников массовых групп, 27,6% детей с ЗПР — воспитанников специальных групп и около половины нормально развивающихся детей. Все они охотно приступали к выполнению задания, не отвлекались, действовали целенаправленно. По ходу выполнения задания дети сами подсчитывали количество найденных различий.

На 2-м уровне задание выполнили около трети детей с ЗПР, не получавших в дошкольном возрасте специализированной помощи, и половина дошкольников с ЗПР — воспитанников групп компенсирующей направленности. Они охотно принимали задание психолога и старались самостоятельно отыскать различия в картинках. Найдя несколько из них, дети не останавливались, а продолжали сравнивать картинки. Однако более 5–7 отличий им самостоятельно найти не удавалось. Предложение психолога продолжить поиск и привлечение внимания к тому или иному фрагменту рисунка позволяли детям обнаружить практически все различия.

На 3-м уровне задание выполнили 34,8% детей с ЗПР, не получавших коррекционную помощь, и 12,3% детей с ЗПР, с которыми проводилась коррекционно-развивающая работа. Эти дети в целом принимали задание психолога. Они начинали старательно искать различия в предложенных картинках, но, найдя несколько из них, считали свою работу выполненной и прекращали поиск. Предложение взрослого посмотреть внимательно и поискать, чем еще отличаются картинки, ни к чему не приводило. Однако указательный жест или подсказка («Посмотри внимательно на котика» и т. п.) помогали этим детям найти еще одно различие.

Самый низкий уровень успешности выполнения задания продемонстрировали в основном дети с ЗПР, не получавшие коррекционной помощи в дошкольный период. После нахождения одного различия они начинали рассматривать все, что изображено на картинке, иногда перечисляя это вслух. Некоторые дети пытались просмотреть весь журнал. Подсказки и указательные жесты психолога, пытающегося привлечь внимание ребенка к картинкам, не давали результата. Выполнение задания было возможным только при активном включении взрослого в совместный анализ рисунков («Посмотри, сколько усов у котика на одной и на другой картинке» и т. п.).

Способность дошкольников организовывать свою деятельность, степень овладения зрительным анализом и синтезом (на наглядно-действенном уровне) исследовались при выполнении ими задания по конструированию плоскостной фигуры по образцу (**методика «Мозаика»**). Детям предлагалось из имеющегося набора карточек трех видов составить двухцветную картинку по образцу. Деятельность детей по выполнению этого задания оценивалась по следующим параметрам: отношение к заданию, наличие (или отсутствие) периода ориентировки в задании, целенаправленность действий, способ выполнения задания, сформированность операций пространственного анализа и синтеза, осуществление самоконтроля.

Большинство нормально развивающихся дошкольников и только четверть детей с ЗПР, получавших в дошкольном возрасте коррекционную помощь, выполнили это задание на 1-м уровне. Они проявляли сосредоточенность и собранность при прослушивании инструкции. У этих детей наблюдался период ориентировки в задании. Они внимательно рассматривали образец, время от времени переводя взгляд на хаотично расположенные составные элементы. Анализ образца приводил к целенаправленным действиям без избыточного манипулирования элементами. Каждый этап деятельности завершался сличением с образцом.

Для детей с ЗПР оказались характерными 2-й и 3-й уровни выполнения задания.

Дети, относимые ко 2-му уровню успешности выполнения задания (примерно треть детей с ЗПР, посещавших и не посещавших специализированные дошкольные группы), работали сосредоточенно, не отвлекаясь. Мысленное разделение фигуры на 4 элемента представляло для них поначалу трудности. Однако после непродолжительного манипулирования карточками дети правильно выполняли это задание. Часто они сопровождали свои действия речевыми высказываниями, как бы проговаривая предстоящие этапы выполнения задания («Теперь внизу положу такие же карточки — и все!»). Иными словами, эти дети использовали внешнюю речь как средство планирования.

Дети, выполнившие задание на 3-м уровне успешности (около 40% детей с ЗПР обеих групп), характеризовались менее выраженным периодом ориентировки на образец. Мысленное расчленение вызывало у них трудности. Они выражали сомнение в возможности самостоятельного выполнения задания («Я так не умею»). У некоторых детей задание вызывало повышенную двигательную активность, хаотичный перебор составных элементов. При выполнении задания они нередко разрушали уже правильно составленную часть «мозаики». Столь нерациональный способ действий можно объяснить импульсивностью этих детей, несформированными функциями произвольного внимания, а также недостаточной сформированностью функций пространственного анализа и синтеза. Однако дети данной группы хорошо принимали помощь. После условного деления выполнения задания на этапы и внешнего руководства задание выполнялось ими успешно. Некоторые дошкольники говорили: «Сначала казалось сложно, а получилось просто», «Теперь я сам смогу». Выполнение задания существенно облегчал вопрос психолога: «На что похожа эта мозаика?». Дети отвечали: «А, на вентилятор похожа» или «На цветок похожа», после чего достаточно быстро самостоятельно выполняли задание.

К 4-му уровню успешности были отнесены дошкольники, не справившиеся с заданием. Среди них оказались только дети с ЗПР, бывшие воспитанниками массовых дошкольных групп. Как правило, эти дети, не дослушав задание, либо приступали к хаотичному перебору карточек, либо

начинали играть раздаточным материалом. Так, одна девочка собрала вместо «цветка» «елочку» и уверяла психолога, что с заданием справилась; а один мальчик собрал из набора карточек «поезд», разложив их одну за другой, и начал играть. Обучающая помощь позволила всем этим детям в последующем выполнить задание самостоятельно.

Для выявления способности ребенка руководствоваться образцом и поэтапно контролировать свои действия, определения уровня развития наглядно-образного мышления и возможности использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве применялась **методика «Лабиринт»**.

Данная методика направлена на диагностику способности ребенка пошагово соотносить рисунок со схемой в соответствии с правилом, организовывать свою познавательную деятельность, действовать в соответствии с целью. При выполнении задания оценивается способность ребенка работать в плане схем и знаков, решать задачу, ориентируясь на ряд признаков, учитывать целое пространство и его отдельные элементы.

При выполнении задания результаты детей с ЗПР, получавших и не получавших дошкольную коррекционную помощь, оказались сходными и достаточно высокими (преобладание первого — 44,4 и 34,6% и второго уровня — 32,2 и 39,1% соответственно). Однако следует уточнить, что высокие результаты наблюдались у них преимущественно в ситуации переформулирования инструкции, придания заданию занимательного характера (например, «поиск клада»). Такое задание вызывало у детей повышенный интерес и эмоциональный отклик. По ходу работы дошкольники сами регулировали свою деятельность, приговаривая: «Так, теперь сюда, поворот...».

Около четверти детей с ЗПР при выполнении данного задания нуждались в пошаговой организующей помощи психолога.

Нормально развивающиеся дошкольники в большинстве своем (около 70%) показали первый уровень успешности.

Детей, совсем не справившихся с этим заданием, не было.

Итак, полученные результаты показали различие трех обследуемых групп детей как по показателям произвольного внимания, так и по другим показателям произвольности деятельности (полноте принятия задания, удержанию цели

на протяжении всего периода выполнения задания, планированию этапов деятельности и их реализации, контролю результатов деятельности и т. п.). Дети с ЗПР в целом выполняли задания значительно хуже своих нормально развивающихся сверстников. Наблюдалась существенная ситуационная зависимость успешности их деятельности от участия взрослого и формы предъявления задания. Вместе с тем дети с ЗПР, получавшие в дошкольном возрасте коррекционную помощь, смогли по показателям сформированности произвольной регуляции деятельности существенно опередить дошкольников с ЗПР, с которыми специальная работа не проводилась, и по некоторым параметрам даже приблизиться к возрастной норме. Таким образом, результаты исследования произвольного внимания и регуляции деятельности в контексте психологической готовности к школе позволяют говорить о том, что коррекционно-развивающая работа, проводимая в условиях дошкольных учреждений (групп) компенсирующего вида, существенно повышает произвольность действий и поведения у детей с ЗПР (в том числе действий по правилу и по указанию взрослого). Недостаточная сформированность саморегуляции у детей с ЗПР приводит к тому, что они с трудом усваивают учебные навыки, плохо подчиняются требованиям дисциплины, у них возникают проблемы в общении со сверстниками, что приводит к школьной дезадаптации в целом.

Специфика основных мыслительных операций

Изучение способности к обобщению и абстрагированию, выделению существенных признаков проводилось на вербальном и предметном материалах (**методика «Исключение лишнего»**). Ребенку предлагалось ответить на следующие вопросы:

— Что здесь лишнее?

— Почему? Назови отличие.

— Как одним словом можно назвать три оставшихся предмета?

Примерно 34% детей с ЗПР — воспитанников специализированных дошкольных групп и около половины детей с нормальным развитием справились с вербальным (словесным) вариантом задания, смогли выполнить правильное

обобщение с выделением существенных признаков, употребляя при этом адекватные родовые понятия.

Дети с ЗПР показали преимущественно 2-й уровень выполнения задания. Они правильно выделяли группы предметов, демонстрируя при этом умение анализировать, обобщать, выделять главное, но не всегда могли обозначить выделенные группы одним словом-термином. Зачастую наблюдались описательная функциональная характеристика (диван и кресло — «то, на чем сидят») либо сужение понятия до отдельного элемента (ботинки, сапоги — «это ботинки»). Невозможность подбора словесного обобщения объясняется, в частности, бедным активным словарным запасом этих детей. Если же детям перечислить различные обобщающие понятия (например: «Это мебель, транспорт или одежда?»), то дошкольники без особого труда находят необходимое слово. Некоторые дети, отнесенные нами к этому уровню, правильно группировали материал, представленный в вербальной форме, однако при пояснении оснований для классификации «соскальзывали» на второстепенные, несущественные признаки. Так, например, главным, что объединяет ежика и медведя, некоторые дети считали «то, что они могут двигаться», а основное сходство между диваном и креслом — «то, что они стоят на полу».

Около 20% детей с ЗПР не смогли провести классификацию и обобщение на вербальном уровне. Эти дети нуждались в средствах внешней организации мыслительной деятельности (наводящих вопросах, повторении задания и т. д.). Группировка на предметном материале затруднений у них не вызывала.

Диагностика уровня развития наглядно-образного мышления проводилась с помощью заданий на установление тождества в простых и сложных рисунках, а также в заданиях на простую аналогию (**«Матричные задачи Равена»**, задания A_4, A_7, A_{10}, B_9 и B_{10}).

Результаты выполнения заданий показывают, что 1-го уровня успешности достигли около 20% детей с нормальным развитием и около 10% дошкольников с ЗПР. Они легко и быстро анализировали наглядные условия задания, мысленно производили необходимые операции по синтезу существенных признаков и находили правильное решение практически без помощи взрослого. Успешное решение

данных задач говорит о высоком уровне наглядно-образного мышления.

Более половины дошкольников с нормальным развитием, а также около 25% детей с ЗПР обеих групп продемонстрировали 2-й уровень выполнения задания: они успешно справлялись с задачами на установление тождества в простых (A_4) и сложных (A_7 и A_{10}) рисунках, однако для выполнения задания на простую аналогию (B_9 и B_{10}) им требовалась помощь взрослого. Психолог объяснял ребенку алгоритм выполнения данного задания: выделение изменяемых признаков и анализ изменений по каждому признаку в отдельности. После объяснения дети смогли выделить признаки, на которые следует ориентироваться при выборе вкладыша. В дальнейшем они усваивали новый способ и переносили его на аналогичные задания.

К 3-му уровню было отнесено наибольшее число детей с ЗПР (66,7% детей, не получавших специализированной помощи, и 55,8% детей, с которыми проводилась коррекционная работа), выполнивших задание частично. Наибольшие трудности у этих дошкольников вызвали задания на выявление простой аналогии. Некоторые дети сначала говорили: «Я не знаю, как здесь будет», «Я не умею». Они не могли самостоятельно попарно сравнить рисунки, выделив те меняющиеся признаки, по аналогии с которыми можно было найти нужный рисунок. Объяснение психологом принципа построения таких задач таким детям помогало мало. Для успешного нахождения нужного вкладыша они нуждались в пошаговой помощи взрослого. Для детей, выполнивших задание на данном уровне успешности, была характерна неравномерность при решении задач на установление тождества в сложных рисунках. Имеющиеся в клинической литературе материалы о детях с ЗПР дают основание предположить, что подобная неравномерность результатов связана со свойственной таким детям быстрой истощаемостью (И.Ф. Марковская).

4-й (самый низкий) уровень успешности выполнения задания продемонстрировали только дети с ЗПР. Они не могли сразу отобрать тождественные рисунки, допускали много ошибок, учитывали только один изменяемый признак. Часто психологу приходилось помогать им в анализе наглядной ситуации, планировать последовательность этапов работы. Особенно сложными были для них задания на

выявление простых аналогий. Усвоение принципа решения задач определенного типа оказывалось непрочным, и правильные решения чередовались с неправильными.

Результаты диагностики по этой методике говорят о недостаточном развитии наглядно-образного мышления у большинства детей с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Детям еще сложно проводить мысленный анализ и синтез, они не всегда учитывают всю совокупность изменяющихся признаков, останавливаются на каком-то одном.

Для диагностики понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода использовалась **методика «Логические задачи»**. Детям предъявлялись 2 сюжетно-логические задачи (одна — с прямым утверждением, другая — с обратным), например:

«Мальвина и Красная Шапочка пили чай с вареньем. Одна девочка пила чай с вишневым вареньем, другая — с клубничным. С каким вареньем пила чай Красная Шапочка, если Мальвина пила чай с клубничным вареньем?» (задача с прямым утверждением).

«Буратино и Пьеро соревновались в меткости. Один из них бросал в цель камушки, другой — шишки. Что бросал в цель Буратино, если Пьеро не бросался шишками?» (задача с обратным утверждением).

При выполнении задания оценивались: отношение к заданию, эффективность запоминания условия, умение соотносить два суждения для получения вывода.

Следует отметить, что все дошкольники с большим интересом отнеслись к данным задачам из-за их занимательного сюжета. Практически все дети решили задачу с прямым утверждением без затруднений. Однако на высоком уровне данное задание не выполнил никто. Видимо, это связано с тем, что детям семилетнего возраста еще сложно воспринимать и удерживать в кратковременной памяти достаточно объемное условие задачи, требующее «обратного хода мысли». Более 70% детей с нормальным развитием и более 50% детей с ЗПР выполнили данное задание на среднем уровне успешности. Эти дети сразу решили задачу с прямым утверждением, а для решения логической задачи с обратным утверждением им необходимо было повторение условия. Психолог поддерживал их внимание на условии задачи, помогал «не соскальзывать» с нужной мысли.

Около четверти детей с нормальным развитием и половина детей с ЗПР обеих групп испытывали серьезные затруднения при решении задачи с обратным утверждением. Для выполнения задания им потребовалась помощь психолога. Только совместно со взрослым эти дошкольники разобрали условие задачи, выделили суждения и смогли сделать вывод.

Все дети охотно принимали помощь, были заинтересованы в нахождении решения. Очень эффективной оказалась помощь, заключавшаяся в предъявлении аналогичной по структуре задачи, но со знакомым содержанием. Рассмотрим это на конкретном примере.

Алеша К. не смог решить тестовую задачу с обратным утверждением.

Психолог: Алеша, у тебя в группе есть друг?

Алеша: Да, я дружу с Ваней.

Психолог: Послушай тогда другую задачку: «Алеша и Ваня играли во дворе. Один мальчик лепил снеговика, а другой катался с горки. Кто катался с горки, если Ваня не лепил снеговика?».

Алеша: А у Вас неправильная задачка!

Психолог: Почему?

Алеша: Потому что после садика я не гуляю, а иду домой.

Психолог: А в выходные дни ты гуляешь?

Алеша: Да.

Психолог: Эта задачка про выходные.

Алеша: Тогда Ваня катался с горки.

Результаты выполнения детьми этого задания коррелировали с показателями их продуктивности по таким методикам, как «Исключение лишнего», «Матричные задачи Равена», диагностирующим уровень развития логических операций, а также с эффективностью выполнения определенных этапов заданий «Мозаика», «Графический узор», «Узнавание фигур», требующих произвольной организации познавательной деятельности.

Итак, в результате сравнительного исследования специфики основных мыслительных операций детей с ЗПР 7-го года жизни, получавших и не получавших в дошкольном возрасте специализированную коррекционную помощь, и нормально развивающихся детей того же возраста было установлено, что в целом (по средним значениям показателей успешности) дети с ЗПР выполняют задания всех рассматриваемых типов хуже своих нормально развивающихся

сверстников. У них еще не сформирован соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления — дети не выделяют существенных признаков при обобщении, ориентируясь либо на ситуативные, либо на функциональные признаки. Отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций.

Особенно существенные различия между детьми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками заметны при выполнении заданий, требующих от детей навыков анализа и синтеза, развернутого этапа ориентировки в задании, планирования исполнительских действий. Очень незначительные различия наблюдаются при выполнении заданий с использованием условно-схематического изображения для ориентировки в пространстве в условиях игровой мотивации.

Существенных различий между детьми с ЗПР разных групп в умственном развитии (при выполнении заданий данного тестового блока) мы не выявили.

Характеристика общей осведомленности и развития речи

Для успешного овладения учебно-познавательной деятельностью ребенку необходим определенный запас знаний и представлений об окружающем мире. Проведенная в ходе обследования беседа позволила выявить уровень представлений детей о семье, труде взрослых, сезонных явлениях природы.

Нормально развивающиеся дети в этом возрасте демонстрируют высокую коммуникативную потребность. Их словарь дифференцирован и богат, речевые высказывания развернуты и правильно выстроены. Эти дошкольники четко различают времена года, подробно описывают природные явления, сезонную одежду, а также летние и зимние детские развлечения. Даже если их ответы не являлись изначально достаточно развернутыми, наводящие вопросы позволяли детям отвечать полно. У дошкольников с ЗПР — воспитанников специализированных групп таких исчерпывающих ответов было почти в 2,5 раза меньше, а у детей с ЗПР, не получавших коррекционной помощи, — в 4 раза меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников.

Наиболее характерными для детей с ЗПР, воспитывавшихся в группах компенсирующей направленности, оказались 2-й (34,3%) и 3-й (33,9%) уровни общей осведомленности и развития речи, тогда как более 65% детей с ЗПР, не получавших коррекционной помощи, продемонстрировали 3-й уровень. Сравнивая зиму и лето, дети, отнесенные к 3-му уровню успешности, называли лишь 1–2 отличительных признака, например: «Зимой — снег, летом — солнце; зимой — сугробы, летом — трава». Для более подробного описания им требовались наводящие вопросы. Иногда ребенок не мог сразу ответить на вопрос, и тогда психолог предлагал ему определенный вид помощи, например, посмотреть в окно и рассказать, какие признаки времени года он наблюдает. Для данной группы детей очень эффективной являлась наглядная опора. Абсолютно неверных ответов или попыток ухода от ответа (4-й уровень) практически не наблюдалось.

Итак, характеризуя общую осведомленность и развитие речи дошкольников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, можно отметить меньший объем знаний об окружающем мире, неумение ориентироваться в реалиях природных явлений, устанавливать взаимосвязь между объектами и явлениями окружающей природной и социальной действительности. Основные проблемы речевого развития касаются формирования связной речи. Дети не могли пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию. Речь их, хотя и удовлетворяла потребности повседневного общения, характеризовалась недостаточной целенаправленностью и развернутостью речевого высказывания, бедностью словаря. Отмечалось нарушение грамматического строя речи. Однако следует отметить положительные тенденции, которые прослеживаются при сравнении детей с ЗПР, находившихся в детских садах (группах) компенсирующего вида, и детей, занимавшихся по программе массового детского сада (не учитывающей особые образовательные потребности детей данной категории).

Оценка учебно-познавательной мотивации

Сформированность «внутренней позиции школьника» (по Л.И. Божович), а также развитие мотивационно-потребностной сферы выявлялись в свободной беседе с использованием опросников Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной.

Уровень развития учебно-познавательной мотивации у детей с ЗПР, с которыми в дошкольном возрасте проводилась коррекционно-развивающая работа, и у нормально развивающихся дошкольников существенно не различался. Около 20% детей обеих групп демонстрировали готовность к принятию новой социальной позиции — положения школьника, осознавали необходимость обучения в школе для получения новых знаний: «В школе интересно, там учат. Там можно общаться с друзьями». В игре в школу они предпочитали роль ученика, чтобы «выполнять задания», «отвечать на вопросы».

Бóльшая часть всех дошкольников показала 2-й уровень сформированности учебно-познавательной мотивации — дети хотят в школу, но привлекают их внешние факторы: «мне купят портфель», «в школе не спят», «в школе веселые переменки», «все пойдут, и я пойду». В играх такие дети обычно предпочитают роль учителя: «задания не хочу выполнять, а хочу говорить», «хочу быть главным» и т. п.

Безразличное отношение к будущему обучению (3-й уровень) было отмечено примерно у 20% детей с ЗПР и в единичных случаях у нормально развивающихся дошкольников.

Небольшая часть детей (почти одинаковая во всех 3-х группах) продемонстрировала активное нежелание идти в школу (4-й уровень). В большинстве случаев они объясняли это негативным опытом знакомых школьников: «в школе трудно», «родители будут ругать за плохие оценки» и т. п.

Итак, к началу школьного обучения у детей с ЗПР может наблюдаться недостаточность мотивационно-целевой основы учебно-познавательной деятельности. То обстоятельство, что никто из детей с ЗПР — воспитанников массовых дошкольных групп не продемонстрировал высокого уровня мотивационной готовности к школьному обучению (в сравнении с 20% детей с ЗПР, получавших специализированную коррекционную помощь), может свидетельствовать о том, что учет индивидуально-типических особенностей дошкольников и их особых образовательных потребностей при построении учебно-воспитательного процесса существенно влияет на формирование мотивации к обучению в школе.

Уровни сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР к началу школьного обучения

Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют особое место произвольности, обеспечивающей полноценное функционирование всех психических функций и поведения в целом.

Развитие произвольности — многокомпонентный процесс, требующий обязательного формирования целостной системы саморегуляции. Эта система включает в себя способность удерживать цель выполняемой деятельности, составлять программу исполнительских действий, формировать модель значимых условий деятельности, пользоваться обратной связью и корректировать допущенные ошибки как в процессе самой деятельности, так и по ее окончании. Успешное выполнение любой деятельности возможно лишь при наличии такой целостной системы произвольной регуляции.

Процесс школьного обучения с самых первых шагов опирается на определенный уровень развития саморегуляции. В связи с этим мы считаем принципиально важным определение у детей ЗПР в рамках дифференцированной диагностики готовности к обучению в школе уровня сформированности произвольной регуляции познавательной деятельности.

Для системного анализа результатов выполнения диагностических методик и определения уровня сформированности произвольной регуляции познавательной деятельности детей с разными образовательными возможностями выделены параметры, характеризующие различные умения произвольной регуляции деятельности:

- ставить и удерживать цели;
- длительное время организовывать собственные усилия;
- выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию;
- оценивать промежуточный и конечный результаты деятельности;
- исправлять допущенные ошибки.

Особое внимание должно уделяться анализу условий принятия задания и удержания цели деятельности, способности следовать указаниям взрослого и действовать по правилам при ***фронтальной*** и ***индивидуальной работе***.

