

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

Педагогика и психология

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие саморегуляции в учебной деятельности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игр с правилами

Обучающийся

Т.И. Башлыкова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.А. Ошкина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Аннотация

Выпускная квалификационная работа рассматривает решение актуальной проблемы развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития саморегуляции в учебной деятельности посредством игр с правилами.

Целью работы является выявление влияния игр с правилами на развитие саморегуляции в учебной деятельности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

В ходе работы решаются задачи: изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развитие саморегуляции в учебной деятельности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития; выявить особенности сформированности саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития; подобрать и апробировать комплекс игр с правилами по развитию саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития в учебной деятельности и оценить его эффективность.

Теоретическая значимость исследования состоит в теоретическом обосновании использования игр с правилами в развитии саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития в учебной деятельности.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (36 наименований), 5 приложений. Для иллюстрации текста используется 12 таблиц, 1 рисунок. Основной текст работы изложен на 76 страницах.

Оглавление

Введение	5
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития саморегуляции в учебной деятельности посредством игр с правилами	11
1.1 Психолого-педагогические основы развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития способности к саморегуляции в учебной деятельности	11
1.2 Характеристика игр с правилами как средства развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития способности к саморегуляции в учебной деятельности.....	26
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития саморегуляции в учебной деятельности посредством игр с правилами	33
2.1 Изучение уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития саморегуляции в учебной деятельности	33
2.2 Содержание и организация работы по развитию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития саморегуляции в учебной деятельности посредством игр с правилами	44
2.3 Анализ и оценка результатов работы по проблеме исследования	60
Заключение.....	71
Список используемой литературы	73
Приложение А Описание детей, участвующих в эксперименте	77
Приложение Б Количественные результаты констатирующего эксперимента	78

Приложение В Мероприятия по формированию саморегуляции у детей с задержкой психического развития	79
Приложение Г Каталог игр с правилами	81
Приложение Д Количественные результаты контрольного эксперимента	85

Введение

Жизнь в обществе предполагает от человека умение придерживаться определенных норм, правил и моделей поведения, которые обеспечивают успешное взаимодействие с окружающими. В этом контексте особую роль играют такие личностные качества, как способность к самоконтролю и произвольной регуляции собственной активности. Именно они позволяют человеку осознанно управлять своим поведением, подстраиваться под изменяющиеся условия и успешно решать задачи, требующие внутренней организованности. Для ребенка данные качества приобретают особенно важное значение, поскольку они напрямую связаны с его психическим развитием, становлением личности и успешностью социализации.

Особенно актуальной потребностью в развитии произвольной регуляции становится в период начала школьного обучения. Начало систематической учебной деятельности предъявляет к ребенку новые требования: необходимо не только воспринимать и усваивать учебный материал, но и сохранять внимание, следовать инструкции, контролировать поведение, выполнять задания в определенной последовательности. Все это требует сформированной способности к волевому усилию, внутренней организованности и саморегуляции. Для большинства детей этот процесс является закономерным этапом развития, но для детей с задержкой психического развития он сопровождается значительными трудностями.

Дети с задержкой психического развития нередко испытывают затруднения в удержании внимания, планировании действий, контроле за их выполнением и оценке собственных результатов. Их произвольные психические функции развиваются замедленно, а регуляторные механизмы нередко остаются на уровне импульсивной или ситуативной активности. В связи с этим становится необходимым начать работу по развитию саморегуляции еще до поступления в школу – в дошкольный период. На этом этапе психолого-педагогическая поддержка приобретает особое значение и

должна быть направлена на формирование начальных элементов самоконтроля, развитие волевой сферы и формирование позитивного отношения к организованной деятельности. Своевременное вмешательство специалистов позволяет создать условия для более успешной адаптации ребенка с задержкой психического развития в школьной среде и способствует его полноценному личностному развитию.

Актуальность формирования саморегуляции у данной категории детей подтверждается исследованиями в различных областях науки. Так, в клинико-психологическом направлении К.С. Лебединская акцентирует внимание на специфике психического развития у детей с задержкой психического развития, указывая на необходимость своевременной коррекции. Нейрофизиологический аспект раскрыт в трудах М.Н. Фишмана, где подчеркивается роль биологических факторов в становлении регуляторной функции. Психолого-педагогическую основу изучения данного вопроса составляют работы таких ученых, как А.Д. Вильшанская, Е.Л. Инденбаум, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко. Их выводы свидетельствуют о наличии специфических особенностей познавательной и эмоционально-волевой сфер у детей с задержкой психического развития, которые существенно ограничивают возможности полноценного включения в учебный процесс.

Эти особенности затрудняют усвоение учебного материала, выполнение заданий, требующих произвольной регуляции внимания, памяти, действий. Указанные трудности проявляются на всех этапах обучения, но особенно ярко выражены при выполнении заданий в рамках систематической образовательной деятельности. Согласно наблюдениям Е.Л. Инденбаум, дети с задержкой психического развития зачастую демонстрируют отсутствие устойчивого интереса к предлагаемой деятельности, а их внимание быстро истощается. Они склонны к импульсивным реакциям, недостаточно глубоко осваивают новый материал, их действия лишены целенаправленности. Кроме того, у таких детей снижена инициатива, отсутствует стремление к

улучшению результатов и к осмыслению ошибок, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на продуктивности деятельности в целом.

У.В. Ульенкова, опираясь на эмпирические данные, приходит к выводу о том, что значительная часть трудностей в усвоении знаний у детей с задержкой психического развития обусловлена как раз недостаточным развитием саморегуляции. Именно на ее формирование и должно быть ориентировано психолого-педагогическое сопровождение таких детей, начиная со старшего дошкольного возраста. Саморегуляция является важнейшим компонентом обучаемости, поскольку она позволяет ребенку планировать, контролировать и корректировать свои действия, обеспечивая тем самым эффективность учебной деятельности.

Анализ существующей практики выявляет существенные противоречия между требованиями общества и реальным положением дел в образовательной среде. С одной стороны, существует четкий социальный заказ на развитие саморегуляции у детей 6-7 лет, включая детей с задержкой психического развития, как важнейшего условия их успешной социализации и школьной адаптации. С другой стороны, в практике дошкольных учреждений отсутствуют разработанные и апробированные методики формирования саморегуляции у детей данной категории. Это обусловлено как нехваткой научно обоснованных программ, так и слабой проработкой условий, способствующих развитию саморегуляции у дошкольников с особыми образовательными потребностями.

Данные противоречия определяют проблему: каково влияние игр с правилами на развитие саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития?

Цель исследования: выявление влияния игр с правилами на развитие саморегуляции в учебной деятельности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс развития саморегуляции в учебной деятельности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования: игры с правилами как средство развития саморегуляции в учебной деятельности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования. Развитие саморегуляции в учебной деятельности у детей 6–7 лет с задержкой психического развития посредством игр с правилами будет результативным, если:

- обеспечена поэтапная и индивидуализированная организация занятий с постепенным снижением помощи взрослого;
- созданы условия для вербализации действий ребенка и переход от внешнего проговаривания к внутреннему планированию и самоконтролю.
- включены в игры требования к планированию и торможению импульсов:

Задачи исследования.

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

2. Выявить уровень сформированности саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

3. Подобрать и апробировать комплекс игр с правилами по развитию саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития в учебной деятельности и оценить ее эффективность.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения:

- культурно-исторической теории и представлений о регулирующей функции речи – речь как средство опосредования и управления действием; принцип перехода от внешней речевой регуляции к внутренней при формировании произвольности у детей с задержкой психического развития (Л.С. Выготский [7]; А.Р. Лурия [22]; В.И. Лубовский [21]);

- учения об осознанной саморегуляции и произвольных движениях
- включение заданий на торможение импульса, удержание инструкции и переключение правил (интерференция, «стоп-сигналы», помехи) (Н.А. Бернштейн [4]; А.В. Запорожец [11]; Е.О. Смирнова [31]);
- общепсихологических оснований – теория функциональных систем (целеполагание–программа–результат–обратная связь) и нейропсихологические основы зрительной переработки, обосновывающие наглядно-схемные опоры и графические диктанты (П.К. Анохин [2]; А.Р. Лурия [22]);
- специально-психологических представлений о задержке психического развития – структура и варианты задержки психического развития; трудности действия по образцу и словесной инструкции; эмпирическая и коррекционно-методическая база по саморегуляции при задержке психического развития (К.С. Лебединская [17]; М.С. Певзнер [30]; Г.И. Жаренкова [10]; Е.Б. Аксенова [1]; Н.В. Бабкина [3]; Ю.Б. Максименко [23]; У.В. Ульенкова [33]; Н.Ю. Борякова [5]; А.Д. Вильшанская [6]; С.Г. Шевченко [35]; И.И. Мамайчук [24]);
- концепции игры с правилами как средства формирования саморегуляции – становление учебной деятельности из игровой; роль правил в развитии произвольности; организация развивающей предметно-игровой среды; соответствие ФГОС ДО/ОВЗ и принципам дошкольной педагогики; операционализация и диагностика саморегуляции (Д.Б. Эльконин [36]; Е.О. Смирнова [31]; О. М. Дьяченко [9]; Ф.Фребель [34]; Н.К. Крупская [15]; П.Ф. Лесгафт [19]; И.Ю. Кулагина [16]; О.А. Конопкин [13]; А.К. Осницкий [28]; О.Ю. Осадько [27]; Е.А. Панько [29]).

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме; психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); анализ медицинской документации, количественный и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальная база исследования: исследование проходило на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения (МБДОУ) «Дельфин» города Железногорска, Красноярского края; в нем принимали участие 10 детей 6-7 лет, 5 из них с задержкой психического развития.

Научная новизна исследования: обоснована возможность реализации игр с правилами для развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития способности к саморегуляции в учебной деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в теоретическом обосновании использования игр с правилами в развитии саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития в учебной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации целостного коррекционно-развивающего комплекса для формирования саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игр. Материалы могут быть напрямую включены в рабочие программы и деятельность дошкольных организаций, использованы педагогами-дефектологами и психологами для планирования и оценки коррекционной работы, а адаптированные «домашние» версии игр и памятки по вербализации действий – применены родителями для переноса сформированных навыков в повседневную деятельность.

Личное участие автора в исследовании заключалось в выявлении теоретического и практического состояния проблемы; разработке содержания коррекционно-развивающей программы посредством игр с правилами; составлении индивидуальных образовательных маршрутов и проведении формирующих занятий.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (36 наименований), 5 приложений. Для иллюстрации текста используется 12 таблиц, 1 рисунок. Основной текст работы изложен на 76 страницах.

Глава 1 Теоретические основы проблемы развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития саморегуляции в учебной деятельности посредством игр с правилами

1.1 Психолого-педагогические основы развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития способности к саморегуляции в учебной деятельности

Одним из ключевых признаков ребенка дошкольного возраста, рассматриваемого как субъект жизнедеятельности, выступает его способность к саморегуляции собственной активности. Это качество отражает уровень сформированности у ребенка возможности контролировать свои действия, эмоции и поведение в различных ситуациях. При этом в психолого-педагогической литературе само понятие саморегуляции трактуется по-разному, что связано с многоаспектностью этого феномена и различием в подходах, как отечественных, так и зарубежных авторов.

В зарубежной психологической науке существует широкий спектр определений саморегуляции, каждое из которых акцентирует внимание на тех или иных проявлениях данного процесса. Например, саморегуляция может пониматься как умение ребенка следовать социальным нормам и требованиям со стороны взрослых, демонстрировать послушание и поведение, соответствующее общественным ожиданиям, даже в отсутствие внешнего контроля. Некоторые исследователи акцентируют внимание на управлении собственной речевой и моторной активностью. В целом, в рамках западной традиции саморегуляция часто рассматривается как способность к следованию социально одобряемым моделям поведения, при этом подчеркивается важность умения подчинять свои собственные желания требованиям, предъявляемым взрослыми.

С точки зрения терминологии, слово «саморегуляция» происходит от латинского «regulare», что означает «приводить в порядок», «налаживать». На

уровне биологических и психических процессов саморегуляция представляет собой целесообразное функционирование живых систем различной степени сложности. Психическая саморегуляция, в свою очередь, отражает особую форму регуляции, осуществляемую посредством психических механизмов отражения, моделирования действительности, а также способности к рефлексии.

Разные исследователи, изучающие проблему саморегуляции, интерпретируют это понятие в зависимости от специфики своего подхода. Так, О.А. Конопкин, Б.Ф. Ломов и А.К. Осницкий рассматривают саморегуляцию как системно организованный процесс, обеспечивающий соответствие между внутренними состояниями субъекта, его действиями, целями и условиями деятельности. Подобная трактовка подчеркивает, что «саморегуляция – это не только контроль за поведением, но и гибкая адаптация к изменяющимся требованиям среды. В свою очередь, О.Ю. Осадько определяет саморегуляцию как «способность ребенка управлять собственным поведением в соответствии с предъявленными нормами и правилами» [27]. Особое внимание на значимость этого качества в контексте обучаемости обращает У.В. Ульенкова. По ее мнению, «способность к саморегуляции играет ключевую роль в образовательном процессе, а ее целенаправленное развитие должно начинаться уже в дошкольном возрасте» [33].

В отечественной психологической традиции понятие саморегуляции разрабатывалось в работах Л.С. Выготского [7], А.В. Запорожца [11], Д.Б. Эльконина [36], Е.О. Смирновой [31] и других ученых. Они раскрыли внутреннюю структуру саморегуляции, описали ее механизмы и этапы формирования в онтогенезе, а также установили ее взаимосвязь с успешностью деятельности. На основе их исследований выделяются три уровня развития саморегуляции: произвольный, непроизвольный и послепроизвольный. Такая многоуровневая структура свидетельствует о сложности и постепенности формирования этой способности у ребенка.

Особое значение в развитии личности дошкольника имеет формирование произвольной регуляции поведения. Именно она обеспечивает возможность выполнения сложных, целенаправленных действий, в том числе речевых и моторных. Благодаря произвольной регуляции ребенок учится планировать свои действия, контролировать импульсы, справляться с возникающими трудностями в деятельности, что составляет основу успешного включения в образовательную среду.

Тем не менее, у некоторых детей этот процесс развивается с задержкой, что может быть связано с разнообразными факторами биологического и социального характера. Задержка психического развития представляет собой специфическую форму отклонения от нормального хода онтогенеза, которая чаще всего становится заметной в период начала школьного обучения. Основные признаки ЗПР проявляются в трудностях овладения учебными навыками, усвоения знаний, а также в сниженной способности к адаптации в условиях школьных требований.

Наиболее типичной формой ЗПР является так называемая ядерная форма, включающая в себя как гармоничный, так и осложненный психофизический инфантилизм. В этом случае психическая незрелость носит временный характер и, как правило, может быть компенсирована в процессе обучения. Однако существует и другая форма – ЗПР церебрально-органического происхождения, при которой психические отклонения имеют более стойкий и выраженный характер. Они, как правило, обусловлены минимальной мозговой дисфункцией, и их влияние на общее развитие ребенка носит долговременный и устойчивый характер.

Для клинической диагностики и уточнения характера задержки психического развития важным этапом является определение ведущего фактора, лежащего в основе выявленных нарушений. На основании совокупности данных, полученных при клинико-физиологическом и психолого-педагогическом обследовании детей с ЗПР в возрасте от 6,5 до 9 лет, исследователями были выделены две основные группы, различающиеся

по доминирующему фактору в структуре дефекта. В первую группу входят дети, у которых центральной проблемой является недостаточное развитие механизмов произвольной регуляции деятельности, что, в свою очередь, сопровождается некоторым отставанием в развитии познавательной сферы. Во вторую группу включаются дети, чьей основной трудностью выступает именно недостаточность познавательных процессов, которая сопровождается нарушениями в сфере произвольного поведения. Таким образом, хотя обе группы демонстрируют сочетание когнитивных и регуляторных дефицитов, различие заключается в том, какая из этих составляющих оказывает большее влияние на общее развитие ребенка.

