

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии

**НЕПОМНЯЩАЯ ОЛЕСЯ ОЛЕГОВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С ПРИЗНАКАМИ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Направление подготовки 44.03.02 Психоло-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.  
26 05 23

Руководитель  
старший преподаватель Сладкова И.А.  
26 05 23

Руководитель  
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.  
26 05 23

Обучающийся  
Непомнящая О.О.  
26 05 23

Дата защиты  
27 06 23

Оценка

Красноярск 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3	
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ С ГИПЕРАКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ .....		6
1.1. Понятие саморегуляции личности в психологии .....	6	
1.2. Возрастные особенности саморегуляции детей младшего школьного возраста .....	13	
1.3. Психологические особенности детей с гиперактивным поведением .....	20	
Выводы по Главе 1 .....	27	
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИЗНАКАМИ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ .....		28
2.1. Организация и методики исследования .....	28	
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа исследования .....	32	
2.2. Комплекс мероприятий по развитию саморегуляции детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения	44	
2.4. Анализ результатов контрольного этапа исследования .....	62	
Выводы по Главе 2 .....	70	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	72	
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	75	

## ВВЕДЕНИЕ

Младший школьный возраст – возраст вхождения в учебную деятельность, которая становится для него ведущей. Многие исследователи младшего школьного возраста (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, А.В. Захарова, А.К. Маркова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что к концу данного периода должны быть сформированы такие новообразования, как произвольность и способность к саморегуляции. Несмотря на то, что такие сложные системные образования, как рефлексия, саморегуляция, произвольность проходят в это время только начальный этап формирования, их развитие важно именно в этот возрастной период.

Способность человека к саморегуляции определяется возрастными особенностями. Наиболее сенситивным периодом для развития саморегуляции является младший школьный возраст, т.к. именно в это время у детей формируются произвольные умственные действия.

Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования и обязанности, для реализации которых ему необходимо овладеть определенным уровнем самостоятельности и самоорганизации. Если раньше у детей преобладало непроизвольное внимание, при котором отсутствует сознательный выбор, то теперь постепенно внимание обучающегося начинает зависеть от усилия его воли и контроля собственных действий.

Актуальность изучения саморегуляции детей с признаками гиперактивности в школьном возрасте обусловлена тем, что данный синдром - одна из наиболее частых причин обращения за психологической помощью в детском возрасте. По данным Н.Я. Семаго, повышенной выраженностью признаков гиперактивного поведения страдают около 5% детей школьного

возраста. В то же время, в последние годы учителя начальных классов видят от 5 до 12 гиперактивных детей в каждом классе.

Исследованием гиперактивного поведения занимались как зарубежные, так и отечественные психологи: Е.Д. Белоусова, Н.М. Пылаева, Н.Н. Заваденко, Ю.С. Шевченко (теоретико-эмпирические исследования детей с двигательной расторможенностью), И.П. Брызгунов, Р.Р. Иванов (теоретико-эмпирические исследования проблемы минимальных мозговых дисфункций), Ю.Б. Дормашев, Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина (психолого-педагогический подход коррекции гиперактивного поведения), Н.К. Корсакова, А.В. Меньшикова (нейропсихологический подход) и другие.

Важным критерием выраженности гиперактивного поведения является низкий уровень саморегуляции поведения. В становлении механизмов самоконтроля важная роль лежит как в овладении способами управления поведением, так и в формировании необходимых для этого мотивов.

По мнению Е.А. Махриной, Е.Г. Петровой, именно при гиперактивном поведении младшие школьники имеют дело с недостаточностью, дефицитарностью как целенаправленности деятельности, так и процессов целеполагания. Обобщая, можно сказать, что вся система произвольной организации деятельности у детей с признаками гиперактивного поведения сформирована недостаточно.

Цель исследования – изучить развитие саморегуляции детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения.

Объект исследования – саморегуляция детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения

Предмет исследования – развитие саморегуляции детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитию саморегуляции детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения будет способствовать комплекс коррекционно-развивающих занятий в форме квест-игры.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие саморегуляции и ее возрастные особенности ее развития в младшем школьном возрасте, при гиперактивном поведении
2. Провести эмпирическое исследование уровня саморегуляции детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения
3. Разработать комплекс коррекционно-развивающих занятий по развитию саморегуляции детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения и проверить его результативность.

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов исследования:

1. Теоретические методы исследования: анализ сравнение и обобщение научной психолого-педагогической литературы.
2. Эмпирические методы исследования: анкетирование, тестирование.
3. Методы количественной и качественной обработки данных.

Методики диагностики:

- анкета для педагогов «Признаки гиперактивного поведения» разработанная И.П. Брызгуновым и Е.В. Касатиковой;
- методика «Стиль саморегуляции поведения детей (вариант ССПД-М1)» В.И. Моросановой;
- методика «Рисование по точкам» А.Л. Венгера;
- методика «Оценка уровня сформированности рефлексивного умения учащихся начальной школы рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» А.Б. Воронцова.

База исследования: СШ г. Красноярск. В исследовании принимали участие 14 детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ С ГИПЕРАКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

## 1.1. Понятие саморегуляции личности в психологии

Саморегуляция является феноменом, который изучался как в зарубежной, так и отечественной психологии. Но в зарубежной науке саморегуляция рассматривалась изолированно от многих факторов, таких как биологические, социальные и когнитивные. Эти факторы имеют важное значение для формирования саморегуляции и личности в целом, но в исследованиях они часто игнорируются или недооценены.

В контексте нашего исследования необходимо рассмотреть исследования саморегуляции личности в некоторых психологических подходах.

В психоаналитической теории, прямое исследование саморегуляции не является главным объектом изучения, однако некоторые аспекты саморегуляции могут быть рассмотрены в контексте защиты, которая понимается как любая когнитивная структура, функционирующая с целью защиты человека от чрезмерного воздействия тревоги. А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг и другие авторы внесли свой вклад в изучение данной темы.

В бихевиористической теории (А. Бандура, Б.Ф. Скиннер, Дж. Уотсон и др.) саморегуляции считается, что поведение контролируется с помощью прогнозирования вознаграждения, самооценки и оценивания возможных последствий собственных действий. Данная теория также признает активность как один из механизмов саморегуляции. Однако, внешнее поощрение может быть неэффективным без внутренней мотивации.

В когнитивной психологии саморегуляции (М. Арнольд, Дж. Келли, Л. Колберг, Р. Лазарус, Ж. Пиаже и др.) придают большое значение познавательным процессам в регуляции поведения людей.

В гуманистической теории (Ф. Баррон, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франклин и другие) и их последователи рассматривают саморегуляцию как процесс, который обеспечивает физическое выживание и адаптацию личности в обществе. Этот процесс требует от личности полной самоотдачи, использования всех своих способностей и творческого потенциала. Личность руководствуется собственными ценностями и смыслами, что способствует ее самореализации.

Представители гуманистической психологической теории (Ф. Бэррон, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл и др.), а также их последователи, считают, что под саморегуляцией понимается процесс, обеспечивающий физическое выживание и успешную адаптацию человека в обществе. При этом для этого процесса требуется максимальная отдача человека, использование его энергии, активности и творческих возможностей, а также руководствоваться своими ценностями и личными смыслами. Это способствует самореализации человека.

Проблема саморегуляции личности и поведения изучалась в отечественной науке в области физиологии и психологии. Ученые, внесшие значительный вклад в эту область, включают П.К. Анохина, И.П. Павлова, П.М. Сеченова и других. И.М. Сеченов стал первым, кто обратил внимание на регуляторную природу протекания психических процессов, включая психические состояния.

Ученые, такие как А.Г. Асмолов, Ф.Е. Зинченко, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.А. Пономаренко, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и Г.П. Щедровицкий, в рамках системно-деятельного подхода исследовали взаимосвязь саморегуляции с деятельностью, изучая проблему достижения целей, активности и самой деятельности. Это стало основой для изучения саморегуляции человеческой деятельности и поведения.

Так, О.А. Конопкиным и его коллегами была разработана модель сознательной саморегуляции, первоначально применявшаяся к сенсомоторным действиям человека, а затем к анализу регулирующих

процессов учебной и профессиональной деятельности, включая спорт высших достижений. Основным элементом концепции О.А. Конопкин является концепция целостной системы сознательной саморегуляции произвольно активной деятельности, позволяющей реализовать целостность субъекта. В то же время, под психическим самоконтролем понимается системная организация психического процесса по инициированию, созданию, поддержанию и контролю всех видов и форм внешней и внутренней деятельности, направленных на достижение целей, поставленных субъектом [12].

В рамках системно-деятельного подхода также проводились исследования, направленные на изучение саморегуляции различных видов деятельности и связанные с разработкой информационных моделей регуляции предметных действий и выделением регуляторных аспектов психологической структуры деятельности

Исследователи, работающие в системно-детерминистском подходе, внесли большой вклад в изучение саморегуляции людей. Они считают, что саморегуляция – это взаимодействие между такими компонентами, как цель деятельности, сбор информации о внешней среде, принятие решений о необходимых действиях и выбор программы действий. Они также выделяют реализацию программы действий в качестве важного компонента саморегуляции. Однако они признают, что этот подход не может дать полного представления о саморегуляции в целом, так как он рассматривает только ее процессуальную составляющую.

Значительный вклад в развитие представлений о саморегуляции внесли В.А. Ганзен, Л.Г. Дикая, А.А. Ершов, Л.А. Карпенко, А.О. Прохоров и других.

Л.Г. Дикая своей концепции в понимание саморегуляции вкладывает два аспекта. первый - это психическая деятельность. второе - это психологическая система, при этом выделяет уровни и описывает регуляторные механизмы, активизирующие деятельность субъекта [6].



Полисистемный и межсистемный подходы позволяют выбрать детерминанты для исследования на основе системных основ саморегуляции психики. Однако в этой концепции отсутствуют механизмы, объясняющие изменения психических состояний и переходы между ними, а также приемы и способы саморегуляции, которые могут привести к изменениям

К.А. Абульханова-Славская полагает, что саморегуляция представляет собой высший уровень и истинное качество жизни субъекта. В своих трудах она подробно исследует эту тему и утверждает, что благодаря способности к саморегуляции человек способен сохранять оптимальный уровень своей активности, несмотря на возможные изменения внутреннего состояния. В ходе решения задач субъект должен учитывать требования, предъявляемые к процессу, и согласовывать свой внутренний мир, включая эмоции, мотивацию, волю, с объективной действительностью. Высокий уровень мотивации способствует тому, что субъект способен контролировать свои текущие состояния, не прибегая к чрезмерным волевым усилиям при низком уровне мотивации.

В дополнение к вышеперечисленным условиям, необходимым для саморегуляции человека, является постановка задачи по изменению смысла и отказ от негативных эмоций, а также поиск мотивов и ценностей, которые могут стать источником эмоциональной энергии и помочь создать новый смысл и направление действий в желаемом направлении.

Ю.А. Миславский утверждает, что саморегуляция личности связана с особенностями внутреннего диалога. Внутренний диалог, являясь самоотношением и отношением к окружающим людям, формирует субъективные представления человека о себе и других, которые становятся основой системы саморегуляции.

Саморегуляция личности является важным аспектом ее развития. Она включает в себя способность личности к самоконтролю и управлению своими эмоциями и поведением. Развитие рефлексивных навыков, таких как

самоанализ и осознанность, может помочь личности достичь более высоких уровней саморегуляции и улучшить ее качество жизни

Субъектом саморегуляции является человек, который может изменять свои жизненные цели, ценности, идеи и психические состояния. Эти изменения происходят в зависимости от степени выраженности его регуляторных личностных характеристик.

В.И. Морасанова первой из исследователей показала влияние личностных особенностей саморегуляции (способов саморегуляции) на эффективность деятельности. Автор исследовала типичные для человека индивидуальные способы регуляции, которые являются достаточно устойчивыми, и которые проявляются в разной деятельности и иных видах психической активности. Их сочетание позволило выделить и описать различные стили саморегуляции личности. Согласно В.И. Моросановой, именно стиль саморегуляции, проявляющийся в индивидуальных особенностях саморегулирования отражает особенности планирования, программирования достижение цели, учет разных условий окружающей действительности, оценки и коррекции собственной активности для достижения значимых для субъекта результатов.

Исходя из значимости осмысления знаний о возможностях саморегуляции А.К. Осницкий представил модель регуляторного опыта человека, как самоуправления собственными стратегиями жизнедеятельности и решения поставленных задач. Содержанием модели является определенную систему знаний, умений и переживаний, которые в совокупности оказывают влияние на успешную регуляции деятельности и поведения [29].

В качестве основных структурных компонентов модели выступают: опыт рефлексии, мотивационно-ценностный опыт, опыт привыкания, операциональный опыт, опыт сотрудничества. Процесс взаимодействия этих компонентов модели осуществляется по следующей схеме: «рефлексия → синтез непосредственного и логического оценивания и интерпретации;

регуляционный процесс = проживание, чувствование, преодоление и переосмысление ситуации».

Согласно модели А.К. Осницкого, саморефлексия личности является процессом устранения многообразной информационной неопределенности исходного уровня до уровня, обеспечивающего эффективную целенаправленную деятельность [27].

Согласно структурно-функциональному подходу А.П. Корнилову, личностная саморегуляция представляет собой процесс смыслообразования, включающий в себя рефлексивные и системы переживаний в контексте идентификации с самим собой. Саморегуляция является функцией самосознания и проявляется в регуляции поведения. Исследователи, такие как Р.Р. Сагиев и В.И. Степанский, считают, что к содержанию саморегуляции относится смыслообразование и саморефлексия, которая рассматривается как функция сознания.

И, наконец, последняя интерпретация понятия саморегуляции состоит в его понимании как процесса управления произвольной деятельностью человека или его способностей к этому. Согласно современной отечественной психологии, саморегуляции А.А. Конопкина, В.А. Моросановой и А.А. Осницкого, это внутренняя целенаправленная активность, реализующаяся благодаря системному участию различных психических явлений, процессов и уровней. В.А. Морозова относит к саморегуляции инициирование субъектом и достижение целей активности, а также процесс контроля за их достижением. Предметом психологического исследования саморегуляции выступают «интегративные психологические процессы и явления», обеспечивающие организацию и целостность разных аспектов психической деятельности индивида, его личности и характера.

Таким образом, разводятся содержания понятий «саморегуляция» - внутренние процессы и «самоорганизация» - активность в большей степени внешняя, даже если речь идет об организации психической активности.

Понимание самоуправления в исследованиях Н.М. Пейсахова и его последователей во многом содержательно близко современному прочтению термина «осознанная саморегуляция», который использует, в частности, В.И. Моросанова [23].

