

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В
УМОВАХ КЛАСІВ ІНТЕНСИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

Кваліфікаційна робота(проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконала: студентка 2 курсу
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної програми:
«Спеціальна освіта» другого
(магістерського) рівня вищої освіти
Філінова Анна Олегівна
Керівник: кандидат психологічних наук,
доцентка Ляшко Віра Віталіївна
Рецензент: кандидат педагогічних наук,
доцентка Чабан Олена Вікторівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи дослідження вольової регуляції школярів із затримкою психічного розвитку	7
1.1 Закономірності розвитку і протікання вольової регуляції.....	7
1.2. Порухення вольової регуляції в структурі дефекту при ЗПР.....	13
1.3. Особливості довільної регуляції рухів та операцій програмування і контролю у дітей із ЗПР	16
1.4. Довільна регуляція міжособистісної комунікації у дітей із ЗП.....	21
РОЗДІЛ 2. Діагностика особливостей вольової регуляції молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....	26
2.1. Характеристика вибірки та методики дослідження.....	26
2.2. Результати дослідження стану сформованості вольової регуляції учнів із ЗПР.....	32
2.3 Порівняльна характеристика психічних процесів учнів з нормою та із затримкою психічного розвитку.....	48
РОЗДІЛ 3 Корекція та розвиток операцій програмування та контролю у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	51
3.1 Завдання для корекції регуляторної сфери у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....	51
3.2 Навчальні вправи та розважальні ігри для корекції вольової регуляції дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	54
3.3 Вплив корекційної роботи на стан сформованості вольової регуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....	58
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	71

Додаток А. Особливості розвитку рівневої структури регуляторної сфери учнів із ЗПР	71
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності.....	78

ВСТУП

Актуальність теми. Воля – це здатність людини діяти в напрямку поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди, наприклад миттєві бажання, які вступають в конфлікт з основною метою діяльності. Вольова регуляція необхідна для того, щоб протягом довгого часу утримувати в полі свідомості об'єкт, над яким розмірковує людина, підтримувати сконцентрованість на ньому уваги. Воля бере участь в регуляції практично всіх основних психічних функцій: відчуття, сприйняття, уяви, пам'яті, мислення й мовлення [5, с. 11].

У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігаються порушення вольової сфери, що ведуть за собою дисгармонійний розвиток інших рівнів регуляції. Недорозвиток вольових процесів проявляється у емоційній нестійкості, імпульсивності, невмінні виконувати завдання без додаткового стимулу з боку дорослого, відсутності мотивації під час виконання завдання.

Особливості вольової регуляції дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі із затримкою психічного розвитку вивчали Л. С. Виготський, Д.Б. Ельконін, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Р. С. Немов, О. О. Смирнова, С.Д. Забрамна та ін.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що від рівня розвитку вольової сфери залежить рівень успішності дитини в навчанні, вмінні дотримуватися алгоритму діяльності, виконанні інструкції та запропонованого завдання, взаємодія в класному колективі та з дорослими.

Від використання ефективних методик для діагностики та складання плану корекційної роботи залежить подальший рівень розвитку дитини, підбирання педагогом прийомів, методів та засобів навчання, індивідуального підходу до учня та консультування батьків.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі № 0119U101727 від 22.11.2019 року.

Метою роботи є дослідження особливостей вольової регуляції дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Відповідно до мети нами були поставлені наступні завдання:

1. Визначити закономірності розвитку і протікання вольової регуляції.

2. Вивчити особливості порушення вольової регуляції в структурі дефекту ЗПР.

3. Дослідити стан сформованості у молодших школярів основних рівнів вольової регуляції: довільної регуляції рухів, програмування і контролю, рефлексивно-вольової регуляції та регуляторного забезпечення міжособистісних комунікацій.

4. Розробити та апробувати систему прийомів та методів корекційно-розвиваючої роботи з удосконалення всіх рівнів регуляторної сфери у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Об'єктом дослідження є вольова сфера дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – корекція і розвиток вольової регуляції дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення теоретичних положень за літературними джерелами, спостереження, тестування.

Практичне значення: В ході виконання дослідження було визначено особливості діагностики стану сформованості вольової регуляції у молодших школярів із ЗПР на основі використання тестових методик і спостереження. Результати дослідження можуть використовуватися у практиці роботи класів інтенсивної педагогічної

корекції при проведенні психолого-педагогічної діагностики учнів з метою подальшого планування корекційної роботи.