На основе выделенных показателей определены и описаны **четыре уровня сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности** детей 6–7 лет, характеризующихся *разными образовательными возможностями* (от варианта «высокой нормы» до выраженной задержки развития).

Предложенный принцип классификации позволит членам ПМПК осуществлять дифференцированный подход к выбору для каждого ребенка с ЗПР оптимальных моделей интеграции (форм обучения) на этапе начального общего образования.

1-й уровень. Дети на протяжении всего обследования стремятся работать с максимальной отдачей, демонстрируя высокую активность и сосредоточенность. Мыслительные операции сформированы на высоком уровне продуктивности: дети самостоятельно используют рациональные приемы при решении умственных задач; большинство операций выполняется в умственном плане. Дети способны самостоятельно осуществлять промежуточный и итоговый контроль выполнения заданий, ориентируются на образец, иногда проговаривают вслух последовательность действий. Цель задания удерживается на протяжении всего периода его выполнения, результаты адекватно оцениваются. Как правило, дети после правильно выполненного легкого задания не избегают заданий более сложного уровня.

Таким образом, в работе детей отчетливо наблюдаются *ориентационный* (постановка и удержание цели, определение значимых условий), *прогностический* (планирование деятельности) и *исполнительский* (формирование и сохранение способа действий) этапы произвольной регуляции деятельности. Присутствие взрослого, внешняя мотивация и форма представления задания существенного значения для этих детей не имеют. Они ситуационно независимы. Этот уровень саморегуляции характеризует преимущественно детей с достаточно высокой «нормой развития».

2-й уровень. Дети охотно, но нередко импульсивно, без должной предварительной ориентировки принимаются за выполнение задания. Уже через короткое время они склонны отвлекаться от него, в связи с чем нуждаются во внешней мотивации и актуализации личного опыта. Они способны к планированию своей деятельности, выбору способов действий и их последовательной реализации, однако про-

межуточный и итоговый контроль собственных действий возможен только при напоминании взрослого. Мыслительные операции сформированы на соответствующем возрасту уровне, однако самостоятельная их реализация при выполнении умственных задач затруднена, что особенно явно обнаруживается в условиях отсутствия взрослого либо при фронтальной работе. Как правило, дети избегают ситуаций неуспеха, отказываясь от выбора более сложных задач после успешного выполнения легких. Они вполне способны к адекватной оценке своих достижений.

Таким образом, *ориентационный* этап произвольной регуляции деятельности у детей затруднен и требует внешнего стимулирования; *прогностический* и *исполнительский* этапы сформированы: дети способны планировать свою деятельность, выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию. Проявления произвольной регуляции познавательной деятельности у детей данной группы ситуационно зависимы. На продуктивность работы существенно влияют присутствие взрослого, а также опора на личный опыт ребенка.

3-й уровень. Дети охотно приступают к выполнению заданий, если они носят игровой характер, принимают лишь общую цель деятельности, не осознавая (или теряя) большинство правил выполнения задания. Затруднены как долговременное удержание внимания на одном виде деятельности, так и длительная организация собственных усилий. При выполнении интеллектуальных задач они, как правило, нуждаются в наглядной опоре. Удовлетворительная продуктивность деятельности обеспечивается не просто присутствием взрослого, но и его активным участием на всех ее этапах: формулирования и удержания цели деятельности, определения условий ее достижения, составления программы и выбора способов действий, оценивания и коррекции результатов деятельности. Эти дети недостаточно критично оценивают свои успехи (чаще всего утверждают, что с заданием справились). Задания, занимательные по содержанию, но не выполненные детьми успешно, оцениваются ими как легкие. После неправильно выполненного легкого задания дети просят более сложное.

Таким образом, у этих детей затруднены как *ориентационный*, так и *прогностический* этапы произвольной регуляции деятельности; при этом *исполнительский* этап сформирован. У них проявляется существенная ситуационная зависимость успешности деятельности от участия взрослого и формы предъявления задания.

4-й уровень. Дети очень неохотно приступают к работе, часто отвлекаются, избегают напряженных интеллектуальных усилий, быстро устают, уходят от сути задания и фиксируются на несущественных деталях. Они обнаруживают низкий уровень продуктивности мыслительной деятельности, не способны к самостоятельному выполнению даже потенциально доступных заданий. В этой связи они нуждаются в активном участии взрослого не только на всех этапах определения цели и условий деятельности, но и при реализации конкретных действий. Подача материала в игровой форме часто уводит ребенка от общей цели, и он начинает играть. Самооценочные действия фактически не сформированы.

Таким образом, у этих детей затруднены не только *ориентационный* и *прогностический*, но и *исполнительский* этапы произвольной регуляции деятельности. Эти дети не проявляют явной ситуационной зависимости: они одинаково неуспешны в ситуациях различной внешней мотивации и при различных формах предъявления задания.

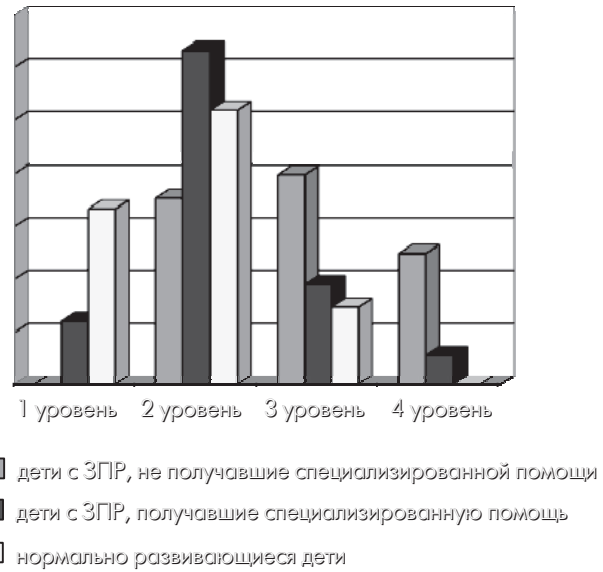
Обобщенная оценка результатов обследования детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников предшкольного возраста показала существенные различия между тремя исследуемыми группами. В первую очередь, эти различия проявляются в показателях эмоционально-волевого развития и сформированности произвольной регуляции познавательной деятельности, влияющих как на усвоение учебного материала, так и на школьную адаптацию в целом.

Дети с ЗПР, находившиеся в условиях дошкольных групп общего типа, отнесены, в основном, ко 2-му (35,3%) и 3-му (39,8%) уровням сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, причем их достаточно много и на 4-м уровне (24,9%). Результаты 1-го уровня не показал ни один такой ребенок.

Старшие дошкольники с ЗПР, находившиеся в специально организованных коррекционно-педагогических условиях, по степени сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности показали следующие результаты: 1-й уровень — 12,1%, 2-й уровень — 63,2%, 3-й уровень — 19,0%, 4-й уровень — 5,7%. В большинстве своем эти дошкольники способны удерживать цель выполняемой

Рисунок 1

Уровни сформированности осознанной саморегуляции познавательной деятельности у старших дошкольников 7-го года жизни, %



деятельности, составлять программу исполнительских действий, осуществлять промежуточный и итоговый контроль, давать адекватную оценку результата деятельности. Однако в процессе работы детям необходима определенная степень организующей и направляющей помощи взрослого. Следовательно, проявление осознанной регуляции у детей данной группы является ситуационно зависимым от конкретных условий деятельности.

Большинство нормально развивающихся детей продемонстрировало 1-й (33,3%) и 2-й (51,9%) уровни. На 3-м уровне оказались 14,8% детей. Ни один ребенок из этой группы не показал низкого результата (4-й уровень — 0%).

Сравнивая сформированность саморегуляции детей с ЗПР, находившихся в специальных условиях, и их нормально развивающихся сверстников, следует заметить, что по некоторым качественным характеристикам саморегуляции дети с ЗПР, отнесенные ко 2-му и тем более 1-му уровню, отличались от нормально развивающихся сверстников, продемонстрировавших тот же уровень успешности. В частности, это выражалось в необходимости специальных усилий для поддержания активности и сосредоточенности ребенка, предоставления ему дополнительного времени на выполнение задания и организации перерывов между заданиями, повторения или деления инструкции на смысловые фрагменты и т.д.

***

Проведенное изучение психологической готовности к обучению в школе детей с ЗПР, с которыми проводилась специальная коррекционно-развивающая работа, а также воспитанников детских садов общего типа (с нормальным развитием и с задержкой психического развития) выявило специфические особенности каждой из этих групп. Как и следовало ожидать, лучше всего подготовленными к школе оказались дети с нормальным развитием. У них наблюдалась высокая познавательная активность, были сформированы навыки осознанной регуляции деятельности и поведения, достаточно развита аналитико-синтетическая деятельность.

Группа детей с ЗПР по развитию познавательной деятельности и ее осознанной регуляции оказалась очень неоднородной. Некоторые дошкольники по своим показателям были близки к нормально развивающимся сверстникам. Около 75% детей с ЗПР — воспитанников групп компенсирующей направленности и 40% детей с ЗПР — воспитанников массовых дошкольных групп продемонстрировали психологическую готовность к обучению в условиях *инклюзивного образования* (1-й и 2-й уровни сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности по вышеописанной классификации). Они могли действовать в соответствии с принятым намерением, осознанно организуя свою познавательную деятельность. Развитие интеллектуальной сферы у этих детей характеризовалось умением выделять существенное в окружающей действительности, сравнивать, выделять сходное и отличное, делать выводы и т. д.

Остальных детей с ЗПР, продемонстрировавших 3-й и 4-й уровни (около 25% детей с ЗПР — воспитанников групп компенсирующей направленности и 60% детей с ЗПР — воспитанников массовых дошкольных групп), нельзя считать готовыми к обучению в школе по основным образовательным программам ФГОС НОО. Эти дошкольники характеризова-

лись сниженной умственной работоспособностью, недостаточной сформированностью аналитико-синтетических операций и произвольных форм умственной деятельности, негрубыми аффективно-поведенческими расстройствами. Их школьное обучение рекомендуется проводить по *адаптированным основным общеобразовательным программам* ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определяя содержание коррекционного направления работы исходя из конкретных результатов обследования готовности к школьному обучению.

Результаты оценки готовности к школьному обучению детей с ЗПР позволяют говорить об эффективности специализированной психолого-педагогической помощи в дошкольном возрасте. Успешное выполнение воспитанниками групп для детей с ЗПР заданий, требующих концентрации внимания, умения следовать указаниям взрослого, самостоятельно регулировать свою деятельность и поведение, подтверждают необходимость обучения и воспитания этих детей в особых условиях и с использованием специальных методов, не применяемых в массовых детских садах. Коррекционно-развивающие занятия являются при этом не только средством подготовки ребенка с ЗПР к школе, но и одним из важнейших условий коррекции психического развития, активизации познавательной деятельности и развития личности.

Дифференцированная оценка психологической готовности к школе по предложенным методикам позволила выделить специфические уровни сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, характерные для различных групп детей с ЗПР.

Исходя из неоднородности и значительного разброса показателей нарушенного развития в психологических характеристиках детей с ЗПР, можно предложить для них следующие базовые модели интегрированного обучения (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко)[1], позволяющие обеспечить оптимальные психолого-педагогические условия для формирования «академического компонента» и «жизненной компетенции» каждого ребенка, определить приоритеты коррекционной помощи и комплексного профессионального сопровождения.

[1] *Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д.* Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71–78.

Постоянная полная интеграция (инклюзия), то есть обучение в *массовых классах общеобразовательной школы*. Данная модель интеграции является эффективной для тех детей с ЗПР, уровень психофизического и речевого развития которых приближается к возрастной норме (***1-й*** и ***2-й уровни*** по приведенной классификации). Как правило, они характеризуются незначительным дефицитом познавательных и социальных способностей, а испытываемые ими трудности обучения обусловлены, в первую очередь, недостаточностью произвольной регуляции деятельности и поведения. Но даже при таком сравнительном благополучии для успешного обучения и социализации эти дети нуждаются в специальной помощи, удовлетворяющей их особые образовательные потребности.

Процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования, имеющими специальную подготовку, и психологом.

Постоянная неполная интеграция, то есть обучение в *гибких классах общеобразовательной школы*. В состав каждого гибкого класса параллели вводятся 2–3 ребенка с ЗПР, которые периодически объединяются в одну группу для проведения дефектологом ряда учебных занятий по адаптированным образовательным программам. Эта модель интеграции является эффективной для тех детей с ЗПР, уровень психического развития которых несколько ниже возрастной нормы, вследствие чего они нуждаются в значительной коррекционной помощи, но при этом способны в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними бóльшую часть внеклассного времени (***2-й уровень*** по приведенной классификации). Смысл этой модели интеграции заключается в максимально возможной нормализации способов социального и учебного взаимодействия и обучения с целью дальнейшего расширения уже имеющихся возможностей в области образовательной и социальной интеграции. Процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования, имеющими специальную подготовку, психологом, учителем-дефектологом.

Постоянная частичная интеграция, то есть обучение в *классах компенсирующего обучения общеобразовательной школы* при сохранении возможности объединяться на некоторых уроках с нормально развивающимися сверстни-

ками. Эта модель интеграции полезна тем детям с ЗПР, которые способны овладеть наравне со своими нормально развивающимися сверстниками лишь небольшой частью необходимых умений и навыков и, как следствие, могут проводить с ними только часть учебного и все внеклассное время (***3-й уровень*** по приведенной классификации). Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения детей с ЗПР с нормально развивающимися сверстниками сцелью реализации их возможностей в области социальной интеграции. Процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования, имеющими специальную подготовку, учителем-дефектологом, психологом.

Временная частичная интеграция, то есть обучение в *специальных (коррекционных) классах VII вида общеобразовательной школы*. Эта модель эффективна для детей, остро нуждающихся в специально организованном коррекционном обучении с учетом структуры нарушения развития (***3-й*** и ***4-й уровни*** по приведенной классификации). Вместе с тем они объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками для проведения совместных мероприятий, в основном воспитательного характера и в рамках дополнительного образования. Процесс интегрированного обучения обеспечивается учителем-дефектологом, педагогами массового образования, имеющими специальную подготовку, психологом, педагогом дополнительного образования.

Эпизодическая интеграция детей с ЗПР (***4-й уровень*** по приведенной классификации) предусматривает обучение в специальных (коррекционных) школах VII вида, которые ограничены в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению. Эпизодическая интеграция предполагает участие воспитанников в специально организованных мероприятиях с целью преодоления тех объективных ограничений в социальном взаимодействии, которые имеют место в условиях специальных (коррекционных) учреждений. Процесс интеграции обеспечивается учителем-дефектологом, психологом, социальным педагогом.

Выбор образовательного маршрута и окончательное решение о том, где будет учиться ребенок, остаются за семьей. Задача психолога и педагога — раскрыть родителям характер проблем дошкольника и рекомендовать оптимальные условия обучения.

Исследование осознанной регуляции познавательной деятельности в начале школьного обучения

Цель следующего этапа нашей исследовательской работы состояла в углубленном изучении особенностей саморегуляции у первоклассников с ЗПР с точки зрения выявления возможных структурных и содержательных дефектов целостного процесса осознанной регуляции деятельности и выделении условий, влияющих на успешность ее осуществления.

В исследовании приняли участие 60 детей, в том числе 20 нормально развивающихся школьников и 40 детей с ЗПР (которых мы впоследствии разделили на контрольную и экспериментальную группы), обследованных нами на предыдущем этапе исследования с целью определения готовности к обучению и выбора образовательного маршрута. Эти дети продемонстрировали 3-й и 4-й уровни сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, и им было рекомендовано обучение в специальных образовательных условиях.

На данном этапе исследования изучались возможности осознанной саморегуляции у детей с ЗПР. Анализировались такие ее звенья, как принятие ребенком цели деятельности, определение и удержание программы деятельности, формирование и сохранение способа действий, осуществление промежуточного и итогового контроля. При анализе результатов особое внимание уделялось показателям продуктивности деятельности и эффективности регуляции: снижению или повышению работоспособности, готовности к автоматизации навыка, переносу умений саморегуляции в новые, незначительно меняющиеся условия, переключению на новые задания. Учитывалось также влияние различных видов помощи на эффективность регуляции деятельности.

В работе использовались следующие методики: «Теппинг-тест», тест Пьерона-Рузера, «Графический узор». С целью максимального задействования регуляторных возможностей школьников и приближения условий выполнения заданий к формату учебной деятельности все методики проводились фронтально.

Возможности ***саморегуляции действий*** *(определение и удержание программы, сохранение способа действий, перенос умений саморегуляции действий в новые условия) и влияние различных условий на показатели продуктив-*

ности деятельности и эффективность регуляции детей с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками были исследованы с помощью **«Теппинг-теста»** в модификации А.К. Осницкого.

Для работы детьми использовались карандаш и тестовый бланк с разметкой пяти квадратных полей со сторонами, равными 6 см. При работе с этим тестом дети должны были выполнить задания в соответствии со следующими 5 инструкциями:

Инструкция 1: держа карандаш вертикально рукой с поднятым над столом локтем, «настучать» за 40 секунд в первом поле как можно больше точек (инструкция сопровождается показом действий.) Работа начинается и заканчивается по команде экспериментатора.

Инструкция 2: за то же время «настучать» во втором поле как можно больше точек, располагая их при этом группами в виде «звездочек» (пять точек по окружности, одна в центре). Правильное расположение точек в группе предварительно показывается экспериментатором на доске, а дети перед началом выполнения задания перерисовывают образец в тетрадь. Контроль экспериментатором перерисованного образца позволяет удостовериться в правильном понимании детьми инструкции.

Инструкция 3: за то же время «настучать» в третьем поле как можно больше точек, располагая их группами по три точки в виде «треугольников». Правильность понимания инструкции определяется так же, как и для предыдущего задания.

Инструкция 4: за то же время «настучать» в четвертом поле как можно больше точек, располагая их снова в виде «звездочек», используя при этом знание о том, что каждая такая «звездочка» может быть составлена из двух «треугольников». Для этого экспериментатор предварительно обсуждает с ребенком способ составления «звездочки» из двух «треугольников».

Инструкция 5 полностью аналогична инструкции 1 (повтор первого задания).

При обработке результатов учитывались: возможность саморегуляции действий (исходя из *эффективности* выполнения заданий 2, 3, 4, понимаемой как соблюдение правил группировки); индивидуальный темп деятельности (*продуктивность*, определяемая числом поставленных точек); стабильность в работе, утомление, истощение (соотношение продуктивности при выполнении заданий 1 и 5).

Для качественного анализа и интерпретации результатов были выделены 4 уровня произвольной регуляции действий.

1-й уровень: эффективное выполнение задания 2, требующего от учащегося самоорганизации действий по новому, непривычному для него правилу. При этом эффективно выполняются также задания 3 и 4. Это свидетельствует о наличии умений саморегуляции действий в новых условиях.

2-й уровень: эффективное выполнение заданий 3 и 4, при котором осуществляется перенос умений саморегуляции в новые, но незначительно меняющиеся условия (при этом задание 2 не выполняется). Это говорит о том, что ребенок способен достигать хорошей результативности при возможности сведения сложных условий к более простым.

3-й уровень: эффективное выполнение задания 3, требующего от ребенка самоорганизации в привычных для него условиях, при невыполнении заданий 2 и 4. Это свидетельствует о достаточной сформированности умений саморегуляции действий в стереотипных условиях.

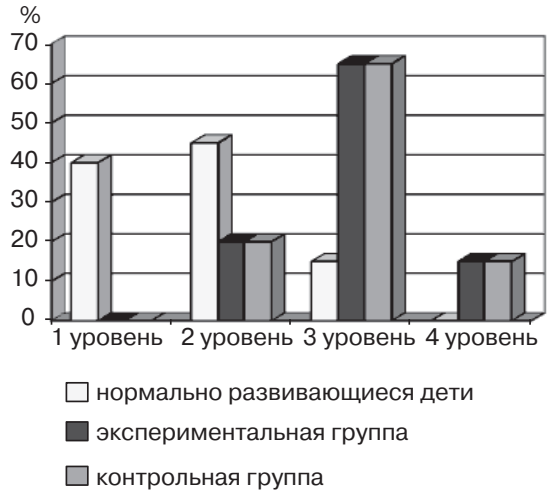
4-й уровень: невыполнение заданий 2, 3 и 4, свидетельствующее о несформированности умений саморегуляции действий даже в стереотипных условиях.

Уровень развития произвольной регуляции действий у детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников характеризовался существенными различиями ($p < 0{,}01$; рис. 2). Дети с ЗПР (как контрольной, так и экспериментальной групп) в большинстве своем обнаруживали достаточную сформированность регуляции действий в стереотипных, привычных для учащихся условиях (3 уровень — 65%), однако перенос умений саморегуляции в новые, незначительно меняющиеся условия (2 уровень) самостоятельно осуществляли только 20% первоклассников. Неспособность к регуляции стереотипных действий (4 уровень) наблюдалась у 15% детей с ЗПР. Возможности самоорганизации действий по новому, непривычному для детей правилу (1 уровень) никто из них не показал.

Дети в большинстве своем продемонстрировали достаточную энергетику для продуктивного выполнения задания 1 (средняя продуктивность при выполнении задания 1 — 106,3 точки). Однако у них наблюдались недостаточная

Рисунок 2

Результаты выполнения «Теппинг-теста», %



стабильность в работе и проблемы с сохранением усилия при продолжительном выполнении простой работы (судя по падению продуктивности выполнения задания 5 на 10–15% по сравнению с заданием 1; средняя продуктивность при выполнении задания 5 — 85,9 точек). Вне зависимости от эффективности выполнения заданий 2, 3 и 4, продуктивность их выполнения снизилась у всех детей примерно в два раза (2-е задание — 41,7; 3-е задание — 53,8; 4-е задание — 44,3). Очевидно, это может быть объяснено усилиями, направленными на регуляцию произвольной активности при осуществлении действия по правилу.

Большинство *нормально развивающихся детей* выполнили задания преимущественно на 1-м (40%) и 2-м (45%) уровнях. Третий уровень показали 15% школьников. Низкого результата не продемонстрировал ни один ребенок этой группы.

Продуктивность выполнения заданий 1 и 5 практически не изменилась (120,3 и 118,5 точек соответственно). Изменение продуктивности при выполнении заданий, требующих осознанной регуляции произвольной активности, показало ту же динамику, что и у детей с ЗПР (2-е задание — 61,5; 3-е задание — 58,6; 4-е задание — 60,3 точек).

Таким образом, первоклассники с ЗПР отличались от своих нормально развивающихся сверстников возможностями осознанной регуляции произвольной активности в познавательной деятельности. Эти дети в большинстве своем могли осуществлять произвольную регуляцию действий лишь в стереотипных, привычных для учащихся условиях. Самостоятельный перенос умений саморегуляции в незначительно меняющиеся условия был затруднен. Для этих первоклассников было характерно снижение продуктивности, связанное с утомлением. Зависимости эффективности выполнения задания (соблюдения правил группировки) от продуктивности деятельности (числа поставленных точек) не обнаружено.

Изучение ***произвольной регуляции деятельности*** *(программирования ребенком собственных действий и их контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков, переключения на новые задания), а также влияние различных видов помощи на эффективность деятельности* осуществлялось с помощью методики **Пьерона-Рузера**.