Таким образом, исследование саморегуляции личности носит междисциплинарный характер, существует множество подходов к пониманию и выделению структурного содержания саморегуляции.

Следует отметить, что в случае, если под саморегуляцией понимать целесообразную деятельность живых организмов на различных уровнях организации и степени сложности, то регуляция психических состояний будет являться одним из ее аспектов. Этот уровень регуляции связан с особенностями использования субъектом психических средств, например, рефлексия и моделирование окружающей действительности.

Таким образом, обозначим ключевые значения и их области, включенные в понятие "саморегуляции". Во-первых, это одно из основных свойств сознания, которое, согласно классикам отечественной психологии, выделяется наряду с восприятием. Взаимосвязь этих двух функций обеспечивает целостное функционирование психики в здоровом состоянии, единство всех психических процессов и их интеграцию.

Во-вторых, «саморегуляция» – это особый психический процесс, направленный на оптимизацию состояния человека. В отличие от первого подхода, второе понимание больше характерно для прикладной области психологии, где используются специальные техники и приемы для достижения самоконтроля и саморегуляции.

В-третьих, понимание саморегуляции не ограничивается только приведением к оптимальному состоянию, но включает в себя управление и другими процессами на уровне личности и ее целей. Сюда относятся самоопределение, самореализация и различные виды активности, такие как познавательные процессы, поведение, деятельность, общение и самоорганизация.

Таким образом, саморегуляция - это сложный процесс, который включает в себя управление своими эмоциями, мыслями и поведением. Он помогает человеку достигать поставленных целей, предотвращать негативные последствия и адаптироваться к изменяющимся условиям. Саморегуляция включает в себя ряд навыков, таких как принятие решений, управление стрессом, планирование и гибкость мышления. Она необходима для личностного и профессионального роста и развития.

В нашем исследовании мы опираемся на теоретические положения о саморегуляции О.А. Конопкина и В.И. Моросановой - саморегуляция определяется как неотъемлемая часть самосознания, которая рассматривается как способность управлять активностью индивида. Согласно О.А. Конопкину и В.И. Моросановой осознанная саморегуляция является комплексным процессом внутренней психической активности, направленным на инициацию, контроль и реализацию разных видов, форм и целей произвольной деятельности.

## **1.2 Возрастные особенности саморегуляции детей младшего школьного возраста**

Способность человека регулировать свои действия и эмоции зависит от его возраста и индивидуальных особенностей. Младший школьный возраст является наиболее чувствительным периодом в развитии ребенка, когда формируются произвольные умственные действия:

- формируется произвольность познавательных психических процессов младших школьников;
- намеренное запоминание и припоминание учебного материала;
- внимание, которое ребенок может контролировать и направлять на продолжительное время, а также упорство, с которым он решает умственные задачи;

– способность организовывать свои действия для выполнения задач, которые ему поручены;

– осуществление контроля поведения, деятельности и психических процессов, поскольку социальный статус школьника, его учебная деятельность требуют от него уже достаточно высокого уровня произвольного поведения.

В младшем школьном возрасте у детей формируется способность к саморегуляции в связи с их включением в учебную деятельность и необходимостью подчиняться правилам поведения. Процессы саморегуляции необходимы для организации сложных форм произвольных действий, таких как учение. Во время учебной деятельности детям приходится выполнять не то, что хочется, а то, что нужно. Взрослые помогают им понять, что для достижения успеха в учебе необходимо уметь сдерживать свои эмоции, желания и поведение [3].

В младшем школьном возрасте происходит активное развитие осознанной саморегуляции в процессе осуществления учебной деятельности.

Исследования О.М. Краснорядцевой показали, что только 25% детей в период обучения в первом классе имеют способность к самоконтролю и могут контролировать свои мысли, действия и поведение. Однако, у учеников, которые не успевают в учебе, даже после трех лет обучения, не формируется умение сосредотачиваться на поставленной задаче, выбирать наиболее подходящий способ ее решения, переносить этот способ на другую ситуацию, и выполнять задачу точно и правильно. Только 19% учеников третьего класса могут решать задачи на основе теоретических знаний, 58% учеников переосмысливать задачу в соответствии со своими интересами, и 23% не могут контролировать себя при выполнении заданий. [12].

Согласно исследованиям Т.Ю. Рочевой, В.А. Гасимовой, Ю.В. Онищенко, младшие школьники не умеют контролировать свою деятельность и проводить анализ ее осуществления. Это проявляется в том, что после выполнения заданий в тетрадях остаются ошибки. Авторы

утверждают, что это вызвано недостатком заданий, направленных на контроль. Однако мы думаем, что проблема не только в количестве заданий, но и в их направленности и сложности. Они изначально требуют высокого уровня контроля, который еще не сформирован у большинства учеников [22].

Поэтому Л.И. Божович говорила, что основная задача воспитания в начальной школе – научить ребенка контролировать свое поведение и развивать необходимые для осуществления учебной деятельности регуляторные качества [2].

Включение школьника в учебный процесс способствует развитию его способности ставить перед собой цели, находить способы освоения и применения знаний, контролировать и оценивать собственную деятельность, на что указывают К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин. Требования, предъявляемые к ребенку, способствуют формированию таких важных качеств, как выдержка, терпение и настойчивость, которые, в свою очередь, являются основой дисциплины и поведения, формирующегося к концу 1 года обучения. Речевые формы «надо», «можно» и «нельзя» помогают школьнику контролировать свою деятельность в соответствии с целями и задачами учебного процесса, что приводит к трансформации личности и достижению поставленных целей и задач.

У младших школьников в определенной мере развита и самостоятельность, отмечает А.М. Соленова. Однако, дети младшего школьного возраста часто проявляют самостоятельность из-за своих эмоций и желаний, вместо того чтобы критически осмыслить ситуацию и свою роль в ней. Растущее стремление к самостоятельности, а также развитие самосознания могут привести к тому, что дети будут намеренно не подчиняться общим правилам, считая это проявлением взрослости и независимости. В третьем классе уже можно заметить высокий уровень такого волевого качества как решительность. Это может быть связано с импульсивностью детей в этом возрасте [25].

У младших школьников повышается способность сдерживать свои эмоции, они учатся контролировать свои чувства. Сначала это происходит под влиянием требований взрослых, но в дальнейшем это качество закрепляется в младшем школьном возрасте. Это происходит в тот момент, когда школьный распорядок начинает регулировать поведение детей.

В начальной школе мыслительная деятельность является главной и определяющей. Она оказывает влияние на развитие других психических процессов, делает их произвольными. О.А. Конопкин называл мышление «стержневым, сквозным психическим средством построения регуляции»[10].

О.А. Конопкин считал, что развитие практического мышления является очень важным, так как оно связано с практическими задачами и позволяет человеку регулировать свое поведение [10]..

Для успешного выполнения мыслительной деятельности необходима речь. Внутреннее говорение, развивающееся в дошкольном детстве, и внутренняя модель действий, формирующаяся в младшем школьном возрасте, обеспечивают планирование, моделирование и программирование своих действий ребенком в соответствии с целью и условиями.

В младшем школьном возрасте механизм саморегуляции - это рефлексия. Рефлексия позволяет ребенку осознавать свой внутренний мир, оценивать свои действия и эмоции и сравнивать их с общепринятыми ценностями. Развитая рефлексия способствует планированию и программированию деятельности, формированию реалистичных целей и осознанию своих действий, мотивов и причин поведения. Рефлексивное мышление включает осознание своих поступков и чувств, а также оценку мотивов других людей и сопоставление их с общественными нормами и идеалами. В начальной школе рефлексия только начинает формироваться, но педагоги и сверстники могут оказывать положительное влияние на ее развитие [10].

На данном этапе важную роль играют действия контроля и оценки, которые при обучении переходят в самоконтроль и самооценку и



способствуют осознанному регулированию собственной деятельности. Эти умения помогают ученику стать субъектом учебной деятельности [2].

В младшем школьном возрасте организация учебной деятельности и школьного режима способствует развитию у детей восприятия времени. Согласно исследованиям М.М. Пурецкий, освоение понятий времени и связанных с ним категорий помогает детям научиться планировать свою деятельность и ставить долгосрочные цели. Постепенно у них развивается эмоциональное предвидение ожидаемых результатов, что стимулирует их к действию и достижению поставленных целей. Важное место начинает занимать мотивация, выходящая за пределы ближайших задач. Отсрочка во времени целей позволяет детям тщательно продумать свои действия, учесть имеющиеся ресурсы и внести коррективы в свои планы, что также содействует осознанной саморегуляции [20].

На основе исследования существующих исследований, посвященных личностной саморегуляции детей младшего школьного возраста, Е.С. Федосеева определила следующие компоненты:

1. Мотивационный компонент – процесс развития саморегуляции начинается с постановки цели деятельности, которую ребенок должен осознавать и стремиться достичь. Для этого необходимо, чтобы у него была положительная мотивация, понимание того, какие результаты он хочет получить, и умение планировать ход действий.

2. Эмоционально-волевой компонент – наличие эмоциональной связи с деятельностью, контроль над эмоциями, концентрация усилий на достижении цели, умение сохранять мотивацию и настойчивость в сложных ситуациях, а также устойчивость и выносливость - вот качества, которые необходимы для полноценной саморегуляции любой деятельности.

3. Деятельностно-практический компонент – принятие задачи, осознание ее и сохранение цели на протяжении всего ее выполнения, а также проявление самоконтроля в процессе работы.

4. Рефлексивно-оценочный компонент – критический анализ промежуточных и окончательных результатов, адекватная оценка своих способностей и способность к самоанализу являются важными компонентами успешной саморегуляции [26].

Согласно Л.М. Фридману, в младшем школьном возрасте дети охотно принимают цели, поставленные учителем. Однако в дальнейшем они начинают чувствовать необходимость стать субъектами своей собственной деятельности, то есть получать возможность ставить индивидуальные цели для своих конкретных действий. Мы считаем, что цель должна быть осознана и воспринята учащимися, если они активно участвуют в ее формировании и обсуждении условий ее выполнения (повторение задания, планирование). Цель также должна иметь положительный эмоциональный подтекст и быть важной для ученика.

Необходимость положительной мотивации отмечал В.В. Давыдов. По мнению автора, ребенок должен получать удовольствие от обучения, и если в младшем школьном возрасте это чувство не развито, то ни прилежность, ни ответственность не смогут быть источником радости и успеха в дальнейшей учебе. Способность планировать предстоящую деятельность помогает достичь поставленной цели.

Данные исследований, проведенных И.А. Кураповой и А.В. Горбуновой свидетельствуют о том, что младшие школьники способны планировать свои действия, но на первом этапе это тесно связано с их речью. Они обдумывают и выражают словами то, что планируют сделать. Сложность данного процесса, по мнению автора, заключается в том, что ребенок вынужден предвидеть последствия своих действий и устанавливать причинно-следственные связи между ними и результатами. Для этого ему требуется высокий уровень отражения объективной реальности, осознание логики развития своего поведения. Автор отмечает, что одной из особенностей планирования младших школьников является неспособность придерживаться первоначального плана [13].

Еще одной особенностью является то, что младшие школьники ставят цели схематично, выделяя только основные этапы работы, не указывая конкретные способы ее выполнения.

Таким образом, основные характеристики саморегуляции младших школьников: развитие волевой сферы, формирование произвольной регуляции действий, сознательное отношение к выполнению заданий. Стремление к самостоятельности может приводить к нарушению дисциплины и невыполнению требований взрослых.

Саморегуляция в младшем школьном возрасте имеет свои особенности. Это связано с тем, что у детей в этом возрасте еще не развита способность к самоконтролю и саморегуляции своих эмоций и поведения.

Одной из основных особенностей саморегуляции у младших школьников является их эмоциональная нестабильность. Дети могут легко переходить от одной эмоции к другой, что может приводить к конфликтам и проблемам в общении со сверстниками и взрослыми.

Еще одной особенностью саморегуляции у детей младшего школьного возраста является их зависимость от внешней оценки. Они могут сильно зависеть от того, что думают о них другие люди, и могут испытывать стресс и тревогу, если их оценки не соответствуют их ожиданиям.

Также у младших школьников могут возникать проблемы с самоорганизацией и планированием своего времени. Они могут быть склонны к импульсивности и неспособности сосредоточиться на задаче, что может привести к неуспеваемости в школе и снижению мотивации к учебе.

В целом, в младшем школьном возрасте саморегуляция только начинает формироваться, поэтому дети могут испытывать трудности в управлении своими эмоциями и поведением. Однако с возрастом эта способность развивается и становится более зрелой. Младшие школьники нуждаются в поддержке и помощи со стороны родителей, учителей и сверстников для развития способности саморегуляции.

### **1.3. Психологические особенности детей с гиперактивным поведением**

Когда речь идет о гиперактивных детях, большинство исследователей (З. Тржесоглава, В.М. Трошин, А.М. Радаев, Ю.С. Шевченко, Л.А. Ясюкова) имеют в виду детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Данное обозначение является общепринятым в России.

Большинство исследователей отмечают три основных блока проявления СДВГ (Н.Н. Заваденко, А.Л. Сиротюк, Ю.С. Шевченко и др.): гиперактивность, нарушения внимания, импульсивность.

Слово гиперактивность происходит от греческого «hyper» – много и латинского «activus» – деятельный. Следовательно, дословно гиперактивность означает повышенную активность. Исследования показывают, что большинство детей сталкиваются с проблемами и трудностями, включая нарушения в поведении, которые являются одной из наиболее распространенных проблем.

Гиперактивным поведением называется совокупность симптомов, проявляющихся в виде чрезмерной двигательной и психической активности. В медицинской терминологии гиперактивность определяется как повышенный уровень двигательной активности у детей. Причины гиперактивного поведения в детском возрасте могут быть различными - физиологические потребности ребенка, конфликты в семье или проблемы воспитания.

В настоящее время ученые считают, что гиперактивность является одним из симптомов целого ряда нарушений. Главным дефектом является недостаточность механизмов внимания и торможения.

Существует несколько способов определения понятия «гиперактивность», которые чаще встречаются в литературных источниках:

1. Ребенок проявляет чрезмерную активность, направленную на достижение определенной цели. Он имеет план действий, способен

выполнять несколько задач параллельно, достигая при этом хороших результатов.

2. Гиперактивность связана с недостаточной концентрацией внимания и контролем со стороны самого ребенка. Такой ребенок слишком активен и не может сосредоточиться на одном деле.

