

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

© 2012 В.В.Кисова

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

Статья поступила в редакцию 02.07.2012

В статье раскрывается система психолого-педагогической работы по формированию саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития. Анализируются некоторые принципиальные условия организации коррекционно-развивающих занятий в условиях специализированного дошкольного учреждения.

Ключевые слова: старшие дошкольники, дети с задержкой психического развития, саморегуляция, самоконтроль, психолого-педагогическая программа коррекции, групповые и индивидуальные занятия.

В исследованиях Л.И.Божович, В.И.Слободчикова, В.В.Селиванова, Е.А.Сергиенко и др. подчеркивается, что процесс развития личности во многом должен рассматриваться через формирование субъектности. По их мнению, каждый последующий возрастной этап развития ребенка знаменует собой новый уровень становления субъектности. Специфика развития детской субъектности отражена в работах М.А.Пыжьяновой, Е.А.Сергиенко, О.В.Суворовой и др. В диссертационной работе О.В.Суворовой¹ указывается, что саморегуляция является одним из составляющих компонентов ядра субъектности в раннем онтогенезе. Ее становление во многом определяет формирование личности ребенка в критические возрастные периоды, в частности, при переходе от дошкольного к младшему школьному детству. Поэтому, одним из основных условий успешной адаптации первоклассника к школьной жизни является способность ребенка осуществлять саморегуляцию в учебной деятельности. Формирование у него этой способности следует начать еще до поступления в школу.

Исследования ведущих отечественных специалистов (Т.А.Власова, В.И.Лубовский, Н.Н.Малофеев, М.С.Певзнер, В.Г.Петрова, У.В.Ульенкова и др.) доказывают, что особую актуальность эта задача приобретает в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности детей с задержкой психического развития (ЗПР). Экспериментальное

исследование особенностей саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у шестилетних детей с ЗПР убедило нас в целесообразности создания системы коррекционных занятий по формированию указанной способности. Средством коррекции были избраны продуктивные виды деятельности традиционные для дошкольного учреждения: лепка, рисование, аппликация, конструирование и ручной труд.

По мнению ряда исследователей (Т.Н.Доронова, В.С.Мухина, У.В.Ульенкова и др.), эти виды деятельности наиболее близки по своей структуре учебным занятиям школьного типа. Кроме того, процесс изображения предполагает обязательное наличие вещественного продукта деятельности, который дает возможность оценивать как общий итог работы, так и ее промежуточные результаты. Также очень важно и то, что создание рисунка или поделки интересно и доступно ребенку, вызывает у него положительные эмоциональные переживания.

В экспериментальном исследовании принимали участие шестилетние дети с задержкой психического развития подготовительных групп дошкольных образовательных учреждений компенсирующего и комбинированного вида № 1, 91, 115, 368 г. Нижнего Новгорода.

Для определения исходного уровня сформированности саморегуляции у детей с ЗПР использовались разработанные нами диагностические методики на базе занятий конструктивной деятельностью. Выбор конструирования обусловлен тем, что все иные виды продуктивной деятельности (лепка, аппликация, рисование, ручной труд) требуют определенного уровня изобразительных или трудовых навыков и умений, которые у дошкольников с ЗПР сформированы недостаточно.

⁰ Кисова Вероника Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии. E-mail: kisoaverv@mail.ru

¹ Суворова О.В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству: Дис. ... докт. психол. наук. – Н.Новгород: – 2012.

По итогам исследования была получена типичная картина развития саморегуляции у детей с ЗПР. Дети соглашались с предложением взрослого выполнить задание, но положительный эмоциональный настрой у них при этом отсутствовал. Принятие задания сопровождалось пассивным отношением и отсутствием попыток точно усвоить инструкцию. На этапе предварительного планирования работы дети не были способны к установлению последовательности предстоящих действий, а иногда затруднялись в выделении самих необходимых элементов постройки. Выполнение задания проводилось путем «слепых» проб, в результате которых дети стремились следовать лишь общей цели задания. Оценка результата деятельности характеризовалась односложностью, отсутствием мотивированности и общими затруднениями в ее словесной формулировке.