Для работы детьми использовались простой карандаш и бланк с изображением геометрических фигур (4 типа), расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга в квадратной матрице 10 х 10. Экспериментатор рисовал на доске образец заполнения фигур. Условные обозначения (символы: точка, плюс, вертикальная линия и т. п.) ставились в трех фигурах. Четвертая фигура всегда оставалась «пустой». Образец на доске оставался до конца работы.

В соответствии с целью исследования были использованы три варианта задания:

1-й вариант (традиционный) позволял проанализировать целенаправленность деятельности, возможность удержать инструкцию, определить общее время работы, а также число фигур, заполненных за каждую минуту (динамику изменения темпа деятельности), и подсчитать количество ошибок.

2-й вариант (с инструкцией, обеспечивающей организующую помощь): детям предлагалось выполнить задание как можно внимательнее, не торопиться, максимально сосредоточиться, проверить правильность выполнения. На протяжении выполнения задания эта инструкция неоднократно повторялась. Этот вариант методики позволял проанализи-

ровать возможности активизации умений саморегуляции при организующей помощи экспериментатора.

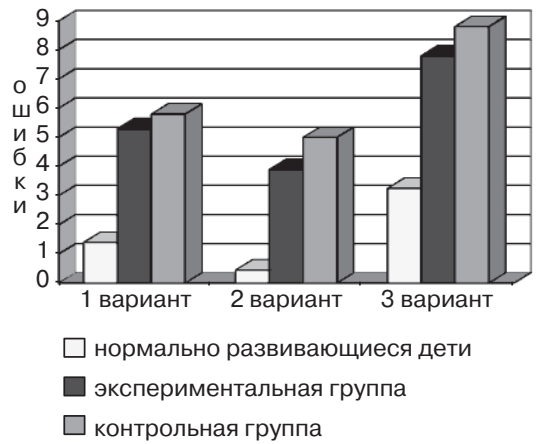
3-й вариант (заполнение фигур другими символами; давался непосредственно после 1-го или 2-го варианта) позволял оценить индивидуальные возможности переключения и автоматизации навыка при изменении инструкции.

В процессе выполнения задания фиксировалось количество фигур, заполненных за каждую минуту. В протоколе обследования экспериментатор отмечал, с какого момента ребенок начинает работать по памяти, как часто обращается к образцу, осуществляет ли речевую регуляцию деятельности, отвлекается ли по ходу выполнения задания и т. д.

Обобщенные результаты выполнения теста Пьерона-Рузера представлены на рисунке 3.

Рисунок 3

Результаты выполнения теста Пьерона-Рузера (в абсолютных величинах)



Деятельность детей с ЗПР характеризовалась неравномерностью. Количество фигур, заполненных за каждую минуту, колебалось на протяжении всего выполнения задания. При стандартном применении методики (вариант 1) испытуемые с ЗПР совершали значительно больше ошибок, чем их нормально развивающиеся сверстники (в среднем соответственно 5,3 и 1,4; различие достоверно при уровне значимости $p < 0,01$). На выполнение задания они в среднем затрачивали больше времени, чем дети с нормальным развитием (соответственно 4’45’’ и 3’20’’). Первоклассники отличались недостаточной целенаправленностью деятельности. Они часто отвлекались, пропускали строку в бланке, путали символы. Забыв, чем должна заполняться та или иная фигура, эти дети не обращались к образцу, а пытались вспомнить соответствующий символ, теряя много времени и увеличивая вероятность ошибок. Иногда в процессе работы они ориентировались не на образец, а на предшествующие собственные обозначения, что приводило к повторению допущенных ранее ошибок. Речевая регуляция деятельности осуществлялась этими детьми крайне редко.

Для изучения влияния организующей помощи экспериментатора на активизацию звеньев саморегуляции давалась измененная инструкция, акцентировавшая внимание детей на максимальной сосредоточенности, неторопливости и контроле правильности выполнения задания (вариант 2). У детей с ЗПР такой вид помощи к существенному повышению продуктивности не приводил (3,9 и 4,5; различие не достоверно). Несмотря на осознание инструкции (максимальная точность безотносительно к скорости выполнения), им трудно было организовывать последовательную реализацию программы деятельности, а также контролировать ее результат.

Дети с нормальным развитием существенно улучшали свои результаты (соответственно 1,4 и 0,3 ошибки; $p < 0,05$). В начале работы они часто обращались к образцу, вслух проговаривая свое действие и проверяя его. У многих детей речевая регуляция сохранялась и на протяжении всего выполнения задания. Внешне они выглядели подтянутыми и сосредоточенными.

Оценка индивидуальных возможностей переключения и автоматизации навыка при изменении инструкции (вариант 3 — заполнение фигур другими символами) показала значительное ухудшение показателей ($p < 0,05$) как у детей с ЗПР (7,8 ошибок), так и у их нормально развивающихся сверстников (3,3 ошибки). Детям трудно было перейти от уже усвоенной ими программы деятельности к другой программе. Например, в предыдущем варианте (1 или 2) они должны были отметить треугольник точкой, круг — плюсом, ромб — вертикальной линией, а квадрат оставить «пустым». Вариант 3 заключался в изменении программы: теперь дети должны квадрат отмечать плюсом, треуголь-

ник — вертикальной линией, ромб — горизонтальной линией, а круг оставить «пустым». По ходу выполнения задания было отмечено большое число возвратов к предыдущей программе деятельности, особенно в начале и в конце работы. Время выполнения задания заметно увеличилось: у детей с ЗПР с 4’45’’ до 5’35’’, у нормально развивающихся детей с 3’20’’ до 4’40’’. Несколько детей с ЗПР в середине работы стали отказываться от ее продолжения. Таким образом, как для детей с ЗПР, так и для их нормально развивающихся сверстников были характерны трудности регуляции деятельности в усложненных условиях.

Изучение ***умений осознанной саморегуляции*** *(способности работать по образцу, определять и удерживать программу деятельности, формировать и сохранять способ действий, осуществлять промежуточный и итоговый контроль, исправлять допущенные ошибки)* проводилось с помощью методики **«Графический узор»**.

Для работы детьми использовались простой карандаш и тетрадный лист в клетку. Детям необходимо было перерисовать по образцу графический узор, изображенный экспериментатором на доске, и продолжить его до конца строчки. При выполнении задания оценивались точность копирования образца и правильность последующего воспроизведения узора. Для анализа и интерпретации результатов были выделены четыре уровня выполнения задания.

К *1-му уровню* успешности относились дети, полностью справившиеся с заданием и не допустившие ни одной ошибки. Они точно копировали образец и продолжали его до конца строчки. Эти дети работали внимательно, сосредоточенно, постоянно сверяясь с образцом.

Ко *2-му уровню* относились дети, которые также успешно выполняли задание, но допускали при этом некоторые неточности, которые они сами исправляли, сверяя свой результат с образцом.

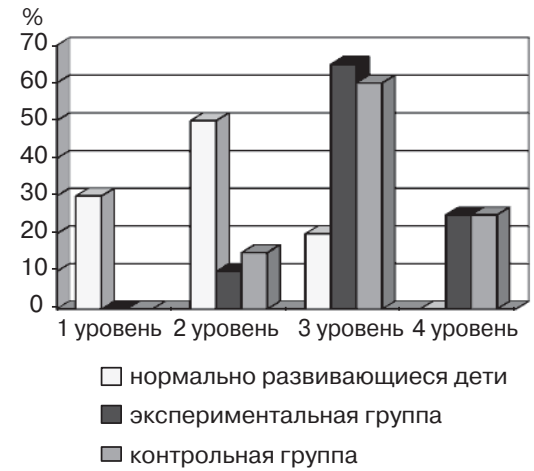
К *3-му уровню* относились дети, не допускавшие ошибок на первом этапе выполнения задания (срисовывание образца узора), но испытывавшие затруднения при самостоятельном продолжении узора: им было трудно самостоятельно удерживать программу действий и контролировать правильность ее выполнения.

К *4-му уровню* относились дети, которые самостоятельно не могли скопировать графический узор с визуального образца.

Результаты выполнения задания показали достоверное отличие детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников ($p < 0,01$).

Рисунок 4

Результаты выполнения методики «Графический узор», %



Ни один ребенок с ЗПР не достиг 1-го уровня выполнения задания (см. рис. 4).

Наиболее характерным для детей с ЗПР оказался 3-й уровень успешности выполнения задания (60%). Дети приступали к выполнению задания и справлялись с первым этапом почти без ошибок. На втором этапе они допускали ошибки, выражавшиеся в пропуске или замене отдельных элементов узора, выходе за пределы клетки и т. д. Особенно ярко это проявлялось в конце работы. Этим детям трудно было сосредоточиться на целенаправленной деятельности; выполнив задание, они не сверялись с образцом и поэтому не замечали допущенные ошибки.

У некоторых детей с ЗПР наблюдались затруднения уже на первом этапе выполнения задания (срисовывание с образца) — 4-й уровень (25%). Следует отметить, что при изменении организационных условий диагностической процедуры (при индивидуальной работе) эти первоклассники с той или иной степенью успешности с заданием справились.

Дети с нормальным развитием при фронтальной работе точно копировали образец и продолжали узор до конца строчки; при этом они либо не допускали ни одной ошибки (1-й уровень — 30%), либо самостоятельно исправляли ошибки и неточности, сверяя свою работу с образцом (2-й уровень — 50%). Результаты 3-го уровня отмечались лишь у 20% детей.

Таким образом, результаты исследования, направленного на диагностику различных звеньев и умений осознанной саморегуляции, позволяют сделать заключение о недостаточном развитии произвольной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР 7–8-летнего возраста. При фронтальной работе им сложно длительное время организовывать собственные усилия, выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию, оценивать промежуточный и конечный результат деятельности, исправлять допущенные ошибки. Внесение изменений в условия проведения обследования, внешняя помощь в организации деятельности (упрощенное повторение инструкции, эмоциональная поддержка, переход от фронтальной работы к индивидуальной и т. д.) приводит к существенному улучшению результатов.

***

Выявленные особенности произвольной регуляции познавательной деятельности первоклассников с ЗПР объясняют описываемые учителями трудности, которые испытывают эти дети: они с трудом усваивают школьные навыки, плохо подчиняются требованиям дисциплины, у них возникают проблемы со сверстниками, что приводит к школьной дезадаптации в целом. Понятно, что природа трудностей саморегуляции у детей с ЗПР носит многофакторный характер, включая в себя и нарушения корковой нейродинамики, и особенности эмоционально-волевой сферы, и дефекты воспитания на предшествующих этапах развития. В нашей работе саморегуляция рассматривается как некая интегративная характеристика особенностей психической деятельности ребенка, выявляемая в условиях психологического эксперимента и потому доступная направленному наблюдению, контролю, описанию и выделению уровней и вариантов ее сформированности.

Проведенное экспериментальное исследование позволило выявить уровень актуального и зону ближайшего развития произвольной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР, а также научно обосновать их особые образовательные потребности в сфере ее формирования:

- учет специфики саморегуляции детей с ЗПР при организации всего учебно-воспитательного процесса;
- обеспечение школьнику специальной помощи в осознании и преодолении трудностей саморегуляции;
- специальная работа по формированию способности к самостоятельной организации собственной деятельности, осознанию возникающих трудностей, умению запрашивать и использовать помощь взрослого;
- специальная социально-педагогическая и психологическая активизация самостоятельности при решении учебных и бытовых задач;
- особая работа по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни.

Специальные образовательные условия, необходимые для актуализации потенциальных возможностей этих школьников, должны включать, с одной стороны, внешнюю организацию среды, направленную на развитие ведущей деятельности ребенка и формирование соответствующих возрасту жизненных компетенций, с другой — специальную психолого-педагогическую работу по формированию умений осознанной саморегуляции и активизиции собственных усилий ученика в этом направлении. При этом программа коррекционно-развивающей работы психолога должна быть дифференцированной и учитывать специальные образовательные потребности детей с ЗПР с различным уровнем сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗПР 7–8-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Роль психологического сопровождения в системе комплексной коррекционной помощи детям с ЗПР

Система комплексной коррекционно-педагогической и психологической помощи детям с ЗПР, реализуемая на уровне образовательной организации, включает:

- определение и уточнение их особых образовательных потребностей, причин трудностей в обучении и адаптации к школе;
- организацию и проведение групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий в соответствии с учебным планом и рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК);
- реализацию мероприятий по социальной адаптации учащихся;
- мониторинг динамики развития учеников, их успешности в освоении основной образовательной программы начального общего образования (в том числе программы коррекционной работы), формирования соответствующих возрасту социальных (жизненных) компетенций.

Рекомендации по проектированию Программы коррекционной работы как обязательной части содержательного раздела Основной образовательной программы образовательной организации представлены в *Приложении 2*.

Одно из центральных мест в системе комплексной помощи детям с ЗПР, в обеспечении условий и возможностей их интегрированного обучения отводится психологу. Говоря о работе психолога, нельзя ограничиваться только психологической помощью, поддержкой детей, испытывающих трудности в обучении. Речь должна идти именно о *психологическом сопровождении* детей на всех этапах обучения как о сложном процессе взаимодействия всех участников образовательного процесса, результатом которого должно явиться создание условий для развития ребенка, для овладения им своей деятельностью и поведением, для формирования

готовности к жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные и профессиональные аспекты.

Осуществляя психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, психолог совместно с другими специалистами образовательного учреждения проводит коррекционно-развивающую работу, включающую:

- *диагностическую работу*: комплексное психолого-педагогическое обследование учеников с ЗПР, определение типа и структуры психического развития, а также степени выраженности выявляемых нарушений и дисфункций; изучение эмоциональной и регуляторной сфер, личностных особенностей, социальной ситуации развития и условий семейного воспитания; системный разносторонний контроль динамики развития обучающихся, анализ успешности коррекционно-педагогической работы;
- *коррекционно-педагогическую работу*: выбор специальных методик и программ коррекционно-развивающих курсов, методов и приемов обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями школьников с ЗПР; проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения, формирования жизненных компетенций; развитие высших психических функций, эмоциональной, регулятивной и личностной сфер учеников, психологическую коррекцию их поведения;
- *консультативную работу:* выработку педагогами и специалистами совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с каждым обучающимся с ЗПР; консультирование специалистами педагогов по вопросам выбора индивидуально-ориентированных методов и приемов работы с обучающимися; консультативную помощь семье;
- *информационно-просветительскую работу:* различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательных отношений (в том числе педагогам, родителям) вопросов, связанных с индивидуально-типологическими особенностями школьников с ЗПР и спецификой организации их образовательной деятельности и междисциплинарного сопровождения.

Следует подчеркнуть необходимость междисциплинарного взаимодействия специалистов: специального психолога (или педагога-психолога), учителя-дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога. Коллегиальное обсуждение результатов обследования ребенка с ЗПР членами школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) позволяет выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка, определить общий прогноз его дальнейшего развития, комплекс необходимых коррекционно-развивающих мероприятий и разработать программу индивидуальной коррекционной работы со школьником.

В соответствии с заключением ПМПК и решением консилиума образовательного учреждения психолог определяет направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ЗПР являются: формирование соответствующих возрасту жизненных компетенций, развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков, развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций и процессов, формирование саморегуляции. В связи с тем, что для учеников с ЗПР характерна высокая вероятность неадаптивного поведения, связанного как с недостаточным пониманием социальных норм, так и с нарушением эмоциональной регуляции, гиперактивностью, проявлениями формирующегося органического расстройства личности, профилактика такого поведения также должна являться элементом комплексного психокоррекционного воздействия.

Обязательным условием эффективной реализации программы коррекционной работы с детьми с ЗПР является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка учителей, родителей, детского коллектива и самого школьника, которая предполагает: помощь в формировании адекватных отношений между ребенком, одноклассниками, родителями и учителями; работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе (школе); поддержание эмоционально комфортной обстановки в классе; обеспечение ученику возможности достижения

успеха в доступных ему видах деятельности с целью предупреждения негативного отношения к учебе и ситуации школьного обучения в целом.

Комплексная программа коррекционно-развивающей работы по формированию осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР

Проведенное экспериментальное исследование, описанное в главе 2, позволило выявить особенности осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР в начале школьного обучения. Формирование регуляторной сферы должно стать предметом специальной коррекционной работы, позволяющей смягчить влияние негативных особенностей психического развития ребенка на процесс его обучения, сформировать качества, необходимые для успешной школьной адаптации. Если нормально развивающийся ребенок усваивает знания и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении со взрослым (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при задержке психического развития каждый шаг требует создания специальных психолого-педагогических условий с учетом всего многообразия характера нарушений.

Для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ЗПР была создана специальная программа коррекционно-развивающей работы по формированию осознанной саморегуляции. При разработке программы учитывались теоретические данные отечественных исследователей о специфике становления саморегуляции в онтогенезе и выявленные в экспериментальном исследовании наиболее характерные особенности осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР, а также их потенциальные возможности в формировании регуляторной сферы.

Комплексная программа коррекционно-развивающей работы по формированию осознанной саморегуляции в познавательной деятельности у первоклассников с ЗПР включает:

– *методические рекомендации по организации индивидуальных и групповых занятий психолога*, учитывающие уровень сформированности у ребенка осознанной регуляции познавательной деятельности;

– *рекомендации учителям* по осуществлению индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся;
– *рекомендации родителям*.

Организационно-методические принципы работы психолога по формированию осознанной саморегуляции

Организационно-методические принципы работы психолога по формированию осознанной регуляции познавательной деятельности у первоклассников с ЗПР определяются следующим образом.

1. Привлечение внимания детей к собственной ***само***регуляции как деятельности, формирование интереса к ней. Это достигается занимательным построением занятий, ситуациями, вызывающими переживание радости от достижений, обсуждением личного опыта ребенка.
2. Наличие для каждого умения саморегуляции специально разработанной серии упражнений (*Приложение 3*). Например, умение выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию формируется на материале различного рода графических диктантов, мозаик, в игре «Зашифрованный рисунок»; умение анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели — в играх типа «Лабиринт», «Угадай слово», «Муха», «Шифровка», при решении логических задач; умение ставить цели и определять наиболее актуальные из них, удерживать цели длительное время, связывать их с организацией собственных усилий формируется при постановке ребенка в ситуацию самостоятельного составления задания, и т.д.
3. Соразмерность степени психолого-педагогического воздействия и его продолжительности исходному уровню развития ребенка и характерной для него динамике формирования компонентов осознанной саморегуляции деятельности.

В главе 2 были представлены критерии определения уровня сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР и описаны четыре выделенных уровня. В соответствии с ними определены конкретная

область психолого-педагогического воздействия, а также направления и содержание групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий в рамках психологического сопровождения.

Дети, характеризующиеся 2–4-м уровнями сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, нуждаются в различных формах организации занятий: групповой, в малых группах, индивидуальной.

С детьми с ЗПР, продемонстрировавшими 2-й уровень, проводятся групповые занятия, основными задачами которых являются:

– формирование свернутой (в плане внутренней речи) саморегуляции на этапе формирования программы действий с возвращением к наглядной программе при затруднениях;
– формирование основных способов самоконтроля на всех этапах деятельности;
– формирование переноса освоенных приемов саморегуляции на учебную деятельность.

С детьми, характеризующимися 3-м и 4-м уровнями, проводятся индивидуальные занятия, так как групповые занятия с ними на первом этапе работы являются неэффективными из-за их неспособности продуктивно работать в таких условиях.

С детьми с ЗПР, продемонстрировавшими 3-й уровень, проводятся индивидуальные занятия, основными задачами которых являются:

– формирование умения сохранить цель работы и удерживать правило на протяжении всего времени выполнения задания;
– формирование умения составлять программу действий совместно со взрослым;
– формирование развернутой (в плане внешней речи) саморегуляции на этапе реализации программы действий;
– формирование умения работать без активного контроля со стороны взрослого, постепенный переход с внешнего контроля на самоконтроль;
– формирование адекватной самооценки.

С детьми с ЗПР, продемонстрировавшими 4-й уровень, проводятся индивидуальные занятия, основными задачами которых являются:

– формирование положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности;
– формирование функционального уровня осознанной саморегуляции деятельности (произвольного внимания, произвольного запоминания и т. д.);
– формирование умения принимать и выполнять под непосредственным контролем психолога несложные задания;
– формирование умения осознанно выделять общую цель задания;
– формирование умения определять (в плане внешней речи) правила выполнения задания;
– постепенный переход к программе, разработанной для 3-го уровня.

Цель индивидуальных занятий с детьми, характеризующимися 3-м и 4-м уровнями сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, состоит в обеспечении возможности перехода к работе в малых группах, а затем — к групповым занятиям.

Работа строится на основе выявленного уровня актуального и зоны ближайшего развития с учетом индивидуального темпа развития ребенка. В качестве первичных форм организации групповых занятий используются те виды коллективной деятельности, которые представляют для детей интерес, прежде всего, своим процессом (подвижные и дидактические игры, продуктивные виды деятельности и т. д.).

Основные направления и содержание занятий психолога по формированию осознанной саморегуляции у младших школьников с ЗПР

Работа психолога по формированию осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР ведется в нескольких направлениях, связанных с формированием определенного комплекса умений:
– ставить и удерживать цель деятельности;
– планировать действия;
– определять и сохранять способ действий;
– использовать самоконтроль на всех этапах деятельности;

– осуществлять словесный отчет о процессе и результатах деятельности;
– оценивать процесс и результат деятельности.

Особое внимание должно уделяться пробуждению у ребенка осознания собственных действий, причин успехов и неудач, формированию у него веры в собственные силы.

Программа занятий психолога включает подготовительный период и три этапа основного цикла.

Содержание занятий по этапам отличается основным направлением работы, различной степенью самостоятельности ребенка при выполнении заданий и применением различных видов помощи.

Подготовительный период

Цель: установление контакта с ребенком, подготовка к взаимодействию с психологом, привлечение внимания к регуляции деятельности.

Задачи:
– формировать интерес к выполнению заданий психолога;
– научить принимать и выполнять задания под непосредственным контролем психолога;
– научить контролировать правильность выполнения действий.

Средства: подвижные игры и упражнения, игры на внимание.

Организация занятий: в малых группах и индивидуальная.

Виды помощи: стимулирующая, организующая, обучающая.

Основной цикл

I ЭТАП

Цель: формирование у ребенка осознанной регуляции исполнительских действий (формирование и сохранение способа действий под руководством взрослого).

Задачи:
– анализ наглядного образца, состоящего из простых элементов;
– поэлементное копирование образца под руководством взрослого с последующим целостным копированием образца под руководством взрослого;

– оценка взрослым результата деятельности;
– исправление ошибок по указанию взрослого;
– словесный отчет о проделанных действиях.

Средства: конструктивная деятельность по наглядному образцу, состоящему из простых элементов; игры и задания на внимание.

Организация занятий: индивидуальная.

Виды помощи: стимулирующая, организующая, обучающая.

II ЭТАП

Цель: формирование у ребенка осознанной регуляции прогностического этапа деятельности (планирование действий).

Задачи:
– планирование совместно со взрослым этапов выполнения задания с последующим самостоятельным выполнением задания;
– осуществление совместно со взрослым оценивания результатов деятельности;
– самостоятельное исправление ошибок;
– словесный отчет по этапам действий.

Средства: составление плана, задания с «шифровками», задания с многоступенчатой инструкцией и с возможностью распределения функций (организатор, исполнитель, контролер).

Организация занятий: в малых группах.