Дошкольный возраст считается особенно чувствительным периодом для становления таких ключевых механизмов, как контроль и самоконтроль. Это время активного формирования всех психических функций, включая память, внимание, мышление и речь. Однако далеко не у всех детей эти процессы развиваются одинаковыми темпами. У дошкольников с ЗПР отмечается общее замедление темпов психического развития, что касается и способности к произвольному контролю над собственными действиями. Дефицит сформированности механизмов контроля и самоконтроля у таких детей может усугубить их отставание, затрудняя развитие волевых качеств, снижая возможности к установлению эффективного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также отрицательно влияя на учебную мотивацию и школьную успеваемость в будущем.

Формирование способности к саморегуляции в старшем дошкольном возрасте приобретает особую значимость для детей с ЗПР, поскольку саморегуляция напрямую связана с успешностью обучения и социальной адаптацией. Исследования У.В. Ульенковой показывают, что «дети с задержкой психического развития, у которых недостаточно развиты навыки саморегуляции, испытывают выраженные трудности в овладении знаниями, предусмотренными образовательной программой, что делает развитие саморегулятивной сферы приоритетной задачей для специалистов» [33].

Ключевую роль в формировании произвольного поведения, по мнению Л.С. Выготского, играет речь. Он подчеркивал, что «именно благодаря речи ребенок получает возможность осмысленно контролировать и направлять свои действия. Слова становятся не просто средством общения, а инструментом, с помощью которого ребенок способен фиксировать свои впечатления, формировать намерения, осознавать и анализировать собственные поступки. Таким образом, речь становится неотъемлемым механизмом регуляции поведения и сознания» [7].

Современное представление о развитии произвольного поведения у детей было детально разработано Е.О. Смирновой. Она отмечает, что «оценка произвольности не может основываться только на наличии или отсутствии данной функции в поведении ребенка. Гораздо важнее учитывать возрастные особенности содержания совместной деятельности ребенка и взрослого, так как именно в этом взаимодействии формируются и закрепляются начальные формы произвольного поведения» [31].

Н.В. Бабкина в своей статье, опубликованной в журнале «Клиническая и специальная психология» в 2016 году, провела комплексное исследование осознанной регуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР. В результате было выявлено «наличие как структурных, так и содержательных нарушений, затрудняющих успешное освоение учебного материала и адаптацию к условиям школьного обучения» [3]. Для преодоления этих трудностей была разработана и внедрена специальная программа, направленная на формирование регуляторной сферы у дошкольников с ЗПР. Программа включала цикл психокоррекционных занятий, а также специально организованную образовательную среду, способствующую развитию произвольности. Эффективность программы была подтверждена результатами эксперимента: дети из экспериментальной группы показали заметное улучшение в уровне произвольной регуляции, и по ряду показателей их поведение приблизилось к норме, что позволило им более успешно

включаться в образовательную деятельность наравне с нормально развивающимися сверстниками.

Г.И. Жаренкова в своем исследовании, посвященном особенностям регуляторной функции у детей с задержкой психического развития в учебной деятельности, обратила внимание на ряд типичных трудностей, с которыми сталкиваются такие дети. В частности, она выделяет «слабую заинтересованность в задании, его низкую привлекательность и, как следствие, отсутствие устойчивого интереса к выполнению» [10]. Кроме того, дети с ЗПР демонстрируют слабую ориентировку на сам процесс выполнения задания, часто действуют импульсивно, не задумываясь над своими поступками. Это приводит к многочисленным ошибкам. Деятельность таких детей отличается низкой целенаправленностью, а стремление осмыслить свои действия, выявить причины собственных ошибок и скорректировать поведение практически отсутствует.

Ю.Б. Максименко отмечает, что «низкая продуктивность деятельности детей с ЗПР тесно связана с недостаточным развитием навыков самоконтроля. Без использования специальных методик, направленных на формирование самоконтроля, эти функции у детей не развиваются в должной степени, что ограничивает возможности их самостоятельной учебной работы и адаптации к требованиям образовательного процесса» [23].

По мнению И.Ю. Кулагиной: «у детей с ЗПР также наблюдается отставание в становлении познавательной деятельности, особенно в ее структурных компонентах» [16]. Эти дети испытывают трудности в формировании операциональной базы для решения задач, что выражается в неустойчивом понимании способов выполнения задания. На уровне побуждений это проявляется в слабой ориентации на сам способ решения – дети не фокусируются на процессе выполнения задания, а часто действуют наугад. В связи с этим становится очевидной необходимость целенаправленного формирования у таких детей учебных интересов, основанных на смыслообразующем мотиве, а также ориентации на способ

выполнения задания – так называемом процессуальном мотиве. Кроме того, требуется систематическая работа над операциональной основой их познавательной деятельности, чтобы повысить осознанность и последовательность действий.

Характеризуя особенности мышления у детей с ЗПР, следует отметить ряд существенных отклонений. Их познавательная активность, как правило, снижена, мышление носит конкретный, нередко инфантильный и стереотипный характер. Мыслительные действия либо хаотичны и импульсивны, либо, напротив, чрезмерно заторможены. У таких детей слабо сформированы основные мыслительные операции, особенно на уровне вербального мышления. Им сложно выделить отдельные элементы сложных заданий, обобщить информацию, провести сравнительный анализ или выявить причинно-следственные связи. При анализе заданий они часто упускают важные детали, не могут различать существенные и второстепенные признаки. В результате качество самостоятельно выполненных заданий у них ближе к показателям умственно отсталых детей, чем к норме. Однако при должной педагогической поддержке и направленной помощи со стороны взрослого, дети с ЗПР демонстрируют способность воспринимать эти подсказки и применять их при повторных или аналогичных заданиях. Это указывает на их потенциальную обучаемость и возможность выравнивания в учебной деятельности при адекватной организации процесса.

Н.И. Королюк, занимаясь изучением специфики ориентировки детей с ЗПР в учебных заданиях, выявила, что «большинство таких дошкольников не осознают структуру задания, не могут выделить условия его выполнения и не воспринимают требования педагога как конкретные инструкции к действиям» [14]. Вместо осознанного подхода к заданию, их действия часто случайны и неупорядочены. Однако исследователь подчеркивает, что даже при имеющихся нарушениях ориентировки возможно добиться положительной динамики. При условии правильной организации деятельности, четкого формулирования целей, пошагового сопровождения и включения заданий с

внешними опорами, постепенно переходящими во внутренние, можно существенно скорректировать имеющиеся затруднения. Такие подходы позволяют сформировать у детей с ЗПР ориентировочную основу деятельности, что становится основой для формирования саморегуляции и произвольного поведения.

У.В. Ульенкова в своих исследованиях подчеркивает, что «саморегуляция – это не просто одна из составляющих обучаемости, а ее важнейшее условие. По сути, способность ребенка регулировать свою деятельность лежит в основе успешного овладения учебной деятельностью» [33]. Сравнивая уровень развития саморегуляции у шестилетних детей с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников, исследователь выявила целый ряд значимых отличий.

Дети с ЗПР, как правило, не испытывают интереса к предлагаемым заданиям: они относятся к ним без особого энтузиазма, не стремятся к выполнению и готовы прервать работу в любой момент. На этапе ознакомления с заданием такие дети, в отличие от их сверстников, способны уловить лишь общую цель деятельности, однако конкретные правила выполнения, даже на практике, остаются для них непонятыми. В процессе работы они легче ориентируются в сенсорных правилах (например, в действиях с цветами или формами), тогда как установление логических связей вызывает у них значительные затруднения. После завершения задания они, как правило, не оценивают полученный результат с точки зрения его соответствия цели – даже если результат далек от правильного, дети остаются довольны собой и не проявляют стремления улучшить работу.

Исследуя поведение детей с ЗПР в учебной деятельности, У.В. Ульенкова отмечает, что «в отличие от детей без нарушений, у которых саморегуляция уже сформирована в той или иной степени, у детей с задержкой психического развития ее уровень остается низким» [33]. Они с трудом улавливают логическую основу задания или теряют ее в ходе выполнения. Эти трудности особенно ярко проявляются тогда, когда требуется аналитико-

синтетическая работа: выполнение логических операций, преобразование знаковых систем, арифметические действия вперед и назад. На заключительном этапе выполнения заданий дети с ЗПР не умеют сравнивать полученный результат с заданным образцом поэтапно, что делает невозможным самостоятельный самоконтроль. Они, как правило, не видят собственных ошибок и не исправляют их. Нередко ребенок вообще избегает умственных усилий, предпочитая ждать помощи со стороны взрослого, чем пытаться разобраться в задании самостоятельно. Хотя они лучше справляются с сенсорными задачами, в финальной фазе деятельности им все равно трудно проконтролировать соблюдение всех правил, даже если правила понятны.

Одним из наиболее заметных дефицитов у детей с ЗПР является слабое развитие речевой регуляции поведения. Они не умеют планировать свои действия с опорой на речь, испытывают трудности с формулированием своих намерений и объяснением собственных действий. Часто они не в состоянии полностью понять словесную инструкцию, а во время выполнения задания ориентируются лишь на отдельные ее фрагменты, игнорируя остальные. Таким детям легче выполнить физическое действие по инструкции, чем объяснить, что именно и зачем они сделали. Формированию произвольной регуляции у них препятствует значительное запаздывание в развитии внутренней речи, на что указывали Н.Ю. Борякова [5], В.И. Лубовский [21] и сама У.В. Ульенкова [33]. Без внутренней речи ребенку сложно осознанно управлять собственной деятельностью, прогнозировать результат и контролировать ход действий.

Наряду с психологическими особенностями у детей с ЗПР наблюдаются и характерные нейропсихологические нарушения. В частности, часто отмечается отставание в развитии моторики: как общей, так и тонкой. Такие дети выглядят неуклюжими, их движения плохо скоординированы. У них также выявляются проблемы с вниманием – они не могут долго удерживать концентрацию на одном объекте, с трудом переключаются при смене деятельности. Их действия зачастую лишены четкой направленности и носят

импульсивный характер. Отмечаются и сложности с межполушарным взаимодействием, что влияет на развитие логического мышления, затрудняет оценку собственных действий и снижает критичность восприятия.

Пространственная ориентировка у детей с ЗПР, как правило, нарушена, что проявляется в трудностях при выполнении заданий, требующих понимания расположения объектов в пространстве. А.К. Осницкий отмечает: «Недостаточное развитие памяти и мыслительных операций также негативно сказывается на усвоении учебного материала» [28]. Дети плохо запоминают информацию, делают это медленно, и быстро забывают пройденное. Их речь характеризуется ограниченностью словарного запаса, трудностями в различении звуков, искажениями в произношении. Они испытывают затруднения в построении грамматически правильной и связной речи, что, в свою очередь, отражается на качестве мыслительных операций и общем уровне обучаемости.

П.К. Анохин отмечал, что «регуляция деятельности строится как функциональная система «цель – программа – результат – обратная связь», где ключевым механизмом является соотнесение достигнутого с заданным» [2]. Для ребенка с ЗПР это означает необходимость явной постановки учебной цели, материализации программы действий и систематической организации обратной связи, чтобы сверка результата становилась доступной и понятной. Б.Ф. Ломов рассматривал психическую регуляцию как «целостный процесс, связывающий мотивацию, ориентировку, принятие решения, исполнение и контроль» [20]. Следовательно, педагогическая работа должна охватывать не только «исполнительную» часть, но и этапы принятия задачи и самооценки.

А.Р. Лурия подчеркивал регулирующую функцию речи как «внешнего средства управления действием и перехода к внутренним формам контроля» [22]. В дошкольном возрасте при ЗПР это реализуется через обязательное речевое проговаривание цели, плана и критериев, что компенсирует слабость произвольных функций и позволяет выстраивать «мост» к внутреннему планированию. П.Я. Гальперин показал, что «формирование умственных

действий требует поэтапности: от материализованной опоры и громкой речи к свернутой внутренней форме» [8]. Данный принцип задает логику коррекционно-развивающей работы: сначала «делаю и говорю», затем «говорю тише», затем «думаю и делаю».

О.А. Конопкин трактовал саморегуляцию как «общую способность субъекта планировать, программировать, контролировать и оценивать собственную активность» [13]. Для детей 6–7 лет с ЗПР это содержание переводится в педагогические шаги: обучение составлению простого плана, удержанию последовательности, фиксации ошибок и их корректировке.

М.С. Певзнер указывала: «для детей с ЗПР характерны трудности принятия задачи, ориентировки в условиях, действия по образцу и словесной инструкции» [30]. Это требует усиления наглядно-схемных опор, дробления инструкции на шаги и включения упражнений на торможение импульсивных реакций. А.Д. Вильшанская подчеркивала значение дефектологического сопровождения в системе коррекционно-развивающего обучения, где индивидуализация и систематичность – ключ к устойчивой динамике [6]. Нормативно эти требования коррелируют с ФГОС ДО (Приказ Минобрнауки РФ № 1155 от 17.10.2013), который ориентирует на развитие произвольности, саморегуляции и социально-коммуникативных умений в вариативных образовательных условиях [26].

Таким образом, особенности развития детей с ЗПР охватывают сразу несколько сфер: эмоционально-волевою, познавательную, речевую и нейропсихологическую. Отставание в саморегуляции, как важнейшем компоненте обучаемости, становится серьезным препятствием в успешной адаптации таких детей к условиям школьного обучения. При этом исследователи подчеркивают, что при адекватной коррекционно-развивающей помощи, целенаправленной работе над внутренней речью, формированием регуляторных механизмов и развитием когнитивной сферы можно добиться заметного прогресса и приблизить уровень

функционирования этих детей к уровню их нормально развивающихся сверстников.

Классификация задержки психического развития, предложенная Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, ориентирована не столько на выявление причин отклонений в развитии, сколько на определение их структурных особенностей. Исходя из представлений этих авторов, в рамках общего понятия нарушений развития выделяются две ключевые категории: «задержанное развитие и частичная (или парциальная) несформированность высших психических функций. В последнюю группу включаются три варианта развития с различной структурной спецификой» [32]. Все эти варианты объединяются под понятием ЗПР, однако отличаются друг от друга характером и глубиной нарушений, что необходимо учитывать при диагностике и выборе методов коррекции.

Дополнительную структурную дифференциацию предлагает нейропсихолог И.И. Мамайчук, исследовавший особенности детей с ЗПР церебрально-органического происхождения. На основании результатов нейропсихологического обследования были выделены четыре основные группы нарушений, каждая из которых отличается определенным симптомокомплексом. По мнению И.И. Мамайчук: «В первую группу входят дети с так называемой нейродинамической недостаточностью, обусловленной нарушением в работе первого функционального блока мозга – подкорковых структур, отвечающих за энергетическое обеспечение деятельности коры. У этих детей наблюдаются выраженные проблемы с вниманием и памятью, а психические функции быстро истощаются. Вторая группа характеризуется более грубыми нейродинамическими нарушениями, среди которых доминирует инертность – то есть замедленность всех психических процессов. В третьей группе выявляется первичный дефицит как корковых, так и подкорковых функций, что выражается в недоразвитии зрительно-пространственного восприятия и нарушениях праксиса, то есть способности к целенаправленным движениям. Четвертая группа представляет собой

сочетание нейродинамических нарушений и дефицита отдельных психических функций» [24].

С учетом описанных особенностей развития детей с ЗПР особую значимость приобретает вопрос формирования у них саморегуляции, которая рассматривается как необходимое условие успешной социализации и адаптации в образовательной среде. Эта задача четко обозначена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), где подчеркивается необходимость создания условий для осознанного регулирования ребенком собственной деятельности и поведения. Стандарт предусматривает оказание специальной помощи детям с ЗПР в осознании и преодолении возникающих трудностей, особенно в коммуникативных ситуациях. Также предполагается обучение приемам эмоциональной саморегуляции и формирование у ребенка способности обращаться за поддержкой к взрослому в сложных социальных взаимодействиях.

Одновременно ФГОС ДО обращает внимание на развитие разных видов детской активности – игровой, предметно-практической, экспериментальной и продуктивной. При этом важно не просто активизировать деятельность, но и формировать в ее рамках мотивационные, регуляторные и операциональные компоненты, без которых невозможно полноценное развитие саморегуляции [25]. В версии стандарта, адаптированной для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), к особым образовательным потребностям этой категории отнесено как раз «формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения», что подтверждает актуальность и важность этой задачи в образовательной практике.