3. Гиперактивность возникает из-за различных факторов, таких как генетическая предрасположенность, стрессовые ситуации и недостаточное развитие когнитивных навыков. В другом случае при внешней схожей картине поведения мы наблюдаем отсутствие целенаправленности и продуктивности деятельности, хотя остается моторный компонент и скорость, с которой ребенок хватается за то или другое дело. Такой тип поведения и состояния скорее можно назвать расторможенным и импульсивным, но никак не гиперактивным в том смысле, в котором это описывалось выше. Именно при такого рода особенностях развития мы чаще всего имеем дело с недостаточностью, дефицитарностью как целенаправленности деятельности, так и процессов целеполагания. Обобщая, можно сказать, что вся система произвольной организации деятельности у этих детей сформирована недостаточно.

Большинство авторов описывает возрастные особенности поведенческих нарушений у детей с гиперактивностью. Максимальная выраженность симптомов совпадает с критическим периодом развития, который приходится на возраст от одного до двух лет. В это время активно развиваются корковые центры, отвечающие за психическое функционирование, и формируются сенсомоторные функции речи. Теория аффективной регуляции М.И. Лисиной предполагает, что этот период соответствует «проявлению» первого и частично третьего уровней аффективного контроля, что можно охарактеризовать как «период полевого поведения». [7, с. 29].

Второй критический этап развития детей при гиперактивном поведении приходится на возраст около трех лет. Этот период характеризуется

совершенствованием двигательных и языковых навыков, а также формированием элементарных форм регуляции поведения. В частности, происходит развитие произвольного внимания и памяти, а также графических навыков.

Третий критический период в развитии ребенка с гиперактивностью совпадает с началом школьной жизни, и приходится на возраст примерно 6-8 лет. Для этого периода характерно развитие не только проблем регуляции поведения, но и трудностей в освоении школьной программы. Психологические трудности могут приводить к различным психосоматическим заболеваниям и проявлениям вегетативной дистонии.

Помимо этого, возраст от 4 до 10 лет является периодом психомоторной реактивности. В данном возрасте устанавливаются более сложные субординативные отношения между различными иерархическими структурами двигательной системы. Нарушение данных отношений является важным фактором возникновения психомоторных нарушений[1].

Если в дошкольном возрасте у детей с признаками дисфункции мозга в основном наблюдается гиперактивность, расторможенность двигательной активности, неуклюжесть, рассеянность и повышенная утомляемость, то в школьном возрасте возникают проблемы с организацией поведения и успеваемостью.

Рассмотрим психологические теории происхождения гиперактивного поведения у детей. Согласно точке зрения З. Матейчик, психическая депривация может быть причиной гиперактивности. Это связано с недостатком внешних стимулов, отсутствием значимых эмоций и социальных связей в окружении ребенка. В результате ребенок испытывает сильное желание получить стимулы, что проявляется в беспокойном поведении [6].

Ф. Штолц рассматривает гиперактивность как крайнее проявление особенностей темперамента ребенка, которое может приводить к проблемам в обучении и социализации. Американские авторы связывают

гиперактивность с нарушениями внимания, которые являются основной причиной этого расстройства [12].

В исследованиях Т.Г. Горячева и А.С. Султанова, к причинам возникновения гиперактивности относятся:

- неблагоприятие окружающей среды,
- отсутствие значимого влияния воспитания детей и семейных факторов.
- психопатические черты характера [4, 18].

Таким образом, причины возникновения гиперактивности могут быть различными. К основным факторам относятся: нарушение психической депривации (недостатка внешних стимулов); социальные факторы, связанные с отсутствием значимых социальных связей; эмоциональный стресс, вызванный переутомлением; особенности темперамента – повышенная активность и импульсивность; нарушения внимания, приводящие к рассеиванию внимания и отвлекаемости детей.

О.В. Халецкая и В.М. Трошин описывают «гипердинамический синдром», выделяя в нем [11,22]:

- двигательную расторможенность, (т.е. гиперактивность, которая не имеет определенной цели, при этом ничем не мотивирована и не зависит от ситуации);
- нарушения внимания (проявляющиеся в трудности сосредоточения, отвлекаемости), легкую истощаемость;
- нарушения координации движений (при ходьбе дети часто пошатываются, задевают окружающие предметы);
- двигательное беспокойство (иногда отдельные мышечные подергивания).

Гиперактивные дети отличаются от других детей повышенной двигательной активностью. Они много двигаются и часто бывают беспокойными и суетливыми. Дети с СДВГ часто не замечают своих движений. Их движения обычно не скоординированы и не точны, они не

умеют завязать шнурок, застегнуть пуговицу, пользоваться ножницами и иглой. У них плохой почерк, они спят меньше, чем другие дети.

По данным исследований польских ученых, у детей с СДВГ моторная активность на 15-20% выше нормы.

Синдром двигательной расторможенности раскрывает Л.Ф. Обухова, которая дает следующие характеристики данной категории детей: дети характеризуются общим двигательным беспокойством, неусидчивостью и множеством ненужных движений. Эти движения резкие, непредсказуемые и непрогнозируемые, что затрудняет привлечение внимания детей. В результате дети становятся крайне неусидчивыми и постоянно бегают, хватаясь за все подряд. Захватив какой-то предмет, ребенок сразу же бросает его и переходит к следующему, задает множество вопросов и не слушает ответы. Их трудно привлечь к вниманию как в обычной, так и необычной обстановке. В обществе чужих людей они не стесняются, проявляют агрессию и оказывают сопротивление внешнему воздействию [8, 63].

Внимание является необходимым условием для полноценного развития любого психического процесса. Л.С. Выготский утверждал, что направленность внимания играет важную роль в процессах абстракции, мышления и мотивации. Нарушения внимания проявляются в трудностях удержания внимания, снижении избирательной способности и выраженной отвлекаемости, сопровождающейся частыми переключениями внимания с одного занятия на другое. Дети с нарушениями внимания характеризуются непоследовательным поведением, забывчивостью, неспособностью слушать и сосредотачиваться, частым потерей личных вещей и стремлением избегать заданий, требующих продолжительных умственных усилий. Показатели внимания таких детей могут сильно колебаться. Однако если деятельность ребенка связана с интересом, увлечением и удовольствием, он может удерживать внимание в течение длительного времени.

Импульсивность у ребенка проявляется в том, что он часто действует необдуманно, перебивает и может без разрешения покинуть класс. Также



такие дети не могут контролировать свои действия и подчиняться правилам, они часто кричат и настроение у них нестабильное

Гиперактивность у детей проявляется в цикличности умственной деятельности. Ребенок может продуктивно трудиться 5-15 мин, а потом в течение 3-7 мин мозг отдыхает и накапливает энергию. В это время у ребенка снижается концентрация внимания и он отвлекается. После отдыха умственная деятельность возобновляется на 5-10 мин. Для поддержания концентрации гиперактивный ребенок использует адаптивную стратегию - двигательную активность, которая стимулирует центры равновесия. Это можно достичь, отклонившись на стуле назад и касаясь пола только задниками. Учитель просит учеников "сесть прямо, не отвлекаться", но эти требования конфликтуют между собой. В случае, если ребенок сидит неподвижно, то происходит снижение уровня его мозговой активности.

И.В. Абрамовская, Е.В. Малыгина раскрывают непосредственно формы проявления гиперактивности ребенка, которые можно наблюдать в повседневной жизни, но не всегда являющиеся поводом обращения к специалисту. К ним относятся:

- высокая двигательная активность;
- беспокойные, посторонние движения во время выполнения заданий, которые требуют усидчивости;
- деструктивное поведение (выражается в привлечении внимания со стороны как взрослых, так и сверстников);
- импульсивность;
- несоответствие уровня навыков чтения и письма сверстникам;
- слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах;
- болтливость;
- в коллективе служит источником постоянного беспокойства: шумит, не задумываясь, берет чужие вещи, мешает окружающим;
- недисциплинированность, непослушность, эмоциональная лабильность, навязчивость;

– отвлекаемость, вспыльчивость.

Одним из основных признаков гиперактивного поведения является недостаточный уровень самоконтроля поведения. Для развития механизмов самоконтроля необходимо овладеть способами управления своим поведением и сформировать мотивы и потребности, которые будут способствовать этому. Самоконтроль и отношение к правилам у гиперактивных людей нестабильны и зависят от удовлетворения текущей потребности.

Итак, гиперактивность у младших школьников проявляется в повышенной двигательной активности, импульсивности, трудностях концентрации внимания, беспокойстве и повышенной эмоциональности. Такие дети могут часто перебивать других, кричать, бегать, не могут долго сидеть на месте, не слушают учителя и часто не выполняют задания. Психофизиологическим механизмом гиперактивности может быть незрелость или расстройство работы мозга у ребенка.

## Выводы по Главе 1

Саморегуляция – это процесс управления собственными эмоциями и мыслями с целью достижения определенных целей или предотвращения нежелательных последствий. Этот процесс включает в себя множество навыков, таких как решение проблем, принятие решений и контроль над стрессом.

Особенности саморегуляции младших школьников связаны с особенностями их развития и психофизиологическими особенностями. В этом возрасте дети еще не умеют полностью контролировать свои эмоции и поведение, поэтому часто испытывают трудности в общении с другими людьми и в учебе.

Одна из особенностей саморегуляции младших школьников - это их эмоциональная лабильность. Они быстро переключаются с одной эмоции на другую, что может вызывать конфликты и трудности в общении. Также они могут испытывать сильную зависимость от мнения окружающих людей, что приводит к стрессу и тревоге.

Одним из основных признаков гиперактивного поведения является недостаточный уровень самоконтроля поведения. Для развития механизмов самоконтроля необходимо овладеть способами управления своим поведением и сформировать мотивы и потребности, которые будут способствовать этому. Самоконтроль и отношение к правилам у гиперактивных людей нестабильны и зависят от удовлетворения текущей потребности.

Младшие школьники с признаками гиперактивного поведения имеют проблемы с планированием и организацией своего времени. Они часто импульсивны и не могут сосредоточиться на одной задаче. Это может приводить к неуспеваемости и снижению мотивации. Таким образом, саморегуляция младших школьников требует особого внимания и поддержки со стороны взрослых.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИЗНАКАМИ ГИПЕРАКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

### **2.1. Организация и методики исследования**

Исследование было организовано на базе СШ г. Красноярск.

Выборку составили 96 детей младшего школьного возраста, обучающиеся в третьих классах, с признаками гиперактивного поведения в возрасте 9-10 лет, средний возраст выборки 10,4 лет.

После определения детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения в исследовании саморегуляции принимали участие дети с признаками гиперактивного поведения.

У детей младшего школьного возраста, которые вошли в дальнейшем в выборку исследования отсутствует подтверждение клиническим исследованием и диагнозом невропатолога синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

На констатирующем этапе исследования для определения признаков гиперактивного поведения и саморегуляции детей младшего школьного возраста применялись следующие методики диагностики.

Методика 1. Анкета для педагогов «Признаки гиперактивного поведения» разработанная И.П. Брызгуновым и Е.В. Касатиковой.

Методика 2. «Стиль саморегуляции поведения детей (вариант ССПД-М1)» В.И. Моросановой.

Цель методики – исследование особенностей саморегуляции произвольной активности учеников младшего и среднего звена. Методика позволяет выявить основные регуляторные процессы (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и регуляторно-личностные свойства (гибкости, самостоятельности, ответственности):

1. Шкала «Планирование» характеризует особенности формирования осознанного планирования у детей, их способности к достижению и удержанию целей, а также детализацию и реалистичность этих целей. Высокие показатели по шкале указывают на наличие четких целей и планирование действий, в то время как низкие показатели могут свидетельствовать о недостаточной способности к планированию и частой смене целей и желаний.

2. Шкала «Моделирование» характеризует степень развитости представлений ребенка о значимых условиях достижения целей как в текущем, так и перспективном периоде. В случае высоких показателей по шкале дети имеют ясное представление о значимых условиях, адекватно оценивают их и способны моделировать свои действия в соответствии с этими условиями. В случае низких показателей ребенок имеет слабое представление о значимых условиях и неадекватно оценивает их, что может приводить к фантазированию и резкому изменению отношения к ситуации и ее последствиям. Такие дети часто не замечают изменения ситуации и не способны определять цели и программы своих действий в соответствии с текущими условиями.

3. Шкала «Программирование» позволяет оценить уровень осознанного программирования ребенком своих действий. Высокий результат свидетельствует о способности ребенка продумывать стратегии своих действий для достижения поставленных целей, разрабатывать подробные и развернутые планы. Планы легко адаптируются к изменяющимся условиям и устойчивы к внешним помехам. Когда результаты не соответствуют ожиданиям, программа корректируется до тех пор, пока не будет достигнут желаемый результат. Низкий результат может указывать на отсутствие способности или желания ребенка планировать свои действия. Такие дети склонны действовать импульсивно, не умеют самостоятельно определять последовательность своих поступков и предпочитают действовать методом проб и ошибок, что часто приводит к неадекватным результатам.

4. Шкала «Оценивание результатов» характеризует помогает определить, насколько хорошо ребенок оценивает свои действия и результаты. Высокие баллы на шкале говорят о том, что ребенок имеет развитую и адекватную самооценку и может сравнивать свои достижения с другими. Он также может оценить свои ошибки и принять меры для их исправления. Низкие баллы на шкале могут указывать на то, что у ребенка есть проблемы с самооценкой, и ему нужна помощь в развитии своих навыков. Субъективный критерий успешности может быть нестабильным и приводить к снижению качества работы при больших объемах работы или при ухудшении состояния здоровья.

5. Шкала «Гибкость» позволяет оценить способность ребенка перестраивать свою деятельность и вносить изменения в свои действия в соответствии с изменениями внешних и внутренних факторов. Дети с высоким уровнем гибкости могут быстро адаптироваться к новым условиям и корректировать свои действия, чтобы достичь цели. Если результаты не соответствуют ожиданиям, они могут быстро заметить расхождение и внести изменения, чтобы исправить ситуацию. Гибкость регуляторных процессов помогает детям эффективно действовать в изменяющихся условиях и достигать успеха в учебе и других сферах жизни.

Дети, которые имеют низкий уровень гибкости в динамично меняющейся среде, чувствуют себя неуютно и с трудом приспосабливаются к изменениям. Такие дети упрямы и не умеют быстро реагировать на события, планировать свои действия и выделять ключевые факторы. Это приводит к сбоям в регуляции и, соответственно, к неудачам в деятельности.

6. Шкала «Самостоятельность» показывает степень развития регуляторной автономной функции у ребенка. Высокие показатели по данной шкале говорят о том, что ребенок способен самостоятельно организовывать свою деятельность, планировать свои поступки и действия, контролировать выполнение задач и анализировать результаты своей работы. Если же показатели низкие, то ребенок зависит от мнения и оценок окружающих, а

планы и программы действий составляются взрослыми. В таком случае, возможны регуляторные сбои без посторонней помощи.