Анализируя полученную диагностическую информацию с точки зрения выделенных П.Я.Гальпериним типов основ ориентировочной деятельности, можно констатировать, что состав ориентировочной основы у детей с ЗПР является неполным и, хотя выделяется самим субъектом, но лишь путем «проб и ошибок». Сам процесс ориентировки проходит с определенными затруднениями и требует от детей значительных умственных усилий. Таким образом, можно говорить, что в учебно-познавательной деятельности дошкольников с ЗПР ориентировочная основа действия представляет собой вариант приближенный к первому типу ориентировочной деятельности.

Создание системы коррекционно-развивающих занятий базировалось на следующих принципиальных позициях: 1) Овладение ребенком в процессе обучения собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами: мотивационно-ориентировочным, регулятивным, операционным (Л.С.Выготский², Л.А.Венгер³, А.В.Запорожец⁴, У.В.Ульенкова⁵). 2) Формирование и закрепление действий самоконтроля на специально отобранном дидактическом материале путем постепенного и последовательного перевода детей с внешнего контроля на само-

контроль (П.Я.Гальперин⁶, У.В.Ульенкова). 3) Построение коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР на принципе индивидуализации и дифференциации педагогических методов, приемов и средств в условиях постоянного контроля за актуальными и потенциальными возможностями детей по формированию саморегуляции (Л.С.Выготский⁷, У.В.Ульенкова⁸).

Формирующий эксперимент был рассчитан на 70 групповых занятий (для детей, испытывающих затруднения предусматривалась и индивидуальная работа) и охватывал все традиционные для теории П.Я.Гальперина этапы формирования умственных действий: мотивационный, ориентировочный, материализованный, «громкоречевой», речь «про себя», выполнение действий в «скрытой» речи. Модель построения большинства коррекционно-развивающих занятий соответствовала второму типу ориентировочной деятельности (условия, необходимые для выполнения действия даются педагогом в готовом виде; сфера переноса действия не выходит за границы сходства конкретных условий его выполнения).

Опираясь на теоретические положения о соотношении обучения и развития, сформулированные Л.С.Выготским⁹, система занятий по формированию саморегуляции предусматривала наличие постоянного контроля за уровнями актуального и ближайшего развития изучаемой способности у детей с ЗПР. Отслеживание результатов экспериментального формирования саморегуляции по ходу обучения предполагало коллективное диагностическое обследование дошкольников по завершению очередного этапа коррекционных занятий.

На первом этапе коррекционно-развивающей работы предусматривалось формирование у детей с ЗПР действий самоконтроля в процессе принятия задания и создание у них положительной мотивации на это задание, связанное с продуктивной деятельностью (аппликация, лепка, рисование, ручной труд, конструирование). Занятия были организованы в максимально привлекательной и доступной для детей форме. Этому способствовало использование в работе целого ряда специально подобранных дидактических методов и приемов: игровая ситуация, использование сюрпризных моментов,

² *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М.: 1960.

³ *Венгер Л.А.* О качественном подходе к диагностике умственного развития ребенка // Вопросы психологии. – 1974. – №1. – С. 116 – 122.

⁴ *Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений. – М.: 1960.

⁵ *Ульенкова У.В.* Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1982. – №4. – С. 46 – 50.

⁶ *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: 1985.

⁷ *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии. – М.: 1995.

⁸ *Ульенкова У.В., Лебедева О.В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: 2002.

⁹ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: 1991.

внесение элементов соревнования, построение занятий на основе хорошо знакомых детям технических приемов рисования, лепки, аппликации и т.д., включение взрослого в совместную работу с детьми.

Дальнейшая коррекционная работа была направлена на развитие у воспитанников ориентировки в предъявляемых требованиях с помощью различных материализованных опор. Подбор материала для обучения осуществлялся по принципу постепенного увеличения сложности. Например, вначале детям предлагалась расчлененная на этапы работы предметная модель, а затем более сложная для них поэтапная схема.

На последующих занятиях у воспитанников формировалась потребность в точном выполнении заданных правил в целях успешного достижения результата деятельности. На этих занятиях дошкольникам предлагались задания, для выполнения которых требовалось предельно четкое соблюдение правил. В противном случае получение желаемого результата деятельности детьми было затруднено.