Обобщая различные научные и практические подходы, можно сделать вывод, что в отечественной психологии и педагогике саморегуляция рассматривается как результат активной деятельности самого ребенка. Это не просто навык или поведенческая реакция, а сложный и многокомпонентный процесс, который формируется в ходе взаимодействия с окружающими, через

включение в совместную деятельность и благодаря системной психолого-педагогической поддержке. Подобное понимание подчеркивает субъектную роль ребенка в собственном развитии и обучении, а также определяет необходимость гибкого и индивидуального подхода при организации коррекционной работы с детьми, имеющими ЗПР.

Термин «задержка психического развития» применяется к детям, у которых наблюдаются слабовыраженные органические или функциональные нарушения в работе центральной нервной системы. У таких детей, как правило, проявляется широкая и разнообразная клиническая картина, которая включает в себя незрелость сложных форм поведения, недостаточную способность к целенаправленной деятельности, быструю утомляемость, снижение работоспособности, а также симптомы, схожие с энцефалопатическими расстройствами. Основанием для таких проявлений обычно становятся органические поражения центральной нервной системы, перенесенные ребенком в раннем возрасте, а также сохраняющаяся функциональная незрелость нервной системы.

Комплексные исследования, проведенные в отношении детей с ЗПР, показали наличие выраженных нарушений в познавательной сфере и незрелости в эмоционально-волевой области. Эти дети, как отмечали Е.Л. Инденбаум [12], В.И. Лубовский [21], К.С. Лебединская [17], У.В. Ульenkova [33] и С.Г. Шевченко [35], часто демонстрируют сниженный уровень умственной работоспособности, отставание в развитии отдельных психических функций, а также устойчивые трудности при освоении учебного материала, формировании умений и навыков. Эмоциональная сфера таких детей отличается инфантильностью, поверхностностью переживаний, спонтанностью, недостатком волевого усилия и отсутствием внутренней мотивации. Нередко у них наблюдаются резкие эмоциональные всплески, отсутствие критического отношения к себе и своим действиям, двигательная расторможенность, а в отдельных случаях – вялость и апатичность.

Особенно отчетливо недостатки регуляции у детей с ЗПР проявляются в процессе обучения. Их учебная деятельность характеризуется отсутствием устойчивого интереса к заданиям, импульсивностью в действиях, неспособностью к обдуманному подходу. Они с трудом ориентируются в сути задания, что приводит к множеству ошибок. Активность при выполнении учебных задач низкая, часто отсутствует инициатива, стремление к саморазвитию или анализу собственных ошибок. Целенаправленность деятельности либо очень слабо выражена, либо отсутствует вовсе. Это тормозит не только развитие учебных навыков, но и препятствует личностному росту ребенка.

Недостаточное развитие осознанной саморегуляции у таких детей рассматривается как серьезный барьер, мешающий полноценному когнитивному и личностному развитию. Это обстоятельство признается одной из главных причин трудностей в учебной и познавательной деятельности. Анализ научной литературы и практический опыт специалистов в области коррекционной педагогики показывают, что наиболее благоприятным периодом для формирования навыков управления собственным поведением и организацией деятельности является именно старший дошкольный возраст. В этот период у ребенка происходит перестройка способов действия, намечается переход от ситуативных, внешне детерминированных форм поведения к более осознанной и произвольной организации собственной активности. Это время особенно важно для развития навыков самоконтроля и регуляции, поскольку ребенок начинает осваивать механизмы внутреннего управления своими действиями и эмоциональными реакциями.

Шестилетние дети с задержкой психического развития в этот период особенно остро демонстрируют отставание в формировании саморегуляции в интеллектуальной деятельности, что идет вразрез с задачами школьной подготовки. Однако при этом важно подчеркнуть, что, несмотря на общее психическое недоразвитие, такие дети сохраняют способность воспринимать помощь со стороны взрослого, обучающего или сопровождающего. В ходе

целенаправленной поддержки они начинают понимать, как решаются поставленные перед ними задачи, осваивают логические схемы и основы организации действий. Это свидетельствует о наличии у них скрытого потенциала, который можно активизировать в рамках специально организованной психолого-педагогической работы. Следовательно, даже при наличии ЗПР ребенок остается способным к обучению и дальнейшему развитию, особенно если его поддерживают соответствующими образовательными методами, учитывающими индивидуальные особенности.

1.2 Характеристика игр с правилами как средства развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития способности к саморегуляции в учебной деятельности

Игра занимает одно из ключевых мест в психическом развитии ребенка, поскольку именно в процессе игры формируются практически все стороны его психической жизни, включая такие важные аспекты, как саморегуляция. Игровая деятельность у детей чрезвычайно разнообразна, поэтому ученым и педагогам непросто выработать универсальные критерии для классификации различных ее видов. Одним из первых, кто обратил внимание на игру как важное средство воспитания, был Ф. Фребель. Он предложил классификацию, основанную на том, как разные типы игр по-разному влияют на развитие ребенка: «одни способствуют умственному развитию, другие – развитию органов чувств, третьи – физической активности и координации движений» [34].

В отечественной педагогике детские игры чаще всего классифицируются с точки зрения уровня самостоятельности ребенка и степени его творческого участия. Такой подход впервые предложил П.Ф. Лесгафт [19], а в дальнейшем его идеи были развиты и уточнены в трудах Н.К. Крупской [15]. Согласно этой точке зрения, все игры можно условно разделить на две большие группы: имитационные, в которых дети подражают

действиям взрослых или вымышленных персонажей, и подвижные, где действуют четко определенные правила. Однако важно понимать, что такое деление носит скорее условный характер. Ошибкой было бы полагать, что в творческих или сюжетных играх нет никаких правил. На самом деле даже в таких играх существуют определенные нормы, регулирующие поведение участников и использование игрового материала.

Даже в играх с четко установленными правилами дети проявляют креативность, изобретают новые варианты, вводят новые предметы и сюжеты, а иногда даже объединяют несколько игр в одну. Это говорит о том, что игровые формы могут сочетать в себе как регламентированность, так и творческую свободу. Именно игра, особенно в дошкольном возрасте, становится тем видом деятельности, в котором наиболее активно формируется способность ребенка к саморегуляции поведения, как подчеркивают в своих исследованиях О.М. Дьяченко [9], Е.А. Панько [29] и другие специалисты.

Н.А. Бернштейн отмечает: «Особое значение игра приобретает для детей с задержкой психического развития» [4]. По данным наблюдений, к моменту поступления в школу примерно у трети таких детей игровая мотивация остается доминирующей. Это означает, что именно через игру можно наиболее полно раскрыть их потенциальные возможности. В этом контексте становится особенно важным использование различных игровых форм для подготовки таких детей к школьной жизни, а также для стимулирования их интереса к учебной деятельности.

Е.Б. Аксенова в своем исследовании рассматривала, как формируется саморегуляция у детей с ЗПР в возрасте от 5 до 7 лет, особенно в игровых ситуациях и в процессе речевых занятий. Результаты ее работы показали, что «такие дети заметно отстают от своих нормально развивающихся сверстников по уровню сформированности навыков саморегуляции. Однако в условиях игры они демонстрируют более высокие показатели в умении управлять своим поведением, чем в учебных ситуациях» [1].

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «усвоение правил игры по сути означает овладение собственным поведением. Именно через соблюдение игровых правил ребенок учится контролировать свои действия, а значит, и развивать важнейшие личностные качества» [18]. Аналогичной позиции придерживался и Л.С. Выготский, который называл игру «школой произвольного поведения» [7]. Хотя сам он лишь обозначил эту идею, его последователи смогли на практике доказать, что именно в игре, как ведущем виде деятельности дошкольника, закладываются основы произвольного поведения и самоконтроля.

Д.Б. Эльконин и его коллеги продолжили развитие идеи о том, что ключевым механизмом овладения собственным поведением у ребенка является опосредование, то есть управление своими действиями с опорой на внешние средства, такие как правила, образы и другие элементы системы требований. Они подчеркивали, что «подчинение правилам способствует формированию у детей способности контролировать свое поведение, а это, в свою очередь, является основой для развития более высоких форм самоуправления» [36]. Эльконин связывал произвольное поведение с выполнением действия по заданному образцу и контролем за ним через его постоянное сопоставление с эталоном. Впервые элементы произвольного поведения начинают проявляться именно в игровой деятельности, когда ребенок, следуя определенной роли и установленным правилам, учится управлять своими действиями. Позже эти навыки становятся важнейшим средством самоконтроля в учебной деятельности.

Среди основных характеристик произвольного поведения Д.Б. Эльконин выделял способность сознательно следовать правилам, умение ориентироваться на заданную систему требований, а также внимательно слушать и точно выполнять устные инструкции или выполнять задание по визуальному образцу. Развитие таких умений наиболее эффективно происходит через участие в разнообразных упражнениях и играх с четко заданными правилами. Цель этих игр заключается в том, чтобы научить

ребенка удерживать внимание и контролировать свои действия на протяжении всей игровой или учебной задачи, руководствуясь заданным правилом.

Игры с правилами занимают особое место в педагогике, поскольку они изначально создавались для решения конкретных образовательных и воспитательных задач. Это, как правило, групповые или парные игры, в которых действия участников строго регламентированы, и каждый игрок обязан соблюдать общие правила. Такие игры строятся на заранее заданном содержании, где наличие фиксированных правил является обязательным условием. Именно такая структура делает игры с правилами особенно важными для развития произвольного поведения.

В этих играх дети учатся осознавать и регулировать собственные действия, соотнося их с внешними требованиями. Это способствует формированию способности к анализу, самооценке и осмысленному контролю над поведением. Кроме того, подобные игры тесно связаны с развитием саморегуляции: ребенок не просто действует по правилам, но также учится определять цель, преодолевать возникающие трудности, требующие волевых усилий, и самостоятельно выбирать способы достижения желаемого результата. Все это способствует формированию инициативности, ответственности и умения действовать согласованно с другими. Также в процессе таких игр дети учатся учитывать интересы окружающих, развивают навыки сотрудничества, учатся быть сдержанными, если это необходимо, или наоборот – проявлять инициативу.

Игры с правилами, в зависимости от их задач, делятся на дидактические и подвижные. Первые направлены преимущественно на развитие познавательных процессов, вторые – на формирование двигательных навыков и волевых качеств, однако и те и другие способствуют формированию у ребенка навыков произвольного поведения и устойчивой саморегуляции.

Игровая деятельность у детей с задержкой психического развития имеет свои характерные особенности, которые отличают ее от поведения их нормально развивающихся сверстников. Одной из ключевых трудностей

является неспособность самостоятельно, без помощи взрослого, организовать совместную игру, учитывать интересы других участников и контролировать собственные действия. В таких случаях дети чаще всего отдают предпочтение простым подвижным играм, лишенным четких правил. Они склонны к хаотичным действиям, любят бегать, шуметь, часто затевают возню, которая нередко сопровождается агрессией или попытками причинить боль другим детям. Только при активном участии взрослого становится возможным структурировать игровую деятельность, придать ей смысл, ввести цель и правила, которым дети начинают подчиняться.

Исследования показывают, что старшие дошкольники с ЗПР в процессе игры проявляют некоторые особенности, указывающие на несформированность саморегуляции. Обычно они принимают предложенные роли лишь формально, не вникая в их содержание. Игра у них сводится к отдельным, часто бессистемным действиям с предметами, без устойчивого сюжета или внутренней логики. Игровые правила остаются вне их осознания, они не воспринимаются как обязательные для исполнения, что затрудняет развитие произвольного поведения.

Тем не менее, правильно организованные игры с правилами могут сыграть важную роль в развитии саморегуляции у детей с ЗПР. Сначала ребенок лишь механически повторяет действия, не осознавая их смысла, но педагог может помочь ему научиться слушать, понимать словесную инструкцию, запоминать ее и сосредоточиваться на задаче. С этого и начинается путь к саморегуляции. Игры, в которых требуется выполнять действия в определенной последовательности, например, «Цветное лото», «Разложи картинки по сходству» или «Подбери чашки к блюдам», формируют у детей навыки планирования, внимания и последовательного выполнения заданий. Кроме того, специальные игры, такие как «Логические цепочки», «Что сначала, что потом» или «Логопедическое лото», способствуют развитию умения оценивать результат своей деятельности,

сравнивать его с образцом, делать выводы и составлять устный отчет о проделанной работе.

В играх у детей совершенствуется не только самоконтроль, но и мышление в целом, включая такие важные компоненты, как умение планировать свои действия и предвидеть их последствия. Все это напрямую связано с будущей учебной деятельностью: сформированные в игре навыки саморегуляции становятся базой для успешного обучения и помогают ребенку получать удовольствие от самого процесса познания.

При этом важно учитывать, что у каждого ребенка с ЗПР развитие осознанной регуляции поведения происходит по-своему. Поэтому при формировании саморегуляции в старшем дошкольном возрасте педагог должен опираться на индивидуальные особенности ребенка, его уровень готовности к произвольной деятельности. Эти характеристики являются основой будущей учебной успешности и должны рассматриваться как опорные точки при построении образовательного маршрута.

Анализ и систематизация особенностей саморегуляции у детей 6–7 лет с ЗПР, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, позволяют определить их особые образовательные потребности. Это дает возможность научно обосновать необходимость создания специальных условий обучения и воспитания, направленных на развитие регуляторной сферы. Такие условия становятся важнейшей частью коррекционно-педагогической работы, позволяя не только скорректировать отклонения, но и раскрыть потенциальные возможности ребенка.

В заключение стоит подчеркнуть, что саморегуляция у детей шести-семилетнего возраста с задержкой психического развития имеет значительные отличия от показателей их нормально развивающихся сверстников. Эти отличия обусловлены особенностями психического развития, и, если не уделять специального внимания формированию саморегуляции, это может серьезно замедлить как когнитивное, так и личностное становление ребенка на последующих этапах обучения и социализации. В условиях перехода системы

образования к инклюзивному подходу становится особенно важным развитие способности к саморегуляции у детей с ЗПР, так как именно этот навык играет ключевую роль в успешном усвоении учебного материала и адаптации к школьной среде.

Саморегуляция выступает необходимым условием подготовки ребенка с ЗПР к обучению в школе. Без специально организованной педагогической и коррекционной работы формирование регуляторной сферы оказывается затрудненным. Поэтому важно создавать условия, в которых дошкольник сможет развивать не только навыки самоконтроля и произвольного поведения, но и способности к планированию, концентрации внимания, умственной активности. В этом контексте игры с четко установленными правилами занимают особое место, так как именно они позволяют в доступной и понятной для ребенка форме формировать базовые элементы саморегуляции, включая волевую организацию поведения, осознанность действий и способность следовать внешним требованиям.

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития саморегуляции в учебной деятельности посредством игр с правилами

2.1 Изучение уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития саморегуляции в учебной деятельности

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 65 «Дельфин» города Железногорска. В эксперименте участвовали десять детей дошкольного возраста (6–7 лет), имеющих диагноз задержки психического развития. Список представлен в приложении А в таблице А.1. Работа включала три основных этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Начальный, констатирующий этап был направлен на определение исходного уровня развития саморегуляции у детей с ЗПР, что позволило выстроить логическую структуру последующего эксперимента.

В рамках исследования участники были разделены на две подгруппы. Первая включала детей с выраженными признаками недостаточного развития регуляторного компонента высших психических функций, а вторая – с преимущественной несформированностью вербального и вербально-логического компонентов. Для точного распределения детей по группам проводился всесторонний анализ документов и диагностических данных. Учитывались медицинские карты, заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), а также результаты диагностических обследований, проведенных специалистами: педагогом-психологом, учителем-дефектологом и логопедом. Описание характеристик каждой группы представлено в приложении А.

Целью исследования было выявить особенности сформированности саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, подобрать и апробировать игровой материал – в частности, комплекс игр с правилами –

способствующий развитию способности к саморегуляции, а также оценить результативность реализованных коррекционных мероприятий.