7. Шкала «Ответственность» характеризует развитость осознанной регуляции произвольной активности ребенка. Дети с высокой ответственностью стараются выполнять свои обязательства, не ищут оправданий, чтобы избежать выполнения своих обязанностей. Они обычно самостоятельны и стремятся избежать ошибок. Если у них высокая мотивация к достижению целей, они могут компенсировать негативные черты характера, мешающие достижению поставленных целей.

Дети с низкой ответственностью часто откладывают свои цели на неопределенное время, испытывают трудности с планированием и программированием своего поведения. По сравнению с детьми с высокой ответственностью у них менее развита способность компенсировать негативные черты личности.

Методика 3. «Рисование по точкам» А.Л. Венгера

Цель методики: изучить уровень ориентированности на заданную систему правил, способность осознанно контролировать свои действия

Суммарный балл представляет собой сумму баллов, полученных ребенком за все 6 задач.

Интерпретация результатов:

33-40 баллов (5-6 задач) - умеет хорошо ориентироваться на определенные правила и контролировать свои действия, может быть уверен в своей способности к саморегуляции..

19-32 балла (3-4 задачи) - у ребенка наблюдается недостаток ориентации на систему требований вследствие недостаточной произвольности поведения.

Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - очень низкий уровень регуляции действий, ребенок не может самостоятельно регулировать своё поведение и это приводит к нарушениям требований, которые предъявляет взрослый.

Методика 4. Оценка уровня сформированности рефлексивного умения учащихся начальной школы рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» (методика А.Б. Воронцова).

Младшим школьникам было предложено решить 8 задач. Из них 4 задачи имели два возможных варианта ответа (об этом детям не говорили). Мы оценивали каждую задачу, учитывая правильный ответ и оценку ученика. Если ребенок нашел альтернативный ответ или обнаружил отсутствие ответа, мы начисляли ему по 2 балла за каждую задачу.

Методика позволяет выявить следующие уровни сформированности рефлексивного умения учащихся начальной школы рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны»:

– 1 уровень – низкий: 0-14 баллов – ребенок не способен самостоятельно оценить свои мысли, действия и их обоснования. Ему необходима помощь взрослого, чтобы разобраться в ситуации.

– 2 уровень – средний: 15-29 баллов – ребенок может оценить свои действия и мысли «со стороны», если педагог поможет ему рассмотреть основания оценивания.

– 3 уровень – высокий: 30-40 баллов – ребенок может самостоятельно анализировать и оценивать свои мысли и действия с точки зрения их обоснованности.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего этапа исследования**

Обратимся к результатам исследования саморегуляции детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения.

С помощью анкетирования педагогов среди третьих классов нами были получены результаты о детях, имеющих признаки гиперактивного поведения. Основные результаты представлены на рисунке 1.



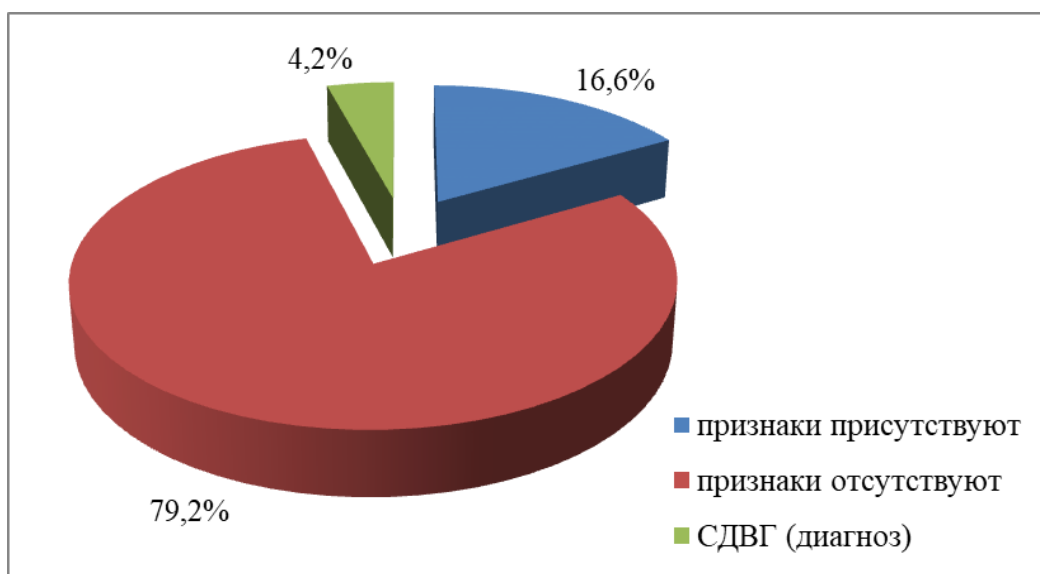


Рисунок 1. Распределение детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения, %

Согласно данным, представленным на рисунке 1 где представлены результаты анкетирования были получены данные о наличии признаков гиперактивного поведения детей младшего школьного возраста, 14 обучающихся (16,1 % детей) из 98 обучающихся (100% детей) имеют признаки гиперактивного поведения (результат 11 и более баллов для девочек и 15 и более для мальчиков).

В дальнейшем в исследовании саморегуляции участвовали дети младшего школьного возраста, имеющие признаки гиперактивного поведения – 14 обучающихся, не имеющих поставленный диагноз СДВГ, но согласно описаниям педагогов, имеющих признаки гиперактивного поведения.

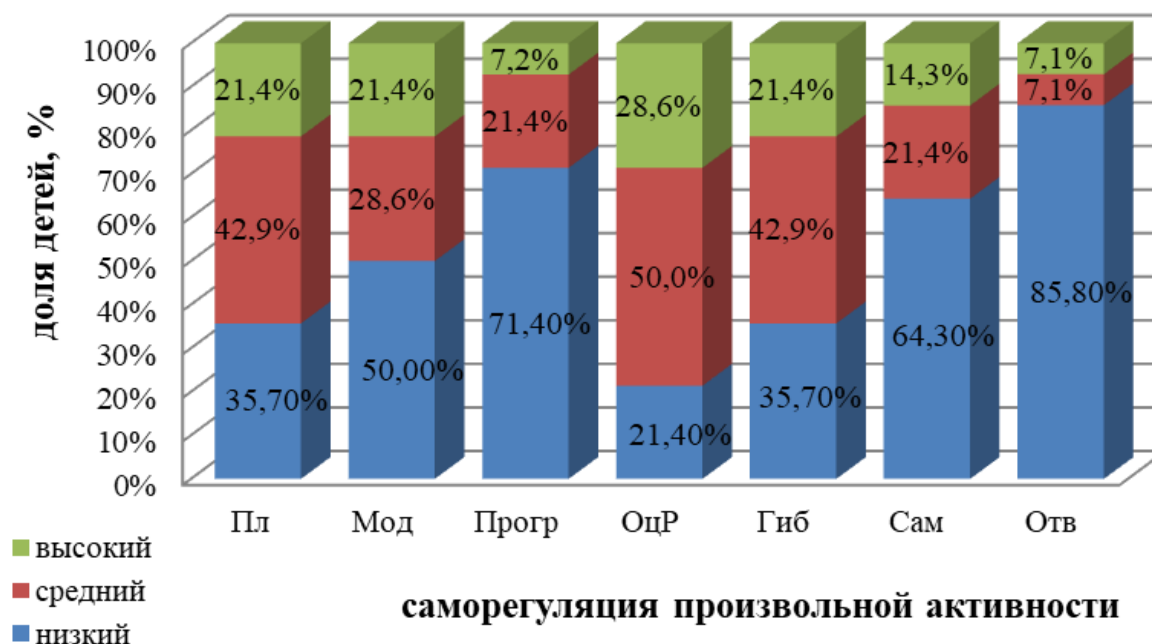
Рассмотрим результаты исследования регуляторных качеств детей младшего школьного возраста, полученные по методике В.И. Моросановой. Распределение детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения по уровням саморегуляции представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Уровень развития саморегуляции произвольной активности детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения

Регуляторные качества	Количество детей, %		
	низкий	средний	высокий
планирование	35,7%	42,9%	21,4%
моделирование	50,0%	28,6%	21,4%
программирование	71,4%	21,4%	7,2%
оценка результатов	21,4%	50,0%	28,6%
гибкость	35,7%	42,9%	21,4%
самостоятельность	64,3%	21,4%	14,3%
ответственность	85,8%	7,1%	7,1%

Результаты саморегуляции произвольной активности детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения наглядно представлены на Рисунке 2.



Примечание: Пл – планирование; Мод – моделирование; Прогр – программирование; ОцР – оценка результатов; Гиб – гибкость; Сам – самостоятельность; Отв – ответственность.

Рисунок.2. Уровень развития саморегуляции произвольной активности детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения

Проведение анализа результатов исследования развития саморегуляции произвольной активности детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения, представленные в Таблице 1 и Рис. 1 позволяет сделать следующие выводы.

По шкале «планирование» отсутствует преобладающий уровень развития.

Низкий уровень представлен 35,7% детей, у которых способность к планированию развита слабо, недостаточной способности к планированию и частой смене целей и желаний. Младшие школьники с данными уровнем самостоятельно не осуществляют планирование на будущее.

Средний уровень представлен у 42,9% детей, которые способны к планированию достижение целей, иногда цели и желания могут смениться, запланированные действия могут быть частично не выполнены.

Высокий уровень планирования имеют 21,4% детей, у которых проявляется целенаправленность деятельности, присутствует наличие четких целей и планирование действий, ориентированы на будущее.

По шкале «моделирование» в большей степени представлен низкий уровень сформированности.

Низкий уровень представлен у половины исследуемых детей младшего школьного возраста (50% детей), имеет слабое представление о значимых условиях и неадекватно оценивает их, что может приводить к фантазированию и резкому изменению отношения к ситуации и ее последствиям. Такие дети часто не замечают изменения ситуации и не способны определять цели и программы своих действий в соответствии с текущими условиями.

Средний уровень у 28,6% детей, которые могут затрудняться в выделении значимых условий достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, программа действий может не соответствовать планам деятельности, частично соответствовать получаемых результатов принятым целям.

Высокий уровень у 25,0% детей, которые имеют ясное представление о значимых условиях, адекватно оценивают их и способны моделировать свои действия в соответствии с этими условиями.

По шкале «программирование» у детей младшего школьного возраста преобладает низкий уровень развития.

Низкий уровень развития представлен у 71,4% детей, у которых отсутствует способности или желания ребенка планировать свои действия. Такие дети склонны действовать импульсивно, не умеют самостоятельно определять последовательность своих поступков и предпочитают действовать методом проб и ошибок, что часто приводит к неадекватным результатам.

Средний уровень имеют 21,4% детей, которые способны продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, но без конкретной детализированности и развёрнутости разрабатываемых программ. Требуется помощь в составлении программы. При несоответствии полученных результатов целям производится частично могут проводить коррекцию программы действий до получения приемлемого результата.

В меньшей степени у детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения представлен высокий уровень – только 7,2% детей способны продумывать стратегии своих действий для достижения поставленных целей, разрабатывать подробные и развернутые планы. Планы легко адаптируются к изменяющимся условиям и устойчивы к внешним помехам. Когда результаты не соответствуют ожиданиям, программа корректируется до тех пор, пока не будет достигнут желаемый результат.

По шкале «оценка результатов» у половины детей представлен средний уровень развития процесса оценки результатов. Низкий уровень имеют 21,4% детей, которые не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведёт к

резкому ухудшению качества результатов при увеличении объёма работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Половина исследуемых детей со средним уровнем развития процесса оценивания результатов частично способны адекватно оценивать результат своей деятельности, сравнивать свои результаты с образцом. Способны оценивать сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, но затрудняются в выделении приведшей к нему причины. Высокий уровень имеют 28,6% детей, способные адекватно оценивать результат своей деятельности, способны сравнивать свои результаты с образцом. Адекватно оценивают как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

По шкале «гибкость» отсутствует преобладающий уровень развития регуляторного свойства гибкости. Низкий уровень представлен у 35,7% детей, которые в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуютно и с трудом приспосабливаются к изменениям. Такие дети упрямы и не умеют быстро реагировать на события, планировать свои действия и выделять ключевые факторы. Это приводит к сбоям в регуляции и, соответственно, к неудачам в деятельности.

Средний уровень представлен у 42,9% детей, при возникновении непредвиденных обстоятельств которые способны оценить изменение значимых условий и частично перестроить программу действий и поведения. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью оценивают сам факт рассогласования и нуждаются в помощи для внесения соответствующих корректив.

Высокий уровень представлен у 21,4% детей, которые демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. Обучающиеся могут быстро адаптироваться к новым условиям и корректировать свои действия, чтобы достичь цели. Если результаты не соответствуют ожиданиям, они могут быстро заметить рассогласование и внести изменения, чтобы исправить

ситуацию. Гибкость регуляторных процессов помогает детям эффективно действовать в изменяющихся условиях и достигать успеха в учебе и других сферах жизни.

По шкале «самостоятельность» преобладает у детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения низкий уровень – 64,3% детей зависит от мнения и оценок окружающих, а планы и программы действий составляются взрослыми. В таком случае, возможны регуляторные сбои без посторонней помощи.

Средний уровень представлен у 21,4% детей, способные к самостоятельной организации собственной активности, планированию своих действий и поведения. Нуждается в помощи взрослого в организации работы по достижению выдвинутой цели, частично контролируют ход её выполнения, проводить частичный анализ и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Высокий уровень у 14,3% детей, которые способны самостоятельно организовывать свою деятельность, планировать свои поступки и действия, контролировать выполнение задач и анализировать результаты своей работы.

По шкале «ответственность» низкий уровень представлен у большинства детей младшего школьного возраста - 85,8% детей, которые часто откладывают свои цели на неопределенное время, испытывают трудности с планированием и программированием своего поведения. По сравнению с детьми с высокой ответственностью у них менее развита способность компенсировать негативные черты личности.

Средний уровень ответственности представлен у 7,1% детей, стараются следовать своим обязанностям, выполняют частично данные обещания, в некоторых ситуациях могут отказаться от своих обязательств. Могут допускать просчеты в делах и подводить других.

Высокий уровень представлен у 7,1% детей, которые стараются выполнять свои обязательства, не ищут оправданий, чтобы избежать выполнения своих обязанностей. Они обычно самостоятельны и стремятся

избежать ошибок. Если у них высокая мотивация к достижению целей, они могут компенсировать негативные черты характера, мешающие достижению поставленных целей.