Нельзя не отметить, что восприятие предлагаемого на этом этапе детям с ЗПР дидактического материала было различным. Лишь небольшая часть детей, входящих в экспериментальную группу, характеризовалась устойчивым интересом к предлагаемой деятельности, умением использовать вспомогательные наглядные опоры в процессе выполнения задания и стремлением запомнить инструкцию. Остальные воспитанники испытывали значительные затруднения в процессе принятия задания, не способны были использовать по назначению наглядные вспомогательные средства. Именно поэтому в программу формирующего эксперимента были включены не только групповые, но и индивидуальные занятия с детьми.

Большая роль в индивидуальной работе была отведена взрослому. Первоначально педагогом использовался метод непосредственного прямого руководства действиями ребенка, он брал на себя значительную часть анализа хода и результата его деятельности. Затем, постепенно руководство взрослого становилось более опосредованным, косвенным. Он стимулировал активность ребенка наводящими вопросами, проблемными ситуациями, способствовал тому, чтобы анализ результата деятельности в большей степени исходил от самого ребенка.

В ходе индивидуальных занятий взрослый стремился создать доброжелательную рабочую атмосферу для ребенка, с целью снятия напряжения перед сложными для него заданиями. Для этого использовалась похвала, поощрение, создание ситуаций переживания успеха.

Для оценки эффективности программы формирования на первом этапе было проведено контрольно-обобщающее занятие. Оценка сформированности действия самоконтроля в процессе принятия задания воспитанниками проводилась по следующим критериям: 1) *Эмоциональное отношение к предлагаемой продуктивной деятельности* – положительное эмоциональное отношение в течение всей работы; кратковременный интерес к заданию; отсутствие заинтересованности. 2) *Степень усвоения инструкции* – принимает полностью; принимает частично; не принимает. 3) *Характер использования материализованных опор в процессе деятельности* – использует в качестве помощи при выполнении задания; использует только формально, не применяя по ходу деятельности; не использует.

Данные критерии позволили вычленил пять уровней сформированности ориентировочно-мотивационного компонента исследуемой способности (в направлении от самого высокого – первого, к самому низкому – пятому). Подобный уровневый подход был использован и на всех последующих этапах коррекционной работы.

Следующий этап коррекционной работы способствовал формированию у детей действий самоконтроля в процессе развития навыков предварительного планирования. Для обучения детей планированию предстоящей деятельности использовался прием коллективного обсуждения. В ходе него дошкольники вместе со взрослым составляли из отдельных карточек схему выполнения поделки или рисунка.

В дальнейшем используемые на занятиях дидактические методы и приемы побуждали воспитанников проявлять большую самостоятельность в ходе планирования деятельности. Коллективное предварительное планирование было заменено индивидуальным, полностью самостоятельным составлением материализованного плана работы. Затем работа с детьми выстраивалась на основе их обучения составлению предварительного плана деятельности в словесной форме.

Кроме групповых занятий в программу эксперимента на втором этапе была включена и индивидуальная работа с детьми. Следует отметить, что и на этом этапе оказалось определенное количество детей, для которых роль психолого-педагогического руководства и помощи взрослого в осуществлении регуляции деятельности продолжала оставаться весьма значительной. По завершении формирования действий самоконтроля в процессе формирования у детей навыка предварительного планирования было проведено контрольное занятие. Оно требовало самостоятельного предварительного планирова-

ния предстоящей деятельности (в форме плана-рассказа). Контрольно-обобщающее занятие было построено на материале ручного труда. Результаты его проведения оценивались по трем критериям: 1) *Характер анализа предъявляемого образца, исходных материалов, оборудования* – осуществляет подробное обследование образца; осуществляет поверхностное обследование предложенных условий с последующей их конкретизацией в ходе работы; приступает к оперированию с исходными материалами немедленно, не проводя предварительного анализа. 2) *Степень соответствия предварительного плана предложенным условиям* – план соответствует полностью; план соответствует частично; план полностью не соответствует. 3) *Степень осознанности применения выработанного плана в ходе деятельности* – имеет четкие представления о последовательности выполняемых операций, точно следует намеченному плану и способен выразить его в словесной форме; представляет ход выполнения задания в общих чертах, допускает отступления от намеченного плана и затрудняется в его вербализации; не представляет себе процесса предстоящей деятельности.