При отборе диагностических методик учитывались возрастные особенности испытуемых, их эмоциональное состояние и готовность к взаимодействию. Ни один из участников не отказался от участия в исследовании, напротив, все дети проявили интерес и активно включались в выполнение предлагаемых заданий.

Оценка уровня сформированности саморегуляции осуществлялась на основе показателей, предложенных У. В. Ульенковой [24], к числу которых относятся степень принятия задания ребенком, способность удерживать задание в памяти на протяжении всего занятия, наличие или отсутствие самоконтроля в процессе выполнения задания, характер ошибок, а также умение ребенка самостоятельно оценивать полученный результат. Под эти показатели была подобрана соответствующая диагностическая база, подробности которой представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
Степень полноты принятия задания (ребенок принимает задание полностью, частично или не принимает вовсе)	Диагностическая методика «Выкладывание елочки»
Степень сохранения задания до конца занятия (сохраняет полностью, частично или полностью теряет)	Диагностическая методика «Графический диктант»
Качество самоконтроля в процессе выполнения задания (сохраняет все компоненты, отдельные или теряет)	Диагностическая методика «Домик лесника»
Саморегуляция в интеллектуальной деятельности. Качество самоконтроля при оценке результата (повторная проверка, беглый просмотр или отсутствие самопроверки)	Диагностическая методика «Палочки-черточки»

Цель первого диагностического задания заключалась в оценке степени осознанности и точности выполнения инструкции ребенком. Для реализации задания применялись материалы: лист формата А4, три треугольника зеленого

цвета, отличающиеся по размеру, а также прямоугольник коричневого цвета, имитирующий ствол дерева.

«В рамках исследования ребенку демонстрировалась заранее собранная елочка, выполненная из указанных элементов, приклеенных на лист бумаги. Конструкция елочки включала три треугольника – большой (32 см^2), средний (16 см^2) и маленький (8 см^2) – с длиной сторон соответственно 8 см, 6 см и 4 см. Все они располагались сверху вниз по принципу убывания размера, начиная от вершины и заканчивая основанием, роль которого играл коричневый прямоугольник. Однако порядок и логика размещения фигур ребенку не сообщались заранее. Тем не менее при создании эталона были соблюдены определенные закономерности: каждый элемент имел строго отведенное место; прямоугольник являлся основанием; треугольники располагались последовательно от большего к меньшему в направлении вверх и от меньшего к большему – в направлении вниз» [24].

После демонстрации образца ребенку предлагалось самостоятельно воссоздать аналогичную елочку на своем листе, используя предложенные фигуры. Для усложнения задания ребенку преднамеренно предоставлялись два набора элементов, полностью идентичных по форме и размеру оригинальным, из которых нужно было выбрать только один комплект, соответствующий образцу. Это требовало от ребенка не только точного воспроизведения конструкции, но и способности к анализу и осознанному выбору необходимых элементов.

Результаты выполнения задания оценивались по трехуровневой шкале.

Высокий уровень фиксировался в случае, если ребенок верно воспроизводил конструкцию, уверенно интерпретировал результат и мог объяснить принципы, по которым строил изображение.

Средний уровень предполагал наличие ошибок при сборке, которые, однако, устранялись ребенком самостоятельно, несмотря на трудности при формулировании логики построения.

При низком уровне выполнения задание оказывалось неуспешным: ребенок не достигал поставленной цели, не осознавал расхождений с образцом и не мог отреагировать на подсказки взрослого. При этом он выражал удовлетворение своей работой, уверенно утверждая, что выполнил задание верно, вне зависимости от соответствия результату: «Все получилось», «Красиво», «Сделал правильно» и т. п.

Таким образом, диагностическое задание позволяло выявить как уровень понимания инструкции, так и степень осознанности при выполнении и самооценке результата. В приложении Б и в таблице 2 представлены количественные результаты констатирующего эксперимента.

Таблица 2 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Выкладывание елочки»

Кол-во детей (чел/%)	Уровень полноты принятия задания и самоконтроля		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
10 чел.	-	3	7
%	-	30	70

Результаты выполнения первого диагностического задания показали, что у значительного количества детей – около 70 % – наблюдается низкий уровень полноты принятия задания и недостаточно развитый самоконтроль при оценке собственной деятельности. В частности, такие дети, как Степа П., Дима Ф., Иванна А., Лиза М., Мира К. и Уля В., не смогли воссоздать елочку по представленному образцу. Вместо точного воспроизведения они собирали совершенно другую конструкцию, стремясь завершить задание как можно скорее, не обращая особого внимания на детали. Несмотря на расхождения с образцом, результат их вполне устраивал – они считали свою работу выполненной правильно, выражали удовлетворение от того, что у них получилась елочка в целом, и не замечали или игнорировали собственные ошибки. Показательным примером стал Тимофей Е., который слушал

инструкцию невнимательно и начинал выполнять задание, не дождаввшись ее окончания. Его не раз приходилось останавливать, чтобы вновь обратить внимание на необходимость сначала внимательно ознакомиться с условиями, а потом приступать к выполнению. При этом на образец он смотрел лишь мельком, а затем вовсе переставал к нему обращаться.

Около 30 % участников исследования продемонстрировали средний уровень освоения задания и частичный самоконтроль. К этой группе отнесены дети, которые в целом справились с заданием, хотя и не без помощи взрослого. Так, Миша А., Миша К. и Таисия С. успешно выполнили задачу, воспользовавшись наводящими вопросами. Они точно собрали елочку по образцу. При этом Таисия иногда допускала ошибки, но быстро их замечала и исправляла самостоятельно, без вмешательства педагога. Мальчики же испытывали затруднения при попытке объяснить, почему они расположили элементы именно так, и не всегда могли четко сформулировать принципы, которыми руководствовались.

Детей, показавших высокий уровень выполнения – то есть тех, кто бы безошибочно выполнил задание и уверенно мог объяснить все шаги своей работы, в данной выборке не наблюдалось.

Вторая диагностическая методика, «Графический диктант», была направлена на оценку способности детей удерживать задание в памяти и доводить его до конца. Участникам предлагалось перерисовать графический узор с образца на лист бумаги в клетку, а затем самостоятельно продолжить его до конца строки. В ходе выполнения учитывались как точность копирования, так и правильность продолжения узора.

К высокой степени сформированности навыка относились дети, которые справились с заданием без единой ошибки. Они внимательно следили за образцом, сохраняли сосредоточенность на протяжении всей работы и точно воспроизводили структуру узора. Средний уровень наблюдался у дошкольников, допустивших незначительные погрешности, но сумевших их заметить и исправить, сверяя результат с исходным образцом. К низкому

уровню отнесены дети, которые корректно перерисовывали узор только на первом этапе, но сталкивались с трудностями при его самостоятельном продолжении. Это указывало на недостаточное развитие самоконтроля и способности к удержанию последовательности действий. На критическом уровне оказались дети, не способные даже на этапе копирования воспроизвести узор с предложенного визуального примера.

Полученные в ходе выполнения методики данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Графический диктант»

Кол-во детей (чел/%)	Уровень полноты сохранения задания до конца занятия		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
10 чел.	-	2	8
%	-	20	80

По результатам выполнения задания, направленного на определение уровня саморегуляции, было установлено, что 90 % детей соответствуют самому низкому уровню. Эти дети оказались дезориентированы при попытке выполнить задание: им было сложно понять, как разместить элементы на листе бумаги, они растерялись и не смогли продолжить работу.

20 % детей, в том числе Миша А. и Тимофей Е., справились с заданием в основном самостоятельно. Хотя в их работах были обнаружены неточности, они смогли заметить их сами и исправить, сверяясь с образцом. Например, в рисунке Миши А. наблюдались ошибки, связанные с несоблюдением пропорций: элементы получились разного размера и были неправильно соединены между собой, что свидетельствует о еще недостаточно сформированном навыке самоконтроля, несмотря на общее понимание задания.

Целью третьего диагностического задания «Рисование домика лесника» по методике У. В. Ульенковой являлось определение уровня самоконтроля ребенка в процессе выполнения творческого задания. Для работы использовались лист бумаги формата А4 и набор цветных карандашей. Задание сопровождалось подробной устной инструкцией: ребенку предлагалось изобразить небольшой, но яркий домик, который хорошо видно в лесу. Дом должен быть желтого цвета, с красной крышей и синей дверью. Также необходимо было нарисовать синюю скамейку рядом с домиком, две маленькие елочки перед ним и еще одну – за домом. Остальные элементы композиции ребенок мог добавлять по собственному желанию.

Оценивание проводилось по трем уровням. К высокому уровню относились дети, которые выполнили все условия задания, сохранили инструкцию в памяти, могли четко рассказать, по каким правилам действовали, и демонстрировали уверенность и осознанность в процессе работы. Их рисунки отличались аккуратностью и высоким качеством исполнения. Средний уровень был присущ детям, которые сохранили большую часть требований, но при этом могли допускать ошибки и не всегда ясно формулировали правила, по которым действовали. Они отвлекались, испытывали затруднения в самооценке. К низкому уровню отнесены те, кто допустил множество ошибок, не смог воспроизвести инструкцию даже частично, проявлял пассивность в работе, хотя, как правило, оставался доволен своим результатом. Обобщенные результаты выполнения этого задания представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Рисование домика лесника»

Кол-во детей (чел/%)	Уровень самоконтроля по ходу выполнения задания		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
10 чел.	-	3	7
%	-	30	70

Анализ результатов выполнения диагностического задания по рисованию домика показал, что у большинства детей – около 70 % – уровень ориентировки на задание, последовательность и характер действий, а также отношение к выполняемой деятельности остаются на низком уровне. Так, Лиза М., Мира К. и Степа П. не смогли удержать в памяти последовательность шагов, необходимых для выполнения задания, и быстро теряли интерес к работе. Остальные дети из этой группы вовсе отказались от выполнения задания, даже несмотря на поддержку взрослого. В целом, дети рисовали домик по своему усмотрению, не обращая внимания на заданные параметры: цвет дома, крыши, двери и других элементов. Тем не менее, все они оставались удовлетворены своим результатом и были уверены в том, что выполнили работу правильно и в соответствии с инструкцией [33].

Около 30 % детей продемонстрировали средний уровень выполнения. Среди них были Миша А., Миша К. и Тимофей Е., которые справились с заданием, но при этом нуждались в наводящих вопросах и помощи со стороны взрослого. В процессе работы они испытывали трудности с точной интерпретацией инструкции: например, рисовали вместо одной двери окно или несколько дверей, добавляли вымышленные элементы, не предусмотренные заданием. Тимофей, в частности, изобразил чрезмерно большой дом с двумя окнами. Хотя попытки следовать условиям задания у этих детей прослеживались, полное соответствие первоначальной инструкции в их работах отсутствовало. Высокий уровень выполнения задания в данной выборке зафиксирован не был.

Методика «Палочки-черточки», разработанная У. В. Ульенковой, была использована с целью изучения уровня сформированности самоконтроля у детей 6–7 лет при выполнении интеллектуального задания. Методика основана на моделировании когнитивной деятельности с акцентом на регулятивный компонент. Детям необходимо было принять задание, содержащее ряд конкретных правил, и выполнить его в течение строго ограниченного времени – 15 минут. Задание заключалось в том, чтобы на

листе в линейку простым карандашом воспроизводить последовательности знаков по образцу: палочки и черточки, располагаемые в заданной последовательности, с соблюдением ряда правил. Эти правила включали: правильный порядок написания элементов, запрет на выход за поля, корректный перенос знаков на следующую строку и необходимость оставлять свободную строку между рядами, чтобы рисунок не сливался.

Педагог перед началом работы подробно объяснял правила выполнения, демонстрируя их на доске, а затем предлагал детям вспомнить и показать, где расположены строки и поля, чтобы убедиться в правильной ориентировке на листе. После этого демонстрационный материал стирался, и дети приступали к выполнению задания. В процессе работы помощь со стороны педагога не оказывалась, при этом на выполнение отводилось строго определенное время. После сигнала об окончании детям предлагалось проверить выполненную работу самостоятельно.

На основе наблюдения за выполнением задания и анализа полученных результатов были выделены четыре уровня сформированности саморегуляции. К первому уровню относились дети, которые полностью приняли и удержали задание до конца, работали сосредоточенно, при необходимости самостоятельно исправляли ошибки и проверяли работу перед сдачей. Они проявляли стремление к качественному и аккуратному выполнению. Второй уровень характеризовался полным принятием задания, но недостаточной внимательностью в процессе работы: дети допускали ошибки, не замечали и не исправляли их, а проверка результатов ограничивалась беглым осмотром. При этом общее желание справиться хорошо у них присутствовало. Третий уровень включал детей, запомнивших только часть задания, что сказывалось на порядке выполнения: последовательности элементов нарушались, ошибки не осознавались и не исправлялись ни в процессе, ни по завершении работы. Проверку своей деятельности такие дети не проводили, проявляли равнодушие к результату. К четвертому уровню относились участники, потерявшие задание почти сразу

после начала. Они действовали хаотично, не фиксировали ошибок и вовсе не обращали внимания на требования к оформлению. Работа сдавалась без попытки ее оценить или улучшить.

Итоги исследования, проведенного с использованием данной методики, были обобщены и представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Палочки-черточки» У.В. Ульенковой

Кол-во детей (чел/%)	Уровень самоконтроля при оценке результата деятельности		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
10 чел.	-	2	8
%	-	20	80

Анализ результатов позволил установить, что у 20 % детей (Мира К., Лиза М.) наблюдался критический уровень, при котором задание оставалось для них неясным даже после дополнительной помощи со стороны взрослого. Во время работы они усвоили лишь начальные фрагменты инструкции, изобразив только первую серию палочек и черточек и не продолжив выполнение; при этом знаки располагались в хаотичном порядке. 80 % испытуемых продемонстрировали низкий уровень: суть задания и его алгоритм они смогли понять и воспроизвести лишь при повторном, более медленном объяснении педагога, сопровождаемом показом необходимых действий. После уточняющих вопросов о целях и правилах работы дети давали ответы, но у многих возникали сложности с формулировками, и они нередко заменяли слова жестами. При этом пятеро детей (Дима Ф., Миша А., Тимофей Е., Иванна А., Уля В.) после частичного выполнения задания прекратили работу до истечения отведенного времени и не воспользовались возможностью проверить результат в конце. Даже прямая просьба педагога о проверке не вызвала у них интереса.

Для 20 % детей, отнесенных к средней группе, понимание и принятие инструкции оказывались возможными при поддержке взрослого, который с помощью наводящих вопросов побуждал их размышлять над сутью задачи и формулировать ее словами. Такой подход позволял детям осознать последовательность и назначение действий, а также важность их проверки. Диалоги между педагогом и детьми показывали, что школьники пытаются понять, в какой части листа следует начинать работу, как соблюдать порядок написания элементов и почему перед сдачей итогов нужно тщательно перепроверять результат. Результаты представлены в таблице 6, в приложении Б в таблице Б.1.

Таблица 6 – Количественные результаты констатирующего этапа

Кол-во детей (чел/%)	Уровень сформированности саморегуляции у детей 6-7 лет с ЗПР		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
10 чел.	-	2	8
%	-	20	80

Результаты проведенного исследования показали, что у 20 % детей отмечается критический уровень освоения инструкции: они не понимали смысл обращения взрослого и не смогли руководствоваться указаниями даже после того, как получили обучающую помощь. Их деятельность носила бессистемный характер, не была связана с поставленной целью, а попытки педагога прояснить ход и содержание действий не дали результата. В большинстве случаев дети либо вовсе не отвечали на вопросы взрослого, либо реагировали не по существу, ограничившись лишь общим обозначением цели, но без понимания того, в какой последовательности и какими средствами ее можно достичь.