Согласно полученным данным, можно выделить, что по большинству шкалам саморегуляции произвольной активности преобладающими являются низкий и средний уровни. Ни по одной шкале саморегуляции у детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения не представлен преобладающий высокий уровень.

Выявлено преобладание низкого уровня саморегуляции по регуляторным качествам «моделирование», «программирование» «самостоятельности» и «ответственности» позволяет сделать вывод, что для саморегуляции произвольной активности детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения характерно:

- возникновение трудностей в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам;

- не умеют и не желают продумывать последовательность своих действий. Предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно определить последовательность своих действий, предпочитают идти путём проб и ошибок. Результат действий часто бывает неадекватен целям;

- зависимы от мнений и оценок окружающих, планы и программы действий разрабатываются окружающими взрослыми;

- выражено стремление на неопределённый срок отложить реализацию своих намерений, допускают просчеты, могут подводить других в совместной деятельности.

Рассмотрим результаты исследования у детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения ориентировки на заданную систему требований, способность контролировать свои действия, полученные по методике А.Л. Венгера, представленные в Таблице 2.

Таблица 2

Уровень ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения

Уровень	Количество детей, %
низкий	64,3%
средний	28,6%
высокий	7,1%

Результаты ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения наглядно представлены на Рисунке 2.

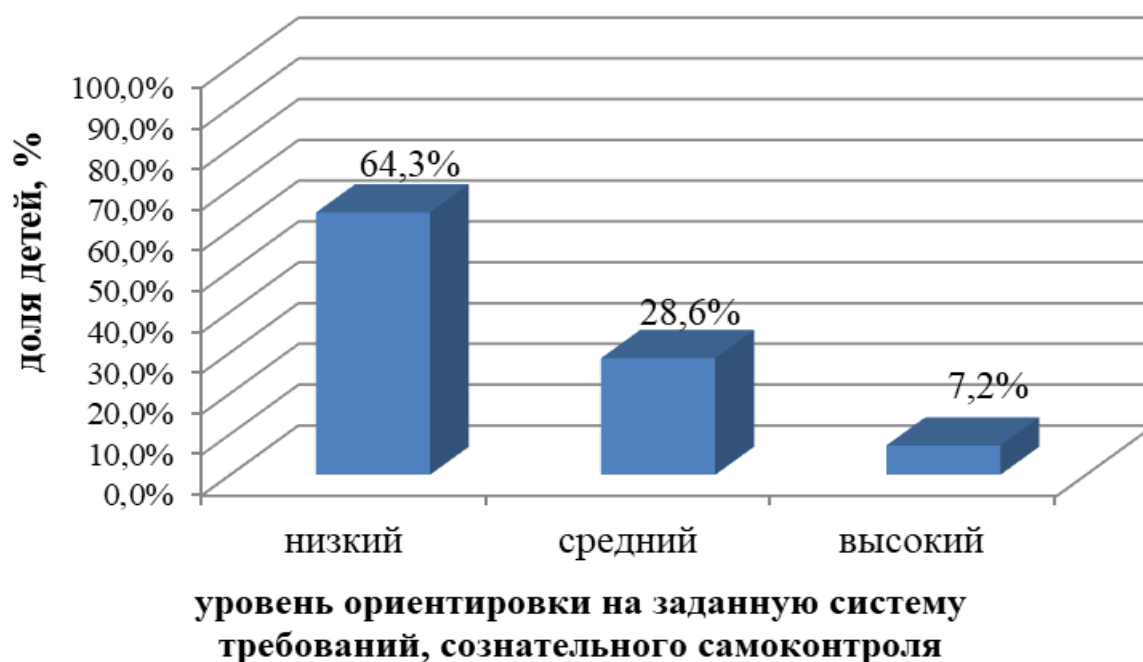


Рисунок 2. Уровень ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения

Проведение анализа результатов исследования, развития ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия детей младшего школьного возраста с признаками



гиперактивного поведения, представленных в Таблице 1 и Рисунке 1, позволяет сделать следующие выводы.

Большинство детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения имеют низкий уровень ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия – 64,3% детей постоянно нарушают заданную систему требований, предложенную взрослым.

Средний уровень выявлен у 28,6% детей, у которых ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.

Высокий уровень представлен только у 7,2% детей способны сознательно контролировать свои действия.

Рассмотрим результаты исследования у развития рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения полученные по методике А.Б. Воронцова. Основные результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Уровень рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения

Уровень умения	Количество детей, %
низкий	21,4%
средний	57,2%
высокий	21,4%

Наглядно уровень рефлексивно-аналитического умения детей младшего школьного возраста представлены на Рисунке 3.

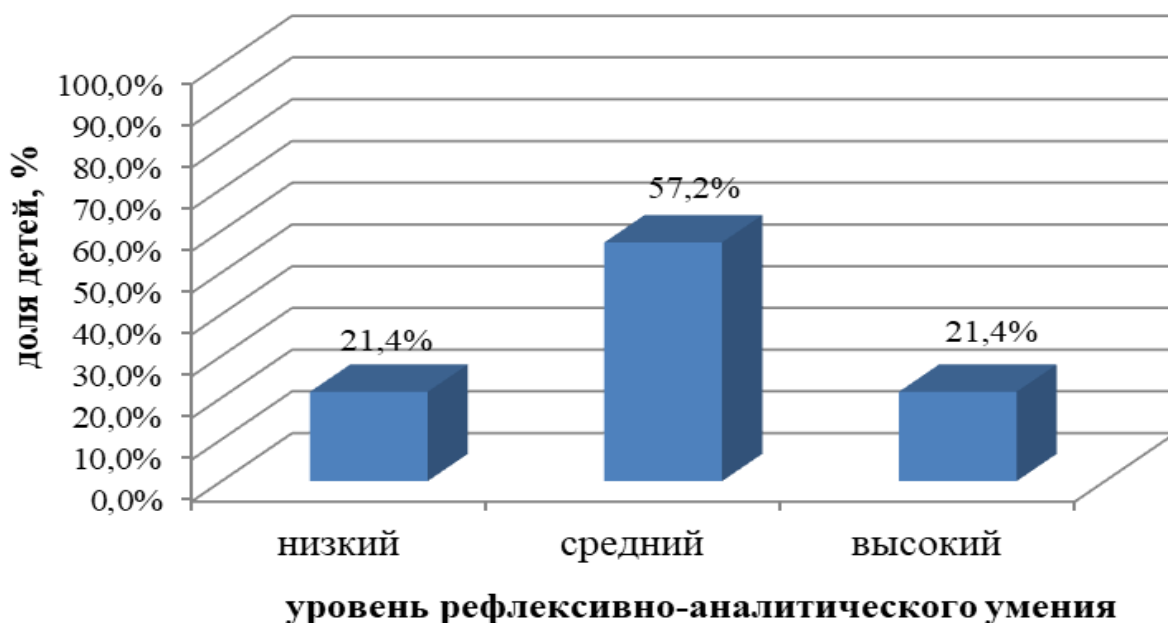


Рисунок 3. Уровень рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения

Проведение анализа результатов исследования развития рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения, представленные в таблице 3 и рисунке 3 позволяет сделать следующие выводы.

Низкий уровень рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» представлен у 21,4% у детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения, которые не могут рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания, даже под чьим-то руководством.

Большинство детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения имеют средний уровень развития рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» – 57,2% детей способны рассмотреть и дать полную

оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания только под руководством взрослого.

Высокий уровень представлен у 23,1% детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения, которые самостоятельно могут рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования саморегуляция детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения представлена следующими характеристиками:

- возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам;

- не умеют и не желают продумывать последовательность своих действий. Предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно определить последовательность своих действий, предпочитают идти путём проб и ошибок. Результат действий часто бывает неадекватен целям;

- зависимы от мнений и оценок окружающих, планы и программы действий разрабатываются окружающими взрослыми;

- выражено стремление на неопределённый срок отложить реализацию своих намерений, допускают просчеты, могут подводить других в совместной деятельности;

- способны рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания только под руководством учителя;

- постоянно нарушают заданную систему требований, предложенную взрослым.

## **2.2. Комплекс мероприятий по развитию саморегуляции детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения**

В основе комплекса коррекционно-развивающих занятий в форме квест-игры находится программа коррекционно-развивающих занятий со старшими дошкольниками и младшими школьниками с нарушениями системы саморегуляции деятельности /в том числе с СДВГ/ «Золотой ключик» авторы: М.А. Петроченко, Ю.Е. Ерёминой.

Цель комплекса коррекционно-развивающих занятий: способствовать развитию саморегуляции произвольной активности детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения.

Задачи:

- обучить стратегиям саморегуляции и сформировать навыки их использования;
- сформировать личностные качества учащегося (самостоятельность, ответственность, гибкость, произвольность и т.д.);
- развивать свойства внимания;
- развить навыки саморегуляции деятельности в игре и обучении;
- развить рефлексивно-аналитическое умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия;
- осуществлять самоконтроль своей деятельности, соблюдать требования к деятельности.

Продолжительность занятий – 2,5 месяца, 2 раза в неделю, - всего 20 занятий.

Занятия проводятся в форме квест-игры, связаны единой сюжетной линией – фабулой, которая проходит сквозным (космическим) мотивом как через каждое отдельно взятое занятие, так и через весь цикл. Соответственно зонам занятия включают в себя выполнение 5-ти тематических заданий и

подкрепляются обязательным выполнением специальных домашних заданий (самостоятельно или совместно с родителями).

Игровая фабула основного блока занятий: дети, пройдя вступительные испытания (входное тестирование) поступают в «Школу юного космонавта». «Целью» занятий для детей является получение диплома «Юного космонавта» путем последовательного набора необходимого для этого количества баллов, начисляемых за правильное выполнение заданий.

Вид квест-игры – кольцевая игра.

Последовательность прохождения зон/классов и выполнения в – микро-группы по 2-3 человека. Каждая группа стартует со своей станции.

Основной блок коррекционно-развивающих занятий направлен на формирование и развитие у детей саморегуляции произвольной активности:

- целеполагания: самостоятельно ставить, формулировать и удерживать цель деятельности;
- моделирования: самостоятельно выделять значимые условия и/или основное действие, необходимые для достижения поставленной цели;
- планирования: самостоятельно определять и выстраивать алгоритм деятельности с учетом имеющихся для этого условий;
- самоконтроля: самостоятельно анализировать продуктивность своей деятельности и соотносить полученный результат с тем, что было задумано;
- самокоррекции: своевременно перестраивать последовательность своих действий при изменении внешних и внутренних условий.

Блок состоит из 20-ти занятий (по 4 – на каждый регулятивный процесс)

Каждое занятие проводится в 5-ти различных тематических зонах (станции прохождения квест-игры), которые ориентированы и оборудованы под различные, строго определенные виды деятельности:

- 1) «Космические тренажеры»;
- 2) «Космос» (планетарий, галактика, солнечная система и пр.);
- 3) «Космическая лаборатория»;

- 4) «Пункт приёма и передачи информации»;
- 5) «Виртуальный центр управления полетами».

Содержание смысловых частей занятия:

1. Организационно-мотивационная часть:

- приветствие (ритуал встречи). проверка выполнения домашнего задания, оценивание выполненных работ;
- проговаривание содержания текущего занятия;
- повторение «этапов достижения успеха».

2. Выполнение основных тематических заданий в специально зонах:

3. Подведение общих итогов. Обсуждение нового домашнего задания.

Осуществляется 4 перехода (по 2–3 мин.) из одной тематической зоны в другую.

Переходы, совершаемые между зонами, организованны специально образом и призваны решить 3 задачи:

- 1) психологическая разгрузка после выполнения задания в определенном классе;
- 2) ориентация детей на смену видов деятельности с изменением развивающей среды;
- 3) тренировка детей в концентрации внимания и самоконтроле.

Варианты переходов с одной станции на другую:

- 1 хлопок (педагог) – 1 прыжок вперёд, 2 хлопка (педагог) – 2 шага вперёд
- руки на поясе, прямая спина, на голове плоский кружок;
- «Гусиный шаг» – сесть на корточки, спина прямая, руки на коленях, шагать, не выпрямляя ноги;
- «Паровозик» – дети выстраиваются друг за другом, между ними находятся мячики, которые зажаты областью живота/спины, руки друг у друга на плечах;
- при передвижении медленным шагом выполнение инструкций: правая рука на левое плечо, левая рука за правое ухо;

- «Волшебные колпаки» – правой рукой держать колпак, левая рука на бок, идти медленным шагом, пока надет колпак, разговаривать нельзя;
- при передвижении медленным шагом, 1 хлопок (педагог) – 1 раз подкинуть мяч вверх, 2 хлопка (педагог) – 1 раз ударить мячом об пол;
- «Кислородный шланг» – дети передвигаются, взявшись правой рукой за спортивный шнур, идя в ногу под счет педагога;
- «Строевой шаг» – дети идут строем в ногу, высоко поднимая ноги под счет педагога;
- «Ложки» – пройти до следующего класса/зоны держа в ведущей руке ложку с колокольчиками, в которой лежит мячик так, чтобы не зазвенели колокольчики.

Перед началом основного блока занятий каждая группа детей определяет название и девиз своей команды, а также цвет посадочной базы (маленький обруч), который на протяжении всего цикла сохраняется неизменным.

На каждом занятии при выполнении заданий используются общие «Этапы достижения успеха»:

1. Ставлю цель: Что я хочу сделать?
2. Выбираю условия: Что мне нужно для этого?
3. Составляю план: Как я буду это делать?
4. Проверяю результат: Я достиг, чего хотел?
5. Исправляю ошибки: Есть ли другие варианты решения?

Вместе с тем на каждом этапе, посвященном определенной стратегии, упор делается именно на эту стратегию.

Особенности подачи инструкции и оказания помощи при выполнении заданий.

Инструкция к любому заданию программы дается перед входом в класс/зону.

Правила начисления баллов:

1. За правильное выполнение задания в зонах «Космические тренажеры», «Космос», «Космическая лаборатория», «Пункт приема и передачи информации» начисляется по 3 балла, при этом за каждую ошибку 1 балл вычитается. За безошибочное выполнение переходов из класса в класс, дети получают по 1 дополнительному баллу. Таким образом, за одно занятие ребенок может заработать 13 баллов, и к концу программы максимально возможное количество баллов равняется 260.

2. При подведении итогов в конце каждого занятия все заработанные баллы записываются в индивидуальные блокноты («Дневник юного космонавта»).