На основе данных критериев были разработаны пять оценочных уровней развития действий самоконтроля в ходе программирования деятельности.

На третьем этапе экспериментальной работы у детей формировались действия самоконтроля в ходе выполнения задания. Здесь дошкольникам также предлагались в помощь разные виды специальных вспомогательных опор (закрытая карта-схема, открытая карта-схема, карта самостоятельного контроля деятельности и т.п.), использовалось проговаривание плана деятельности в громкой речи. Постепенно осуществлялся перевод дошкольников на более самостоятельную основу контроля за ходом своей деятельности. Задания предъявлялись в виде нерасчлененного на этапы чертежа, схемы или вербальной инструкции. Методика проведения всех занятий предполагала обязательное отслеживание педагогом степени осознания детьми действий самоконтроля с помощью серии стандартных контрольных вопросов: Все ли ты правильно сделал? Каково было твое предыдущее действие? Что ты будешь делать потом? и так далее. На данном этапе работы также были дети, которые инициировали внешний контроль своих действий со стороны взрослого: стремились использовать его помощь при ориентировке в задании, ожидали наводящих вопросов, а чаще – прямых указаний педагога.

Кроме групповых занятий, на данном этапе широко использовались и индивидуальные

формы работы с детьми, в основном, направленные на закрепление предлагаемого материала. Все индивидуальные занятия с детьми были подчинены тем же задачам, что и групповые занятия и направлены на оказание необходимой помощи каждому воспитаннику при формировании действий самоконтроля.

По окончании формирования действий самоконтроля у детей было проведено контрольное занятие, цель которого – оценить эффективность коррекционной работы. Критерии для оценки его результатов были сформулированы следующим образом: 1) *Степень точности следования правилам по ходу выполнения задания* – выполняет все правила; частично следует правилам; правила не выполняет. 2) *Степень осознанности действий самоконтроля по ходу выполнения задания* – может безошибочно назвать последующий этап деятельности; представляет последующую операцию в общих чертах; не представляет своих последующих действий. 3) *Характер допускаемых ошибок и их исправление* – допускаемые немногочисленные ошибки замечает и исправляет самостоятельно по ходу выполнения задания; допускает немногочисленные ошибки, которые частично замечает и исправляет; допускает большое количество ошибок, не замечает и не исправляет их.

Выявление эффективности экспериментального формирования действий самоконтроля в ходе выполнения задания осуществлялось на основе пяти оценочных уровней.

Четвертый этап был подчинен формированию у дошкольников оценочного компонента саморегуляции. Первые занятия этого этапа были построены в форме коллективной деятельности с целью повышения эффективности роли педагога в процессе формирования у детей оценочного компонента саморегуляции. Сначала происходило ознакомление детей с новыми материализованными опорами (демонстрационная карта оценок, индивидуальная карта оценок), а затем организовывались упражнения с целью формирования навыков их применения в процессе оценки.

В дальнейшем на занятиях использовался такой прием, как намеренно допущенная взрослым ошибка в системе оценок. Детям предлагалось проверить правильность оценки, сделанной взрослым и дать свою оценку по каждому критерию, при опоре на схему. Постепенно включение экспериментатора в процесс оценивания становилось все более минимальным и формирование оценочного компонента саморегуляции проходило не только как совершенствование оценки ребенком качества собственной деятельности, но и как оценка результата труда других детей.

На первых занятиях педагог оказывал детям некоторую помощь, предварительно обсуждая с ними критерии оценки по схеме и активизируя внимание на наиболее важных из них. Затем непосредственному контролю взрослого подвергалась только конечная общая оценка работы.

Кроме проведения подробного словесного оценивания детьми качества своих работ на занятиях был введен момент «уровневого оценивания». Детям предлагалось разместить свои рисунки, аппликации, поделки на общем стенде по трем предложенным условиям: в верхней части стенда работы, которые выполнены безошибочно или с одной ошибкой незначительного характера; в середине – работы с двумя-тремя ошибками и в нижней части стенда – работы с количеством ошибок больше трех. Соответственно уровням предлагались следующие общие оценки – очень хорошо, хорошо, не очень хорошо.