80 % испытуемых продемонстрировали низкий уровень, при котором они усваивали и принимали инструкцию только после дополнительного разъяснения со стороны взрослого, который сопровождал свои слова

наглядным показом действий. Во время выполнения задания эти дети придерживались лишь отдельных положений инструкции, не замечая собственных ошибок. После указания педагога на допущенные отклонения они некоторое время работали правильно, но затем снова теряли нить требований, из-за чего не могли довести дело до конца. При попытках описать свои действия им требовались наводящие вопросы, а ответы часто были неполными. Самостоятельно составить развернутую программу действий и озвучить ее в речи дети этой группы не могли.

Детей, продемонстрировавших высокий уровень развития способности к саморегуляции, которые могли бы полностью понять и принять инструкцию, осознанно воспроизвести ее все компоненты и успешно выполнить задание, опираясь на полученные указания, в выборке не оказалось. Результаты исследования подчеркивают необходимость специально организованных педагогических мероприятий, направленных на формирование у детей с задержкой психического развития навыков саморегуляции в учебной деятельности. При отсутствии коррекционной работы эти дети не получают должного развивающего эффекта от групповых занятий из-за неустойчивости механизмов самоконтроля, что может усугублять их отставание. Ключевым путем развития способности к саморегуляции у детей 6-7 лет с ЗПР выступает организация их внешних, практических действий на специально созданной ориентировочной основе и плавный перенос этих действий во внутренний план, обеспечивающий самостоятельную регуляцию.

2.2 Содержание и организация работы по развитию у детей 6-7 лет с задержкой психического развития саморегуляции в учебной деятельности посредством игр с правилами

Первичное обследование показало, что степень развития саморегуляции у детей прямо связана с их способностью к самоконтролю на всех ключевых этапах деятельности. Взрослый сначала помогает ребенку освоить и удержать

определенный способ действий, затем совместно с ним формирует осознанную саморегуляцию на стадии планирования, а впоследствии ребенок учится самостоятельно ставить и удерживать цель.

Главная цель нашего формирующего эксперимента заключалась в том, чтобы через использование игр с правилами стимулировать развитие у детей с задержкой психического развития способности к саморегуляции в учебной деятельности. Для этого были сформулированы несколько направлений работы: подготовка набора игр, позволяющих формировать саморегуляцию у детей 6–7 лет с задержкой психического развития; отслеживание динамики этого процесса с помощью игр с правилами; а также оценка эффективности подобной коррекционно-развивающей работы.

В ходе практики учитывались принципы коррекционной развивающей работы (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконина) и основные дидактические принципы: систематичность и последовательность в подаче материала, доступность, наглядность, активность и индивидуальный подход. Согласно мнению В. И. Лубовского, способность к саморегуляции тесно связана с уровнем речевого развития [4]. Именно поэтому мы включали в программу проговаривание ребенком отдельных этапов собственной деятельности, что способствовало обдуманному планированию, поиску более рациональных приемов и детальному анализу инструкции или образца.

Постепенно несистематичные и хаотичные действия сменялись целенаправленной работой, а речевые высказывания помогали детям осмысливать выполняемую задачу и лучше понимать правильность либо ошибочность своих действий. При этом коррекционная работа строилась по принципу постепенного сокращения действий с реальными предметами: от внешнего речевого проговаривания к выполнению операций в уме.

Разработанные игры представлены в таблице 7, в приложении В в таблице В.1.

Таблица 7 – Карта используемых игр и их связи с компонентами саморегуляции (для детей 6–7 лет с ЗПР)

Игра/упражнение	Автор/источник	Целевой	Ключевое правило	Вид помощи	Критерии результата
Мое имя	Дидактическая, модификация автора	Принятие задачи, торможение импульса	Действовать только при вызове по имени	Подсказка жестом → снятие	Реакция по сигналу без ошибок, отсутствие «эхо»-движений
Друг к дружке!	Подвижная, по мотивам кооперативных игр	Ориентировка в схеме тела, переключение правил	«Примерзнуть» указанным и частями тела, затем смена пары	Вербальная подсказка сторон (лево/право)	Быстрое и точное выполнение команд, корректный выбор стороны
Паровозик	Народная/муз. игра, модификация	Ожидание очереди, самоконтроль	«Прицепляться» только по приглашению	Напоминание «жди сигнал»	Ни одного преждевременного подключения
Угадай, кто это?	Сенсорная/социальная игра	Торможение, следование инструкции	С закрытыми глазами определить партнера	Напоминание «глаза закрыты»	Отсутствие подглядываний, верные ответы $\geq 70\%$
Спящий котенок	Релаксационная игра	Самоконтроль возбуждения	Сохранять «сон» по сигналу	Моделирование позы, счет	Стабильная поза, следование сигналам
Петрушка прыгает	Подражательная	Следование образцу, правило	Повторять действия педагога по сигналу	Показ + словесная опора	Совпадение с образцом без лишних движений
Спаси птенца	Дидактическая	Планирование простых шагов	Выполнить шаги по схеме	Схема-опора	Выполнена вся цепочка без пропусков
Эхо	Речевая	Внешняя вербализация, контроль	Повторять ритм/слово точно	Показ ритма	Совпадение ритма/слов без искажений
Поменяйтесь местами	Подвижная	Переключение, ориентировка	Меняться по признаку	Напоминание признака	Верный выбор признака $\geq 80\%$

Продолжение таблицы 7

Игра/упражнение	Автор/источник	Целевой	Ключевое правило	Вид помощи	Критерии результата
Ладшки	Групповая координация	Темп, синхронизация, самоконтроль	Поднимать «свою» руку в такт	Медленный показ → ускорение	Безошибочная «волна» ≥ 3 цикла
Найди дорожку	Рабочий лист	Планирование, удержание цели	Провести путь без тупиков	Пальцевое проигрывание	Дошел до «домика» без выхода за границы
Домик	Графическое	Действие по образцу, масштаб	Воспроизвести домик по образцу	Разметка центра листа	Соответствие размерам/положению
Найди куклу	Внимание/сравнение	Анализ признаков, правило	Раскрасить одинаково	Вслух перечислить признаки	Совпадение цветов у пары
Обведи и зачеркни	Правило-замена	Удержание двух правил	Буквы – обвести, цифры – зачеркнуть	Проговаривание правил	≤ 1 ошибка на строку
«Девочки»/«Хрюши»	Счет по признаку	Выделение существенных признаков	Считать только объекты с признаками	Пример «неподходящего»	Правильный подсчет, объяснение критерия
Найди двух одинаковых зайцев	Внимание	Анализ образца, план	Найти и объяснить сходство	Наводящие вопросы	Верные пары + вербализация признаков
Одинаковые предметы	Визуальная память	Обнаружение новизны	Указать новый предмет в ряду	Указание направления обзора	Верное выделение в $\geq 80\%$ рядов
Чередование	Серии/паттерны	Удержание последовательности, план	Строить «АБАБ...»/схему	Фишки-схема	Без сбоев ≥ 2 ряда, исправление ошибок
Кто первый назовет	Счет-позиция	Соотнесение количества и места	Начинать счет со стороны, оговоренной заранее	Совместный первый пример	Верные ответы $\geq 70\%$
Игры-ходилки	Настольно-печатные	Планирование, следование правилам	Следующий ход – только после озвуч. плана	Вопрос «какой шаг? почему?»	Озвучен план каждого хода; снижение ошибок

Продолжение таблицы 7

Игра/упражнение	Автор/источник	Целевой	Ключевое правило	Вид помощи	Критерии результата
Домино (модиф.)	Настольно-печатные	Правило соответствия, план	Класть по совпадающим частям	Проговаривание «подходит/почему»	Серия без нарушений правила
Мышка-птичка	Интерференция	Торможение, приоритет словесной инструкции	Реагировать по слову, игнорировать показ	Напоминание «слушай слово»	Снижение ошибок при помехе $\geq 50\%$
Отгадайка!	Вербализация	Планирование описания	Описывать без называния	Карточка «признаки»	Полные описания, отгадываемость $\geq 70\%$
Ловкие пальцы	Моторика → план	Самопланирование, удержание цели	Сначала план, затем выкладка	План на карточке	Соответствие результата плану
Дорисовки	Моделирование из части	Прогнозирование, план	Дорисовать недостающее	Вопросы «чего не хватает?»	Правильные дополнения без лишнего
Ложь или правда	Когн. контроль	Анализ на соответствие, проверка	Отмечать «неправду» в сюжете	Пример 1–2 кейса	Верные выявления $\geq 70\%$
Зоопарк	Ролевая/двигат.	Правило, переключение	Изображать по сигналу	Речевое сопровождение	Безошибочное следование роли
Светофор	Правило-сигнал	Торможение/активация по цвету	Двигаться «зеленый», стоп «красный»	Карточки-сигналы	Отсутствие «проездов на красный»
Летает–не летает	Классификация	Правило включения/исключения	Поднимать руки только на «летает»	Контрастные примеры	Безошибочная реакция, аргументация
Море волнуется	Заморозка-поза	Самоконтроль, удержание инструкции	«Стоп-фигура» по команде	Счет до 5	Устойчивость позы, отсутствие движения
Поймай и собери	Координация	План движения, самоконтроль	Подбросить и собрать одновременно	Демонстрация	Кол-во успешных попыток, фокус внимания
«Да и нет не говорите...»	Речевая индц. запретов	Торможение автоматических ответов	Отвечать без слов «да/нет», избегая цветов	Напоминание «запретные слова»	Ноль запретных слов в серии

Продолжение таблицы 7

Игра/упражнение	Автор/источник	Целевой	Ключевое правило	Вид помощи	Критерии результата
Зашифрованный рисунок	Код/декод	Следование инструкции	Рисовать по «ключу»	Ключ на карточке	Соответствие ключу, минимум исправлений
Графические диктанты	Слух→графика	Удержание последовательности	Рисовать по диктовке линий	Повтор инструкций по пунктам	Кол-во совпадений с образцом
Сделай так же	По образцу	Анализ и воспроизведение	Точно повторить построение	Указание опорных точек	Совпадение конфигурации
Лабиринт	Пространств. план	План маршрута, контроль	Пройти по пути без ошибок	Пальцевого проба	Кол-во касаний стенок/время
Угадай слово	Вербальные признаки	Выделение существенных признаков	Задавать вопросы по признакам	Образцы вопросов	Отгадывание по минимуму вопросов
Муха	Координатная сетка	План/контроль, правило	Двигать «муху» по командам	Сетка на листе	Точное попадание в клетку
Шифровка	Символические правила	Следование коду	Расшифровать последовательность	Легенда-ключ	Точность декодирования
Логические задачи	Рассуждение по условию	План рассуждения, контроль	Решить, обосновать	Шаблон «условие →вывод»	Решение + верная аргументация
Стоп-игра!	Ингибция	Торможение по сигналу	Замирать по «стоп»	Визуальный + звуковой сигнал	Время реакции, отсутствие «додвижений»

Данная коррекционно-развивающая программа осуществлялась на протяжении четырех месяцев с частотой четыре занятия в неделю. Мероприятия, направленные на формирование саморегуляции у детей с задержкой психического развития, охватывали подготовительный период, три основных этапа и заключительный период, описанные в приложении В. Также в приложении Г представлен каталог игр с правилами. На подготовительном этапе устанавливался контакт с ребенком, создавались условия для

совместного взаимодействия и акцентировалось внимание на регуляции действий. Детям предлагались различные дидактические и подвижные игры, одной из которых была игра «Мое имя». Педагог просил детей, к примеру, попрыгать, как зайчик, а затем задавал вопрос: «Кто у нас Маша?». Ребенок, услышав свое имя, должен был встать и выполнить предписанное движение. В большинстве случаев дети удерживали правило, однако некоторые, например, Лиза М. и Степа П., вставали и повторяли любое предыдущее движение, не соответствующее их заданию.

Игра «Друг к дружке!» предоставляет широкие возможности для установления контакта и быстрого взаимодействия почти всех детей между собой, одновременно служа динамичной разминкой. Во время этой игры у ребенка появляется шанс лучше почувствовать свое тело и научиться точнее распознавать его отдельные части. Педагог предлагает за ограниченное время – примерно пять секунд – выбрать партнера и быстро пожать ему руку, а затем начинает давать указания, с помощью каких частей тела дети должны «примерзнуть» друг к другу. Например, это может быть призыв соприкоснуться правыми руками, носами или спинами. После усложнения инструкции, когда по сигналу «Друг к дружке!» нужно быстро находить нового партнера и пожимать ему руку, многие дети столкнулись с дополнительными сложностями. Некоторые, например Миша А. и Лиза М., меняли партнера и выполняли новую задачу, но при этом забывали пожать руку. Кроме того, большинство ребят испытывали трудности в ориентации по сторонам (лево-право) и в схеме собственного тела.

В игре «Паровозик» дети расходились по углам комнаты, выбирая себе «станцию», а ведущий, исполняя роль паровоза, под музыку «Мы едем, едем, едем в далекие края...» обходил зал и «прицеплял» к себе вагончики. При этом сигналом для «сцепки» служило ласковое обращение к каждому ребенку по имени. Оказалось, что удерживать правило ожидания своей очереди достаточно сложно, поэтому Миша К. и Ульяна В. то и дело подбегали к «паровозику» преждевременно.

В игре «Угадай, кто это?» один ребенок закрывал глаза, а второй менялся местами с участником из другой пары. Задача заключалась в том, чтобы на ощупь определить, кто подошел, и назвать его имя, при этом нельзя было открывать глаза раньше времени. Однако такие дети, как Миша К., Уля В. и Дима Ф., сразу же подглядывали, не дожидаясь, пока партнер полностью поменяется местами. Победителем оказывался тот, кто с закрытыми глазами правильно угадывал нового партнера.

В программу подготовительного этапа входили упражнения «Спящий котенок», «Петрушка прыгает», «Спаси птенца», «Эхо» и «Поменяйтесь местами». Во время упражнения «Спящий котенок» Миша К., Мира К. и Дима Ф. постоянно отвлекались, неохотно выполняли задания и громко разговаривали. Зато при выполнении «Петрушка прыгает» дети проявляли гораздо больший интерес и с радостью копировали действия педагога, но Мира К., Уля В. и Лиза М. не придерживались установленных правил игры.

Основной этап коррекционно-развивающей работы был выстроен в три последовательных этапа, каждый из которых предусматривал индивидуальный подход к ребенку с учетом его текущего уровня сформированности саморегуляции. Такой подход позволил гибко выстраивать образовательный маршрут и учитывать индивидуальные особенности в развитии регуляторных процессов. Благодаря этому педагог мог не только подбирать адекватные по сложности задания, но и акцентировать внимание на тех компонентах саморегуляции, которые нуждались в наибольшем развитии у конкретного ребенка.

Для детей, уровень саморегуляции которых соответствовал второму (низкому) уровню, задачей было научить их внутренней, свернутой форме саморегуляции – то есть способности проговаривать свои действия мысленно, без опоры на внешнюю речь. Основное внимание уделялось обучению приемам самоконтроля на всех этапах работы: от постановки цели до оценки результата. Также важной задачей являлось развитие способности переносить усвоенные навыки саморегуляции в контекст учебной деятельности.

Параллельно с этим дети учились ориентироваться в инструкции, действовать по предложенному образцу и постепенно формировать самостоятельность в выполнении заданий.

Участники, достигшие третьего (среднего) уровня саморегуляции, работали над удержанием учебной цели и следованием установленным правилам. Основной акцент делался на совместном с педагогом составлении плана действий, а также на переходе от внешней поддержки к развернутой внешней саморегуляции – то есть проговариванию каждого шага вслух. При этом большое значение придавалось формированию навыков самоконтроля, развитию умения анализировать собственную деятельность и адекватно оценивать ее результат. Также детям предлагались задания, требующие большего уровня произвольности и инициативности, что способствовало постепенному переходу к более высоким уровням регуляции.

Для детей с четвертым уровнем саморегуляции, который в контексте нашего исследования соответствует самой начальной, критической стадии, обучение строилось на создании положительного эмоционального фона и формирования базового интереса к деятельности. Работа велась под полным контролем взрослого, с акцентом на развитие произвольного внимания, кратковременной памяти и умения воспринимать и удерживать несложные задания. Основной задачей становилось формирование первичных умений принимать задачу, выделять ее цель, обсуждать условия выполнения и постепенно продвигаться к следующему уровню регуляторной самостоятельности. По сути, работа на этом этапе являлась подготовительной к следующему этапу развития саморегуляции.