Виды помощи: стимулирующая, организующая.

III ЭТАП

Цель: формирование у ребенка осознанной саморегуляции, связанной с самостоятельной постановкой и удержанием цели деятельности.

Задачи:
– самостоятельная постановка цели деятельности;
– самостоятельное планирование последовательности действий;
– самостоятельное выполнение задания;
– самостоятельная оценка процесса и результатов деятельности;
– самостоятельное нахождение и исправление ошибок;
– словесный отчет о цели деятельности и этапах ее достижения.

Средства: задания, аналогичные заданиям предыдущих этапов, с возможностью самостоятельного составления заданий; игры и задания, построенные по принципу «Маленький учитель».

Организация занятий: групповая.

Виды помощи: стимулирующая.

Основным способом формирования осознанной регуляции познавательной деятельности является организация внешних (практических) действий на специально созданной ориентировочной основе и постепенный их переход во внутренний план — план собственной регуляции. Содержание занятий позволяет постепенно усложнять требования к программе действий ребенка, осуществлению и контролю деятельности, гибко менять режим работы с целью повышения организованности и работоспособности ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

На занятиях психолог активно использует различные виды помощи (стимулирующую, организующую, обучающую). Он организует и стимулирует деятельность ребенка побуждающими вопросами, привлечением внимания к образцу, совместным формулированием правил, поощрением правильных действий и т. д.

Принципиальная основа выполнения разработанных заданий — совместная деятельность психолога и ученика.

В психологической и педагогической литературе высказывалось мнение, что пошаговый контроль как способ управления вниманием и деятельностью детей может оказать отрицательное воздействие на формирование осознанной регуляции деятельности (И.В. Дубровина). Такая опасность, действительно, существует при отсутствии специально организованного перехода от пошагового контроля к самостоятельной организации деятельности и ее самоконтролю. Ребенок должен получить средство, опору для овладения программой действий. В противном случае возможно следующее: «Дети как бы сопротивляются новому этапу: им необходимо, чтобы взрослый специально, развернуто отметил окончание одного этапа работы и переход к следующему. Особые трудности они испытывают при самостоятельном выполнении задания: выполнив одну его часть, они никак не могут перейти к следующей, отвлекаются и поэтому производят впечатление неорганизованных, рассеянных

и т. п.»[1]. Для предотвращения этого отрицательного эффекта необходимо последовательно изменять взаимодействие с ребенком, постепенно переходя от формирования умений осознанной регуляции познавательной деятельности под руководством взрослого к их самостоятельному формированию. Условиями этого являются вынесение программы вовне (материализация, наглядное представление) и особая организация совместной деятельности психолога и ученика, обеспечивающая ребенку переход от развернутого поэлементного действия и его контроля к их свернутым формам.

Работа осуществляется по определенной схеме совместной деятельности ребенка и взрослого, направленной на усвоение и реализацию ребенком программы действий.

1. *Совместное пошаговое выполнение действий по наглядному образцу с сопровождающим указанием взрослого.* На этом этапе программирование и контроль обеспечиваются психологом.
2. *Совместное пошаговое выполнение действий по наглядному образцу.* На этом этапе программирование и контроль разделяются между взрослым и ребенком. Психолог организует следование программе и контрольные действия ученика — сличение результата с программой.
3. *Совместное выполнение действий по наглядной программе с переходом от пошаговой к более свернутым формам реализации программы.* На этом этапе роль психолога в программировании и контроле сокращается.
4. *Самостоятельное выполнение действия по интериоризованной программе с возвращением к наглядной программе при возникновении затруднений.* Ребенок самостоятельно выполняет и контролирует свои действия. Психолог следит, обращается ли ребенок при затруднениях к наглядной программе, и по мере надобности напоминает об этом.
5. *Самостоятельное выполнение действия по внутренней программе и перенос ее на новый материал.* Возможность переноса контролируется взрослым.

[1] *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М., 1991.

Психолог выбирает исходный уровень сложности заданий и темп продвижения (в зависимости от потребности в многократном выполнении однотипных заданий или способности ученика быстро переходить к более сложным). При организации коррекционно-развивающих занятий необходимо исходить из возможностей ребенка: задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным, так как на первом этапе коррекционной работы необходимо обеспечить ученику субъективное переживание успеха на фоне определенных затрат усилий: «Даже маленькая победа над собой делает человека намного сильнее... и помогает человеку в дальнейшем при решении схожих задач»[1]. В дальнейшем трудность задания необходимо увеличивать пропорционально возрастающим возможностям ребенка, а при необходимости использовать деление задания на отдельные смысловые блоки.

При выполнении заданий мы должны стремиться к формированию осознания ребенком всех звеньев саморегуляции:

- осознания задания;
- осознания условий и правил деятельности;
- осознания программы действий;
- осознания и оценки результата деятельности;
- осознания необходимости коррекции результатов деятельности.

На детей с ЗПР оказывает благоприятное влияние работа в группе. Прежде всего, повышается мотивация к правильному выполнению заданий, а также осознание задания. Ребенок в группе может занять позицию педагога, контролирующего действия товарища или даже задающего ему программу. «Сама по себе постановка ребенка “в центр”, приписывание ему роли командира, лидера автоматически повышают степень его доминантности, а, следовательно, уровень его произвольной саморегуляции, программирования и контроля над собой и происходящим вокруг»[2]. Психолог, наблюдая за работой ребенка в группе, может оценить

[1] *Осницкий А.К.* Диагностика самостоятельности учащихся в школе и СПТУ: Методические рекомендации для практических психологов. Иваново. 1991. С. 10.

[2] *Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002. С. 173.

степень овладения различными умениями осознанной регуляции познавательной деятельности.

Помимо специальных занятий психолога по формированию осознанной саморегуляции программа коррекционно-развивающей работы включает специальную организацию образовательной среды, позволяющую актуализировать сформированные регуляторные умения школьника при решении учебных и бытовых задач: самостоятельно организовывать собственную деятельность, осознавать возникающие трудности, уметь запрашивать и использовать помощь взрослого, применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни. Для этого предусмотрены специальные рекомендации учителям и родителям по организации взаимодействия с ребенком, учитывающие как общие особенности психофизического развития детей с ЗПР младшего школьного возраста, так и индивидуальный уровень сформированности саморегуляции у каждого ученика.

Рекомендации учителям по осуществлению индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся

Важнейшим условием актуализации потенциальных возможностей детей с ЗПР является психолого-педагогическая компетентность педагога: деликатность, такт, помощь ребенку в осуществлении учебно-познавательной деятельности, в осознании успехов и причин неудач и пр. Все это, в конечном счете, приводит к осознанию ребенком своих потенциальных возможностей, что повышает его уверенность в себе, пробуждает энергию достижений.

Особые образовательные потребности учащихся с ЗПР в период начального школьного обучения включают, помимо общих, свойственных всем детям с ограниченными возможностями здоровья, следующие:

- особую организацию образовательной среды и процесса обучения с учетом особенностей психофизического развития школьника;
- опору на достижения предшествующего (дошкольного) этапа образования;

- установку учителя на создание комфортного введения ученика с ЗПР в ситуацию школьного обучения в условиях инклюзии;
- обеспечение школьнику специальной помощи в осознании и преодолении трудностей саморегуляции;
- обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения в рамках основных образовательных областей;
- специальную работу по формированию способности к самостоятельной организации собственной деятельности, осознанию возникающих трудностей, умению запрашивать и использовать помощь взрослого;
- активизацию познавательного интереса к окружающему предметному и социальному миру;
- особую работу по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни;
- специальную работу по развитию разных форм коммуникации;
- помощь ученику в осмыслении происходящего с ним и вокруг него, в проработке жизненного опыта.

В начале обучения у первоклассника с ЗПР могут выявиться трудности формирования учебного поведения. В таких случаях его надо временно обеспечить дополнительными занятиями (индивидуально или в группе) с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, в частности, умения вступать в коммуникацию и взаимодействовать с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания.

Школьник с ЗПР нуждается в постепенном переходе от индивидуальной инструкции к фронтальной, обеспечении непрерывного контроля процесса становления учебно-познавательной деятельности, продолжающегося до тех пор, пока он не сможет справляться с учебными заданиями самостоятельно.

Ученику с ЗПР нужно обеспечить особую пространственную и временну́ю организацию образовательной среды с учетом функционального состояния его центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.). Учитель должен выбрать для него в классе место с минимальным количеством отвлекающих факторов и возможностью максимального контроля со стороны педагога.

Ученик с ЗПР требует индивидуального подхода к организации учебной работы. При организации и подаче учебного материала в условиях классных занятий должны учитываться особенности усвоения информации и специфика выработки навыков при задержке психического развития (пошаговое предъявление материала, дозированная помощь учителя, упрощение формулировок задания по грамматическому и семантическому оформлению, активное использование зрительных опор и материала, облегчающего включение школьника в самостоятельную работу, и т. д.). Необходимо использовать специальные методы, приемы и средства, способствующие как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития.

При организации самостоятельного выполнения учебных заданий на уроках должны использоваться (наряду с обычными заданиями) формы, поддерживающие и организующие работу школьника с ЗПР, а также различные виды стимулирующей, организующей и направляющей помощи (эмоциональная поддержка, привлечение внимания к заданию, напоминание о необходимости самопроверки, повторение задания и т. д.).

В процессе проведения текущей и промежуточной аттестации при необходимости должны создаваться специальные условия — в частности особая форма организации аттестации (в малой группе, индивидуально). Ученики должны быть обеспечены привычными для них опорами (наглядными схемами, шаблонами общего хода выполнения заданий и т.п.), адаптированной инструкцией с упрощенными формулировками. Многозвеньевая инструкция должна быть разделена на короткие смысловые единицы, задающие поэтапность выполнения задания. При необходимости учитель должен медленно прочитать письменную инструкцию, расставляя четкие смысловые акценты. Во время проведения диагностических процедур учащиеся с ЗПР нуждаются в дифференцированной помощи разного вида: стимулирующей (одобрение, эмоциональная поддержка), организующей (привлечение внимания, концентрирование на выполнение работы, напоминание о необходимости самопроверки), направляющей (повторение и разъяснение инструкции к заданию). Педагог может увеличить время на выполнение заданий, организовать короткий перерыв на 10–15 мин при появлении явных признаков утомления. Необходимо исключить ситуации, приводящие к эмоциональному травмированию школьника (в частности, негативные реакции со стороны педагога).

Приведем далее перечень конкретных рекомендаций по осуществлению индивидуального и дифференцированного подхода в процессе выполнения детьми с ЗПР учебных заданий.

Общие рекомендации:

- давать задания в соответствии с темпом деятельности и возможностями ученика;
- учитывать индивидуальные особенности вхождения ребенка в деятельность (период врабатывания);
- изменять тактику руководства деятельностью ребенка в связи с динамическими изменениями в процессе деятельности (при утомлении, пресыщении);
- давать на определенный отрезок времени лишь одно задание; если ученику предстоит выполнить большое задание, следует предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой частью, внося необходимые коррективы (постепенно передавая функции контроля самому ребенку);
- использовать групповые методы работы на уроке, когда каждый ребенок выполняет определенную посильную часть задания, ведущую к достижению общего результата;
- устраивать паузы активного отдыха с легкими физическими упражнениями и расслаблением;
- использовать в процессе обучения игровые приемы, элементы соревнования, дидактические игры;
- создавать ситуации успеха, в которых ребенок имел бы возможность проявить свои сильные стороны;
- поддерживать и поощрять любые проявления ребенком инициативы и самостоятельности;
- избегать предъявления завышенных и заниженных требований к ученику;
- ввести знаковую систему оценивания, вознаграждать хорошее поведение и успехи в учебе, хвалить ребенка, если он успешно справился даже с небольшим заданием;
- ограничиться минимальным количеством отвлекающих предметов в классе (картин, стендов и т.п.);

– по возможности придерживаться постоянного расписания занятий, так как дети с ЗПР отличаются забывчивостью;
– направлять энергию гиперактивных детей в полезное русло (например, попросить во время урока вытереть доску, собрать тетради и т.п.);
– совместно с психологом помогать ребенку адаптироваться в условиях школы и в классном коллективе — воспитывать навыки работы в школе, обучать необходимым социальным нормам и навыкам общения.

Специальные рекомендации, учитывающие уровень сформированности осознанной саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР, состоят в следующем.

При работе с детьми с ЗПР, показавшими *2-й уровень* сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, рекомендуется:
– формировать умение самостоятельно работать с учебником и наглядным материалом, удерживать инструкцию, контролировать процесс и результаты деятельности;
– сводить к минимуму организующую помощь;
– использовать стимулирующую помощь на разных этапах выполнения заданий;
– при необходимости использовать групповые формы организации дополнительных занятий для закрепления изученного материала и подготовки к восприятию новых тем;
– сохранять занимательность заданий с целью стимулирования познавательной активности и учебного интереса;
– использовать развивающие игры, элементы соревнования;
– учитывать при оценивании выполнения задания личное отношение ребенка к учебе: старание, активность, прилежание и т. д.;
– стимулировать осознание успешности процесса выполнения задания и причин неуспешности.

При работе с детьми с ЗПР, показавшими *3-й уровень* сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, рекомендуется:
– формировать умение работать с учебником и наглядным материалом под руководством учителя, удерживать инструкцию, планировать деятельность, работать по образцу без пошагового контроля со стороны учителя, контролировать результаты деятельности;
– использовать стимулирующую и организующую помощь на разных этапах выполнения заданий;
– проводить часть работы в форме индивидуальных и групповых занятий;
– постоянно разбирать ошибки и закреплять усвоенное на однотипных заданиях (тренировка переноса); при определенной однотипности задания должны быть занимательными и интересными для стимуляции активности и познавательного интереса;
– активно использовать игровые формы предъявления заданий, а также развивающие игры; постепенно переходить от игры к учебе и осуществлять перенос усвоенных в игровой ситуации навыков в условия учебной деятельности на материале аналогичных заданий;
– представлять задания на доступном для ребенка конкретном материале, при этом необходимо осуществлять постепенный переход от конкретных объектов к рисункам и схемам;
– не фиксировать внимание на неудачах, оказывать поддержку и внимание, но не в избыточной форме;
– обсуждать вместе с ребенком успешность выполнения заданий и причины трудностей.

При работе с детьми с ЗПР, показавшими *4-й уровень* сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, рекомендуется:
– формировать умение работать с учебником и наглядным материалом под руководством учителя, удерживать общую цель деятельности, планировать совместно с учителем этапы выполнения задания, работать по образцу при пошаговом контроле со стороны учителя;
– использовать обучающую, стимулирующую и организующую помощь на разных этапах выполнения заданий;
– проводить основную часть работы в форме индивидуальных и групповых занятий;
– постоянно разбирать ошибки и закреплять усвоенное на однотипных заданиях (тренировка переноса);
– активно использовать игровые формы предъявления заданий, а также развивающие игры;

– представлять задания на доступном для ребенка конкретном материале;
– поощрять любые достижения ребенка, не фиксировать внимание на неудачах;
– обсуждать вместе с ребенком успешность выполнения задания и причины трудностей.

Организация взаимодействия с родителями

Для успешного осуществления коррекционно-развивающей работы необходимо не только взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения, но и активные помощь и поддержка со стороны родителей. Но на практике оказывается, что родители большей частью относятся к процедуре взаимодействия с психологом и другими специалистами безразлично, игнорируя существующие проблемы, или даже негативно.

Форма и содержание работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству. На начальном этапе взаимодействия наиболее продуктивной формой работы является индивидуальное консультирование. Оно проводится в несколько этапов. Задачей первого этапа является установление доверительных отношений с родителями, отрицающими возможность и необходимость сотрудничества. Следующий этап индивидуального консультирования проводится по итогам всестороннего обследования ребенка. Психолог в доступной форме рассказывает родителям об особенностях их ребенка, указывает на его положительные качества, объясняет, какие специальные занятия ему необходимы, к каким специалистам нужно обратиться дополнительно, как заниматься в домашних условиях, на что следует обратить внимание. Очень важно дать понять родителям, что не следует осознавать трудности детей как неудачи и стыдиться проблем, что они должны стараться помочь своим детям, поддержать их. На этапе собственно коррекционно-развивающей работы родители привлекаются к выполнению конкретных рекомендаций и заданий психолога.

На индивидуальных и групповых консультациях проводится совместное обсуждение хода и результатов коррекционной работы. Анализируются факторы положительной динамики развития ребенка, вырабатываются рекомендации

по преодолению возможных проблем (в частности, связанных с адаптацией детей к школе, взаимодействием с одноклассниками в учебной работе и во внеурочное время).

Работа с родителями осуществляется также в групповой форме на тематических консультациях, семинарах-практикумах и т. д.

Родителям даются специальные рекомендации по активизации осознанной регуляции познавательной деятельности их детей при общении с ними в домашних условиях.

Рекомендации родителям:

– в своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он того заслужил, подчеркивайте даже незначительные успехи. Помните, что дети с ЗПР часто игнорируют выговоры и замечания, но чувствительны к малейшей похвале;
– ребенок всегда должен чувствовать Вашу помощь и поддержку. Совместно преодолевайте возникающие трудности;
– если Вы что-то запрещаете ребенку, постарайтесь объяснить, почему Вы это делаете;
– поручите ребенку часть домашних дел, которые необходимо выполнять ежедневно, и ни в коем случае не выполняйте их за него;
– заведите «Дневник самоконтроля» и отмечайте в нем вместе с ребенком его успехи дома и в школе. Примерные графы: выполнение домашних обязанностей, учеба в школе, выполнение домашних заданий;
– избегайте завышенных или, напротив, заниженных требований к ребенку. Старайтесь ставить перед ним задачи, соответствующие его возможностям;
– создайте необходимые условия для работы. У ребенка должен быть свой уголок, во время занятий на столе не должно быть ничего, что отвлекало бы его внимание;
– при приготовлении домашних заданий чередуйте нагрузку с отдыхом, используйте различные формы организации деятельности ребенка (по часам, составленному совместно с ребенком плану работы и т.д.);
– оберегайте ребенка от переутомления, поскольку оно приводит к снижению осознанной регуляции деятельности и поведения;

- старайтесь соблюдать режим дня. Следите, чтобы ребенок высыпался, так как недостаток сна ведет к еще большему снижению внимания и самоконтроля;
- развивайте у ребенка умение контролировать себя;
- предоставьте ребенку возможность расходовать избыточную энергию (на прогулке, в спортивной секции);
- воспитывайте у ребенка интерес к какому-нибудь занятию. Ему важно ощущать себя умелым и компетентным в какой-либо области. Задача родителей — найти те занятия, которые бы удавались ребенку и повышали его уверенность в себе. Однако не следует перегружать ребенка занятиями в кружках, где требуется значительная нагрузка на память и внимание, особенно если он не испытывает особой радости от этих занятий;
- тесно взаимодействуйте со школьными специалистами, выполняйте все их рекомендации.

Оценка эффективности формирования осознанной саморегуляции у детей с ЗПР

С целью апробации разработанной программы коррекционно-развивающей работы по формированию осознанной саморегуляции и оценки ее эффективности был проведен формирующий эксперимент. В нем приняли участие 20 первоклассников с ЗПР из числа обследованных нами на этапе оценки готовности к школьному обучению (экспериментальная группа). По результатам диагностики сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности дети были распределены на группы для проведения с ними коррекционно-развивающей работы, выстроенной по «уровневому» принципу: 14 детей продемонстрировали 3-й, а 6 детей — 4-й уровень сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности.

Одновременно была проведена подготовительная работа с педагогами и родителями этих школьников по созданию специальных условий с учетом уровня сформированности саморегуляции.

С каждым ребенком было проведено 50 занятий. Сроки проведения занятий — с октября по апрель. В сентябре проводилось комплексное обследование детей специалистами ПМПК и ПМПк, по результатам которого для каждого ребенка разрабатывалась программа индивидуальной коррекционной работы. В конце учебного года (в мае) было зарезервировано время для проведения тех занятий, которые не были проведены в связи с отсутствием детей по болезни или по другим причинам.

Занятия проводились два раза в неделю. Продолжительность индивидуальных занятий составляла 20 минут, групповых и в малых группах — 30 минут.

Опыт проведения коррекционно-развивающих занятий психолога показал, что детям требовалось различное количество занятий по каждому из этапов. Оно зависело от исходного уровня сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности и от индивидуальных возможностей ребенка. *Таблица 1* отображает «продвижение» детей экспериментальной группы по этапам занятий. Она позволяет проследить динамику формирования осознанной регуляции познавательной деятельности для каждого ребенка.

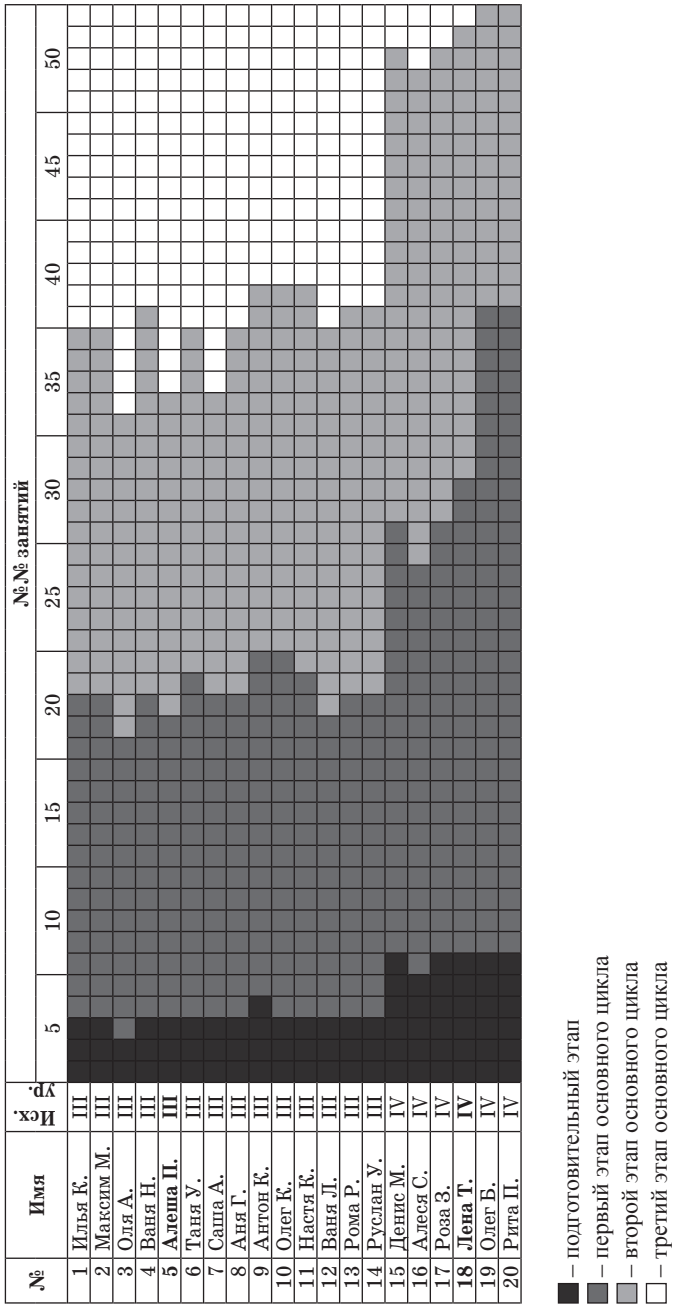
Рассмотрим ее на примере **Лены Т.** (7 лет 1 месяц). В анамнезе девочки — перинатальная энцефалопатия. Родилась в срок с малым весом (2700 г), закричала не сразу. На первом году жизни болела дисбактериозом, выраженным аллергическим диатезом, перенесла пневмонию. На момент проведения занятий состояла на диспансерном учете у невропатолога. В двигательном развитии, по словам мамы, «всегда немного запаздывала» — сидеть, стоять и ходить начала на один-два месяца позже возрастных норм. Первые слова появились к 1,5 годам, простые фразы — лишь к 3,5 годам.