3. Используемая балльная система является одним из критериев оценки успешности ребёнка на занятиях и позволяет педагогу отследить динамику происходящих изменений на каждом этапе в отдельности и в результате прохождения всей программы в целом.

В процессе работы с детьми в тематических зонах педагог-психолог создает условия для целенаправленной, поисковой и познавательной активности, в результате чего у ребенка возникает потребность прийти к завершению задания с коррекцией текущих ошибок по ходу выполнения за счет:

- стимулирующей помощи;
- организационной помощи;
- перевода к взаимопомощи и взаимному контролю соответствия выполненного задания образцу;
- поэтапной проработки трех уровней психического отражения (сенсорно-перцептивного уровня, уровня представлений и речемыслительного уровня), которые являются онтогенетическими этапами развития, характеризующимися соответствующими условиями, способами развития и формирования.

Реализация коррекционно-развивающих задач осуществляется за счет поэтапного перевода с наглядно-действенных форм выполнения заданий



(выполнение по наглядному образцу), перехода к наглядно-образным (выполнение по схеме, придумай и нарисуй) и вербально-логическим формам выполнения задания.

Таким образом, выполнение задания, осуществляемое по наглядному образцу, по словесной инструкции ведет к постепенному формированию самостоятельного выполнения задания на уровне замысла, программы его реализации и контроля.

Для активизации мотивационно-потребностной сферы, целенаправленного формирования поисковой и познавательной активности с возможностью завершения задания и коррекции текущих ошибок по ходу выполнения, используется стимулирующая и организационная помощь. Перевод от взаимопомощи к взаимному контролю выполняемых заданий осуществляется в диадном взаимодействии, то есть в ходе парной совместной работы детей на занятии. Такая совместная диадная работа поднимает ребенка на новый уровень функционирования с возможностью вербального контроля и самоконтроля в различных ситуациях.

Сквозным приёмом в ходе реализации занятий являются рефлексивный контроль со стороны педагога-психолога в конце занятий достигнутых результатов и организованная педагогом рефлексия ребёнка.

Содержание коррекционно-развивающих занятий

#### Тема 1. «Целеполагание»

Цель: формирование и отработка стратегического навыка в любой деятельности ставить и удерживать поставленную цель.

Задачи:

- формирование навыка формулирования цели своей деятельности;
- развитие навыка удерживать смысловое содержание своей цели в процессе деятельности.

Занятие № 1. Первый виртуальный полёт на Золотую звезду.

Цель: знакомство с понятием цели.

Зона «Космические тренажеры» – каждый ребенок осуществляет подбор частей «фотографии» своего «космолёта», ориентируясь на его цвет.

Зона «Космическая лаборатория» – соединяя части фотографий, дети создают плоскостные модели своих «космолётов».

Зона «Пункт приема и передачи информации» – из набора звуков 5-ти музыкальных инструментов каждый ребенок должен выделить позывные своей звезды, прослушанные предварительно.

Зона «Космос» – отыскать и собрать все звезды (3 шт.) своей звездной системы, зная их форму.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – сидя в удобных креслах, дети отправляются в «полет» и слушают сказку «Полет на Золотую звезду». Каждый отвечает на один вопрос.

Занятие № 2. Космические перевозчики.

Цель: отработка навыка выделения цели деятельности из инструкции к заданию и концентрации внимания на ней (при помощи педагога по необходимости).

Зона «Пункт приема и передачи информации» – ребенок должен определить последовательность посещения трех орбитальных станций на основании уровня громкости звучания их позывных. В зоне «Космос» дети прокладывают маршруты полетов на свои орбитальные станции в последовательности, определенной в предыдущей зоне.

Зона «Космические тренажеры» – каждый ребенок («пилот космического корабля»), совершившего неудачную посадку, должен добраться до маяка, чтобы подать сигнал бедствия и вернуться обратно, передвигаясь строго с помощью энергетических следков.

Зона «Космическая лаборатория» – ребенок по 10-ти зашифрованным на бланке-карте точкам определяет форму контура места посадки спасательного космолета.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – дети осваивают космическую зарядку.

### Занятие № 3. Послание от инопланетян.

Цель: Совершенствование навыков детей по удержанию внимания на цели, выделение цели деятельности из инструкции к заданию и концентрация внимания на ней.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – необходимо из звукового ряда выделить заранее прослушанный, последовательный звуковой след, оставленный космолетом инопланетян.

Зона «Космос» – следует проложить маршрут через планеты трех цветов – Марс (красный), Нептун (синий) и Сатурн (желтый).

Зона «Космические тренажеры» – необходимо отыскать все 6 частей послания, оставленного инопланетянами.

Зона «Космическая лаборатория» – дети восстанавливают послание инопланетян: каждый предоставляет свое слово из букв, собранных в предыдущей зоне.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – дети знакомятся с внешним видом жителей других планет, предварительно отыскав их в сухом бассейне.

### Занятие № 4. Полет на Марс.

Цель: Закрепление навыка по удержанию внимания на цели, контроля овладения стратегией целеполагания.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – будущие космонавты тренируются в определении на слух местоположения исходящего сигнала.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – каждый ребенок должен выстроить траекторию полета на Марс по заданному ему маршруту.

Зона «Космос» – необходимо проложить лазерной указкой индивидуальный маршрут полета космического корабля через три планеты.

Зона «Космические тренажеры» – «пилот» каждого корабля должен взять пробу грунта с заданного ему участка, добравшись туда и вернувшись на свою базу с помощью марсохода.

Зона «Космическая лаборатория» – дети определяют физические параметры своих образцов грунта и зарисовывают их.

## Тема 2. «Моделирование».

Цель: формирование и развитие стратегического навыка формулирования замысла, вычленения значимых условий для достижения поставленной цели.

Задачи:

- формирование навыка формулирования замысла своей деятельности;
- развитие навыка выделения значимых условий в процессе деятельности.

Занятие № 5. Созвездия.

Цель: знакомство с понятием стратегии моделирования и формирование опыта выделения основного действия и значимых условий из инструкции к заданию, ведущих к достижению поставленной цели

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – дети, прослушав сказку «Страна Зодиакалия», должны ответить на вопросы по ней.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – необходимо прослушать, запомнить и воспроизвести звуковой ритм своего созвездия.

Зона «Космос» – отыскать все части (5 шт.) рассыпавшегося созвездия, ориентируясь на его цвет.

Зона «Космические тренажеры» – необходимо воссоздать наглядный вид своего созвездия по образцу.

Зона «Космическая лаборатория» – нарисовать по памяти свое созвездие.

Занятие № 6. Метеоритный дождь.

Цель: отработка навыка моделирования, обучение формулировать замысел своей деятельности, выделяя значимые условия из инструкции к заданию.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – каждый ребенок должен запомнить и воспроизвести ритмический ряд звука своего летящего метеорита.

Зона «Космические тренажеры» – каждому ребенку необходимо построить на своей базе объект из 10 модулей для защиты базы от метеоритного дождя.

Зона «Космос» – отыскать и собрать по 5 метеоритов своего цвета.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – запомнить поверхности своих метеоритов на ощупь. В «Космическая лаборатория» - восстановить из частей фотографии инопланетных существ, пострадавшие от метеоритного дождя.

Занятие № 7. Космические Инженеры.

Цель: Совершенствование навыка моделирования, тренировка в использовании навыка моделирования.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – «пилоты космолетов» перед полетом на околоземную орбиту выполняют космическую гимнастику.

Зона «Космос» – необходимо отыскать и собрать все части проектного чертежа космического транспорта, ориентируясь на цвет чертежа.

Зона «Космические тренажеры» – каждому «пилоту» по восстановленному на предыдущем этапе чертежу необходимо из 10-ти частей собрать одну из деталей космического транспорта.

Зона «Космическая лаборатория» – на основе детали, собранной в предыдущей зоне, достроить транспортный механизм, используя для этого детали строго заданной формы и цвета.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – самостоятельно придумать и воспроизвести ритм позывных сигналов своего космического транспорта.

Занятие № 8. Информационная комета

Цель: Закрепление навыка моделирования, осуществление контроля овладения стратегией моделирования, обучение выделению основные условия или основное действие своей деятельности.

Зона «Космические тренажеры» – каждому «пилоту» необходимо собрать из отдельных частей по приложенному образцу цветные линзы для микроскопа.

Зона «Космос» – осознанно выбрав из трех баллонов с разным запасом кислорода один - выйти в «открытый космос» и отыскать по три кусочка «хвоста кометы» определенного цвета.

Зона «Космическая лаборатория» – используя набор карточек с буквами (по три на ребенка) - составить как можно больше слов, описывающих нашу планету.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – определить звуки планеты Земля.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – все «пилоты» одновременно исполняют каждый свой, индивидуальный музыкальный ритм в течение одной минуты, не сбиваясь с него – тренировка передачи информации в полевых условиях.

### Тема 3. «Планирование».

Цель: выработка стратегии планирования, с учетом выделения необходимых условий реализации основного действия, связанного с целевым замыслом.

Задачи:

- отработка навыка формулирования плана, последовательности использования выделенных условий перед началом деятельности;
- развитие навыка соблюдения алгоритма при осуществлении действий для достижения цели.

Занятие № 9. Задание ученых.

Цель: Знакомство с понятием планирования, формирование умений планирования действий, ведущих к достижению цели.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – каждым «космонавтом» производится запись и расшифровка секретного сообщения, передаваемого звуковыми сигналами с использованием азбуки Морзе.

Зона «Космическая лаборатория» – работая в парах в жесткой связке необходимо собрать контейнеры для транспортировки веществ по наглядному образцу.

Зона «Космических тренажеров» – каждая пара, отрабатывая навык командного управления новым космическим аппаратом, должна провести передвижную платформу по заданной траектории.

Зона «Космос» «пилоты» – составляют планы полетов на Марс, Венеру и Меркурий с соблюдением ряда условий.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – «космонавты» проходят физическую подготовку к полетам, выполняя комплекс упражнений.

Занятие №10. Туманность Андромеды.

Цель: Отработка навыка планирования.

На занятии производится отработка навыка составления алгоритма деятельности с соблюдением условий (при однократном повторении педагогом инструкции к заданиям).

Зона «Космическая лаборатория» – каждый «пилот», проанализировав предложенную карту, должен выбрать самый быстрый учебный маршрут из трех предложенных.

Зона «Космические тренажеры» – «пилоты» проходят выбранные маршруты в парах, где каждый играет попеременно роль идущего и направляющего (штурмана).

Зона «Пункт приема и передачи информации» – каждый «пилот» с помощью азбуки Морзе расшифровывает звуковую информацию об инопланетянах.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – восстанавливает нарушенную картотеку своего инопланетного существа, записывая данные в виде таблицы.

Зона «Космос» – доставляет своих «инопланетян» на их планеты, предварительно составив план полета с соблюдением определенных условий.

Занятие № 11. Робот – помощник.

Цель: автоматизация навыка составления алгоритма деятельности с соблюдением условий.

Зона «Космические тренажеры» – «пилоты» тренируются в передвижении на универсальном транспортном средстве.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – учатся передавать информацию с помощью азбуки Морзе.

Зона «Космос» – каждому участнику, с выполнением определенных условий, необходимо отыскать и доставить на землю контейнеры с составными частями своего робота-помощника.

Зона «Космическая лаборатория» – собрать из найденных деталей робота-помощника.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – отдых. Прослушивание сказки и ответы на вопросы.

Занятие № 12. Разные способы передачи информации.

Цель: Закрепление навыка планирования, формирование контроля овладения стратегией планирования (самостоятельное составление алгоритма своей деятельности с соблюдением поставленных условий).

Зона «Космос» – каждому необходимо, соблюдая определенные правила, спланировать и совершить полет на спутники Юпитера.

Зона «Космическая лаборатория» – зашифровать послание с помощью «Космической азбуки», доставленной со спутников.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – составить послания с использованием азбуки Морзе.



Зона «Космических тренажеров» – пройти учебные маршруты с ориентировкой на звуковые сигналы.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – освоить азбуку настроений.

#### Тема 4. «Самоконтроль».

Цель: выработка стратегии – навыка постоянной самооценки результатов своей деятельности (поведения), способности в процессе деятельности непрерывно контролировать актуальные состояния, замечать, учитывать возникающие рассогласования и своевременно принимать решения о коррекции исполнительских действий.

##### Занятие № 13. Космические спасатели («Буран»).

Цель: знакомство с понятием самоконтроля, формирование умений осуществить контроль и самостоятельно оценить результаты собственной деятельности.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – необходимо из космического шума выделить сигнал потерпевшего аварию «своего» космолета следуя указанным условиям.

Зона «Космическая лаборатория» – «пилоты» восстанавливают «галактику», располагая планеты по схеме.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – выполняют космическую гимнастику.

Зона «Космос» – определяю планету аварийного приземления космолета, анализируя набор известных фактов.

##### Занятие № 14. Создание первых лунных лабораторий.

Цель: отработка навыка самоконтроля.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – дети знакомятся с космическими черными дырами на примере сказки «Космический десант» и отвечают на вопросы.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – «пилоты» определяют на слух местоположение 3-х космических черных дыр по сигналам

(похожим, но не идентичным), которые они издают, руководствуясь набором условий

Зона «Космические тренажеры» – каждому «пилоту» подвести к «своей лунной лаборатории» коммуникации (ток, вода, кислород, интернет) с соблюдением указанных условий.

Зона «Космос» – собрать в космическом пространстве части эмблем «своих лабораторий», утерянных потерпевшим аварию космолетом.

Зона «Космическая лаборатория» – собрать эмблемы «своих Лунных лабораторий» по схемам.

Занятие № 15. Ремонт.

Цель: совершенствование навыка самоконтроля.

Зона «Космическая лаборатория» – «пилотам» в парах необходимо транспортировать через лабиринт металлические шары методом магнитного захвата (используя магниты).

Зона «Космические тренажеры» – командная работа всех «пилотов»: необходимо равномерно распределить вес 5-ти различных деталей на неустойчивой платформе.

Зона «Пункт приема и передачи информации» – каждому пилоту необходимо открыть свой отсек архива с помощью предварительно расшифрованного звукового кода.

Зона «Космос» – каждому пилоту надо сложить в транспортировочный пакет индивидуальный комплект вещей, руководствуясь предварительно изученной картой-схемой.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – в условиях нулевой видимости разложить свои комплекты вещей в специальные контейнеры.

Занятие № 16 Спасательная операция («Союз»).

Цель: закрепление навыка самоконтроля.

Зона «Космическая лаборатория» – каждому пилоту необходимо собрать все необходимые части для восстановления «своей» микросхемы.

Зона «Виртуальный центр управления полетами» – в базе данных отыскать информационную капсулу с названием «своего спасательного космического корабля».