С детьми, чьи показатели указывали на критически низкий уровень развития саморегуляции, педагог осуществлял постоянную и активную поддержку. Обучение проходило в индивидуальной форме, с пошаговым сопровождением и точным планированием деятельности взрослым. Ребенку предлагалась уже готовая программа действий, а педагог обеспечивал ее реализацию через речевые образцы, многократные повторы, точные

инструкции и наводящие вопросы. Такая модель обучения обеспечивала четкую структуру деятельности и сводила к минимуму риск непонимания задания, при этом создавая предпосылки для перехода к более самостоятельному выполнению заданий в будущем.

В случае с детьми, имеющими низкий уровень саморегуляции, но не критический, организация занятий происходила преимущественно в парах или малых группах (по три-четыре человека), хотя при необходимости применялся и индивидуальный формат. Педагог в этих случаях играл роль организатора и направляющего, вмешиваясь только в те моменты, где ребенок явно затруднялся. Акцент делался на поэтапное проговаривание действий вслух, работу с наглядными схемами, поддержку в виде наводящих вопросов и речевых форм оценки деятельности. Такая форма работы позволяла выстраивать мост между внешним управлением со стороны взрослого и внутренним самоконтролем со стороны ребенка.

Работа с детьми, демонстрирующими средний уровень саморегуляции, отличалась минимальным вмешательством со стороны взрослого. Основная функция педагога сводилась к побуждению к активности, постановке уточняющих вопросов и использованию системы поощрений. При этом в педагогической практике активно применялись игровые упражнения, элементы проблемного обучения, а также приемы анализа ошибок через обсуждение, подсказки и корректировку поведения. Обучение происходило в малых группах, что способствовало постепенному развитию автономности и навыков совместной деятельности.

На первом этапе всего коррекционно-развивающего процесса основной задачей становилось формирование у ребенка осознанной саморегуляции действий в процессе выполнения конкретных заданий. Это включало в себя усвоение способа выполнения, удержание последовательности действий, исправление ошибок по подсказке взрослого, а также обучение навыку давать устный отчет о проделанной работе. Упражнения на этом этапе были построены на основе анализа и копирования наглядного образца, состоящего

из простых элементов, что позволяло детям работать в четкой структуре и постепенно осваивать приемы самоконтроля, на которых будет базироваться дальнейшее развитие регуляторной функции. В данном контексте проводились упражнения, направленные на развитие произвольной регуляции и устойчивого внимания. Например, в игре «Ладшки» дети рассаживались в ряд так, чтобы каждый положил левую руку на правое колено сидящего слева ребенка и правую руку на левое колено своего соседа справа. По команде ведущего все участники одновременно поднимали руки, что создавало эффект волны; однако у некоторых детей, таких как Иванна А. и Ульяна В., наблюдались ошибки, когда рука поднималась с опозданием, что приводило к исключению из игры.

В ходе выполнения упражнения «Найди дорожку» Миша А., Ульяна В. и Дима Ф. не смогли с первого раза дойти до домика, чтобы помочь мишке, и им потребовалась поддержка педагога. Аналогичные затруднения возникали во время упражнения «Домик», когда дети, хотя и создавали рисунок, получали его значительно меньше по размеру, чем образец, и размещали его в углу листа. В упражнении «Найди куклу» участникам предлагалось внимательно рассмотреть изображение, найти две одинаковые куклы и раскрасить их в одинаковые цвета, однако Лиза М. и Ульяна В., обнаружив схожесть, раскрашивали их по-разному. При выполнении задания «Обведи и зачеркни», где требовалось обвести буквы в кружок, а цифры – зачеркнуть, большинство детей допускали ошибки, и Лиза М. отмечалась тем, что обводила в кружок все знаки. В игре с названиями «Девочки» или «Хрюши» детям раздавались листы с напечатанными лицами детей или поросят, и им нужно было подсчитать изображения с общими признаками, например, девочек со светлыми волосами, но Лиза М. включала в подсчет все изображения, не различая их по заданным критериям.

Второй этап основного периода был нацелен на развитие у ребенка осознанной саморегуляции прогностических действий, то есть на планирование работы. На занятиях, организованных в небольших группах,

дети совместно со взрослым разрабатывали этапы выполнения заданий, после чего приступали к их самостоятельному выполнению, осуществляли совместную оценку результатов, корректировали допущенные ошибки и устно отчитывались о проделанных шагах. Тимофею Е., Тасе С. и Диме Ф. оказывалась поддержка, направленная на стимулирование и организацию деятельности. Для развития произвольного внимания было предложено упражнение «Найди двух одинаковых зайцев», которое дети выполнили без особых затруднений, сопровождая свои действия пояснениями. Аналогичный интерес вызвало задание «Одинаковые предметы», где детям предлагалось определить, какая новая картинка появилась в каждом ряду по сравнению с предыдущим, а также раскрасить все одинаковые изображения в один цвет. Однако Миша А. и Лиза М. испытывали трудности с определением новой картинки, что привело к быстрой утрате интереса к упражнению.

В ходе игры «Чередование» детям предлагалось использовать разнообразный материал: краски, включая пальчиковые, а также однородные предметы вроде палочек, пробок от бутылок, цветных камешков и других мелких объектов. Основной задачей было создание бус или, например, выстраивание заборчика в строго определенной последовательности. Однако у таких детей, как Миша А., Лиза М. и Дима Ф., возникали трудности с удержанием правила, и они часто нарушали предложенную последовательность.

Сбой серии и «застревание» на одном элементе (ингибция/удержание правила). Миша А. после 3–4 элементов переходил с паттерна «красный–синий–красный–синий...» на «красный–красный...», повторяя последний успешно выполненный шаг. Это проявлялось как утрата общего правила и опора на непосредственный стимул.

Перепутывание места в структуре и пропуски (планирование/рабочая память). Лиза М. при паттерне «палочка–камешек–пробка–палочка...» часто перескакивала через второй элемент («палочка–пробка–палочка...»), а при удлинении ряда теряла точку входа («с какого я начала?»).

Нарушение переключения между сериями (когнитивная гибкость). Дима Ф. корректно выполнял простое АБАБ..., но при смене на ААВВ... или АБВАБВ... возвращался к прежнему правилу, несмотря на повторную инструкцию, – «перетягивание» старого алгоритма.

Во время проведения игры «Кто первый назовет» педагог показывал детям изображение, на котором в определенном порядке (слева направо или сверху вниз) были размещены различные предметы. Предварительно договаривались, с какой стороны начинать отсчет. Затем воспитатель несколько раз ударял молоточком, и дети должны были сосчитать количество ударов и определить, какой предмет находится на соответствующем месте. Победителем становился тот, кто первым называл правильный ответ и получал возможность стать ведущим. Несмотря на простоту правил, большинство участников справились с заданием неправильно, не сумев точно соотнести количество ударов и расположение предмета.

На этом этапе развития саморегуляции в совместную деятельность педагога с детьми включались такие игры, как «игры-ходилки», а также модифицированные варианты игр «лото» и «домино». Их особенностью было то, что для выполнения каждого хода ребенок должен был предварительно продумать последовательность действий и озвучить свой план вслух. Только после этого ему разрешалось совершать следующий шаг в игре. Это способствовало развитию осознанности в действиях и переходу от внешнего контроля к внутреннему.

В игре «Мышка – птичка» дети реагировали на словесную инструкцию: при слове «мышка» садились на корточки, а при слове «птичка» вставали и махали руками, имитируя полет. Однако, чтобы усложнить задание, взрослый начинал сам выполнять действия, не совпадающие с проговариваемыми словами, тем самым создавая помехи. Задачей ребенка было сосредоточиться исключительно на словах и игнорировать вводящие в заблуждение жесты. Лиза М., Тимофей Е. и Иванна А. в этой ситуации допускали большое

количество ошибок, поскольку не могли отделить словесную инструкцию от визуального отвлечения.

На третьем этапе основной работы целью являлось развитие у детей способности к самостоятельной постановке и удержанию цели деятельности. В групповой работе акцент делался на формировании умений планировать последовательность действий, выполнять задания без внешней помощи, самостоятельно оценивать результат, находить и исправлять ошибки, а также формулировать цель и этапы ее достижения вслух. При необходимости оказывалась стимулирующая помощь со стороны взрослого, направленная на поддержание интереса и повышение мотивации к выполнению задания.

В игре «Отгадай-ка!» дети учились описывать предмет по памяти, не глядя на него, и выделять его основные характеристики, чтобы остальные могли его угадать. Ребенок, получивший фишку, начинал описание, а затем передавал фишку другому участнику, который должен был отгадать, о чем идет речь. Затем тот, кто отгадал, сам описывал новый предмет и так по кругу. Миша К., Уля В. и Дима Ф. испытывали трудности на этапе описания, часто упуская важные признаки предмета, из-за чего другим детям было сложно угадать, о чем идет речь.

Упражнение «Ловкие пальцы» предполагало развитие мелкой моторики и самостоятельного планирования деятельности. В комнате разбрасывались мелкие предметы, такие как фломастеры, пластмассовые пробки, кусочки резины, шарики и прочее. Задачей ребенка было собрать эти предметы, а затем, сидя на полу, выложить из них какую-либо композицию: например, лес, дом, цветок или корабль. После этого дети рассказывали, что именно они пытались изобразить и что получилось в итоге. Это упражнение позволяло развивать умение самостоятельно ставить цель и удерживать ее на протяжении всей деятельности. Однако большинство детей смогли создать лишь простейшие композиции, при этом проявляя заметные трудности в предварительном планировании своих действий и в последовательном их выполнении.

На завершающем этапе программы в деятельность детей включались игровые упражнения, предполагающие анализ описания или схемы определенной ситуации, в которой отсутствовал один из ключевых компонентов. Задача ребенка заключалась в том, чтобы самостоятельно догадаться, какой элемент отсутствует, и верно его воспроизвести в словесной форме. Форматы заданий варьировались: в одних случаях детям была известна цель, средства и условия, но отсутствовала информация о последовательности действий; в других – все было понятно, кроме средств выполнения; а иногда, наоборот, не указывалась цель, несмотря на ясность условий, последовательности и необходимых инструментов.

Так, в упражнении «Дорисовки» дети должны были завершить изображение, представленное в виде незавершенного рисунка, части или схемы. Упражнение было направлено на развитие способности моделировать целостный образ по части. Оно оказалось достаточно сложным для большинства участников: Степа П., Ульяна В. и Дима Ф. испытывали трудности с определением недостающего элемента и смогли выполнить задание только при поддержке взрослого. Лиза М. вообще отказалась от участия, мотивируя это тем, что «не умеет».

Во время выполнения задания «Ложь или правда» педагог рассказывал детям историю с намеренно допущенными ошибками, и участникам предлагалось определить, какие моменты в рассказе являются вымышленными. Миша К. и Миша А. активно включились в игру и справлялись практически без ошибок, тогда как Таисия С., Мира К. и Дима Ф. ошибались эпизодически. Лиза М. не смогла понять суть задания и затруднялась с выполнением.

На первых порах задания предъявлялись одновременно в виде схемы и словесного описания, но постепенно уровень сложности повышался: предлагались задания только в виде схем или только в устной форме. Это способствовало развитию у детей навыков внутреннего планирования и удержания информации без опоры на визуальные подсказки.

Целью заключительного этапа программы являлось поддержание интереса детей к занятиям, развитие у них стремления к самостоятельному выполнению заданий, а также укрепление ранее сформированных навыков саморегуляции. В содержание этапа были включены игры, направленные на развитие внимания, самоконтроля, произвольных движений и эмоциональной выразительности, такие как «Зоопарк», «Светофор», «Летает – не летает», «Море волнуется».

Например, в игре «Светофор» дети с интересом имитировали поведение водителей, следили за сигналами светофора и старались не нарушать правила дорожного движения. Однако такие дети, как Миша А., Лиза М. и Дима Ф., с трудом удерживали правила, что снижало эффективность участия. В игре «Море волнуется» участники с удовольствием изображали различные фигуры, но при этом не всегда могли внятно объяснить, кого или что они показали. В упражнении «Поймай и собери» на столе располагались мелкие предметы, которые дети должны были подбросить и одновременно собрать в кучу. Задание вызвало у детей живой интерес, но справиться с координацией действий получилось не у всех. В игре «Да и нет не говорите, черное с белым не носите...» детям задавались вопросы, на которые нельзя было отвечать словами «да» и «нет» и упоминать запрещенные цвета. Это способствовало развитию самоконтроля и внимания к речевому выражению.

При выполнении подобных заданий основной задачей педагога было формирование у ребенка осознания всех компонентов саморегуляции: понимания задания, осмысления условий и правил, формирования плана действий, оценки результата и необходимости коррекции. Все игры и упражнения подбирались индивидуально, в зависимости от уровня развития саморегуляции конкретного ребенка. Так, навыки выбора способа действия и их последовательной реализации формировались через игры вроде «Мозаика», «Зашифрованный рисунок», «Графические диктанты», «Сделай так же». Умение анализировать условия задачи и выделять ключевые для достижения

цели элементы развивались в таких упражнениях, как «Лабиринт», «Угадай слово», «Муха», «Шифровка», «Логические задачи», «Стоп-игра!» и других.

Основным принципом работы с детьми с задержкой психического развития было поэтапное формирование самостоятельной регуляции познавательной деятельности в рамках совместной деятельности с взрослым. При этом происходило постепенное сокращение участия педагога: от активного сопровождения к минимальному вмешательству. Эффективность такого подхода обеспечивалась за счет внешней материализации программы и особой организации взаимодействия, которая позволяла детям перейти от поэлементного контроля действий к их свернутым, внутренним формам.

Проведение формирующего эксперимента позволило зафиксировать положительную динамику в развитии способности к саморегуляции у детей 6–7 лет с ЗПР в условиях учебной деятельности. Добиться этих результатов удалось благодаря индивидуальному подходу, основанному на точной диагностике уровня развития саморегуляции и соответствующем подборе методических средств, игр и упражнений, направленных на целенаправленное развитие регуляторных функций у детей данного возраста.

2.3 Анализ и оценка результатов работы по проблеме исследования

Результаты, полученные в рамках первого параграфа второй главы нашего исследования, подтвердили, что уровень сформированности саморегуляции у детей 6–7 лет с задержкой психического развития (ЗПР) на начальном этапе исследования был явно недостаточным. Это позволило обоснованно утверждать, что развитие данной психической функции у детей с ЗПР требует целенаправленного и поэтапного педагогического воздействия. Для более точного определения динамики изменений и эффективности проведенной коррекционной работы нами был организован контрольный этап эксперимента. Мы использовали те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе, что обеспечило надежность сопоставления

результатов. В приложении Д представлены количественные результаты контрольного эксперимента.

В частности, одним из используемых методов была методика У. В. Ульенковой «Выкладывание елочки», позволяющая определить степень полноты принятия задания ребенком – то есть насколько точно и осознанно он воспринимает инструкцию и воспроизводит требуемую последовательность действий. Полученные количественные данные представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Выкладывание елочки»

Кол-во детей (чел/%)	Уровень полноты принятия задания и самоконтроля		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий этап	-	30% (3 чел.)	70% (7 чел.)
Контрольный этап	-	70% (7 чел.)	30% (3 чел.)

Как видно из представленных данных, на обоих этапах ни один из участников не достиг высокого уровня саморегуляции, что указывает на сохраняющиеся сложности в овладении полным циклом регуляторной деятельности. Однако важно отметить, что уже на контрольном этапе значительная часть детей (70 %) показала переход на средний уровень, что свидетельствует о положительной динамике развития навыков принятия задания и самоконтроля.