В детском саду воспитатели обратили внимание на то, что девочка не интересуется играми, требующими целенаправленной деятельности (мозаикой, конструкторами и т. п.), не участвует в сюжетно-ролевых играх с другими детьми. Она занималась только тем, что привлекало ее непосредственное внимание, не выполняла предлагавшихся ей заданий. ПМПК выдала заключение о наличии у Лены Т. задержки психического развития.

Психологическое обследование Лены показало, что при фронтальной работе девочка очень неохотно принималась за выполнение задания, быстро уставала, отвлекалась от сути задания, переспрашивала, переходила к обсуждению несущественных деталей. Не закончив выполнения задания, она могла встать и заняться каким-либо посторонним делом.

Таблица

Распределение коррекционно-развивающих занятий психолога по этапам



Лена показала низкий запас знаний и представлений об окружающем мире, бедный словарный запас, в ее речи отмечались аграмматизмы. При ответах на вопросы девочка «соскальзывала» на побочные детали и уходила от цели высказывания. Выполнение заданий, требовавших поэтапного планирования деятельности, было практически невозможным: приступив к выполнению задания, она быстро переключала внимание на любой другой предмет, попадавший в поле ее внимания; возвращаясь затем к выполнению задания, она теряла его цель, проводила манипуляции, не имевшие отношения к программе действий. Тем не менее, Лена всегда оставалась довольна результатами своей работы, не замечала допущенных ошибок.

Таким образом, Лена Т. продемонстрировала характерные признаки 4-го уровня сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности.

На основании коллегиального обсуждения результатов обследования всеми специалистами школьного консилиума для Лены Т. был определен комплекс необходимых коррекционно-развивающих мероприятий. В качестве основного направления была определена коррекционно-развивающая работа психолога по формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности. Программа занятий включала подготовительный период и три этапа основного цикла занятий.

Во время *подготовительного периода* (5 занятий) велась работа по установлению контакта с девочкой, организации ее совместной деятельности с психологом, формированию положительного эмоционального отношения к работе.

Первое время Лена была очень замкнута, с трудом шла на контакт, на вопросы отвечала односложно, не принимала задания психолога как побуждение к действию. Действия ее носили непроизвольный характер, не соотносились с целью задания.

Во время занятий обеспечивался климат психологического комфорта. Девочке предоставлялась возможность выбора вида деятельности, в котором она считала себя успешной.

К концу подготовительного периода Лена стала принимать задания психолога, некоторое время произвольно удерживать внимание на конкретных действиях. Она стала быстрее включаться в работу; увеличилось время продуктивного взаимодействия. Лена стала получать удовольствие от правильно выполненного задания. Результаты указанной подготовительной работы позволили перевести девочку на *I этап занятий основного цикла*.

На этом этапе было проведено 22 индивидуальных занятия. Девочка училась принимать и выполнять несложные задания под непосредственным контролем психолога, осознанно выделять общую цель задания, определять (в плане внешней речи) правила его выполнения. Лене предлагались задания по анализу наглядного образца, состоящего из простых элементов, копированию образца под руководством взрослого с после-

дующим целостным его копированием (задания: срисовывание узора по образцу, «нанизывание бусинок» по образцу, составление мозаики из элементов и т.п.).

Лене очень понравилось задание «нанизывание бусинок». Однако сначала она не следила за последовательностью бусинок, торопилась. Для нее был важным сам факт изготовления бус, а не порядок чередования бусинок. В процессе занятий, сначала под руководством взрослого, а потом и самостоятельно, девочка стала отслеживать узор.

На первых занятиях при работе с мозаикой Лена хаотично перебирала карточки, начинала играть с ними, а затем отказывалась выполнять задание по причине его трудности. С целью формирования исполнительского этапа деятельности психологом предлагались определенные виды помощи: составление мозаики по наглядному образцу, демонстрируемому взрослым; составление мозаики по рисунку путем наложения элементов узора на соответствующие части образца. Каждый шаг выполнения задания инициировался и контролировался психологом. По окончании выполнения задания Лену просили рассказать о проделанных действиях. При этом поощрялись любые проявления самостоятельности и даже незначительные успехи для формирования у нее уверенности в собственных силах. Все это позволило к окончанию I этапа достичь самостоятельного выполнения несложных узоров по образцу, разделенному на части, при этом психолог организовывал следование программе и контрольные действия — сличение результата с образцом. Особенно эффективным было выполнение заданий, представленных в игровой форме. Лена стала менее зависимой от постоянного руководства и контроля со стороны психолога, она стала меньше отвлекаться, появилась возможность обсуждать с нею правильность выполнения задания.

Возможность формирования и сохранения способа действий под руководством взрослого стала показанием для перевода Лены Т. на *II этап занятий основного цикла*, предусматривающий работу в малых группах. На этом этапе было проведено 21 занятие. Включение Лены в групповую работу сопровождалось определенными трудностями: девочка требовала к себе повышенного внимания, мешала другим, не слушала одноклассников. Но постепенно она стала соотносить свои действия с действиями окружающих и воспринимать инструкции, обращенные ко всем детям, самостоятельно выполнять несложные задания. Очень полезными оказались для нее приемы, обеспечивающие взаимодействие детей (например, когда каждый ребенок малой группы выполняет индивидуальное посильное задание для достижения общего результата). Правильно выполнив свою часть задания, Лена очень радовалась и иногда пыталась помочь другим детям.

Задачей психолога на данном этапе занятий являлось формирование у ребенка осознанного планирования действий. Психолог вместе с девочкой предварительно планировал последовательность выполнения задания, а затем Лена выполняла его самостоятельно уже без пошагового внешнего контроля. Психолог стимулировал и организовывал деятельность детей в малой группе, при необходимости оказывал индивидуальную помощь.

На данном этапе Лена могла выполнять задание «Мозаика» по увеличенному (или уменьшенному) образцу с использованием сетки при составлении сложных фигур, рисовать графический узор по образцу и под диктовку. Перед тем как приступить к работе, она смотрела, на что похожа та или иная фигура. Это значительно облегчало последующее выполнение задания. Девочка замечала допущенные ошибки по ходу выполнения задания и могла рассказать об этапах его выполнения. Особенно Лене нравилось выполнять задания, объединенные определенной сюжетной линией (например, занятия «Путешествие в осенний лес», «Клад Кота Леопольда», «День рождения ослика Иа» и т.д., описанные в методическом пособии Н.В. Бабкиной, 2005).

Лена была очень заинтересована занятиями с психологом: в начале занятия спрашивала, чем сегодня будем заниматься; огорчалась, если занятие по какой-либо причине отменялось. Девочка радовалась своим успехам, ей был уже небезразличен результат выполнения заданий. Она говорила, что и учительница ее тоже хвалит. У Лены наладились отношения с другими детьми, она стала включаться в классные мероприятия.

По словам мамы, девочка стала проявлять больше самостоятельности дома. У нее появились постоянные обязанности (поливать цветы и убирать посуду со стола после ужина), она стала сама собирать портфель по вечерам. При приготовлении домашних заданий Лене уже в меньшей степени требовался постоянный контроль со стороны родителей, хотя их присутствие рядом существенно ускоряло работу ребенка.

Таким образом, итогом занятий II этапа основного цикла явилось формирование у Лены умений планировать свои действия и самостоятельно, последовательно их реализовывать. Это дало возможность перевести девочку на *III этап занятий основного цикла*, целью которого являлось формирование у ребенка осознанной регуляции познавательной деятельности, связанной с самостоятельной постановкой и удержанием цели деятельности. Как видно из таблицы 1, занятия с Леной по III этапу не были проведены в полном объеме в связи с окончанием учебного года. Родителям девочки были даны рекомендации по проведению летних занятий с использованием игр и упражнений, изложенных в указанном выше пособии.

Таким образом, к окончанию запланированных коррекционно-развивающих занятий с психологом Лена Т. смогла перейти на групповую форму работы. Она сохраняла выбранный способ действий при выполнении задания, могла планировать последовательность его выполнения, осуществлять словесный отчет по его этапам, оценивать результат. Однако самостоятельная постановка цели деятельности оставалась для нее затруднительной. Лене также требовалась определенная доля стимулирующей помощи во время выполнения заданий. Девочка была очень отзывчива на похвалу и старалась выполнять все задания.

По словам учителя, Лена Т. стала лучше работать в классе, дольше удерживать активное внимание на учебном материале. Однако темп деятельности оставался все же несколько ниже, чем у более успешных детей.

Обратимся к другому примеру.

Алеша П. (7 лет 0 мес., в анамнезе родовая травма) в младенческом возрасте был очень беспокойным, плохо спал. До школы выделялся среди сверстников повышенной активностью, расторможенностью; в детском саду воспитатели постоянно жаловались родителям на поведение мальчика. В школу пошел охотно, но с первых же дней выяснилось, что мальчик не может «высидеть» урок, постоянно крутится, отвлекается. При выполнении заданий констатирующего эксперимента Алеша продемонстрировал характерные признаки III уровня сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности.

Как видно из таблицы 1, динамика его «продвижения» по этапам коррекционно-развивающих занятий с психологом оказалась иной. Алеше потребовалось значительно меньше времени для перехода на групповую форму занятий (III этап основного цикла): подготовительный период составил 3 занятия, I этап — 13 занятий, II этап — 15 занятий основного цикла. Такая динамика формирования регуляторной сферы позволила провести с мальчиком 18 занятий по программе III этапа основного цикла.

На этом этапе, проводившемся в форме групповых занятий, у детей формировалась осознанная регуляция деятельности, связанная с самостоятельной постановкой и удержанием цели деятельности. Во время занятий Алеша учился самостоятельно формулировать цель деятельности, планировать этапы ее достижения. Во время работы мальчику нужно было самому оценивать процесс и результаты деятельности и находить свои ошибки. По окончании выполнения задания он должен был рассказать о цели деятельности и этапах ее достижения.

При работе детям часто предлагалось самостоятельно составить задание для одноклассников (по аналогии с заданиями, даваемыми учителем). На занятиях использовались приемы распределения функций между детьми (организатор, исполнитель, контролер). Алеша демонстрировал самостоятельность, часто проявлял инициативу. Мальчик очень радовался, когда психолог выбирал его «маленьким учителем». При выполнении групповых заданий Алеша чаще всего выбирал функции «организатора», с которыми успешно справлялся: он мог предварительно распланировать этапы выполнения работы и дать конкретные задания другим детям.

На встречах с психологом мама Алеши рассказывала, что мальчик дома стал более спокойным, у него наладились отношения с младшим братом. Он просил родителей играть с ним в те игры, которые показал психолог на занятиях. Особенно ему нравились игры «Угадай слово» и «Муха».

Повышение уровня сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, возможность продуктивной работы в группе, определенные успехи в учебе стали основанием для рассмотрения на

ПМПк образовательного учреждения вопроса о возможности перевода Алеши П. во 2-й класс, работающий по массовой программе, с сохранением психологического сопровождения.

Анализируя динамику формирования осознанной саморегуляции у детей с ЗПР в процессе экспериментального обучения, можно отметить, что все дети, изначально продемонстрировавшие 4-й ее уровень (14 первоклассников), были переведены на групповую форму организации занятий. В среднем, это происходило через 35 занятий (3 подготовительных индивидуальных занятия, 15 индивидуальных занятий I этапа основного цикла, 17 занятий в малых группах в рамках II этапа основного цикла).

Большинство детей, продемонстрировавших 4-й уровень сформированности осознанной саморегуляции познавательной деятельности (4 первоклассника из шести), смогли перейти на групповую форму организации занятий к окончанию проведения формирующего эксперимента (50 занятий). Длительность этапов в этом случае оказалась, в среднем, следующей: 6 подготовительных индивидуальных занятий, 20 индивидуальных занятий I этапа основного цикла, 24 занятия в малых группах на II этапе основного цикла.

Остальные 2 ребенка, продемонстрировавшие 4-й уровень сформированности осознанной регуляции познавательной деятельности, в процессе формирующего эксперимента смогли перейти лишь к занятиям в малых группах. Для этого потребовалось 6 индивидуальных подготовительных занятий и 30 индивидуальных занятий I этапа основного цикла. При анализе медицинской документации в анамнезе этих детей были выявлены неблагоприятное течение беременности матери, осложненное течение родов, травмы головного мозга в раннем возрасте. Эти дети и после завершения формирующего эксперимента оставались на диспансерном учете у психоневролога. Социально-бытовые условия их жизни также оказались неблагополучными: один ребенок из многодетной семьи (остальные дети в семье обучаются в коррекционных классах), другой ребенок находится на попечении бабушки, так как родители лишены родительских прав.

Таким образом, к окончанию формирующего эксперимента 18 детей (90%) были переведены на групповую форму организации занятий с психологом по формированию осознанной регуляции познавательной деятельности, а 2 ребенка (10%) — на работу в малых группах.

Оценивая полученные результаты, можно констатировать, что в процессе формирующего эксперимента удалось вызвать у детей интерес к собственной саморегуляции как к деятельности, к тщательному выполнению заданий, планированию хода их выполнения, контролю и оценке результатов. Этому во многом способствовала та позиция, в которую был поставлен ребенок, — позиция «компетентности», повышающая общий эмоциональный настрой, мотивацию к выполнению задания, самооценку.

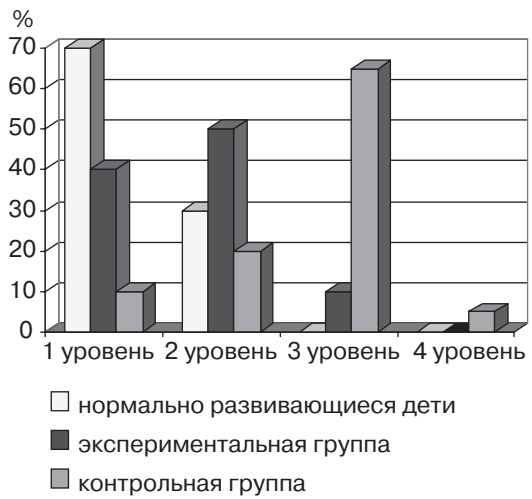
Для определения степени эффективности созданных психолого-педагогических условий формирования осознанной регуляции познавательной деятельности в конце учебного года был проведен контрольный эксперимент. В нем приняли участие все дети с ЗПР, прошедшие экспериментальное обучение (20 человек), контрольная группа школьников с ЗПР (20 человек) и нормально развивающиеся первоклассники (20 человек).

У детей экспериментальной группы произошло достоверное улучшение результатов по всем исследуемым показателям произвольной регуляции, в результате чего они значительно приблизились к своим нормально развивающимся сверстникам.

По результатам «Теппинг-теста» (рис. 5) около половины детей с ЗПР экспериментальной группы осуществляли регуляцию простых действий и эффективно переносили навык на сложные действия. 40% младших школьников приобрели способность сразу организовывать сложные действия.

Рисунок 5

Результаты выполнения «Теппинг-теста», %



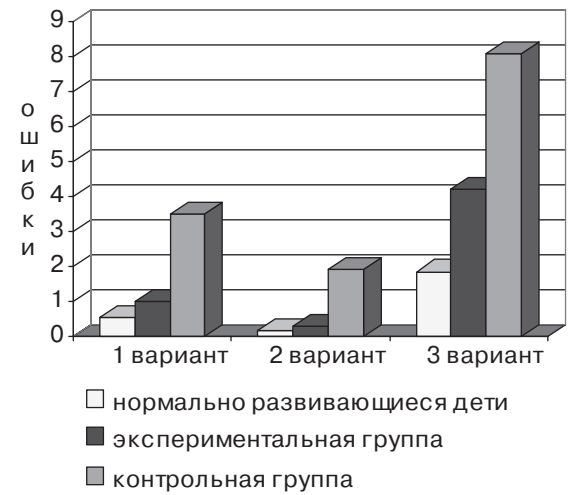
На протяжении выполнения задания у детей наблюдался интерес к качеству его выполнения. Интересно отметить, что дети экспериментальной группы стали не только располагать точки в виде соответствующих заданию фигур, но также последовательно (а не хаотично, как в начале года) размещать эти фигуры в соответствующем поле бланка. При незначительном повышении продуктивности деятельности (по количеству проставленных точек до и после экспериментального обучения — 106,3 и 110,7 соответственно) произошло существенное улучшение эффективности выполнения заданий, которое не может быть объяснено лишь взрослением детей, так как у детей с ЗПР контрольной группы такого роста эффективности не наблюдалось. Данные изменения эффективности регуляции произвольной активности могут быть объяснены той специальной работой, которая проводилась с детьми экспериментальной группы на протяжении учебного года.

Таким образом, в сравнении с результатами констатирующего эксперимента показатели саморегуляции детей экспериментальной группы значительно приблизились к показателям их нормально развивающихся сверстников (1-й уровень — 70%, 2-й уровень — 30%). В контрольной группе достоверных изменений не наблюдалось (1-й уровень — 10%, 2-й уровень — 20%, 3-й уровень — 65%, 4-й уровень — 5%).

Эффективность выполнения заданий методики Пьерона–Рузера детьми с ЗПР экспериментальной группы также возросла (рис. 6). Они стали делать значительно меньше ошибок (в среднем соответственно 5,3 и 1,0 до и после экспериментального обучения), при этом время

Рисунок 6

Результаты выполнения теста Пьерона–Рузера (в абсолютных величинах)



выполнения задания существенно не изменилось. Перед началом выполнения задания многие из детей внимательно изучали образец, шепотом комментируя символы для заполнения фигур, что свидетельствует о предварительном программировании действий и вербализации программы. На первом этапе, когда программа деятельности еще не была до конца усвоена, дети обращались к образцу, пытаясь запомнить не отдельные соответствия, а всю их совокупность. Речевая регуляция деятельности осуществлялась по-разному. Одни дети проговаривали наименования символов на этапе усвоения программы, другие прибегали к речевой регуляции в конце работы, помогая себе таким образом избежать ошибок из-за утомления. Темп деятельности либо постепенно нарастал, либо оставался постоянным после достижения определенного уровня. Допущенные ошибки большинство детей сразу исправляло.

Организующая помощь экспериментатора (вариант 2) к существенному улучшению результатов детей экспериментальной группы не приводила (1,0 и 0,3 ошибки; различие недостоверно). Причина этого отличалась от той, что имела место при проведении констатирующего эксперимента. До экспериментального обучения для детей были характерны трудности с организацией последовательной реализации программы деятельности и контролем ее результата. К моменту проведения контрольного эксперимента в результате коррекционно-развивающих занятий эти проблемы были в основном преодолены, и у детей уже сформировалась внутренняя установка на внимание в различных видах деятельности, позволяющая эффективно справляться с заданием без дополнительной организующей помощи экспериментатора.

Работа детей при выполнении задания стала более равномерной. Вместе с тем, у них сохранились трудности произвольной регуляции деятельности в усложненных условиях (при необходимости переключения внимания — вариант 3). При выполнении этого варианта методики они допускали значительное число ошибок (4,2), но, в отличие от начала года (7,8), самостоятельно замечали и исправляли часть ошибок в процессе работы.

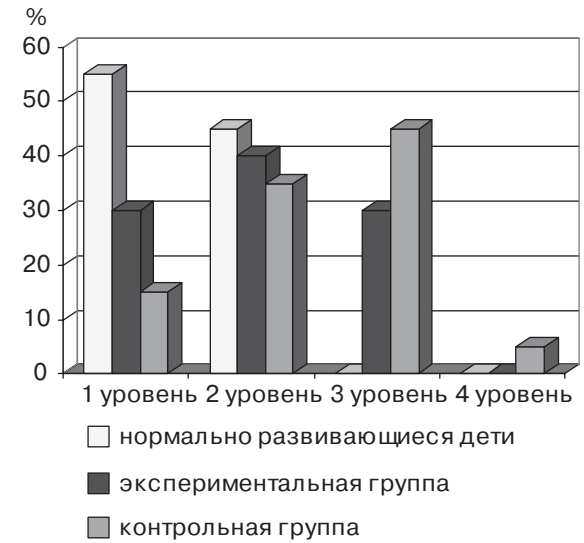
Результаты выполнения заданий детьми контрольной группы показали определенное улучшение по некоторым параметрам, в частности, по количеству допущенных ошибок (соответственно 5,8 и 3,5 в начале и конце учебного года). Особенно заметно это улучшение проявлялось при выполнении задания с организующей помощью экспериментатора, которая являлась для этих детей значимой и приводила к существенному улучшению эффективности деятельности (число ошибок снижалось в среднем с 3,5 до 1,9). Следует отметить, что темп деятельности детей контрольной группы оставался, как и в начале года, неравномерным. Достаточно быстро наступало истощение.

В целом результаты детей с ЗПР экспериментальной группы оказались значительно лучше, и их сопоставление с результатами контрольной группы показало достоверность различия.

Результаты выполнения методики «Графический узор» (рис. 7) также продемонстрировали улучшение эффективности регуляции деятельности у детей экспериментальной группы (1-й уровень — 30%, 2-й уровень — 40%, 3-й уровень — 30%).

Рисунок 7

Результаты выполнения методики «Графический узор», %



Таким образом, около 70% детей приобрели способность точно работать по образцу, самостоятельно исправлять допущенные ошибки и неточности по ходу выполнения задания. У детей наблюдался устойчивый интерес к качеству выполнения задания. Дети уже не нуждались в организующей помощи экспериментатора, выполнение задания не вызывало у них трудностей.

Улучшились и результаты нормально развивающихся детей (1-й уровень — 55%, 2-й уровень — 45%), тогда как в контрольной группе столь существенных изменений не наблюдалось.

Поскольку в начале исследования достоверные различия между показателями произвольности детей с ЗПР экспериментальной и контрольной групп отсутствовали (см. рис. 2–4), анализ вышеперечисленных данных позволяет говорить об эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы по формированию осознанной регуляции познавательной деятельности у детей экспериментальной группы.

Учителя, работающие с детьми экспериментальной группы, отмечали, что у первоклассников появилась потреб-

ность в успешном выполнении заданий и поручений, потребность всякий раз лучшим образом реализовывать свои умения и способности при их выполнении. У детей исчезла боязнь ошибочных шагов, снизились тревожность и необоснованное беспокойство.

Экспертная оценка самостоятельности (по А.К. Осницкому, 1996) показала, что у учащихся экспериментальной группы повысилось стремление добиваться успеха (тогда как в контрольной группе четко прослеживалось стремление избегать неудачи); дети экспериментальной группы стали проявлять больше самостоятельности при выполнении заданий и поручений учителя в учебной и внеучебной деятельности; у них обнаруживалась склонность к сотрудничеству (а не к соперничеству, как в контрольной группе).

За время проведения формирующего эксперимента заметно повысилась активность родителей детей с ЗПР. Они стали сами приходить к психологу с возникающими вопросами, предлагать темы для обсуждения, делиться своими проблемами и положительным опытом их решения с другими родителями.