Зона «Пункт приема и передачи информации» – воспроизвести свою часть звукового кода для открытия картотеки с номерами ангаров космических кораблей.

Зона «Космические тренажеры» – получить разрешение на взлет «своего космического корабля: доставить «свой» мяч в центр лабиринта, передвигаясь стоя на неустойчивой основе.

Зона «Космос» – команде пилотов необходимо восстановить номера ангаров, в которых находятся нужные им космолеты с учетом информации на выданных им транспортных карточках.

#### Тема 5. «Самокоррекция».

Цель: формирование и развитие стратегии самокоррекции.

Задачи:

– отработка навыка своевременного определения рассогласованности поставленной цели и конечного результата;

– развитие умения анализировать и способности исправлять ошибки в процессе деятельности.

Занятие №17. Экзаменационное занятие №1 .

Цель: знакомство с понятием самокоррекции, формирование умения самокоррекции собственной деятельности (при активной помощи педагога) и анализа достижения поставленной цели на всех этапах её реализации, соотнесение поставленной цели с результатом.

Зона «Пункт приёма и передачи информации» – определение каждым из «космонавтов» нахождения источника сигнала, издающего количество звуков, соответствующее его порядковому номеру. Обсуждение результатов и альтернативных способов правильного выполнения задания.

Зона «Космические тренажеры» перемещение каждым из «космонавтов» – «своих» частей оборудования в противоположный отсек космолёта с

соблюдением ряда условий, анализ выбранных маршрутов передвижения с определением наиболее оптимального из них.

Зона «Космическая лаборатория» – коррекция модели звезды по фотографии.

Зона «Космические тренажёры» – прокладывание индивидуальных маршрутов в условиях Планетария. Обсуждение результатов.

Зона «Виртуальный центр управления полётами» – групповой анализ проделанной на занятии работы и её результатов при стимулирующем участии педагога.

Занятие №18. Экзаменационное занятие №2.

Цель: отработка навыка самокоррекции, концентрация внимания детей на коррекции собственной деятельности (самокоррекция). Анализ достижения поставленной цели на всех этапах её реализации и соотнесение замысла с результатом.

Зона «Пункт приёма и передачи информации» – каждый «космонавт», услышав 2 позывных из космоса, должен определить позывной с планеты от «своей» звезды и найти подходящие инструменты, которые позволят подать ответный сигнал (точно воспроизвести звук и ритм принятого сигнала), чтобы жители планеты были уверены, что сигнал достиг цели. Анализ выполненной работы и внесение корректировок при необходимости.

Зона «Космическая лаборатория» – каждый из детей должен «проложить» на планшете траекторию полёта космического корабля в соответствии с инструкцией и внести корректировки (при необходимости) после анализа выполненной работы.

Зона «Космические тренажёры» – ремонт посадочной площадки из деталей, которые нужно доставить со склада с преодолением препятствий. Анализ выполненной работы и выбор наиболее оптимального варианта решения задачи.

Зона «Космос» – собрать детали индивидуальных знаков отличия в условиях «вакуума» с последующим анализом проделанной работы и, при необходимости, исправлением ошибок.

Зона «Виртуальный центр управления полётами» – ответы детей на контрольные вопросы с последующей самокоррекцией или групповой работой по исправлению ошибок.

Занятие № 19. Экзаменационное занятие №3.

Цель: Совершенствование навыка самокоррекции, отработка концентрации внимания на коррекции собственной деятельности, отработка умения анализировать факт и процесс достижения цели на всех его этапах.

Зона «Космические тренажёры» – освоить новое «космическое» транспортное средство и преодолеть на нём маршрут с препятствиями, предварительно спланировав свои действия по достижению цели и проанализировав правильность и оптимальность хода и результата выполнения задания.

Зона «Пункт приёма и передачи информации» – передача условной информации на «свою» звезду с анализом и корректировкой выполненных действий.

Зона «Космос» – выбор «на планетах» составных частей робота и транспортировка их на Землю в контейнерах (по самостоятельно составленному алгоритму, учитывающему заданные условия), анализ и коррекция действий.

Зона «Космическая лаборатория» – сбор из найденных деталей робота-помощника по схеме с исправлением недочётов (при необходимости).

Зона «Виртуальный центр управления полётами» – групповой анализ проведённой деятельности на занятии с обсуждением допущенных ошибок и выбором оптимальных решений.

Занятие № 20. Подведение итогов работы «Школы юного космонавта».

Цель: самостоятельная концентрация внимания на самокоррекции деятельности. Анализ достижений поставленной цели на всех этапах её

реализации и соотнесение поставленной цели с результатом. Подведение итогов работы по программе.

Зона «Космические тренажёры»: – контрольное проведение комплекса из 4-х упражнений, за выполнения каждого из которых отвечает один из «космонавтов». Групповая коррекция.

Зона «Пункт приёма и передачи информации» – совместное выполнение музыкального задания с распределением ролей в соответствии с обозначенными условиями. Взаимный анализ и корректировка действий.

Зона «Виртуальный центр управления полётами» – рефлексия и обсуждение комплекса занятий.

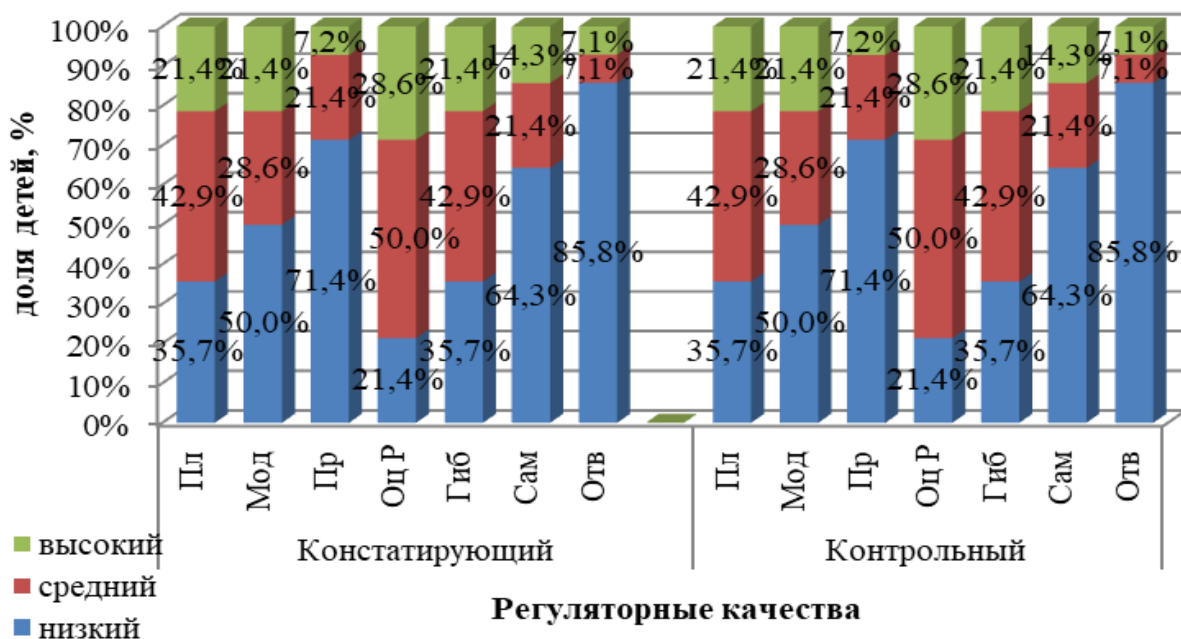
Зона «Космос» – подведение итогов занятий с проговариванием вариантов исправления ошибок. Самостоятельное определение своего места в рейтинговой таблице.

#### **2.4. Анализ результатов контрольного этапа исследования**

С целью проверки эффективности разработки комплекса коррекционно-развивающих занятий по развитию саморегуляции детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения нами было проведено повторное исследование на контрольном этапе.

Рассмотрим динамику регуляторных качеств детей младшего школьного возраста после реализации коррекционно-развивающих мероприятий, полученные по методике В.И. Моросановой.

Наглядно динамика саморегуляции произвольной активности детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения представлена на рисунке 5.



Примечание: Пл – планирование; Мод – моделирование; Пр – программирование; ОцР – оценка результатов; Гиб – гибкость; Сам – самостоятельность; Отв – ответственность.

Рисунок 5. Динамика уровня развития саморегуляции произвольной активности детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения на контрольном этапе исследования

Рассмотрим динамику регуляторных качеств детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения после реализации коррекционно-развивающих мероприятий, представленную на рисунке 5.

По шкале «планирование» после реализации коррекционно-развивающих занятий половина детей (50% детей) имеют средний уровень развития качества планирования, которые способны к планированию достижение целей, иногда цели и желания могут смениться, запланированные действия могут быть частично не выполнены.

Низкий уровень снизился на 21,4% и на контрольном этапе исследования 14,3% детей с недостаточной способностью к планированию и частой смене целей и желаний.

Показатель высокого уровня повысился на 14,3% и на контрольном этапе исследования 35,7% детей характеризуются наличием четких целей и планирование действий.

По шкале «моделирование» после реализации коррекционно-развивающих мероприятий половина детей (50% детей) имеют средний уровень развития качества моделирования, которые могут затрудняться в выделении значимых условий достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, программа действий может не соответствовать планам деятельности, частично соответствовать получаемых результатов принятым целям.

Низкий уровень снизился на 28,6% и на контрольном этапе исследования у 21,4% детей имеет слабое представление о значимых условиях и неадекватно оценивает их, что может приводить к фантазированию и резкому изменению отношения к ситуации и ее последствиям. Такие дети часто не замечают изменения ситуации и не способны определять цели и программы своих действий в соответствии с текущими условиями.

Показатель высокого уровня повысился на 7,2% и на контрольном этапе исследования 28,6% детей имеют ясное представление о значимых условиях, адекватно оценивают их и способны моделировать свои действия в соответствии с этими условиями.

По шкале «программирование» на контрольном этапе исследования отсутствует выраженный уровень программирования. Однако наблюдается положительная динамика повышения уровня выраженности. Низкий уровень снизился на 42,8%, показатель высокого уровня повысился на 21,4%.

Младшие школьники стали продумывать стратегии своих действий для достижения поставленных целей, разрабатывать подробные и развернутые планы. Планы легко адаптируются к изменяющимся условиям и устойчивы к внешним помехам. Когда результаты не соответствуют ожиданиям,



программа корректируется до тех пор, пока не будет достигнут желаемый результат.

По шкале «оценка результатов» после реализации коррекционно-развивающих мероприятий 64,3% детей имеют средний уровень развития – способны адекватно оценивать результат своей деятельности, сравнивать свои результаты с образцом. Способны оценивать сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, но затрудняются в выделении приведшей к нему причины.

Низкий уровень снизился на 14,3% и только 7,2% детей имеют низкий уровень оценивания результатов.

По шкале «гибкость» после реализации коррекционно-развивающих мероприятий 57,1% детей имеют средний уровень развития – при возникновении непредвиденных обстоятельств которые способны оценить изменение значимых условий и частично перестроить программу действий и поведения. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью оценивают сам факт рассогласования и нуждаются в помощи для внесения соответствующих корректив.

На 14,3% произошло снижение количества младших школьников с низким уровнем гибкости, показатель высокого уровня не изменился.

По шкале «самостоятельность» после реализации коррекционно-развивающих мероприятий 57,1% детей имеют средний уровень развития – дети способны к самостоятельной организации собственной активности, планированию своих действий и поведения. Нуждается в помощи взрослого в организации работы по достижению выдвинутой цели, частично контролируют ход её выполнения, проводить частичный анализ и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Следует отметить значительную динамику низкого уровня – произошло снижение количества детей с низким уровнем на 35,7% детей, Следовательно снизилась зависимость детей от мнений и оценок

окружающих, у которых планы и программы действий разрабатываются окружающими взрослыми.

По шкале «самостоятельность» снизилось количество детей с низким уровнем на 42,8% и после реализации данный уровень имеют 42,8% детей. Следовательно, дети стали в большей степени стараться следовать своим обязанностям, выполнять данные обещания, но в некоторых ситуациях могут отказаться от своих обязательств. После реализации коррекционно-развивающей программы наблюдается следующая положительная динамика по шкалам саморегуляции произвольной активности:

Таким образом, после реализации коррекционно-развивающих занятий в форме квест-игры наблюдается положительная динамика по шкалам саморегуляции: «моделирование», «программирование», «оценивание результатов» «самостоятельности» и «ответственности». Дети стали в большей степени стали:

- самостоятельно определять цели и программы действий, замечать изменение ситуации;

- продумывать последовательность своих действий. Несколько снизилась импульсивность в действиях, при некоторой помощи могут определить последовательность своих действий. Результат действий в большей степени соответствует целям;

- снизилась зависимость от мнений и оценок окружающих, стали стремиться к самостоятельной разработке планов и программ действий;

- снизилось стремление на неопределённый срок отложить реализацию своих намерений, стараются не подводить других в совместной деятельности.

Рассмотрим динамику ориентировки на заданную систему требований, способность сознательно контролировать свои действия, полученные по методике А.Л. Венгера.

Наглядно динамика ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия детей младшего

школьного возраста с признаками гиперактивного поведения представлена на рисунке 6.

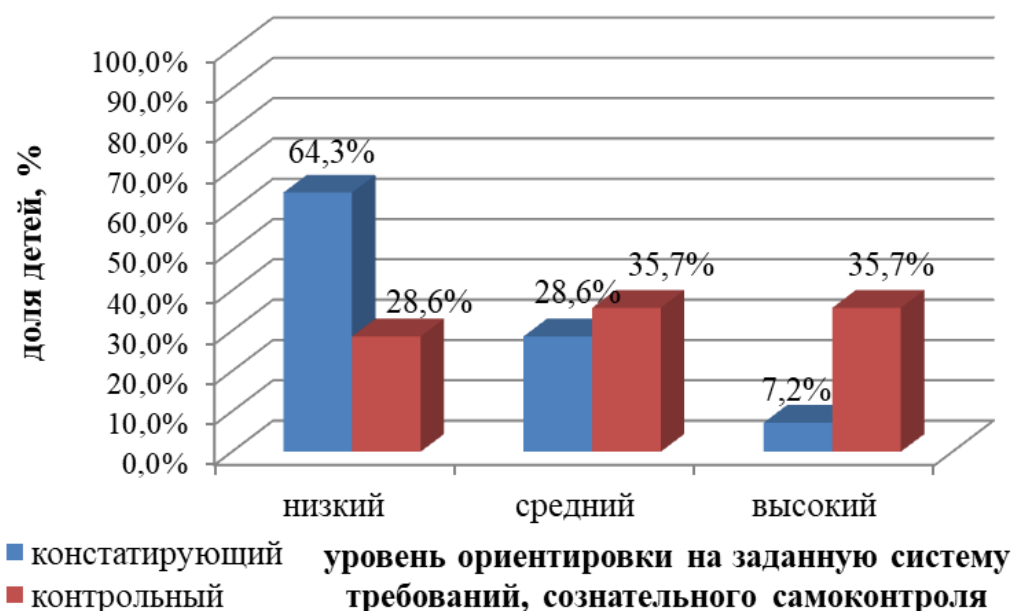


Рисунок 6. Динамика уровня ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения на контрольном этапе

Проведение анализа результатов исследования развития ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения, представленные в таблице 1 и рисунке 1 позволяет сделать следующие выводы.