Наукова новизна одержаних результатів. В дипломній роботі отримали поетапний план корекційної роботи над вольовою регуляцією із урахуванням індивідуальних можливостей та особливостями нервової системи учня.

Практичне значення: Результати дослідження можуть використовуватися у практиці роботи як спеціальних так і загальноосвітніх навчальних закладів з метою планування корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення вольової регуляції та операцій програмування і контролю учнів.

Апробація результатів роботи: відбувалася на засіданні педагогічної ради Сиваської спеціальної школи Херсонської обласної ради.

Публікації: результати дипломного проєкту опубліковано у збірнику наукових праць Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи», що відбулася 22-23 жовтня 2020 року на базі Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника.

Структура роботи. Дипломна робота викладена на 62 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатку та списку використаних джерел (45 джерел).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Закономірності розвитку і протікання вольової регуляції

Воля – це здатність людини діяти в напрямку поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди, наприклад, миттєві бажання, які вступають в конфлікт з основною метою діяльності [5, с. 11].

Воля і її сила проявляються у вольових діях (вчинках людини). Вольові дії, як і вся психічна діяльність, згідно з І.П. Павловим, пов'язані з функціонуванням мозку. Важливу роль при здійсненні вольових дій виконують лобові частки мозку, в яких, як показують дослідження, відбувається зв'язування досягнутого результату з попередньо складеною програмою мети [2, с. 32-33].

Регуляція – вузьке розуміння волі, що співвідноситься з проявом сили волі, вольових якостей, що використовуються для утримання поведінки людини в межах норм, правил, необхідних параметрів функціонування при наявності перешкод, труднощів [1, с. 255-258].

Але слід говорити не про єдину довільність як цілісну структуру, а про багатокомпонентну систему довільної регуляції психічної активності, куди входять і рефлексивні, і неусвідомлювані, але довільні регуляційні процеси.

Ментальні структури дозволяють здійснювати мимовільну і довільну регуляцію інтелектуальної діяльності. Їх основне призначення – контроль за процесами переробки інформації, тобто регуляція. Виділяють чотири типи ментальних структур, які забезпечують різноманітні форми саморегуляції інтелектуальної активності: мимовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний

контроль, метакогнітивна обізнаність і відкрита пізнавальна позиція [5, с. 11].

Важливим є усвідомлення принципової необхідності виділення регуляції, регуляторного забезпечення психічної діяльності в окремий компонент базових структур психічного, який відповідає за окремий аспект психічної активності.

Регуляторні структури забезпечення довільної психічної активності на даний момент можуть бути представлені у вигляді такої рівневої системи (від більш глибоких, нижчих, до верхніх, все більш рефлексивних і соціокультурно обумовлених структур).

1-й рівень. Регуляторне забезпечення рухової активності.

2-й рівень. Програмування та контроль.

3-й рівень. Рефлексивно-вольова регуляція.

4-й рівень. Регуляторне забезпечення міжособистісних комунікацій [10, с. 110-112].

Треба відзначити, що кожний попередній рівень не просто переходить в наступний або контролюється ним, він фактично включений в нього, виявляється в ньому.

Функцією вольової регуляції є підвищення ефективності відповідної діяльності, а вольова дія постає як свідома, цілеспрямована дія людини щодо подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод за допомогою вольових зусиль [18, с. 67-69].

Вольова регуляція необхідна для того, щоб протягом довгого часу утримувати в полі свідомості об'єкт, над яким розмірковує людина, підтримувати сконцентрованість на ньому уваги.

Воля бере участь в регуляції практично всіх основних психічних функцій: відчуття, сприйняття, уяви, пам'яті, мислення й мови. Вольова дія завжди пов'язана зі свідомістю мети діяльності, її значущості, з підпорядкуванням цієї мети виконуваним діям. Енергія і джерело вольових дій завжди так чи інакше пов'язані з актуальними потребами

людини. Спираючись на них, людина надає свідомий сенс своїм довільним вчинкам. В цьому плані вольові дії не менше детерміновані, ніж будь-які інші, тільки вони пов'язані з свідомістю, напруженою роботою мислення і подоланням труднощів [39, с. 56].

Структура вольової дії включає кілька рівнів. Будь-яка вольова дія починається з усвідомлення мети дії і пов'язаного з нею мотиву, в результаті чого людина або спочатку погано відчуває свої потяги, або вже починає розуміти свої бажання.