***

Полученные результаты позволяют утверждать, что умения саморегуляции могут и должны стать предметом специальной работы психолога и педагога, а также предметом целенаправленной деятельности самого ребенка с ЗПР.

Психолого-педагогические условия, способствующие формированию осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР, должны включать, с одной стороны, внешнюю организацию среды, учитывающую ведущую деятельность, уровень развития ребенка и его индивидуальные особенности и, с другой стороны, специальную работу по формированию умений осознанной саморегуляции, актуализации потенциальных возможностей школьника и активизации его собственных усилий в этом направлении.

Только при условии удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ЗПР в сфере формирования произвольной регуляции деятельности и поведения могут быть обеспечены полноценная реализация их когнитивных и личностных ресурсов и возможность получения ими качественного образования наравне с нормально развивающимися сверстниками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Логичным продолжением исследований общих закономерностей осознанной саморегуляции стало изучение специфики ее проявления в различных видах деятельности и ее индивидуально-типических особенностей. Отдельным перспективным направлением является исследование осознанной саморегуляции в учебно-познавательной деятельности. Сотрудниками Лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО под руководством проф. В.И. Моросановой были установлены взаимосвязи между мотивацией учения, уровнем развития и стилевыми особенностями осознанной саморегуляции. Показано, что учащиеся с более высокой (в сравнении с другими сверстниками) мотивацией и развитой саморегуляцией достигают в учебной деятельности значимо более высоких результатов, более позитивно относятся к учению, успешнее адаптируются к изменяющимся условиям учебного процесса.

Свойственная всем детям с ЗПР в силу различных этиологических факторов (органической и/или функциональной недостаточности ЦНС, психической и социальной депривации и т.д.) недостаточная сформированность саморегуляции является тормозящим фактором когнитивного и личностного развития, а также одной из основных причин, порождающих трудности в учебно-познавательной деятельности. В настоящее время более половины этих детей обучаются в массовых классах общеобразовательных школ. Иллюзорное представление о том, что они относятся к наиболее легкой и «самокомпенсирующейся» категории детей с нарушениями развития, зачастую приводит к игнорированию необходимости создания специальных условий их воспитания и обучения.

На основании разностороннего анализа психолого-педагогических исследований, а также собственного многолетнего опыта диагностики и коррекции нарушений у детей с ЗПР, были выделены и описаны особые образовательные потребности этой категории школьников в области формирования регуляторной сферы. При этом было показано, что в условиях спонтанного развития актуализация их потенциальных возрастных возможностей в сфере произвольной регуляции не обеспечивается. Традиционный учебно-воспитательный процесс сам по себе не оказывает достаточного влияния на формирование умений осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР. Опираясь лишь на средства учебной деятельности, без создания специальных образовательных условий и использования специальных психолого-педагогических приемов, до-

биться качественного улучшения показателей саморегуляции достаточно трудно.

Для системного анализа осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР и определения условий ее эффективного формирования было проведено исследование, позволившее выделить четыре специфических уровня сформированности произвольной регуляции. На основании полученных экспериментальных данных сформулированы комплексные критерии, позволившие разделить детей дошкольного и младшего школьного возраста на группы в соответствии с уровнем сформированности у них осознанной регуляции познавательной деятельности. Это позволило разработать программу коррекционно-развивающей работы, способствующей эффективной актуализации потенциальных возможностей детей с ЗПР при формировании регуляторной сферы. Программа создавалась с учетом дифференцированного подхода к определению психолого-педагогических условий формирования осознанной регуляции познавательной деятельности у таких детей.

Для практической реализации психолого-педагогических условий были разработаны методические рекомендации по организации индивидуальных и групповых занятий психолога (учитывающие уровень сформированности у детей осознанной регуляции познавательной деятельности), рекомендации учителям по осуществлению индивидуального и дифференцированного подходов к обучающимся, а также рекомендации для родителей.

Апробация программы коррекционно-развивающей работы психолога, а также практическая реализация разработанных психолого-педагогических условий показали, что у детей с ЗПР произошло существенное улучшение результатов по всем исследуемым показателям осознанной регуляции познавательной деятельности, обусловившее достоверное позитивное отличие от результатов учеников с ЗПР, с которыми специальная работа не проводилась, и сближение с результатами нормально развивающихся сверстников.

Таким образом, можно обоснованно утверждать, что формирование умений произвольной регуляции у детей с ЗПР должно, в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, предусматривающими создание условий для реализации их особых образовательных потребностей и формирования соответствующих возрасту жизненных компетенций, войти в содержание школьного образования таких детей и стать одним из важнейших направлений коррекционно-развивающей работы с ними.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ЗПР

Блок 1. Диагностика пространственного восприятия

• Для исследования процессов восприятия и узнавания, оценки зрительной памяти используется методика *«Узнавание фигур»* (тест Бернштейна).

Ребенку предъявляется лист бумаги с изображениями фигур и дается задание внимательно рассмотреть их. Затем ребенок получает другой лист бумаги с изображениями. На нем он по памяти должен найти фигуры, которые были на первом рисунке.

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, концентрируют внимание, тщательно разглядывают все элементы изображенных фигур. Продуктивность дифференцирования их среди аналогичных фигур достаточно высока (6–8 фигур из 9).

Дети, относящиеся ко 2-му уровню успешности не столь внимательны, поэтому продуктивность их запоминания и узнавания ниже (5 фигур из 9).

К 3-му уровню успешности относятся дети, которые при непроизвольном запоминании идентифицируют 3–4 фигуры из 9. Однако, если при повторении задания дается установка на запоминание, это существенно улучшает результат (5–7 фигур). К 4-му уровню относят детей, узнавших менее 3 фигур.

• Диагностика сформированности пространственных представлений, произвольного внимания, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки проводится с использованием методики «Домик» (автор Н.И. Гуткина).

Ребенок получает задание срисовать картинку, изображающую домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его. Образец рисуется на доске и остается на протяжении всего времени выполнения задания. Время выполнения задания не ограничивается.

К 1-му уровню успешности относятся дети, которые выполняют задание практически без ошибок. Все детали рисунка правильно расположены в пространстве и по отношению друг к другу. Ось расположения рисунка (горизонтально-вертикальная) не смещена. Приступая к заданию, дети сосредоточены, внешне собраны. По ходу работы часто обращаются к образцу, сверяются с ним.

Ко 2-му уровню успешности относятся дети, допускающие 2–3 ошибки или неточности: пропорциональное уменьшение или увеличение рисунка, нерезко выраженная диспропорциональ-

ность деталей по отношению друг к другу, недорисованность отдельных деталей и т. д. При проверке результатов своей работы дети замечают ошибки и исправляют их.

У дошкольников, относимых к 3-му уровню успешности, грубо нарушены пропорции рисунка и пропорции деталей по отношению друг к другу. Наблюдаются неправильное пространственное расположение деталей рисунка, отсутствие некоторых деталей рисунка, смещение рисунка или отдельных его элементов по оси. Количество ошибок возрастает до 4–5. Этим детям свойственно отвлекаться во время выполнения задания. Исправление ошибок возможно только при прямом указании на них.

К 4-му уровню успешности относятся дети, в рисунках которых отсутствуют отдельные элементы. Детали рисунка расположены отдельно друг от друга или вынесены за контур рисунка. Отмечаются повороты рисунка или его деталей на 90–180°. Дети практически не пользуются образцом в процессе выполнения задания. Прямое указание на ошибку не приводит к ее исправлению. Количество ошибок — более 6.

Ошибочными действиями при копировании образца считаются: отсутствие элемента (правая и левая части забора оцениваются отдельно); замена одного элемента другим; неправильное изображение элемента; разрывы линий в тех местах, где они должны быть соединены; выход линий штриховки за контур; увеличение или уменьшение всего рисунка или отдельных деталей более чем в два раза; изменение наклона линий более чем на 30°; неправильное пространственное расположение рисунка.

В протоколе обследования обязательно следует отметить: 1) какой рукой ребенок рисует (правой или левой); 2) как он работает с образцом: часто ли смотрит на него, проводит ли воздушные линии, повторяющие контуры картинки, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти; 3) быстро или медленно ребенок проводит линии; 4) отвлекается ли он во время работы; 5) сверяет ли ребенок после окончания работы свой рисунок с образцом.

При анализе детского рисунка необходимо обратить внимание на характер линий: очень жирные или «лохматые» линии могут свидетельствовать о тревожности ребенка. Но такой вывод нельзя делать на основании одного лишь рисунка. Возникшее подозрение необходимо проверить специальными экспериментальными методами по определению тревожности.

Блок 2. Диагностика произвольного внимания и регуляции деятельности

• Диагностика внимания, умения действовать по правилу, самоконтроля, пространственной ориентировки, мелкой моторики проводится с использованием методики *«Графический узор»*.

Ребенок получает задание перерисовать на тетрадный лист в клетку имеющийся на образце графический узор (первый этап задания) и самостоятельно продолжить его до конца строки (второй этап задания). Образец остается на доске на протяжении всего времени выполнения задания. При выполнении задания оценивается точность копирования образца и правильность последующего воспроизведения узора.

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

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

К 3-му уровню успешности относятся дети, которые точно срисовали образец узора, но допустили ошибки при выполнении его продолжения, что требует развитых навыков самоконтроля. Эти дети отличаются высокой моторной расторможенностью, быстрым истощением внимания, они не могут сосредоточиться на целенаправленной деятельности.

К 4-му уровню относятся дети, которые изначально не могут скопировать графический узор с визуального образца, что свидетельствует о несформированных навыках произвольного внимания и слабой пространственной ориентировке.

Если при фронтальной работе ребенок, выполняя задание, демонстрирует 3-й или 4-й уровни успешности, целесообразно отдельно предложить этот вид задания при индивидуальной форме организации диагностической процедуры. В данном случае предлагается другой образец графического узора. В протоколе фиксируется, какая форма помощи приводит ребенка к правильному выполнению задания: одно лишь присутствие взрослого (без активного вмешательства в процесс выполнения задания), пошаговая стимуляция активности (поощряющие высказывания), пошаговое планирование действий (обсуждение каждого последующего действия).

• Диагностика произвольности познавательных процессов с использованием методики *«Сравни картинки»*.

Ребенок должен найти как можно больше различий между двумя похожими картинками.

К 1-му уровню успешности относятся дети, самостоятельно нашедшие все 10 различий. Они целенаправленно сравнивают картинки, не отвлекаются, сами подсчитывают количество найденных различий.

Ко 2-му уровню успешности относятся дети, способные самостоятельно отыскать 5–7 отличий. Помощь психолога, направляющая их внимание на определенный фрагмент картинки, позволяет отыскать все различия.

К 3-му уровню успешности относятся дети, прекращающие целенаправленный поиск после нахождения 3–4 различий. Для продолжения работы им необходима помощь психолога, заключающаяся в активном направлении внимания ребенка на конкретное различие.

К 4-му уровню успешности относятся дети, которые после нахождения одного различия начинают перечислять все, что нарисовано на картинке. Выполнение задания этими детьми возможно только при активном включении взрослого в совместный анализ рисунков и удержание внимания ребенка на деятельности.

В протоколе обследования фиксируются все особенности выполнения задания ребенком, общее время выполнения задания и время активного включения ребенка в деятельность, виды помощи.

• Для выявления способности ребенка организовывать свою деятельность, определения степени овладения зрительным анализом и синтезом (на наглядно-действенном уровне) используется методика *«Мозаика»*.

В основу данного субтеста положена методика «Кубики Кооса», однако тестовый материал несколько изменен (вместо кубиков используются квадратные карточки).

Детям предлагается из имеющегося набора карточек трех видов составить двухцветную картинку по образцу. Деятельность детей при выполнении этого задания оценивается по следующим параметрам: отношение к заданию, наличие (или отсутствие) периода ориентировки в задании, способ выполнения, целенаправленность деятельности, сформированность операций пространственного анализа и синтеза, осуществление самоконтроля.

К 1-му уровню успешности относятся дети, наиболее легко справившиеся с заданием. Они проявляют сосредоточенность и собранность при прослушивании инструкции. У этих детей наблюдается период ориентировки в задаче. Они внимательно рассматривают образец, время от времени переводя взгляд на хаотично расположенные составные элементы. Анализ образца приводит к целенаправленной деятельности без избыточного манипулирования элементами. Каждый этап деятельности завершается сличением с образцом.

Дети, относимые ко 2-му уровню успешности выполнения задания, также работают сосредоточенно, не отвлекаясь. У них хорошо выражен этап ориентировки, но отмечается более низкая сформированность операций пространственного анализа и синтеза. Мысленное расчленение фигуры на 4 блока поначалу представляет для них трудности. Однако после непродолжительного манипулирования карточками дети правильно выполняют это задание.

К 3-му уровню успешности относятся дети с менее выраженным периодом ориентировки на образец, мысленное расчленение вызывает у них трудности. Они выражают сомнение в возможности самостоятельного выполнения задания. У некоторых детей задание вызывает повышенную двигательную активность, хаотичный перебор составных элементов. При выполнении задания они нередко разрушают уже правильно составленную часть «мозаики». Столь нерациональный способ можно объяснить импульсивностью этих детей, несформированными функциями произвольного внимания, а также недостаточной сформированностью пространственного анализа и синтеза. Однако данная группа детей хорошо принимает помощь. После условного деления выполнения задания на составные этапы и внешнего руководства задание выполняется ими успешно.

К 4-му уровню успешности относятся дошкольники, не справляющиеся с заданием и не принимающие помощь.

• Для выявления способности ребенка руководствоваться образцом и поэтапно контролировать свои действия, определения уровня развития наглядно-образного мышления и возможности использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве применяется методика *«Лабиринт»* (автор Л.А. Венгер).

Данная методика направлена на диагностику способности ребенка пошагово соотносить рисунок со схемой в соответствии с правилом, организовывать свою познавательную деятельность, действовать в соответствии с целью. При выполнении задания оценивается способность ребенка работать в плане схем и знаков, решать задачу, ориентируясь на ряд признаков, учитывать целое пространство и его отдельные элементы.

К 1-му уровню успешности выполнения задания относятся дети, проявляющие большую познавательную активность, концентрацию внимания при рассмотрении плана и продвижении по схеме. У них практически не наблюдается ошибочных ходов.

Дети, относимые ко 2-му уровню успешности, отличаются от предыдущей группы более длительным периодом ориентирования по плану. Они допускают небольшое количество ошибочных ходов, но сразу исправляют ошибку.

Дети, выполнившие задание на 3-м уровне успешности, также проявляют большую заинтересованность. Однако индивидуальные особенности, трудности в пространственной ориентации и концентрации внимания не позволяют им быть столь же успешными.

К 4-му, самому низкому, уровню успешности относятся дети, не способные ориентироваться по плану и соотносить свои действия со схемой.

Для облегчения выполнения задания детям, продемонстрировавшим 3-й и 4-й уровни успешности, можно дать инструкцию следующего содержания: «Помоги мышатам найти клад Кота Леопольда». Как правило, такое переформулирование задания существенно облегчает его выполнение.

Блок 3. Диагностика основных мыслительных операций

• Диагностика способности к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки проводится с использованием методики *«Исключение лишнего»* (исследование на предметном и вербальном материалах).

Ребенку предлагается ответить на следующие вопросы:

— Что здесь лишнее?

— Почему это лишнее?

— Как одним словом можно назвать три оставшихся предмета?

Дети, относимые к 1-му уровню, справляются с вербальным вариантом задания и способны сделать правильное обобщение, употребляя при этом адекватные родовые понятия.

Дети, относимые ко 2-му уровню успешности, правильно выполняют вербальный вариант задания, однако нуждаются при этом в средствах внешнего «дисциплинирования» мыслительной деятельности (наводящих вопросах, повторении задания). Они владеют необходимыми родовыми понятиями, но им трудно сосредоточиться, удержать задание в памяти. Предметный вариант методики никаких трудностей у этих детей не вызывает.

Для детей, относимых к 3-му уровню успешности, необходимо неоднократное повторение задания для поддержания внимания. Им требуется дополнительное разъяснение, зачастую на наглядном материале. Они с трудом припоминают названия некоторых предметов, но сложнее всего им дается подбор обобщающего слова для обозначения той или иной группы объектов.

К 4-му уровню относят детей, полностью не справившихся с заданием.

Если ребенку при выполнении задания трудно подобрать обобщающее слово, рекомендуется сузить круг поиска, например задав вопрос: «Это мебель, посуда или одежда?». Достаточно эффективной показала себя активизация пассивного словаря с помощью ассоциаций. В данном случае ребенка можно спросить: «А что мама моет после ужина?» В протоколе обследования следует обязательно указать, какие дополнительные виды помощи были использованы.

• Выявление уровня развития основных компонентов наглядно-образного мышления: зрительный анализ целого пространства и его отдельных частей, зрительная манипуляция образами, выявление закономерностей (закономерностей изображения как целого, так и логических закономерностей) проводится с использованием методики *«Матричные задачи Равена»*.

Методика позволяет оценить способность ребенка к установлению тождества в простых рисунках, установлению тождества в сложных рисунках, решению задач на простую аналогию. Для проведения диагностики нами были отобраны задания A_4, A_7, A_{10}, B_9 и B_{10}.

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, решают задачи всех типов: установление тождества в простых рисунках (A_4), установление тождества в сложных рисунках (A_7 и A_{10}), выявление простых аналогий (B_9 и B_{10}). Они самостоятельно анализируют простую наглядную ситуацию, выделяют в ней существенные признаки и осуществляют их мысленный синтез. При этом отмечаются внимательное выслушивание инструкции, целенаправленная мыслительная деятельность, самоконтроль.

Дети, относимые ко 2-му уровню успешности, также справляются со всеми типами задач, однако для успешного выполнения задач третьего типа (выявление простых аналогий) им требуется помощь. В дальнейшем они усваивают принцип решения и действуют уже безошибочно.

Дети, выполняющие задание частично, относятся к 3-му уровню успешности. Наибольшие трудности вызывают у них задания третьего типа на установление простых аналогий. Задания второго типа (установление тождества в сложных рисунках) решаются с переменным успехом (в зависимости от степени концентрации внимания). Ошибки, на которые обращают их внимание, тут же исправляются. Задания первого типа (установление тождества в простых рисунках) затруднений не вызывают и выполняются самостоятельно и быстро.

К 4-му уровню успешности относят детей, которые справляются только с первым заданием. Выполняя задания второго и третьего типа, они просто хаотично перечисляют возможные варианты ответов, избегая интеллектуального усилия.

• Для диагностики понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода используется методика **«Логические задачи»**.

Детям предъявляется две сюжетно-логические задачи (одна с прямым утверждением, другая — с обратным), например:

«Мальвина и Красная Шапочка пили чай с вареньем. Одна девочка пила чай с вишневым вареньем, другая — с клубничным.

С каким вареньем пила чай Красная Шапочка, если Мальвина пила чай с клубничным вареньем?» (задача с прямым утверждением).

«Буратино и Пьеро соревновались в меткости. Один из них бросал в цель камушки, другой — шишки. Что бросал в цель Буратино, если Пьеро не бросался шишками?» (задача с обратным утверждением).

При выполнении задания оцениваются: отношение к заданию, эффективность запоминания условия, умение соотносить два суждения для получения вывода.

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, внимательно выслушивают условие задачи, повторяют его про себя и не спешат с ответом, отвечают уверенно и правильно.

Дети 2-го уровня успешности решают задачу с помощью педагога, который постоянно удерживает их внимание на условии задачи, помогает «не соскальзывать» с нужной мысли.

У детей 3-го уровня успешности возникают стойкие затруднения в решении задачи с обратным утверждением. С помощью педагога анализ этих задач проходит успешно. Дети охотно принимают помощь и проявляют заинтересованность в нахождении решения.

Дети 4-го уровня успешности не справляются с решением задач данного вида из-за сложностей анализа вербальной информации и несформированных навыков произвольного поведения.

При явных затруднениях в решении логических задач можно использовать прием персонификации, а именно включать в условие задачи в качестве одного из персонажей самого ребенка. Как правило, такой прием значительно облегчает осуществление логических операций. В протоколе обследования необходимо отметить, насколько действенным оказался данный вид помощи и смог ли в последующем ребенок выполнить задание с тестовым материалом.

Блок 4. Диагностика общей осведомленности и развития речи

• Обследование проводится в форме экспериментальной беседы по выявлению *общей осведомленности*; она позволяет получить характеристику осведомленности детей о семье, труде взрослых и сезонных явлениях природы.

К 1-му уровню успешности относят детей с высокими коммуникативными возможностями. Их словарь дифференцирован и богат, речевые высказывания развернуты и правильно выстроены. Дети имеют знания как конкретного, так и абстрактного характера, целенаправленно проявляют познавательный интерес к природному, предметному и социальному миру. Они могут устанавливать причинно-следственные связи, знают времена года, описывают их признаки. При определении понятий используют их родовую принадлежность. Знают нормы поведения и могут о них рассказать.

Дети, отнесенные нами ко 2-му уровню успешности, характеризуются речевой инертностью и невысокой познавательной активностью. Они обладают определенным запасом знаний об окружающем мире, но эти знания отрывочны, бессистемны, касаются в основном привлекательных для ребенка областей или базируются на приобретенном ранее опыте. Например, на вопрос: «Где работает мама?» они отвечают: «На работе», «Деньги зарабатывает» и т. п. Их словарь ограничен, отмечается недостаточная развернутость речевого высказывания и нарушение грамматического структурирования речи. Эти дети путают времена года и месяцы, но после указания на ошибку сразу исправляются.

К 3-му уровню успешности относятся дети, характеризующиеся сниженными коммуникативными потребностями. Их речь носит ситуативный характер, словарь беден и не дифференцирован. Содержание многих понятий неточно, сужено, а их употребление является неверным. Речь этих детей насыщена многими неправильно или примитивно построенными конструкциями, связанное речевое высказывание мало целенаправленно. Дети плохо управляют своей речью, легко соскальзывают на посторонние темы, часто повторяют одни и те же фразы.

Дети, отнесенные нами к 4-му уровню успешности, не способны ответить на поставленные вопросы. Выраженная дефицитарность знаний не дает им возможности связно описать даже знакомые предметы или явления. Дети практически ничего не знают об окружающем их мире, за исключением того, с чем сталкиваются ежедневно. Проявлений познавательного интереса отметить почти не удается: он ситуативен и кратковременен. Специально предлагаемая взрослым информация преимущественно игнорируется или вызывает протест.

Блок 5. Диагностика сформированности учебно-познавательной мотивации

• Сформированность *«внутренней позиции школьника»* (по Л.И. Божович), а также развитие мотивационно-потребностной сферы выявляются в свободной беседе с использованием опросников Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной.

В ходе беседы можно определить наличие у ребенка познавательной и учебной мотивации, а также культурный уровень среды, в которой он растет. Последнее имеет существенное значение для развития познавательной потребности, а также личностных особенностей, способствующих или препятствующих успешному обучению в школе.