Важная роль на данном этапе формирования принадлежала индивидуальной работе с дошкольниками. Многим детям потребовалась дополнительная помощь взрослого в освоении схем оценивания, в овладении навыком самостоятельного выделения критериев для оценки. Значительную роль сыграли индивидуальные занятия и в формировании у воспитанников адекватной, независимой от мнения других детей самооценки. Эта работа с детьми проводилась вариательно: на материале уже прошедшего занятия; с использованием более доступного для ребенка вида продуктивной деятельности; с включением в работу уже готовых поделок, рисунков, аппликаций других детей и т.п.

По завершении работы на четвертом этапе программы было проведено контрольное занятие. На занятии дети самостоятельно планировали этапы деятельности, осуществляли полный контроль за ходом работы и производили оценку качества ее выполнения.

Критерии сформированности развития оценочного компонента саморегуляции были следующими: 1) *Степень самостоятельности даваемой оценки* – оценка полностью самостоятельная; оценка производится с помощью взрослого или других детей; оценка ни самостоятельно, ни с помощью других не производится. 2) *Характер вычленения критериев для оценки* – подбирает критерии с учетом способов выполнения работы; вычленяет только отдельные критерии по способу деятельности; подбирает критерии произвольно; вообще не вычленяет. 3) *Степень точности следования выделенным критериям в ходе оценивания* – точно следует выделенным критериям; опускает отдельные критерии из намеченных; не использует выделенные критерии для оценки.

4) *Качество произведенной оценки* – оценка полностью адекватна результату деятельности; частично адекватна; оценка неадекватна.

Указанные критерии явились основой для определения пяти уровней сформированности оценочного компонента саморегуляции. Результаты реализации системы коррекционных занятий позволяют нам сделать следующие выводы: 1) реализация указанных этапов программы свидетельствует об эффективности специальных занятий продуктивной деятельностью по формированию действий самоконтроля, а на их основе и саморегуляции у дошкольников с ЗПР; 2) использование на всех этапах коррекционного процесса комплекса материализованных опор различной сложности оказывает существенную помощь дошкольникам в овладении контрольными действиями; 3) необходимым условием в формировании действий самоконтроля у воспитанников коррекционных групп является индивидуализированный перевод от самоконтроля на основе материализованных опор на самостоятельный контроль во внутреннем психическом плане; 4) проведенная коррекционно-педагогическая работа убедила нас в том, что система специальных занятий по формированию действий самоконтроля у детей должна включать в себя не только групповые, но и индивидуальные формы работы, которые позволяют существенно повысить динамику перехода с внешнего контроля на самоконтроль у каждого ребенка с ЗПР. Но групповые занятия, как в этом убеждает экспериментальный материал, по технологии их проведения также должны быть индивидуализированными. Искусство педагога здесь состоит в том, что детская группа должна быть умело использована в целях интериоризации формируемых действий самоконтроля.

Особо следует отметить, что для некоторых дошкольников оказался недостаточно реализован потенциал взаимодействия с взрослым в процессе учебно-познавательной деятельности. Как показывают исследования Е.Е.Кравцовой, К.Н.Поливановой, В.И.Слободчикова, Г.А.Цукерман и др., до определенного момента онтогенеза субъектная сфера ребенка, в нашем случае саморегуляция, существует в контексте событийной общности. Это особая форма взаимодействия ребенка и взрослого, в которой общение опосредовано деятельностью. Специфика этого взаимодействия может быть обозначена как сотрудничество. Формирование такого сотрудничества может являться актуальным путем решения коррекционно-развивающих задач в аспекте становления саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития.

**PECULIARITIES OF CREATION OF SYSTEM OF CORRECTIONAL STUDIES ON THE
FORMATION OF SELF-REGULATION OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**

© 2012 V.V.Kisova^o

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

The article considers the system of psychological-pedagogical work on formation of self-regulation in the educational-cognitive activity of the senior preschool children with delay of mental development. It analyzes some of the fundamental conditions of the organization of correctional and developing activities in a specialized preschool institution.

Keywords: the senior preschool children, children with delay of mental development, self-regulation, self-control, psychological/pedagogical program of the correction, group and individual occupations.

^o *Veronika Vyacheslavovna Kisova, the candidate of psychology, associate professor. E-mail: kisovaverz@mail.ru*