Так, дети, показавшие средний уровень на контрольном этапе – Миша А., Миша К., Таисия С. – успешно справились с заданием, особенно при наличии минимальной педагогической поддержки в виде наводящих вопросов. Они сумели по образцу точно воспроизвести фигуру, оперативно замечали собственные ошибки и исправляли их без дополнительного вмешательства со стороны взрослого. Мальчики иногда испытывали трудности при попытке объяснить свои действия словами, что может указывать на слабую вербализацию регуляторных процессов. Также у

некоторых из них наблюдались эпизоды нарушений последовательности, например, разрывы в выкладывании и ошибки в соединении элементов фигуры. Отдельного внимания заслуживают Степа П., Дима Ф. и Иванна А., которые на констатирующем этапе не справились с заданием: их попытки выложить «елочку» не соответствовали образцу, были выполнены торопливо и без стремления к точности. Однако они сами оценивали свою работу положительно, что свидетельствовало о низкой осознанности в оценке результата. На контрольном этапе все трое продемонстрировали улучшение, перейдя с низкого на средний уровень. Это говорит о том, что проведенная коррекционно-развивающая работа оказала положительное влияние на способность к восприятию задания и его реализации.

В то же время три ребенка – Лиза М., Мира К. и Уля В. – не достигли требуемого результата даже после проведенной работы. Несмотря на попытки педагога побудить их к сравнительному анализу собственной работы с образцом, дети не осознали наличие ошибок и продолжали считать результат удовлетворительным.

Следующим этапом стало применение другой диагностической методики – «Графический диктант», направленной на оценку способности к саморегуляции в процессе выполнения вербально-инструктивных заданий. Количественные и качественные результаты данного задания будут представлены и проанализированы в следующем разделе, что позволит составить более полную картину развития регуляторных функций у детей с ЗПР в ходе экспериментального воздействия. Результаты в таблице 9.

Таблица 9 – Количественные результаты по заданию «Графический диктант»

Кол-во детей (чел/%)	Уровень полноты сохранения задания до конца занятия		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий этап	-	20% (2 чел.)	80% (8 чел.)
Контрольный этап	10% (1 чел.)	40% (4 чел.)	50% (5 чел.)

Из таблицы видно, что положительная динамика развития саморегуляции деятельности детей обнаружилась и в этом случае.

По заданию «Графический диктант» зафиксирована положительная динамика полноты сохранения задания до конца занятия: доля детей с уровнем не ниже среднего выросла с 20 % до 50 %, доля низкого уровня снизилась с 80 % до 50 %, появился высокий уровень у 10 % (ранее отсутствовал). Это означает, что часть воспитанников стала дольше удерживать вербальную инструкцию, точнее воспроизводить последовательность действий и доводить работу до результата.

Качественно улучшились связанные компоненты саморегуляции: принятие и удержание инструкции, планирование последовательности линий/шагов, соотнесение словесной команды с графомоторным действием, самоконтроль и самооценка по ходу выполнения. На контрольном этапе дети чаще проговаривали план («сначала вверх на две клетки...»), реже теряли точку отсчета, увеличили количество самостоятельных самокоррекций без подсказки взрослого – эффекты соответствуют целям формирующих занятий с играми по правилам (вербализация, «ход после плана», стоп-сигналы, схемы-опоры).

Вместе с тем 50 % детей сохраняют низкий уровень: у них все еще отмечаются сбои на длинных сериях, смешение направлений, трудности ориентации на листе и завершения задания без внешних напоминаний. Практически это указывает на необходимость продления тренировки в тех же условиях (поэтапная вербализация, наглядные маркеры начала/направления, дозированная помощь с последующим снятием), а также постепенного усложнения диктантов и увеличения интервала между инструкцией и действием для укрепления произвольной регуляции.

После проведения контрольного исследования по диагностическому заданию «Рисование домика лесника» мы получили следующие результаты, которые представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Рисование домика лесника»

Кол-во детей (чел/%)	Уровень самоконтроля по ходу выполнения задания		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий этап	-	30% (3 чел.)	70% (7 чел.)
Контрольный этап	-	70% (7 чел.)	30% (3 чел.)

По итогам проведенной работы наблюдается выраженная положительная динамика в формировании регуляторных навыков у детей с задержкой психического развития, особенно в аспекте ориентировки на задание, последовательности и характера выполняемых действий, а также отношения к самому процессу деятельности. Количество детей, демонстрирующих низкий уровень этих способностей, снизилось с 70 % до 30 %, что свидетельствует о заметном прогрессе в способности воспринимать и удерживать инструкции, планировать действия и контролировать процесс их выполнения.

Тем не менее, в группе с низким уровнем остаются такие дети, как Лиза М., Мира К. и Степан П., которые при выполнении задания не смогли запомнить последовательность действий при рисовании домика. Вместо выполнения задания по предложенному образцу, они действовали импульсивно: домики были изображены произвольно, без соблюдения формы, размеров и логической структуры. При раскрашивании они использовали цвета исключительно на свое усмотрение, руководствуясь личными предпочтениями, а не указаниями. Тем не менее, несмотря на отклонения от инструкции, дети выразили удовлетворение результатом своей работы, что может говорить о позитивной эмоциональной вовлеченности, но при этом – о низком уровне осознанности и самоконтроля.

Количество детей со средним уровнем развития регуляторных функций возросло до 70 %. Эти дети смогли сохранить основные условия инструкции и выполнить задание, хотя при этом испытывали затруднения в формулировке

правил и последовательности выполнения. Например, Иванна А. и Дима Ф. справлялись с заданием, но периодически отвлекались, что говорит о недостаточной устойчивости внимания. Миша А., Тимофей Е., Миша К., Таисия С., Ульяна В. и Иванна А. нуждались в вербальных и визуальных подсказках педагога, однако с их помощью смогли завершить задание. При этом было отмечено, что не все дети четко ориентировались в условиях задания: у некоторых возникали трудности с пониманием того, что именно нужно изобразить и в каком порядке.

Качественный анализ выполнения рисунков показывает, что отдельные дети склонны к импровизации и нарушению инструктивных требований. Так, Тимофей Е. и Миша К. изобразили домик значительно больше заданного масштаба, а Дима Ф. вместо двери нарисовал окно, что свидетельствует о недостаточно точном восприятии задания. Некоторые участники, такие как Тимофей Е., Миша К. и Таисия С., добавили в рисунок вымышленные элементы, не предусмотренные инструкцией, что может быть связано как с развитым воображением, так и с неустойчивой саморегуляцией, не позволяющей удерживать четкий план действий. Самооценка своей работы также вызвала у большинства детей средней группы определенные затруднения – они либо не смогли адекватно проанализировать, что сделано правильно, а что нет, либо ограничивались общими положительными суждениями без конкретизации.

Детей, которые полностью сохранили все условия инструкции, могли рассказать правила, по которым работали, а также уверенно оценить результат своего труда, не оказалось.

Результаты проведения повторного обследования по методике «Палочки-черточки» отображены в таблице 11.

Таблица 11 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Палочки-черточки» У. В. Ульенковой

Кол-во детей (чел/%)	Уровень самоконтроля при оценке результата деятельности		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий этап	-	20% (2 чел.)	80% (8 чел.)
Контрольный этап	10% (1 чел.)	50% (5 чел.)	40% (4 чел.)

Анализируя полученные результаты, зафиксированные в таблице, можно с уверенностью сказать, что у всех участников исследования наблюдается положительная динамика в развитии саморегуляции. По методике «Палочки-черточки» на контрольном этапе доля детей с уровнем не ниже среднего выросла с 20 % (2 чел.) до 60 % (1 чел. высокий + 5 чел. средний), а доля низкого уровня снизилась с 80 % (8 чел.) до 40 % (4 чел.). Появился высокий уровень (10 %, 1 ребенок), который на констатирующем этапе отсутствовал. Это указывает на улучшение самоконтроля при оценке результата и более устойчивое удержание задания до конца деятельности у большинства участников, но не у всех.

К высокому уровню на контрольном этапе отнесен Миша К.: он принял задание полностью, без утрат удержал все его компоненты до конца, выполнил последовательность точно и самостоятельно проверил результат. К среднему уровню перешли пять детей – Дима Ф., Миша А., Уля В., Тася С., Иванна А. Они корректно приняли и удерживали задание на протяжении всего выполнения, демонстрировали базовый самоконтроль; при этом в конце занятия самопроверка оставалась неполной (ошибки замечались не всегда, объяснения правил – фрагментарные).

На контрольном этапе четверо детей продолжают демонстрировать низкий уровень – в том числе Лиза М., Мира К., Степан П., Тимофей Е. Им требовались повторные и замедленные инструкции с показом; при самостоятельном продолжении узора возникали срывы правила и хаотичное чередование элементов. Вербализация правил затруднена (часто заменяется

жестами/неполными фразами), самопроверка не инициируется без прямого напоминания. Это свидетельствует о сохраняющихся трудностях в принятии и удержании инструкции, торможении импульсивных действий и осознанной оценке результата, что требует продолжения целенаправленной тренировки с опорой на поэтапную вербализацию и дозированную помощь. Детей с четвертым уровнем развития саморегуляции которые бы не понимали, что перед ним поставлена задача и писали палочки и черточки в случайном порядке и оказались к качеству выполненной работы безразличны не отмечено. Результаты в таблице 12, в приложении Д, в таблице Д.1.

Таблица 12 – Сравнительные количественные результаты развития саморегуляции у детей 6-7 лет с ЗПР

Кол-во детей (чел/%)	Развитие способности к саморегуляции у детей 6-7 лет с ЗПР		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий эксперимент	-	20% (2 чел.)	80% (8 чел.)
Контрольный эксперимент	10% (1 чел.)	40% (4 чел.)	50% (5 чел.)

Сравнение констатирующего и контрольного экспериментов показывает отчетливый сдвиг распределения уровней саморегуляции у детей 6–7 лет с ЗПР: доля низкого уровня уменьшилась с 80 % (8 чел.) до 50 % (5 чел.), одновременно выросла совокупная доля детей с уровнем не ниже среднего с 20 % (2 чел.) до 50 % (1 чел. высокий + 4 чел. средний). Появление высокого уровня у 10 % (1 ребенок) при его полном отсутствии на старте свидетельствует, что часть воспитанников не только научилась принимать и удерживать задачу до конца занятия, но и демонстрирует устойчивый плано-контрольный цикл: предварительное планирование, следование правилу без срывов, осознанная самопроверка и коррекция результата.

Рисунок 1 наглядно иллюстрирует эффективность проделанной работы.

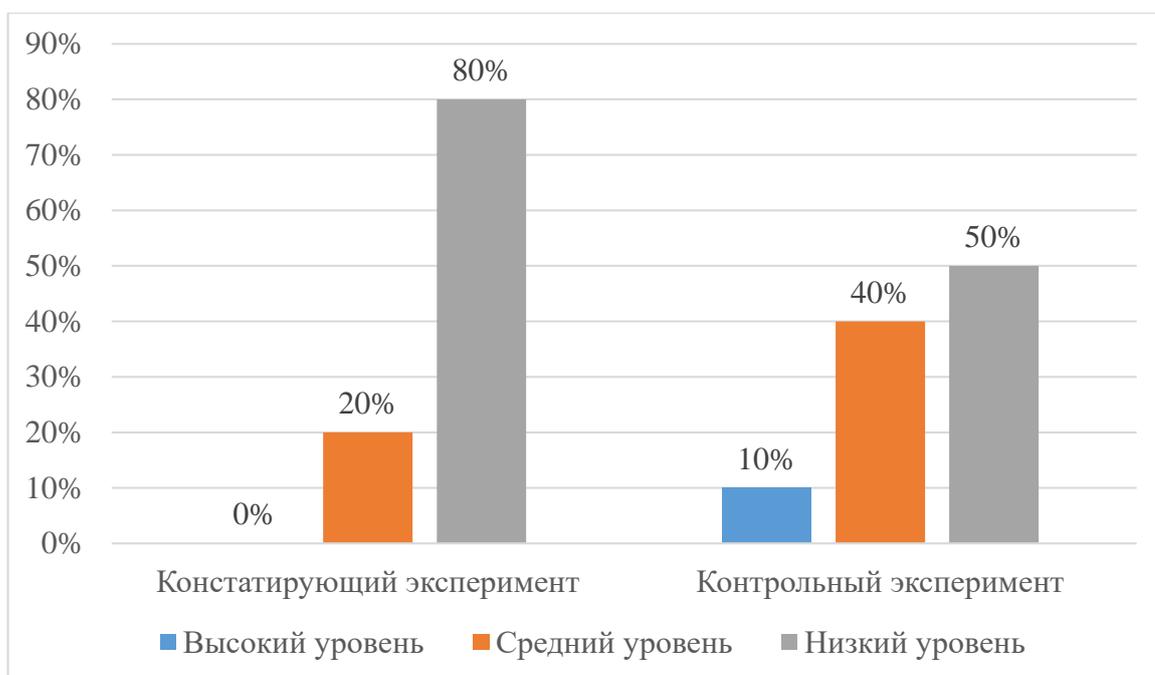


Рисунок 1 – Сравнительные количественные результаты развития саморегуляции у детей 6-7 лет с ЗПР

Качественный анализ контрольного этапа подтверждает, что положительные сдвиги совпадают с целями формирующей программы посредством игр с правилами: чаще фиксировалось полное принятие задания, лучшее удержание инструкции на протяженных сериях, рост доли самостоятельных самокоррекций и более внятная вербализация. Наибольший вклад дали методические приемы: обязательное озвучивание плана хода в настольно-печатных играх («ход после плана»), упражнения с помехами/«стоп-сигналами» (ингибция импульса), схемы-опоры и последующее сворачивание внешних средств к внутреннему планированию. Именно эти элементы адресуют типичные дефициты при ЗПР (принятие задачи, удержание правила, торможение, планирование и контроль), что и отражается в росте доли «среднего/высокого» уровней.

Этапность работы по формированию способности к саморегуляции у детей с задержкой психического развития в коррекционно-развивающем подходе с использованием игр с правилами позволяет организовывать занятия

с учетом реальных потребностей детей, что достигается за счет гибкого сочетания подгрупповых и индивидуальных занятий. Итогом экспериментальной работы стали качественные изменения в развитии у детей 6–7 лет с ЗПР способности осознавать поставленные задания, условия и правила деятельности, программы действий, а также оценивать результат и понимать необходимость его коррекции. Анализ итоговой диагностики показал, что включение игр с правилами в образовательную деятельность способствует положительной динамике в повышении способности к саморегуляции в учебной деятельности у данной возрастной группы, что подтверждает эффективность проведенной экспериментальной работы.

Во второй части исследования подробно описывается организация и проведение экспериментальной работы, направленной на развитие способности к саморегуляции у детей 6–7 лет с ЗПР посредством игр с правилами. В начале практического этапа был организован констатирующий этап, целью которого являлось выявление особенностей сформированности саморегуляции у детей данной возрастной категории, подбор и апробация комплекса игр с правилами для формирования этой способности, а также оценка эффективности проделанной работы. При выборе диагностического материала учитывались возрастные особенности детей, их эмоциональное состояние и готовность к взаимодействию. Уровень сформированности саморегуляции определялся по показателям, разработанным на основе работ У.В. Ульенковой [24]: уровень полноты принятия задания, сохранения задания до конца занятия, самоконтроля в ходе выполнения задания (что характеризовалось ошибками, допущенными ребенком), а также самоконтроля при оценке результата деятельности. В качестве диагностических методик использовались задания «Выкладывание елочки», «Домик лесника», «Палочки-черточки» по методике У.В. Ульенковой и «Графический диктант» Д.Б. Эльконина.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства детей отмечен низкий уровень сформированности способности к

саморегуляции: 80 % (8 чел.). Они принимали задание лишь частично, быстро теряли инструкцию и затруднялись в самоконтроле. Средний уровень показали 20 % (2 чел.) – дети понимали и принимали инструкцию при небольшой помощи, но в процессе выполнения частично «теряли» отдельные ее компоненты. Высокий уровень на данном этапе не выявлен (0 %).

После формирующей работы распределение уровней сместилось в сторону большей произвольности и самоконтроля: высокий уровень – 10 % (1 чел.), средний – 40 % (4 чел.), низкий – 50 % (5 чел.). Таким образом, доля детей с уровнем не ниже среднего выросла с 20 % до 50 %, а доля низкого уровня снизилась с 80 % до 50 %. Качественно это проявилось в более полном принятии задания, устойчивом удержании правил, появлении самостоятельной проверки и коррекции результата.