В ходе беседы ребенку задают 11 вопросов:

1. Ты хочешь идти в школу? Почему?
2. Ты хочешь еще на год остаться в детском саду (дома)?
3. Какие занятия тебе больше всего нравились в детском саду? Почему?
4. Ты любишь, когда тебе читают книжки?
5. Ты сам (сама) просишь, чтобы тебе почитали книжку?
6. Какие у тебя любимые книжки?
7. Стараешься ли ты выполнить работу, которая у тебя не получается, или бросаешь ее?
8. Тебе нравятся школьные принадлежности?
9. Если тебе разрешат дома пользоваться школьными принадлежностями, а в школу разрешат не ходить, устроит ли это тебя? Почему?
10. Если сейчас ты с ребятами будешь играть в школу, то кем бы ты хотел быть: учеником или учителем? Почему?
11. В игре в школу что бы тебе хотелось: чтобы длиннее был урок или перемена? Почему?

В ответе на вопрос 1 важно обратить внимание на то, как ребенок объясняет свое желание идти в школу. Часто дети говорят, что они хотят в школу, чтобы научиться читать, писать и т. п. Но некоторые дети отвечают, что они хотят пойти в школу, потому что им скучно в детском саду или не нравится там спать днем и т. д., то есть желание пойти в школу не связано с содержанием учебной деятельности или изменением социального статуса ребенка.

Если ребенок отвечает утвердительно на вопрос 1, то, как правило, на вопрос 2 он отвечает, что не согласен еще на год остаться в детском саду или дома, и наоборот.

Вопросы 3–6 направлены на выяснение познавательного интереса ребенка, а также уровня его развития.

Ответ на вопрос 7 дает представление о том, как ребенок относится к трудностям в работе: старается их избегать, призывает к помощи или просит, чтобы его научили самого справляться с возникшими трудностями.

Если ребенок еще не очень хочет стать учеником, то его вполне устроит ситуация, предлагаемая в вопросе 9, и наоборот.

Если ребенок хочет учиться, то, как правило, в игре в школу (вопрос 10) он выбирает роль ученика, объясняя это желанием учиться, и предпочитает, чтобы в игре урок был длиннее перемены, чтобы подольше на уроке заниматься учебной деятельностью (вопрос 11). Если же ребенок еще не очень хочет учиться, то, соответственно выбирает роль учителя, и предпочтение отдает перемене.

Вопрос 8 не является информативным, так как на него практически все дети отвечают утвердительно.

Считается, что у детей высокий уровень мотивационной готовности к обучению, если они объясняют свое желание учиться

в школе тем, что «хотят быть умными», «много знать» и т.п. Таких детей относят к 1-му уровню готовности. В игре в школу они предпочитают роль ученика, чтобы «выполнять задания», «отвечать на вопросы». При этом содержание игры они сводят к реальной учебной деятельности (чтение, письмо, решение примеров и т.п.).

Ко 2-му уровню готовности относят детей, также выражающих желание идти в школу, объясняемое, однако, внешними факторами: «В школе не спят днем», «В школе интересные переменки», «Все пойдут, и я пойду». Такие дети обычно в играх предпочитают роль учителя: «Учителем быть интересней», «Задания не хочу выполнять, а хочу говорить» и т.п.

К 3-му уровню готовности относят дошкольников, демонстрирующих безразличие по отношению к этому вопросу: «Не знаю», «Если родители поведут, пойду» и т.п.

К 4-му, самому низкому уровню развития учебной мотивации относят детей, активно не желающих идти в школу. В большинстве случаев они объясняют это нежелание «негативным» опытом знакомых школьников («В школе трудно», «Родители ругают за плохие оценки» и т.д.). В игре в школу дети предпочитают роль учителя: «Хочу быть главным».

Приложение 2

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО РАЗДЕЛА ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) программа коррекционной работы является обязательной частью содержательного раздела основной образовательной программы начального общего образования, которая разрабатывается и утверждается образовательной организацией для обеспечения равных возможностей получения качественного начального общего образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающимися по основным и адаптированным основным общеобразовательным программам.

Среди детей с ОВЗ, обучающихся в массовой школе, наибольшую часть составляют ученики с задержкой психического развития (ЗПР). Они испытывают стойкие трудности в обучении и адаптации к школе и нуждаются в специализированной помощи. В данном Приложении рассматривается, каким образом образовательной организации следует составлять программу коррекционной работы с этой многочисленной и очень разнообразной категорией учащихся. Для этого общие требования к программе коррекционной работы, представленные в пункте 19.8 части 3 ФГОС НОО, конкретизируются (применительно к учащимся с ЗПР) и дополняются положениями, прописанными в Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с ЗПР, которая вступает в силу 1 сентября 2016 г.

Программа коррекционной работы на ступени начального общего образования *направлена* на организацию комплексной педагогической, психологической и социальной помощи школьникам с ЗПР для обеспечения коррекции недостатков в психофизическом развитии, освоения основной образовательной программы, а также формирования соответствующих возрасту жизненных компетенций.

Программа коррекционной работы *реализуется* в ходе всего учебно-воспитательного процесса: при изучении предметов учебного плана, на специальных коррекционно-развивающих занятиях и во внеурочной деятельности.

Программа должна носить комплексный характер и *обеспечивать*:

— выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей школьников с ЗПР в единстве урочной и внеурочной деятельности, совместной педагогической работе специалистов системы общего и специального образования, семьи и других институтов общества;

— оказание в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) комплексной, индивидуально-ориентированной (с учетом состояния здоровья и особенностей психофизического развития конкретного ученика) психолого-медико-педагогической поддержки и сопровождения в условиях образовательного процесса;

— создание специальных условий для обучения и воспитания детей с ЗПР, в том числе соблюдение максимально допустимого уровня нагрузки на учащегося.

Программа должна *содержать*:

1) цели и задачи коррекционной работы с обучающимися с ЗПР;
2) перечень и содержание комплексных, индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, включающих использование индивидуальных методов обучения и воспитания, проведение индивидуальных и групповых занятий под руководством специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога);
3) систему комплексного психолого-медико-социального сопровождения и поддержки школьников;
4) механизм взаимодействия, предусматривающий общую целевую и единую стратегическую направленность работы учителей, специалистов в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинских работников;
5) планируемые результаты коррекционной работы со школьниками, имеющими задержку психического развития.

Предлагаемая далее *структура* программы коррекционной работы, реализуемой на уровне начального общего образования, может использоваться образовательной организацией в качестве *основы* для написания собственной программы, разделы которой будут раскрыты и дополнены конкретным содержанием в зависимости от состава обучающихся с ЗПР и их образовательных потребностей, сучетом реальных условий и материально-технических и кадровых ресурсов, имеющихся в образовательной организации.

Программа коррекционной работы должна максимально отражать всю систему помощи детям с ЗПР и обеспечивать ее реализацию. В ней целесообразно выделить ***целевой, организационный*** и ***содержательный разделы***.

В целевом разделе формулируются цели и задачи коррекционной работы, дается краткая психолого-педагогическая характеристика учащихся с ЗПР и описываются их особые образовательные потребности.

Цели коррекционной работы

Создание системы комплексной помощи обучающимся с ЗПР в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекция нарушений в психофизическом развитии и социализации.

Задачи коррекционной работы

Обеспечение психолого-педагогических условий обучения и развития в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями обучающихся; оказание комплексной коррекционно-педагогической, психологической и социальной помощи младшим школьникам с ЗПР; реализация системы мероприятий по социальной адаптации учащихся; организация психолого-педагогического консультирования обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

Характеристика младших школьников с ЗПР и их особые образовательные потребности

Все обучающиеся с ЗПР испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения. Общими для всех учеников с ЗПР являются в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций и процессов, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. Достаточно часто у них отмечаются нарушения мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы.

Для обоснования выбора образовательного маршрута, конкретизации особых образовательных потребностей и определения основных направлений коррекционной помощи предлагается следующая типологическая дифференциация учащихся с ЗПР.

Школьники с *легкой задержкой психического развития*, у которых наблюдаются трудности в произвольной саморегуляции, дисфункции в пространственных представлениях, зрительно-моторной координации, фонетико-фонематическом развитии, нейродинамики и др., а также признаки общей социально-эмоциональной незрелости.

Учащиеся с *умеренной задержкой психического развития*, которым свойствен неравномерный по структуре уровень интеллектуального развития, снижение умственной работоспособности, негрубые аффективно-поведенческие расстройства, затрудняющие усвоение школьных норм и школьную адаптацию в целом.

Ученики с *выраженной задержкой психического развития*, которая характеризуется уровнем интеллектуального развития, приближающимся к легкой умственной отсталости. Такие школьники имеют отчетливые признаки церебрально-органической недостаточности.

В этой части программы коррекционной работы следует привести конкретные сведения по составу обучающихся с ЗПР в образовательной организации (на основании заключений ПМПК) и их особым образовательным потребностям, которые определяют особую логику построения учебного процесса и должны найти свое отражение в структуре и содержании образовательной программы школы.

В организационном разделе конкретизируются условия и механизмы реализации программы коррекционной работы.

Условия реализации программы коррекционной работы

Организационные условия:

- комплексная психологическая, логопедическая, дефектологическая и социально-педагогическая помощь младшим школьникам с ЗПР с учетом их особых образовательных потребностей;
- построение процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР (пошаговое предъявление материала, дозированная помощь учителя, при необходимости индивидуальный темп обучения, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию ученика, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);
- обеспечение здоровьесберегающих условий с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с ЗПР (быстрая истощаемость, низкая работоспособность, пониженный общий тонус и др.);
- участие всех школьников с ЗПР в воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и других досуговых мероприятиях с целью расширения их социальных контактов, профилактики и коррекции социокультурной и школьной дезадаптации.

Обязательным условием эффективной реализации программы коррекционной работы с обучающимися с ЗПР является система-

тическая специальная психолого-педагогическая и социальная поддержка учителей, родителей, детского коллектива и самого школьника, которая предполагает: помощь в формировании адекватных отношений между ребенком, одноклассниками, родителями и учителями; работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе (школе); поддержание эмоционально комфортной обстановки в классе; обеспечение ученику успеха в доступных ему видах деятельности с целью предупреждения негативного отношения к учебе и ситуации школьного обучения в целом.

Образовательная организация может конкретизировать перечисленные условия в зависимости от имеющихся ресурсов.

Кадровое обеспечение:

- повышение квалификации учителей, обучающих детей с ЗПР;
- предоставление услуг разными специалистами.

В данном разделе программы приводятся сведения о педагогах, прошедших курсовую подготовку, а также о количестве специалистов (педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и др.), организующих проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий с детьми с ЗПР.

Программно-методическое обеспечение:

- использование программно-методических материалов для оказания комплексной помощи младшим школьникам с ЗПР;
- применение специального дидактического материала, облегчающего усвоение образовательной программы.

Здесь приводится перечень используемых диагностических методик и коррекционно-развивающих программ (они должны содержать ссылки на первоисточники и использоваться в строгом соответствии с авторскими рекомендациями) и коррекционно-развивающих курсов.

Перечислим некоторые программно-методические материалы, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС НОО к созданию образовательных условий в части использования специальных пособий и дидактического материала для успешного освоения школьниками основной образовательной программы начального общего образования:

- *Бабкина Н.В.* Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. М., 2015.
- *Бабкина Н.В.* Интеллектуальное развитие младших школьников с ЗПР. М., 2005.
- *Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М.* Психолого-медико-педагогический консилиум в школе. М., 2012.
- *Владимирова Е.Е., Мещерякова Т.А., Тригер Р.Д.* Я учусь писать. Рабочая тетрадь. М., 2012.

- *Владимирова Е.Е., Тригер Р.Д.* Русский язык. 1 класс. Звуки речи, слова, предложения (комплект из 2 книг). М., 2012.
- *Ишимова О.А.* Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Учебно-методический комплекс. М., 2014.
- *Тригер Р.Д.* Русский язык. Подготовка к обучению грамоте. М., 2012.

Программы коррекционно-развивающих курсов составляются образовательной организацией самостоятельно на основании опубликованных авторских программ, которые могут использоваться без изменений или уточняться в зависимости от состава школьников с ЗПР и конкретных задач коррекционно-развивающей работы в соответствии с рекомендациями ПМПК.

Механизмы реализации программы коррекционной работы

Основными механизмами реализации программы коррекционной работы являются:

- междисциплинарное взаимодействие сотрудников образовательной организации, обеспечивающее системное сопровождение обучающихся с ЗПР специалистами различного профиля;
- социальное партнерство, предполагающее профессиональное взаимодействие образовательной организации с внешними ресурсами (различными ведомствами, общественными организациями и другими институтами общества).

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ЗПР осуществляют специалисты: учитель-дефектолог, учитель-логопед, специальный психолог или педагог-психолог, имеющий соответствующую профильную подготовку, социальный педагог, педагог дополнительного образования. Предпочтительно наличие всех специалистов в штате школы, но при необходимости в реализации программы коррекционной работы могут принимать участие сотрудники других организаций (центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи).

В данной части описывается содержание деятельности различных структурных подразделений (например, психолого-педагогического консилиума, психологической и социально-педагогической службы), обеспечивающих реализацию программы коррекционной работы, указываются привлекаемые внешние ресурсы, раскрываются механизмы взаимодействия учителей и специалистов при разработке и выполнении плана коррекционных мероприятий.

В содержательном разделе раскрывается система комплексной коррекционно-педагогической, психологической и социальной помощи школьникам с ЗПР, конкретизируются виды и направления коррекционно-развивающей работы, указываются планируемые результаты.

Система комплексной коррекционно-педагогической, психологической и социальной помощи школьникам с ЗПР

Система комплексной помощи школьникам с ЗПР включает:

- определение их особых образовательных потребностей, причин трудностей в обучении и адаптации к школе;
- организацию и проведение групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий в соответствии с учебным планом и рекомендациями ПМПК;
- реализацию мероприятий по социальной адаптации учащихся;
- мониторинг динамики развития учеников, их успешности в освоении основной образовательной программы начального общего образования (в том числе программы коррекционной работы), формирования соответствующих возрасту социальных (жизненных) компетенций.

Виды коррекционно-развивающей работы

Коррекционно-развивающая работа включает:

– *диагностическую работу*;
– *коррекционно-педагогическую работу*;
– *консультативную работу*;
– *информационно-просветительскую работу*.

Направления коррекционно-развивающей работы

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы являются: коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения; развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций и процессов; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; коррекция нарушений устной и письменной речи.

В связи с тем, что для учеников с ЗПР характерна высокая вероятность неадаптивного поведения, связанного как с недостаточным пониманием социальных норм, так и с нарушением эмоциональной регуляции, гиперактивностью, проявлениями формирующегося органического расстройства личности, профилактика такого поведения также должна являться элементом комплексного психокоррекционного воздействия.

В перечне задач коррекционной работы выделяются задачи формирования жизненных компетенций. В программу вводятся специальные разделы, способствующие формированию представлений об окружающем мире, осмыслению, упорядочению и дифференциации индивидуального жизненного опыта учащегося. В ходе всего учебно-воспитательного процесса ведется систематическая работа по развитию самосознания (проработке воспоминаний, представлений о будущем), способности планировать, выбирать, сравнивать, осмыслять причинно-следственные связи в происходящем.

В учебном плане содержание коррекционно-развивающей области представлено групповыми и индивидуальными коррекционно-развивающими занятиями и ритмикой.

Программы коррекционно-развивающих курсов составляются специалистами школы (педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом), при этом у каждого из них может быть несколько программ в зависимости от состава обучающихся с ЗПР.

При возникновении трудностей в усвоении школьниками с ЗПР содержания образовательной программы педагоги, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение, должны оперативно дополнять структуру программы коррекционной работы соответствующим направлением работы, которое будет сохранять актуальность до преодоления возникших затруднений.

Планируемые результаты коррекционной работы

Результаты освоения программы коррекционной работы отражают *сформированность социальных (жизненных) компетенций*, необходимых для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих становление социальных отношений школьников с ЗПР: развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях; овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; овладение навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира и ее пространственно-временной организации; осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Результаты работы по специальной поддержке *освоения образовательной программы* должны отражать: способность школьника усваивать новый учебный материал, адекватно включаться в классные занятия и соответствовать общему темпу занятий, осознанно регулировать свою деятельность и поведение; способность использовать речевые возможности на уроках и в других ситуациях общения, умение передавать свои впечатления, формулировать умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком, задавать вопросы; способность к наблюдательности, умение замечать новое; стремление к активности и самостоятельности в разных видах предметно-практической деятельности.

Требования к результатам освоения программы коррекционной работы конкретизируются применительно к каждому обучающемуся с ЗПР в соответствии с его потенциальными возможностями и особыми образовательными потребностями.

Оценка результатов освоения обучающимися с ЗПР программы коррекционной работы должна быть *дифференцированной* и *динамической* (отражающей изменения психического и социального развития, индивидуальные способности и возможности школьника). Она может осуществляться с помощью мониторинговых процедур.

Для оценки продвижения школьника в развитии жизненных компетенций предлагается использовать метод экспертной группы, которая должна объединять всех участников образовательного процесса — тех, кто обучает, воспитывает ученика и тесно контактирует с ним. Ее задачей является определение общей оценки достижений школьника в сфере жизненных компетенций, которая обязательно должна включать мнение семьи и близких ребенка.

При стойком отсутствии положительной динамики в результатах освоения программы коррекционной работы школьник с ЗПР, в случае согласия родителей (законных представителей), направляется на расширенное психолого-медико-педагогическое обследование для получения необходимой информации, позволяющей внести коррективы в организацию и содержание программы коррекционной работы. Он может быть переведен на обучение по индивидуальному учебному плану с учетом его особенностей и образовательных потребностей.

На сегодняшний день нормативно-правовая база реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья находится в процессе становления, структурирования и доработки. В этой связи для администрации и сотрудников образовательной организации является особенно важной работа над локальными актами школы: составление положений о школьном консилиуме, индивидуальном учебном плане и учете результатов освоения образовательных программ, формах, периодичности, порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, сетевой форме реализации образовательных программ, особенностях договора с родителями и т. д. Все это позволит создать в школе условия для эффективной реализации программы коррекционной работы, обеспечивающей школьникам с ЗПР равные возможности получения качественного начального общего образования.

Приложение 3

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ. ОПИСАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Приводимые ниже задания, составляющие основу программы индивидуально-групповых занятий психолога по активизации познавательной деятельности и ее саморегуляции у детей с ЗПР, классифицированы по основным целям воздействия. Такая классификация является, разумеется, в некоторой степени условной, поскольку все познавательные процессы (восприятие, мышление, память и т. д.) существуют не в «чистом» виде, а представляют собой единую систему и развиваются, следовательно, в комплексе. Например, упражнение «Графический диктант», отнесенное в силу своей специфики к заданиям на развитие пространственной ориентировки, эффективно способствует также развитию внимания, памяти, самоконтроля, функций мелкой моторики руки, а игра «Угадай слово» при выраженной своей логической направленности требует от учащихся также концентрации внимания и стимулирует развитие памяти.

Планируя занятия, следует подбирать конкретные упражнения, соответствующие уровню развития учащихся и их индивидуальным особенностям, целям и задачам определенного этапа Программы по формированию саморегуляции в познавательной деятельности.

- ***«Найди отличия»***. Учащимся предъявляются две картинки, отличающиеся некоторыми деталями (в качестве раздаточного материала могут применяться, например, аналогичные задачи, публикуемые в детских журналах). Необходимо найти все различающиеся детали. Картинки могут предъявляться как одновременно, так и последовательно. Кроме картинок могут использоваться также последовательности геометрических фигур или числовые ряды, различающиеся, например, порядком расположения элементов.

  Это задание можно использовать на уроках математики, рисования, ознакомления с окружающим миром.

- ***«Внимательный художник»***. Детям предлагается по памяти подробно описать внешность одноклассника, интерьер какого-либо помещения, подробности пути в школу и т. п.

  Данное упражнение целесообразно применять на уроках рисования, труда, чтения, ознакомления с окружающим миром.

- ***«Волшебный мешочек»***. Ребенку предлагается наощупь (с закрытыми глазами) идентифицировать тот или иной предмет,

объяснив при этом, исходя из каких признаков было принято решение.

Этот вид заданий можно использовать на уроках ознакомления с окружающим миром, рисования, труда.

• ***«И мы...»***. Учащиеся должны в процессе прослушивания связанного сюжетом текста завершать отдельные фразы учителя словами «и мы...» (разумеется, только в тех случаях, когда такое завершение является логичным). Например, для отрывка текста «Белка взобралась на дерево... Устроившись на ветке, она расправила свой пушистый хвост...» завершение «и мы...» является, в принципе, логичным в конце первого предложения и абсолютно невозможным — в конце второго. Следует к тому же заметить, что данное задание, предполагающее возникновение из-за невнимательности забавных несуразностей, может быть эффективно использовано для снятия элементов утомления детей в процессе урока и создания положительного эмоционального фона.

В качестве творческой работы интересно предложить детям самим составить веселый рассказ-задание.

• ***«Что перепутал художник?»*** Учащимся предъявляется изображение той или иной степени сложности, на котором они должны выявить все специально допущенные ошибки. Для самых маленьких учеников используются картинки с явными несуразностями (например, кошка на цепи у собачьей будки, белый медведь, загорающий под пальмой, и т. п.). Для школьников постарше задание может быть усложнено необходимостью поиска логических ошибок (например, ветер несет дым от костра в одну сторону, а ветви деревьев наклонены в другую), диспропорций в изображениях тех или иных предметов или масштабных несоответствий. В качестве раздаточного материала для этого и следующего заданий могут применяться фрагменты из детских журналов.

Данный вид работы может использоваться на уроках рисования и ознакомления с окружающим миром.

• ***«Запутанные линии (дорожки)»***. Школьники должны, внимательно рассматривая в течение некоторого времени рисунок, определить в сложном переплетении линий связи между теми или иными предметами (лицами). Сюжеты могут быть самыми разнообразными (например, кто с кем разговаривает по телефону, кто к кому идет в гости и т. д.).

Данное упражнение способствует развитию устойчивости внимания. Его эффективно использовать в начальный период обучения на уроках рисования, математики, ознакомления с окружающим миром.

• ***«Зрительный диктант»***. Детям поочередно предъявляется несколько картинок (от 3 до 7), которые они затем воспроизводят по памяти в тетради.

Это упражнение рекомендуется использовать на уроках ознакомления с окружающим миром и математики.

• ***«Точки»***. Детям кратковременно предъявляется клеточное поле той или иной конфигурации, в котором определенным образом расположено несколько точек. Предлагается запомнить расположение точек и затем воспроизвести их, отметив на предварительно заготовленных карточках с незаполненными полями.

• ***«Снежный ком»***. Групповая игра заключается в постепенном формировании последовательности слов, причем каждый следующий участник игры должен воспроизвести все предшествующие слова с сохранением их последовательности, добавив к ним свое слово.

Это упражнение можно использовать практически на всех уроках (ознакомление с окружающим миром, русский язык, чтение и т. д.), составляя тематическую последовательность слов (например, перечисление лиственных деревьев, цепочка однокоренных слов и т. п.).

• ***«Графический диктант»***. Учащимся предлагается воспроизвести в тетради периодически повторяющийся узор той или иной степени сложности. Образец узора может предъявляться как в виде изображения на доске, так и в форме аудиальной инструкции (например, одна клетка вправо, одна вверх, одна вправо, одна вверх, одна вправо, две вниз и т. д.). В целях усложнения могут применяться узоры с двумя и более различными цветами. Кроме того, в качестве творческого задания детям можно предложить самостоятельно придумать повторяющийся графический узор.