После реализации коррекционно-развивающих занятий произошло понижение доли низкого уровня на 35,7%, снизилось количество детей не способных сознательно контролировать свои действия, постоянно нарушающих заданную систему требований, предложенную взрослым.

На контрольном этапе исследования по 37,5% детей распределились на среднем и высоком уровнях. Таким образом, после реализации занятий дети стали в большей степени сознательно контролировать свои действия. снизились нарушения заданной системы требований.

Рассмотрим динамику у детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения развития рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», полученные по методике А.Б. Воронцова.

Наглядно динамика уровня рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» у детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения представлена на рисунке 7.

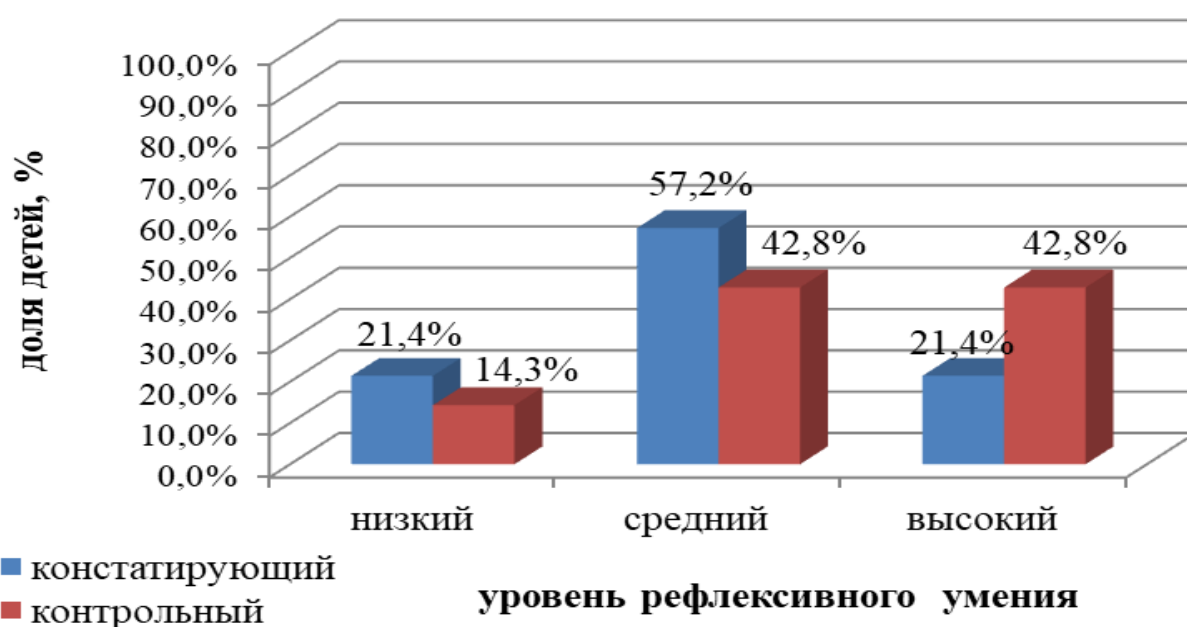


Рисунок 7. Динамика уровня рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения на контрольном этапе

После реализации коррекционно-развивающих занятий произошло понижение низкого уровня рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» на 7,1% и на контрольном этапе представлен у 14,3% у детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения, которые не могут рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания, даже под чьим-то руководством.

Произошло повышение высокого уровня на 21,5% и после реализации коррекционно-развивающих занятий 42,8% детей имеют высокий уровень, которые самостоятельно могут рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания.

Следовательно, на контрольном этапе исследования преобладают средний и высокие уровни рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», дети стали в большей степени самостоятельно рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, в том числе рассматривая их основания.

## Выводы по Главе 2

На констатирующем этапе исследования были получены следующие результаты. Выявлено преобладание низкого уровня саморегуляции по регуляторным качествам «моделирование» (50% детей), «программирование» (71,4% детей), «самостоятельности» (64,3% детей) и «ответственности» (85,8% детей).

Большинство детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения имеют низкий уровень ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия – 64,3% детей постоянно нарушают заданную систему требований, предложенную взрослым.

Большинство детей имеют средний уровень развития рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны» - 57,2% детей способны рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания только под руководством взрослого.

Разработанный комплекс коррекционно-развивающих занятий по развитию саморегуляции детей с признаками гиперактивного поведения (состоит из 20-ти занятий). Основной блок коррекционно-развивающих занятий направлен на формирование и развитие у детей саморегуляции произвольной активности: целеполагания, моделирования, планирования, самоконтроля, самокоррекции.

Занятия проводятся в форме квест-игры. Каждое занятие проводится в 5-ти различных тематических зонах.

После реализации коррекционно-развивающих занятий в форме квест-игры наблюдается положительная динамика по шкалам саморегуляции: «моделирование», «программирование», «оценивание результатов» «самостоятельности» и «ответственности».

Произошло понижение доли низкого уровня ориентировки на заданную систему требований, способности сознательно контролировать свои действия на 35,7%.

На контрольном этапе исследования по 37,5% детей распределились на среднем и высоком уровнях.

На контрольном этапе исследования в большей степени представлены средний и высокий уровни (по 42,8% детей) рефлексивно-аналитического умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», дети стали в большей степени самостоятельно рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, в том числе рассматривая их основания.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа освещает актуальную в психологии проблему - развитие саморегуляции у учащихся младшего школьного возраста. В работе содержатся как теоретические аспекты изучения саморегуляции, так и описание организации, проведения и результатов эмпирического исследования особенностей саморегуляции у младших школьников с признаками гиперактивного поведения.

Саморегуляция – это способность человека управлять своими эмоциями, мыслями и поведением в соответствии с поставленной целью. В младшем школьном возрасте эта способность является особенно важной, так как именно в этот период происходит активное развитие личности ребенка и формирование его характера.

Саморегуляция младших школьников характеризуется особенностями:

1. Эмоциональная нестабильность. Младшие школьники часто испытывают перепады настроения, быстро меняют свои эмоции и чувства в зависимости от ситуации. Это может привести к конфликтам с окружающими и трудностями в учебе.

2. Зависимость от внешней оценки. Младшие школьники сильно зависят от мнения других людей и часто испытывают стресс, если они не получают положительную оценку своих действий.

3. Неумение планировать и организовывать свое время. Младшие школьники импульсивны, не могут долго концентрироваться на одном деле и часто не успевают выполнить все задания вовремя.

4. Недостаточный самоконтроль. Младшие школьники не всегда могут контролировать свои эмоции и мысли, что может привести к нежелательным последствиям.

5. Низкая самооценка. Младшие школьники могут иметь низкую самооценку и бояться неудачи, что также может влиять на их саморегуляцию.



Для развития саморегуляции у младших школьников необходимо создавать условия, способствующие формированию положительной самооценки, развитию навыков планирования и организации времени, а также помогать им контролировать свои эмоции.

На констатирующем этапе исследования саморегуляция детей младшего школьного возраста с признаками гиперактивного поведения представлена следующими характеристиками:

- возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам;

- не умеют и не желают продумывать последовательность своих действий. Предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно определить последовательность своих действий, предпочитают идти путём проб и ошибок. Результат действий часто бывает неадекватен целям;

- зависимы от мнений и оценок окружающих, планы и программы действий разрабатываются окружающими взрослыми;

- выражено стремление на неопределённый срок отложить реализацию своих намерений, допускают просчеты, могут подводить других в совместной деятельности;

- способны рассмотреть и дать полную оценку «со стороны» своим мыслям и действиям, рассматривая их основания только под руководством учителя;

- постоянно нарушают заданную систему требований, предложенную взрослым.

Разработанный комплекс коррекционно-развивающих занятий по развитию саморегуляции детей с признаками гиперактивного поведения (состоит из 20-ти занятий). Основной блок коррекционно-развивающих занятий направлен на формирование и развитие у детей саморегуляции

произвольной активности: целеполагания, моделирования, планирования, самоконтроля, самокоррекции.

Занятия проводятся в форме квест-игры, связаны единой сюжетной линией – фабулой - которая проходит сквозным (космическим) мотивом как через каждое отдельно взятое занятие, так и через весь цикл. Соответственно зонам занятия включают в себя выполнение 5-ти тематических заданий

Игровая фабула основного блока занятий: дети, пройдя вступительные испытания (входное тестирование) поступают в «Школу юного космонавта».

Вид квест-игры – кольцевая игра. Последовательность прохождения зон/классов и выполнения в – микро-группы по 2-3 человека. Каждая группа стартует со своей станции.

После реализации коррекционно-развивающих занятий в форме квест-игры наблюдается положительная динамика по шкалам саморегуляции: «моделирование», «программирование», «оценивание результатов» «самостоятельности» и «ответственности». Дети стали в большей степени стали:

- самостоятельно определять цели и программы действий, замечать изменение ситуации;

- продумывать последовательность своих действий. Несколько снизилась импульсивность в действиях, при некоторой помощи могут определить последовательность своих действий. Результат действий в большей степени соответствует целям;

- снизилась зависимость от мнений и оценок окружающих, стали стремиться к самостоятельной разработке планов и программ действий;

- снизилось стремление на неопределённый срок отложить реализацию своих намерений, стараются не подводить других в совместной деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К.А. Субъектно-личностные проблемы саморегуляции // Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М.: Нестор История, 2011. С. 56–73.
2. Арлычев А.Н. Саморегуляция, деятельность, сознание. СПб.: Наука, 1992. 143 с.
3. Бабич О.М. Методы саморегуляции и психологической разгрузки. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. 40 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Монография. СПб.: Питер, 2009. 398 с.
5. Боришевский М.И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении младших школьников. М.: Знание, 1996. 180 с.
6. Бояринцев В.П. Проблемы психологии и психофизиологии активности и саморегуляции личности. М.: Знание, 1988. 210 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития: Избранные работы. М.: Юрайт, 2017. 301 с.
8. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием. Казань: КГУ, 1981. 320 с.
9. Горячева Т. Г., Султанова А.С. Эмоциональные расстройства при различны // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. 2011. № 9. С. 36–43.
10. Ефимова О.В., Максимова Е.А., Фомина Т.Г. Саморегуляция как ресурс субъективного благополучия младших школьников // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: Материалы II Международной научно-практической конференции.

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (26-28 октября 2017 г.) / отв. ред. Л.А. Цветкова, Г.М. Яковлев. СПб: Изд-во СПбУ, 2017. С. 69–75.

11. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 274 с.

12. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. С.258–260.

13. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 122–132.

14. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006. 208 с.

15. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.

16. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно – функциональный аспект) // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 5–12.

17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2009. 352 с.

18. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М. Московский психолого-социальный институт, Воронеж: «Модэк», 2011. 384 с.

19. Матафонова Т.Ю., Елисеева И.Н., Лернер Т.В., Жукова Ю.Л., Елокова И.С. Приемы психологической саморегуляции. М.: ТЦ Сфера, 2006. 140 с.

20. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 9–12.
21. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Институт психологии РАН, 2007. 214 с.
22. Никифоров Г.С., Филимоненко Ю.И., Польшин А.К. Психологические аспекты саморегуляции состояний. СПб.: Речь, 2007. 132 с.
23. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. М.: Высшее образование: Изд-во МГППУ, 2013. 460 с.
24. Осницкий А.К. Саморегуляции деятельности школьников и формирование активностей и личностей. М.: Просвещение, 1986. 180 с.
25. Пейсахов Н.М. Закономерности динамики психических явлений. Казань: Издательство Казанского университета, 1984. 234 с.
26. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: PerSe, 2005. 350 с.
27. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЭРСЭ, 2005. 352 с.
28. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2017. 287 с.
29. Семаго М. М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. М.: АРКТИ, 2011. 336 с.
30. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: АСТ, 2020. 239 с.
31. Федосеева Е.С. Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 24 с.

32. Халецкая О. В., Трошин В.М. Минимальные дисфункции мозга в детском возрасте. М.: ЭКСМО, 2009. 220 с.
33. Штольц, Ф. Недостатки характера в детском возрасте: Руководство для воспитания в семье и школе. М.: ЭКСМО, 2009. 192 с.
34. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М., Воронеж: Ин-т практич. психологии; МОДЭК, 2007. 416 с.
35. Мухина В.С. Детская психология. - М.: Академия, 2005. - 272 с.
36. Нухова М.В. Особенности самосознания личности детей 6-10 лет из полных и неполных семей. - М., 2010. – 284 с. 37.
37. Осницкий А.К. Саморегуляции деятельности м=школьников и формирование активностей и личностей 1986, 80 с. 42 38.
38. Павлов И.П. Избранные труды - М., 1949
39. Панкратов В.Н. Саморегуляция психического здоровья. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2008. – 142с.
40. Прохоров А.О., Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. - М.: ПЭРСЭ, 2005. - 352 с.
41. Психическая саморегуляция / Под ред. А. С. Ромена. – Алма-Ата, 2008. – 419с.
42. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности - Томск, 1993. - 288 с. - с. 35-38
43. Рубинштейн С.Т. Самосознание личности и ее жизненный путь. - М.: Изд-во МГУ, 2010. – 216 с.
44. Садым А.М. Формирование когнитивных компонентов саморегуляции поведения. – Краснодар, 2009. – 247с.

45. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция [Электронный ресурс]/ Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2010.— 352с.
46. Смирнова Е.О. Психология ребенка: от рождения до 7 лет. - М., 1994. - 264, с.45.
47. Улитина А.Т. Личностные особенности младшего школьника / А.Т.Улитина. М.:Просвещение, 2015. – 364с.
48. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. - М.-Воронеж: Ин-т практич. психологии; МОДЭК, 2007. - 416 с.
49. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: 1974.
50. Яковлев И.И. Воспитание и развития младшего школьника / И.И.Яковлев. М.:Просвещение, 2014. – 674с.