«Активні» мотиви можуть вступити в конфлікт з протилежними за спрямованістю мотиваційними та ціннісними утвореннями, в результаті чого людині потрібно оцінити всі «за» і «проти» в ситуації, що склалася і прийняти остаточне рішення про мету і способи майбутнього дії.

Ситуація прийняття рішення вимагає від людини рішучості і розуміння відповідальності за наслідки свого вибору. Цей рівень може розглядатися як ядро, центральна ланка вольової дії. Надалі вольова регуляція забезпечує виконання прийнятого рішення - або негайно, або з тимчасовою відстрочкою. Результатом вольового зусилля виступає зовнішня дія або, навпаки, її «гальмування», якщо таке рішення було прийнято [15, с. 255-228].

Вольова регуляція може включитися в діяльність на різних етапах її здійснення: ініціації діяльності, вибору засобів і способів її виконання, виконання створеного плану або відхилення від нього, контролю виконання. Особливістю включення вольової регуляції в початковий етап здійснення діяльності полягає в тому, що людина, свідомо відмовляючись від одних потягів, мотивів і цілей, віддає перевагу іншим і реалізує їх всупереч миттєвим спонуканням. Особливі труднощі в плані вольової регуляції представляє для людини така діяльність, де проблеми вольового контролю виникають на шляху виконання діяльності, з самого початку і до кінця [19, с. 12].

Організаційний аспект психічної діяльності і свідоме регулювання поведінки і діяльності людини забезпечуються вольовими процесами. Основне призначення волі полягає в усвідомленому програмуванні своєї поведінки, що є характерним тільки для людини.

Вольові акти характеризуються подоланням не тільки зовнішніх труднощів і перешкод, які виникають в діяльності, а в першу чергу з подоланням людиною самої себе, своїх безпосередніх бажань і прагнень [6, с. 34].

Образ бажаного результату набуває додаткової мотивуючої сили, якщо пов'язується у свідомості з позитивними емоціями, очікуванням сприятливого результату, обраного варіанту поведінки. Таким чином, вольова регуляція будується як усвідомлений вибір «напрямку руху» і способів дій у відповідності з поставленими цілями. Перелічимо основні характеристики вольової поведінки людини:

1) вольове рішення завжди приймається в умовах конкуруючих різноспрямованих спонукань, боротьби різноспрямованих мотивів. Воля дозволяє кардинально вплинути на ситуацію, тобто здійснити внутрішній вибір на користь пріоритетного мотиву;

2) вольову дію виконують заздалегідь наміченим планом;

3) успішне здійснення вольової дії пов'язано з моральним задоволенням;

4) вольова дія пов'язана не тільки з перемогою над обставинами, а в першу чергу з подоланням себе, своїх безпосередніх спонукань [27, с. 97-99].

Виховання волі у дітей – складний процес, пов'язаний з їх загальним інтелектуальним і особистісним розвитком. Особливе значення в розвитку довільності психічних процесів і поведінки виконують різні види діяльності (конструктивна, предметна, ігрова, навчальна), які перебудовують механізми психічної регуляції дитини,

формують у неї здатність до довільної регуляції психічних процесів і поведінки [3, с. 45].

Воля забезпечує дві взаємопов'язані функції – спонукальну і гальмівну. У зв'язку з цим воля підрозділяється на спонукальну та стимулюючу. Спонукальна функція сприяє активності людини не за фактом (як реактивна), а на основі специфіки внутрішніх станів, що виявляються в момент самої дії. Гальмівна функція волі проявляється в стримуванні небажаних проявів активності. Спонукальна і гальмівна функція складають "змістовну" основу процесу вольової регуляції.

В результаті вольової регуляції виникає вольовий акт. Елементарний вольовий акт виникає тільки тоді, коли в голові людини одночасно з думкою про вчинення будь-якої дії не виникає інша думка, що заважає її здійсненню.

Найскладніший вольовий акт – такий, при якому шляхом подолання внутрішнього і зовнішнього опору свідомо приймається, а потім здійснюється прийняте рішення. До складних вольових актів відносяться, наприклад, відмова від шкідливих звичок (куріння, алкоголізму) і поганих компаній.

Складний вольовий акт не здійснюється миттєво в реальному часі, іноді для його здійснення потрібна програма максимальної сили волі. Складні вольові акти - найвищий показник "вольової" людини. Ще однією відмінністю "вольової" людини є наявність розвинених вольових якостей [37, с. 45-49].