Данное упражнение можно использовать на уроках математики. Очень хорошо оно зарекомендовало себя и на уроках ознакомления с окружающим миром как форма отработки представлений о сторонах света. В последнем случае приведенная выше инструкция будет звучать следующим образом: «шаг на восток, шаг на север, шаг на восток, шаг на север, шаг на восток, два шага на юг и т. д.». При переходе к узорам с диагональными элементами используются наименования промежуточных сторон света (северо-запад, юго-восток и т. д.).

• ***«Мозаика»***. Детям предлагается из имеющегося набора карточек трех видов (белые, красные, красно-белые) составить различные двухцветные картинки по приведенному образцу. При рассмотрении образцов мозаики с детьми обсуждаются ассоциа-

ции, которые вызывают у них те или иные картинки, что способствует развитию фантазии и навыков пространственного анализа и синтеза.

Учащимся можно предложить также зарисовать составленную из карточек мозаику в тетрадь. При этом дети не только мысленно анализируют (разбивают на элементы) предложенную для работы картинку, а затем практически синтезируют ее (собирают из элементов-карточек) на своем столе, но и, проанализировав и сравнив с образцом предложенный результат, переносят его в свою тетрадь, параллельно вновь выполняя функцию пространственного анализа и синтеза.

Данное упражнение можно применять на уроках математики (в разделе «Конструирование»), труда, рисования.

- ***«Муха»***. Для этого упражнения используется расчерченное на доске игровое поле 3 × 3. «Муха» перемещается с одной клетки на другую по командам *вверх, вниз, влево* и *вправо*. Исходное положение «мухи» — центральная клетка поля. Играющие должны, внимательно следя за указываемыми учителем перемещениями «мухи», определить, на какой клетке она будет находиться к концу игры (от 4 до 15 ходов). Другой вариант игры — сами дети поочередно дают «мухе» команды, не допуская при этом ее вылета за пределы игрового поля. На первом этапе дети следят за перемещениями воображаемой мухи, имея перед глазами игровое поле. По мере усложнения задания осуществляется переход от работы с опорой на игровое поле к работе в умозрительном плане.

Эту игру можно использовать в целях промежуточной диагностики развития внимания и пространственной ориентировки. В таком случае детям предлагается указать конечное положение «мухи» на поле, начерченном ими в тетради, или же на специально подготовленной карточке.

Данное упражнение можно использовать на уроках математики, русского языка, ознакомления с окружающим миром и т. д. Оно способствует активизации процессов восприятия и внимания, настраивает на работу, что, в свою очередь, позволяет быстро (без длительного периода «врабатывания») включить ребенка в учебную деятельность на уроке.

- ***«Зашифрованный рисунок»***. Упражнение дает ребятам первое знакомство с координатной сеткой. Аналогично известной игре «морской бой», детям поочередно называются координаты точек, отмечаемые ими в пределах игрового поля. При внимательном и правильном нанесении всех точек в тетради появляются соответствующие зашифрованные рисунки. По мере освоения задания темп диктовки координат возрастает.

Это упражнение рекомендуется использовать также на уроках математики.

- ***«Лабиринты»***. Смысл заданий такого рода заключается в нахождении пути к определенной цели по соответствующим приметам, задаваемым либо поворотами дороги, либо какими-либо характерными деталями (дерево, камень и т. п.). Например, детям может быть дана следующая инструкция: необходимо найти «клад», закопанный на острове, если известно, что путь к нему лежит от побережья к высокой пальме, затем нужно свернуть к большому камню и искать клад недалеко от него рядом с кактусом. Задание такого рода является довольно простым только в случае, если необходимые приметы предъявляются одновременно с лабиринтом. По мере развития школьников оно усложняется: инструкция к лабиринту дается заранее, например, в самом начале занятия, а сам лабиринт — по прошествии некоторого времени, и, таким образом, детям необходимо вспомнить необходимые приметы. Наиболее сложный вариант задания имеет место в том случае, когда называемые приметы специально не акцентируются (т.е. не связываются заранее с конкретным последующим заданием).

Учащимся можно также предложить самим составить лабиринт с учетом имеющихся примет или описать (графически или словесно) путь к заданному пункту предлагаемого лабиринта.

Данное упражнение можно использовать на уроках математики, указывая в качестве примет не определенные предметы, а числа и математические выражения, а также на уроках ознакомления с окружающим миром, подбирая материал для «лабиринта» исходя из темы конкретного урока.

- ***«Корректурная проба»***. Детям предлагается найти и выделить в произвольном тексте (в том числе логически несвязанной последовательности букв) какую-либо достаточно часто встречающуюся букву, например «о» или «е». Успешность выполнения задания оценивается по времени его выполнения и количеству допущенных ошибок. Усложненным вариантом задания, специфически направленным на тренировку переключения и распределения внимания, является выделение двух или более букв различным способом. Например, одну букву требуется зачеркивать, другую подчеркивать, а третью — обводить кружком. Объем текста определяется возрастом школьников и результатами предварительного тестирования уровня развития внимания (следует ориентироваться на то, чтобы среднее время выполнения задания не превышало 5 минут).

Данное задание может быть использовано для диагностики уровня развития различных аспектов внимания (продуктивность, устойчивость, переключаемость) и динамики работоспособности.

Для этого обычно используются стандартные тестовые бланки. При обработке полученных данных результаты в бланках сверяют с ключом, фиксируя:

– общее количество просмотренных букв;
– количество правильно отмеченных букв (***m***);
– количество букв, которое необходимо было отметить (***n***) — при этом принимается во внимание различие в обозначениях.

На основании полученных статистических данных рассчитывается продуктивность внимания, равная общему количеству просмотренных за отведенное время букв, и точность, равная:

$$K=(m/n)\times 100\%.$$

С целью получения интегрального показателя устойчивости внимания, оценки точности и продуктивности должны быть переведены в соответствующие баллы (см. таблицу в книге: Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании, 1995.). Неоднократное тестирование через определенные интервалы времени (например, каждую четверть) позволяет количественно проследить динамику развития характеристик внимания и сопоставить ее с возрастными нормами.

Наряду с количественными показателями продуктивности внимания, учителю необходима также информация об индивидуальных особенностях внимания в части динамики и работоспособности. Такая информация выявляется на основании более детального рассмотрения хода и результатов выполнения тестового задания. Например, низкий уровень продуктивности внимания (менее 50% просмотренных за отведенное время букв) говорит об инертности протекания психических процессов, а высокая скорость выполнения задания (в т. ч. до завершения отведенного срока) при большом количестве пропусков или ошибочных выделений — об импульсивности. Проблемы, связанные с переключением внимания, характеризуются, в частности, значительным числом пропусков знаков одного вида, тогда как другая буква выделяется безошибочно. Наличие проблем, связанных с концентрацией внимания в начале выполнения задания или же в конце его выполнения (вследствие утомления), говорит, соответственно, о долгом периоде «врабатывания» или быстром истощении внимания. Полученная таким образом информация может быть использована учителем для эффективной индивидуальной работы с учащимися. Так, опрос учащихся, характеризующихся долгим периодом «врабатывания», целесообразно производить в середине урока или ближе к его концу, а приготовление домашних заданий им следует начинать с относительно простых предметов, лишь затем переходя к заданиям, требующим повышенной концентрации внимания. Учащихся же, склонных к истощению внимания, лучше спрашивать в самом начале урока, а выполнение ими домашних заданий должно быть распределено во времени и чередоваться с кратковременными периодами отдыха.

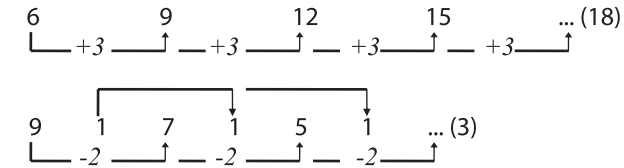
Задание применяется на уроках русского языка и чтения.

- ***«Поиск ошибок в тексте»***. Задание предполагает поиск в тексте различных ошибок — как грамматических, доступных для данного возраста (например, преднамеренно измененный порядок букв в словах, выраженное несоответствие падежей или предлогов падежам), так и логических (заведомо неверные высказывания или причинно-следственные связи, явный пропуск слов и т. п.).

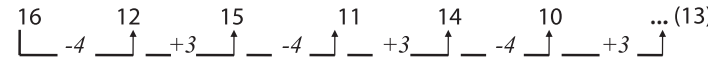
Это упражнение эффективно использовать на уроках русского языка, чтения, ознакомления с окружающим миром. В последнем случае ошибками могут являться логические несоответствия.

- ***Продолжи числовой ряд***. Ученикам предлагается продолжить некоторый ряд чисел, используя для этого выявленную закономерность.

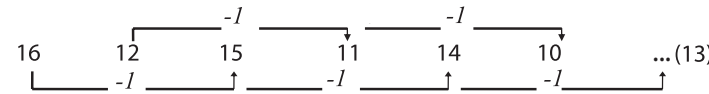
Если учащиеся не могут сами сразу справиться с выявлением математической закономерности, следует предложить им выполнить промежуточные операции, направленные на выявление связи между отдельными числами группы. Примеры такого анализа:



В ряде случаев путь к выявлению закономерности может быть найден разными способами, например:



или



Данное упражнение можно использовать на уроках математики.

• ***Продолжи закономерность.*** Задание аналогично вышеуказанному, однако математическая закономерность представляется в графической форме.

Если учащиеся испытывают трудности при выполнении заданий такого рода, полезно предложить им, абстрагировавшись от конкретного содержания рисунка, перевести изменяющиеся элементы закономерностей в числовую форму и записать получившийся числовой ряд (или группу рядов). После этого выявление закономерности осуществляется так же, как и в случае описанных выше математических закономерностей. Полученный числовой результат необходимо вновь преобразовать в содержательную форму.

Данное упражнение рекомендуется использовать на уроках математики, ознакомления с окружающим миром, а также труда.

• ***Продолжи логический ряд.*** Необходимо выявить закономерность нематематического характера и продолжить логический ряд. Для решения задачи требуется выявить все изменяющиеся признаки и принять решение на основании динамики изменения каждого из них в ряду.

Упражнение можно использовать на уроках математики.

• ***Дорисуй девятое.*** Это задание основано на диагностической методике «Прогрессивные матрицы Равенна». Детям предлагается дорисовать (или выбрать из числа имеющихся вариантов) недостающую фигуру, используя выявленные логические закономерности.

Чтобы облегчить учащимся выполнение данного задания независимо от уровня его сложности (числа изменяющихся признаков), следует ознакомить их с эффективным алгоритмом поиска решения. Сначала необходимо определить общее количество изменяющихся признаков, а затем работать отдельно с каждым из них. Для каждого признака необходимо выявить закономерность его изменения в первом ряду, затем определить, сохраняется ли эта закономерность и во втором ряду, и, наконец, установить его вид для недостающего изображения последнего, неполного ряда. При этом в ряде случаев целесообразнее рассматривать изменение признаков не по рядам (строкам), а по столбцам.

Это задание рекомендуется использовать на уроках математики, ознакомления с окружающим миром и труда.

• ***Исключи лишнее.*** Детям предъявляется группа слов, которые, за исключением одного из них, объединены общим родовым понятием или функциональным свойством. Необходимо найти «лишнее» слово, не относящееся к указанному понятию.

Более сложный вариант задания предполагает наличие нескольких вариантов ответов, исходя из различных оснований для классификации. Например, для группы слов

муха, страус, ворона, ласточка

«лишним» словом можно считать муху (насекомое, а не птица), но можно и страуса (поскольку он, в отличие от всех остальных, не летает). Решение заданий такого рода и их обсуждение показывает детям возможность наличия у одной задачи нескольких правильных ответов, развивает умение обосновывать свою точку зрения.

Данное упражнение можно использовать практически на всех уроках, привлекая его для закрепления конкретного учебного материала.

• ***Сходство и различие.*** Учащимся предлагается сравнить между собой различные предметы и понятия, обобщив все имеющиеся сходные признаки и выделив различия.

При выполнении этого задания учителю следует обратить внимание школьников на следующее обязательное условие: необходимо называть сначала сходство, а затем различие. Это требование обусловлено тем обстоятельством, что ребенку, в силу особенностей аналитико-синтетической деятельности на данном возрастном этапе, свойственно сначала находить конкретные различия. Основной же задачей данного упражнения является формирование функции обобщения.

Эти задания рекомендуется применять на уроках русского языка, ознакомления с окружающим миром, рисования.

• ***Противоположное слово.*** Детям предлагается подобрать противоположные по смыслу слова к данным. Для слов, допускающих неоднозначное решение, например, «сырой», предлагается найти все возможные слова противоположного смысла и обосновать свое решение.

Данное упражнение можно использовать на уроках русского языка и чтения.

• ***Подбери пару.*** Это задание способствует развитию межпонятийных связей. Предлагается пара слов, находящихся в определенной логической связи (например, причина—следствие, род—вид, функциональные отношения и т.п.). К приведенному третьему слову необходимо подобрать из ряда имеющихся (или придумать самостоятельно) слово, которое находится с ним в той же логической связи.

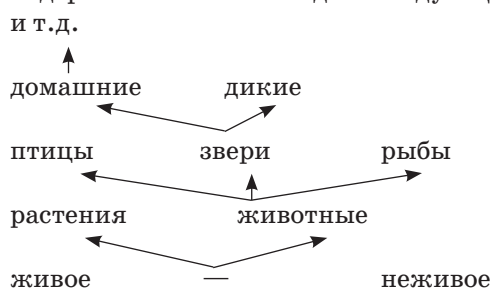
При первоначальном ознакомлении детей с этим заданием или при использовании его для коррекционной работы следует для каждой рассматриваемой пары слов обсуждать вид логической связи и обосновывать вариант подобранного слова.

Это задание рекомендуется применять на уроках ознакомления с окружающим миром, чтения и русского языка.

- ***Угадай слово.*** Ученикам предлагается угадать произвольно выбранное слово (конкретный предмет, название животного, растения и т. п.), задавая уточняющие вопросы, на которые можно получить только ответы «да» или «нет». Игра способствует развитию навыков классификации, выделению наиболее значимых признаков, выработке оптимальной стратегии продвижения к результату.

Предварительно с учениками в доступной для них форме, на конкретных примерах обсуждаются основы классификации понятий. Школьники узнают, что уже первые несколько правильно поставленных вопросов позволяют значительно сузить круг возможного поиска, ускорить процесс нахождения решения. Например, вопрос, является ли задуманный объект живым, сразу определяет направление дальнейшего поиска. Если объект живой, целесообразным следующим действием является уточнение вида этого объекта (животное или растение). Далее последовательно уточняются следующие общие признаки (например, в случае загадывания названия животного — является ли оно зверем, птицей или рыбой, среда его обитания и т. д.). Достаточно простые задания с загаданными живыми существами целесообразно использовать на начальном этапе. По мере развития школьников им предлагаются более сложные задания, требующие угадывания различных предметов естественного или искусственного происхождения, дающих существенно больше оснований для классификации.

В целях облегчения восприятия детьми основ классификации и усвоения ими оптимальной стратегии продвижения к результату, в процессе решения задания на доске может быть наглядно представлено «дерево понятий». Например, для загаданного слова *овчарка* это «дерево» может выглядеть следующим образом:



При этом следует последовательно предостерегать школьников от попыток бессмысленного перебора во всех случаях, когда возможности классификации еще не исчерпаны до конца. В рассматриваемом примере, после того, как будет установлено, что задуманное живое существо является домашним, можно еще, не переходя к простому перебору видов, установить, содержат ли его в городе. После этого, установив путем перебора, что речь идет о собаках, следует, не приступая к нерациональному перечислению всевозможных пород, вновь обратиться к принципам классификации, выяснив, например, является ли собака служебной, охотничьей или декоративной. Только после этого путем перебора определяется загаданная порода собаки.

Это упражнение является хорошим средством закрепления учебного материала и развития речи на уроках ознакомления с окружающим миром. Опыт работы показывает, что эта игра очень нравится детям, и они активно играют в нее и во внеучебное время.

Литература

Обязательная

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. М., 1982.
2. *Бабкина Н.В.* Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. М., 2015.
3. *Белопольская Н.Л.* Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М., 2009.
4. *Дробинская А.О.* Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты. М., 2006.
5. *Инденбаум Е.Л.* Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития. Иркутск, 2012.
6. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
7. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. М., 2013.
8. *Коробейников И.А., Инденбаум Е.Л., Бабкина Н.В.* Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития: проект. М., 2013.
9. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.
10. *Марковская И.Ф.* Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития (нейропсихологический подход) [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2005. № 9.
11. *Моросанова В.И.* Психология саморегуляции: учебн. пособие. СПб., 2012.
12. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М., 1996.
13. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
14. *Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М., 1998.
15. *Тригер Р.Д.* Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб., 2008.
16. *Ульенкова У.В.* Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, 1994.

Дополнительная

17. *Аксенова Е.Б.* Формирование саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития в сюжетно-ролевой игре и на учебных занятиях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.
18. *Анохин П.К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.
19. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008.
20. *Бабкина Н.В.* Где, чему и как учить ребенка с задержкой психического развития // Начальная школа. 2015. № 8.
21. *Бабкина Н.В.* Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. М., 2005.
22. *Батурин Н.А.* Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии. 1989, № 2.
23. *Безруких М.М., Мачинская Р.И., Сугробова Г.А.* Дифференцированное влияние функциональной зрелости коры и регуляторных структур мозга на показатели познавательной деятельности у детей 7–8 лет // Физиология человека. 1999. Т. 25. № 5.
24. *Белопольская Н.Л.* Личностные особенности детей с задержкой психического развития в системе дифференциально-психологической диагностики (старший дошкольный возраст): Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1996.
25. *Божович Л.И.* К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978.
26. *Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4.
27. *Борякова Н.Ю.* Практикум по коррекционно-развивающим занятиям: Учебно-методическое пособие. М., 1994.
28. *Бугрименко Е.А.* Психологические условия организации контроля и самоконтроля у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981.
29. *Венгер Л.А., Венгер А.Л.* Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.
30. *Веракса Н.Е.* Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3.
31. *Вильшанская А.Д.* Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в общеобразовательной школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. №1.
32. *Власова Т.А., Певзнер М.С.* О детях с отклонениями в развитии. М., 1973.
33. *Воропаева И.П.* Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. М., 1993.
34. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. М., 1982.
35. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
36. Готовность к школе: Развивающие программы / Под ред. И.В. Дубровиной. — 6-е изд. М., 2001.
37. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. М., 1993.
38. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
39. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1984.
40. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. М., 2001.
41. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1981.
42. *Домишкевич С.А.* Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и психологическом. Иркутск, 2002.
43. *Дробинская А.О., Фишман М.Н.* Дети с трудностями в обучении (к вопросу об онтогенезе) // Дефектология. 1996. № 5.
44. *Дубровина И.В.* Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Учебное пособие для студентов. М., 1999.
45. *Ефремова Г.И.* Формирование саморегуляции поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1997.
46. *Жаренкова Г.И.* Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1972. № 4.
47. *Забрамная С.Д.* Развитие ребенка в ваших руках. М., 2000.
48. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М., 2002.

49. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. СПб., 2006.
50. *Инденбаум Е.Л.* Новый взгляд на старую проблему: к вопросу о формах отставания в психическом развитии, образовательных потребностях детей и возможных путях помощи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 5.
51. *Кисова В.В.* Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2000.
52. *Коробейников И.А.* Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников. Методические рекомендации. М., 1982.
53. *Коробейников И.А.* Современные задачи и проблемы дифференциальной диагностики нарушений психического развития в детском возрасте // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 3.
54. *Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 1.
55. *Круглова Н.Ф.* Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / Под общ. ред. О.А. Конопкина, В.И. Панова. М., 2004.
56. *Кузнецова Л.В.* Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
57. *Кулагина И.Ю., Пускаева Т.Д.* Познавательная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развития // Дефектология. 1989. № 1.
58. *Лебединский В.В.* Нарушение психического развития у детей. М., 1985.
59. *Лубовский В.И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М., 1978.
60. *Лурия А.Р.* Роль речи в протекании психических процессов. Регулирующая функция речи и ее развитие / Язык и сознание. М., 1979.
61. *Лурия А.Р., Цветкова Л.С.* Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М., 1996.
62. *Максименко Ю.Б.* Особенности формирования самоконтроля в деятельности детей с задержкой психического развития: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М. – 1986.
63. *Марковская И.Ф.* Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М., 1993.
64. *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978.
65. *Неверович Я.З.* Развитие воли у дошкольников // Психология личности и деятельности дошкольников / Ред. А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. М., 1965.
66. *Осадько О.Ю.* Психологические особенности формирования системы саморегулирования деятельности у младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1988.
67. *Осницкий А.К., Астахова Н.В.* Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения // Вопросы психологии. 2007. № 3.
68. *Павлий Т.Н.* Исследование особенностей аффективной сферы детей с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.

69. *Переслени Л.И.* Психодиагностческий комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. М., 1996.
70. *Пермякова В.А., Домишкевич С.А.* Типические особенности эмоционально-волевой сферы и личностной регуляции учебной деятельности младших школьников в норме и при отклонениях в развитии // Развитие школьников с отклонениями. Иркутск, 1981.
71. *Поддъяков Н.Н.* Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. М., 1980.
72. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Стребелевой. М., 1998.
73. *Пылаева Н.М., Ахутина Т.В.* Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5 – 7 лет: Методическое пособие. М., 2001.
74. *Росина Н.Л.* Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1997.
75. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2002.
76. *Слепович Е.С.* Игровая деятельность детей-дошкольников с задержкой психического развития. М., 1990.
77. *Слободяник Н.П.* Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь, радуюсь: Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. М., 2000.
78. *Ульенкова У.В., Лебедева О.В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М., 2002.
79. *Фишман М.Н.* Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей: Учеб. пособие. М., 2001.
80. *Цукерман Г.А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 5.
81. *Чистякова М.И.* Психогимнастика. М., 1990.
82. *Чупров Л.Р.* Особенности произвольного внимания и познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1987. № 6.
83. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
84. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. М., 1979.
85. *Bandura A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: R.F. Baumeister (Ed.). The self in social psychology. Philadelphia, PA: Psychology Press, 1999.
86. *Baumeister R.F., Exline J.J.* Self-control, morality, and human strength. Journal of Social and Clinical Psychology. 2000. 19(1).
87. *Block J.H., Block J.* The role of ego-control and ego-resilience in the organization of behavior / Minnesota Symposia on Child Psychology. 1979. V. 13.
88. *Coull J.T.* Neural correlates of attention and arousal: insights from electrophysiology, functional neuroimaging and psychopharmacology // Progress in Neurobiology. 1998. V. 55.
89. *Wellman H.M.* The development of comprehensive search skills // Child Development. 1984. Vol. 55(2).
90. *Wilkison P.C., Kircher J.C.* Effects methylphenidate on reward strength in boys with attention hyperactivity disorder // J. Am. Acad. 1995. Vol. 34.

Научное издание

Бабкина Наталия Викторовна

САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Монография

Зав. художественной редакцией *И.В. Яковлева*
Нач. технического отдела *Е.В. Чичилов*

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.
Подписано в печать ___.___.2016. Формат 60×90/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 9,0.
Тираж _____ экз. (1-й завод 1–_____ экз.).
Заказ №

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
119571, Москва, а/я 19.
Тел./факс: (495) 984-40-21, 984-40-22, 940-82-54
E-mail: vlados@dol.ru
http://www.vlados.ru