Заключение

Формирование способности к саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста, в частности у детей 6–7 лет с задержкой психического развития (ЗПР), на сегодняшний день рассматривается как одна из наиболее значимых задач в системе специального образования. Это объясняется тем, что саморегуляция – это ключевая психологическая функция, необходимая для успешного усвоения учебной информации, адаптации к школьной среде и формирования самостоятельности в процессе познания. Умение регулировать собственное поведение, эмоции, действия, контролировать внимание и доводить начатое до конца является важным условием развития обучаемости в целом. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), ориентированного на инклюзивный подход и создание равных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с ЗПР, проблема развития саморегуляции приобретает особую актуальность.

Психолого-педагогический анализ научной литературы позволил выявить различные подходы к пониманию и изучению регуляторной функции психики в отечественной и зарубежной психологии. Так, в трудах отечественных исследователей, в частности О.А. Конопкина, У.В. Ульенковой и других, регуляция рассматривается как многоуровневый процесс, связанный с постановкой цели, выбором средств, контролем за выполнением действий и оценкой конечного результата. В контексте изучения саморегуляции у детей с задержкой психического развития акцент делается на особом характере формирования этой функции, на ее замедленном или неравномерном развитии по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Особенности включают в себя низкий уровень произвольности, слабую мотивационную основу, неустойчивое внимание и недостаточно сформированные навыки самоконтроля.

Констатирующая диагностика выявила преобладание низкого уровня саморегуляции: 80 % детей затруднялись в принятии и удержании инструкции, планировании последовательности, иницировании самопроверки; 20 % демонстрировали средний уровень; высокого уровня не зафиксировано. Наиболее уязвимыми оказались удержание правила на протяженных сериях, ингибция импульсивных реакций, устойчивость внимания при помехах и речевое оформление плана и критериев оценки результата.

В ходе формирующего этапа была апробирована и внедрена программа игр с правилами (4 месяца, 4 занятия в неделю), где каждая игра была привязана к конкретным компонентам саморегуляции и имела методическую карту: цель, тренируемый компонент, регламент вербализации, вид помощи и критерии успеха. Центральными технологиями стали правило «ход после плана», схемы-опоры с последующим сворачиванием, помеховые условия и «стоп-сигналы», а также обязательный самоотчет с соотнесением результата и образца.

Сравнительные количественные данные подтвердили эффективность подхода: на контрольном этапе доля детей с уровнем не ниже среднего выросла с 20 % до 50 % (высокий – 10 %, средний – 40 %), доля низкого уровня снизилась с 80 % до 50 %. Качественно дети стали полнее принимать задачу, дольше удерживать инструкцию, чаще иницировали самопроверку и самостоятельно корректировали ошибки, улучшилась вербализация плана действий и способность сохранять правило при смене условий.

Список используемой литературы

1. Аксенова Е. Б. Формирование саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития в сюжетно-ролевой игре и на учебных занятиях: диссертация кандидата психологических наук. Нижний Новгород. 1992. 93 с.
2. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М. : 1978. 238 с.
3. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. М. : Владос, 2016. 136 с.
4. Бернштейн Н. А. От рефлекса к модели будущего // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 94-98.
5. Борякова Н. Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада // Коррекционная педагогика. 2003. №2. С. 33-43.
6. Вильшанская А. Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно – развивающего обучения // Дефектология. 2007. № 2. С. 50-57.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Эксмо, 2005. 1136 с.
8. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для высших учебных заведений. М. : Феникс, 1999. 332 с.
9. Дьяченко О. М. Психическое развитие дошкольников. М. : Педагогика, 1984. 127 с.
10. Жаренкова Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1972. № 4. С. 29-30.
11. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1972. № 4. С. 37-42.

12. Инденбаум Е. Л. Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 42-49.
13. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128-135.
14. Королюк Н. И. Психическая саморегуляция как средство повышения успешности учебной деятельности курсантов и слушателей ВУЗов: диссертация кандидата психологических наук: Н.И. Королюк. М., 1994. 182 с.
15. Крупская Н. К. Дети – наше будущее: сб. статей и речей о дошкольном воспитании. – М. : Просвещение, 1984. 272с.
16. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет: учебное пособие. 5-е изд. М. : УРАО, 1999. 175 с.
17. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. М. : Педагогика, 1982. 128 с.
18. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 256 с.
19. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М. : Педагогика, 1991. – 174 с.
20. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: избранные труды. М. : Институт психологии РАН, 2006. 624 с.
21. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М. : Педагогика, 1978. 224 с.
22. Лурия А. Р. Язык и сознание. М. : Московский университет, 1989. 248 с.
23. Максименко Ю. Б. Особенности формирования самоконтроля в деятельности детей с задержкой психического развития: диссертация кандидата психологических наук: Ю. Б. Максименко. М., 1986. 123 с.

24. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб. : Юрайт, 2010. 400 с.

25. О введении ФГОС ОВЗ (вместе с «Методическими рекомендациями по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» // Вестник образования России, № 8, 2016.

26. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013. № 1155.

27. Осадько О. Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: диссертация кандидата психологических наук: О. Ю. Осадько. Киев, 1988. 229 с.

28. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М. : Психологический институт РАО, 1996. 124 с.

29. Панько Е. А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. Минск : Университетское, 1997. 235с.

30. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1980. № 3.С. 21-26.

31. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М. : Владос, 2005. 119 с.

32. Семаго Н. Я. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Психологическая наука и образование. 2014. № 11. С. 51-53.

33. Ульенкова У. В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2002. № 4. С. 24-30.

34. Фребель Ф. Будем жить ради своих детей. М. : Карапуз. 2009. 249 с.
35. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М. :Аркти. 2001. 224 с.
36. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте. Вопросы психологии обучения и воспитания. Киев : Академия, 1961. 315 с.

Приложение А

Описание детей, участвующих в эксперименте

Таблица А1 – Дети, участвующие в эксперименте

Подгруппа	Кол-во человек	Описание
С признаками парциальной несформированности высших психических функций с преимущественной несформированностью регуляторного компонента	6 детей	<ul style="list-style-type: none"> - на первом году жизни наблюдалась перинатальная энцефалопатия; - в раннем возрасте имеются признаки неврологического неблагополучия, которые выражаются в проблемах сна, повышенном беспокойстве, нарушении пищеварения и других вегето-висцеральных расстройствах; - наличие отклонений развития речи связано в основном с дизартрическими признаками; - развитие коммуникации соответствует нормативному развитию.
С признаками парциальной несформированности высших психических функций с преимущественной несформированностью вербального и вербально-логического компонента	4 детей	<ul style="list-style-type: none"> - неблагоприятные факторы перинатального периода: токсикоз первой и второй половины беременности, гипертоническая болезнь II степени; - неблагоприятные факторы натального периода: затяжные роды, слабость родовой деятельности второго периода родов с последующим кесаревым сечением и стимуляцией; - особенности психического статуса: снижена устойчивость и переключаемость внимания, работоспособность; - отмечается снижение функций внимания и памяти, мышления (нарушения единичны и не системные); - отмечено недоразвитие всех компонентов языковой системы.

Приложение Б

Количественные результаты констатирующего эксперимента

Таблица Б1 – Результаты констатирующего эксперимента

Имя ребенка	Диагностическое задание «Палочки-черточки»	Диагностическое задание «Графический диктант»	Диагностическое задание «Узоры»	Диагностическое задание «Свободный рисунок»
Уровень саморегуляции				
Миша А.	I	II	II	III
Степа П.	II	III	III	III
Тимофей Е.	II	II	II	III
Дима Ф.	III	III	III	III
Иванна А.	II	III	III	III
Лиза М.	III	IV	IV	IV
Мира К.	IV	IV	III	IV
Уля В.	II	III	II	III
Тася С.	III	III	IV	III
Миша К.	IV	IV	IV	IV

Приложение В

Мероприятия по формированию саморегуляции у детей с задержкой психического развития

Таблица В1 – Мероприятия по формированию саморегуляции у детей с задержкой психического развития

Период и цель	Задачи	Игры и упражнения
<p>Подготовительный</p> <p>Цель: установление контакта с ребенком, подготовка к взаимодействию, привлечение внимания к регуляции деятельности.</p>	<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сформировать интерес к выполнению заданий; – научить принимать и выполнять задания под непосредственным контролем взрослого; 	<p>Дидактические игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Как тебя зовут?»; – «Угадай кто это»; – «Эхо». <p>Подвижные игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Спящий котенок»; – «Петрушка прыгает»; – «Спаси птенца»; – «Паровозик»; – «Снежный ком».
<p>I этап основного цикла.</p> <p>Цель: формирование у ребенка осознанной саморегуляции исполнительских действий (формирование и сохранение способа действий под руководством взрослого).</p>	<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализ наглядного образца, состоящего из простых элементов; – поэлементное, а затем целостное копирование образца под руководством взрослого; – оценка взрослым результата деятельности; – исправление ошибок по указанию взрослого; – словесный отчет о проделанных действиях 	<p>Дидактические игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Найди дорожку»; – «Запретное число»; – «Простые вопросы»; – «Узнай по звучанию»; – «Кто что делает?». <p>Подвижные игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Быстро возьми, быстро положи»; – «Совушка»; – «Угадай что делали»; – «Запрещенное движение».
<p>II этап основного цикла.</p> <p>Цель: формирование у ребенка осознанной саморегуляции прогностического этапа деятельности (планирование действий).</p>	<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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 	<p>Дидактические игры и упражнения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Найди двух одинаковых зайцев»; - «Нарисуй круг и треугольник»; - «Кто первый назовет». <p>Подвижные игры:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Смешанный лес»; - «Кричалки, шепталки и молчалки».

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В1

Период и цель	Задачи	Игры и упражнения
<p>III этап основного цикла. Цель: формирование у ребенка осознанной саморегуляции , связанной с самостоятельн ой постановкой и удержанием цели деятельности.</p>	<p>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.</p>	<p>Дидактические игры и упражнения: – «Не ошибись»; – «Раз, два, три - говори!»; – «Угадай-ка»; Подвижные игры: – «Четыре стихии»; – «Прогулка в лес»; – «Изобрази явление»; – «Самолеты».</p>
<p>Заключительн ый Цель: развитие умения самостоятельн о отражать в речи программу предстоящих действий.</p>	<p>Задача: – поддержание интереса к играм и самостоятельному выполнению задания.</p>	<p>Дидактические игры: – «Знаете ли вы цифры?»; – «Летает – не летает». Подвижные игры: – «Море волнуется»; – «Зоопарк»; – «Светофор».</p>

Приложение Г

Упражнения по формированию саморегуляции у детей с задержкой психического развития

Упражнение «Спящий котенок»

Цель: формирование навыков саморегуляции и эмоционального самоуспокоения у дошкольников.

Ход игры: воспитатель предлагает ребенку представить себя котенком, который ложится на коврик и засыпает. Речь педагога сопровождается спокойной, монотонной интонацией, создающей расслабляющую атмосферу. Особое внимание уделяется дыханию: животик котенка плавно поднимается и опускается. При желании можно использовать музыкальное сопровождение – композиции Р. Паулса. Упражнение рекомендовано перед дневным сном и особенно эффективно для детей с повышенной эмоциональной возбудимостью.

Упражнение «Петрушка прыгает»

Цель: обучение дошкольников саморегуляции эмоционального состояния и повышение общего эмоционального тонуса.

Ход игры: воспитатель в образе Петрушки демонстрирует мягкие прыжки на двух ногах, при этом колени и корпус расслаблены, руки свободно свисают, голова слегка опущена. Движения выполняются плавно и ритмично. Можно сопровождать игру музыкальным фрагментом из произведения Д. Кабалевского «Клоуны», что способствует созданию игрового настроения и снижению тревожности.

Упражнение «Найди дорожку»

Цель: развитие произвольного внимания и способности к регуляции поведения.

Инструкция: ребенку предлагается рассмотреть изображение лабиринта, на котором обозначены вход и выход стрелками. Задача – помочь сказочному

Продолжение приложения Г

герою (например, Зайке или Буратино) пройти по дорожке, не выходя за ее пределы, не касаясь палочкой стен лабиринта, не возвращаясь назад и не пропуская петель. Выполнение оценивается по точности, а не по времени. Дополнительные сюжетные задания усиливают интерес (например: «Покажи Буратино, как он убегает от лисы Алисы и кота Базилио»).

Упражнение «Домик»

Цель: развитие произвольной регуляции и графомоторных навыков.

Оборудование: карандаш, чистый лист бумаги, образец с изображением домика, составленного из элементов прописных букв.

Инструкция: ребенку предлагается нарисовать на чистом листе точно такую же картинку, как на образце. Педагог подчеркивает, что торопиться не нужно. При ошибке не следует стирать – можно выполнить правильный фрагмент рядом. Упражнение способствует формированию внимательности, терпения и способности к самоконтролю.

Упражнение «Палочки и крестики»

Цель: выявление и развитие уровня саморегуляции и устойчивости внимания.

Оборудование: тетрадный лист в крупную клетку, образец задания (палочки и крестики).

Инструкция: ребенку предлагается в течение пяти минут последовательно рисовать палочки и крестики, строго следуя предложенному образцу: каждый символ – в отдельной клетке, через строку. При возникновении ошибок их можно исправить по ходу выполнения. В конце задания воспитатель предлагает самостоятельно проверить результат.

Упражнение «Найди предмет»

Цель: развитие концентрации внимания и навыков саморегуляции.

Оборудование: изображения с замаскированными предметами (овощи, игрушки, посуда и другие предметы).

Продолжение приложения Г

Инструкция: ребенок должен внимательно рассмотреть изображение и поочередно найти все спрятанные на нем предметы. На начальном этапе рекомендуется использование указки для ведения по контуру. После освоения задания можно перейти к зрительному контролю – поиск осуществляется только глазами.

Упражнение «Найди двух одинаковых животных»

Цель: развитие произвольного внимания.

Оборудование: рисунки с множественными изображениями животных (мышек, слонов, жирафов и другие животные).

Инструкция: ребенку предлагается найти среди множества изображенных животных два полностью одинаковых. Задание требует сосредоточенности, умения проводить зрительное сравнение и точность восприятия.

Упражнение «Нарисуй круг и треугольник»

Цель: тренировка навыков распределения внимания и межполушарного взаимодействия.

Оборудование: два остро заточенных карандаша, половина листа альбомной бумаги.

Ход игры: ребенок должен одновременно нарисовать двумя руками две фигуры – одной рукой круг, другой треугольник. Важно начать и завершить обе фигуры одновременно. Инструкция гибкая: ребенок сам выбирает, какой рукой рисовать каждую фигуру. Задание способствует синхронизации действий и повышению произвольного контроля.

Упражнение «Срисовывание по клеточкам»

Цель: развитие внимания, зрительно-моторной координации и мелкой моторики.

Оборудование: чистый лист бумаги в крупную клетку, образец рисунка, карандаши.

Продолжение приложения Г

Инструкция: ребенку предлагается срисовать фигуру по клеткам. Предусмотрено два уровня сложности: на первом – простые разомкнутые формы, на втором – замкнутые фигуры. Желательно использовать простой карандаш. При желании замкнутую фигуру можно заштриховать цветом. Не рекомендуется применение фломастеров или ручек.

Упражнение «Смешанный лес»

Цель: развитие распределенного внимания.

Оборудование: иллюстрации с изображением различных, частично маскированных деревьев.

Ход игры: ребенку предлагается найти на изображении определенное дерево, например березу или маленькую елочку, среди множества других. Задание тренирует наблюдательность и способность к быстрому выбору визуальной информации.

Приложение Д

Количественные результаты контрольного эксперимента

Таблица Д1 – Результаты контрольного эксперимента

Имя ребенка	Уровень развития саморегуляции	
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент
Миша А.	II	I
Степа П.	III	II
Тимофей Е.	II	I
Дима Ф.	III	III
Иванна А.	III	II
Лиза М.	IV	III
Мира К.	IV	II
Уля В.	III	II
Тася С.	III	II
Миша К.	IV	IV