Вольові якості поділяються на три категорії: первинні вольові якості (сила волі, наполегливість, витримка); вторинні, або похідні, вольові якості (рішучість, сміливість, самоорганізація, впевненість); третинні вольові якості (відповідальність, дисциплінованість, обов'язковість, принциповість, діловитість, ініціативність).

Вольові якості – категорія динамічна, тобто здатна до зміни, розвитку протягом життя. Вольові якості нерідко спрямовуються не на

оволодіння обставинами і їх подолання, а на подолання самого себе. Це особливо стосується людей імпульсивного типу, неврівноважених і емоційно-збудливих, коли їм доводиться діяти всупереч своїм природним чи характерологічним даним.

Оцінка розвитку емоційно-вольової сфери спирається на специфіку сформованості системи афективної регуляції – третьої базової складової психічного розвитку. Формуючись на самих ранніх етапах онтогенезу, вона першим чином, виявляється пов'язана з розвитком просторово-часової організації на базі сенсомоторної активності дитини. З самого початку механізми афективної регуляції включаються в єдиний процес адаптації.

У кожного рівня афективно-вольової регуляції є свої смислові завдання, свої механізми афективної тонізації. На кожному з них вирішуються якісно різні завдання адаптації до світу, а якщо процес порушується, то відбувається явище дезадаптації. Емоційно-вольова сфера дітей з особливими освітніми потребами знаходиться на більш ранньому щаблі розвитку, відповідаючи психічному складу дитини більш молодшого віку: з яскравістю і жвавістю емоцій, переважанням емоційних реакцій в поведінці, ігрових інтересів, навіюваності і недостатньої самостійності [4, с. 121].

У шкільному віці вони невтомні в грі і в той же час мають низьку працездатність, швидко притупляють інтелектуальні навантаження, незрілість регуляторних функцій і мотиваційно-вольової сфери ускладнює їх соціальну адаптацію, в силу чого вони не в змозі слідувати встановленим правилам поведінки.

Діти чутливі до змін інтенсивності в розташуванні навколишніх об'єктів, в процесі освоєння життєвого простору, неприязнь до порожніх, занадто просторих приміщень; боязнь маленьких, закритих приміщень, чутливість до інтенсивних сенсорних вражень: боязнь надто

гучних звуків, полум'я, яскравого світла, незначних перепадів температури; відраза до нових або незвичайних запахів [26, с. 95-96].

1.2. Порушення вольової регуляції в структурі дефекту при ЗПР

Науковці дослідили, що для дітей з особливими освітніми потребами є характерні розлади, які проявляються в підвищеній емоційній збудливості, роздратованості, скутості, сором'язливості. Вольова діяльність виходить з мотивів, джерелом яких є потреби і інтереси дитини, направляється на усвідомлені цілі, що виникають у зв'язку з вихідними спонуканнями, відбувається на основі все більш свідомого регулювання.

Схильність до коливань настрою часто поєднується з інертністю емоційних реакцій. Так, почавши плакати або сміятися, дитина не може зупинитися. Підвищена емоційна збудливість нерідко поєднується з плаксивістю, дратівливістю, примхливістю, реакцією протесту, які посилюються в новій для дитини обстановці і при втомі.

Порушення поведінки зустрічаються досить часто і можуть проявлятися у вигляді рухової активності, агресії, реакції протесту по відношенню до оточуючих. У деяких дітей можна спостерігати стан цілковитої байдужості. Ступінь вираженості залежить від умов в яких знаходиться дитина [21, с. 78].

Порушення вольової регуляції у дітей із затримкою психічного розвитку проявляється в уповільненому темпі дозрівання вольової сфери, невмінні зосередитися на виконуваному завданні, відсутність готовності до школи, основні розумові операції у них сформовані недостатньо, уявлення і знання про навколишню дійсність уривчасті, неповноцінні, а ті, які є – нестійкі. Навчальна мотивація і довільна регуляція поведінки відсутні, пізнавальні інтереси виражені вкрай слабо,

мова не сформована до необхідного рівня, зокрема відсутні навіть елементи монологічного мовлення [9, с. 25].

Внаслідок цих особливостей дітям із затримкою психічного розвитку надзвичайно важко виконувати чіткі правила поведінки, дотримуватися шкільного режиму, тобто існують труднощі шкільної адаптації.

Під час уроків вони не можуть всидіти на місці, встають, крутяться, лізуть під стіл, перебирають предмети в сумці і на столі. На перервах часто затівають безглузду метушню, безцільно кричать, бігають. У такій поведінці істотну роль грає і властива більшості з них гіперактивність. Їх навчальна діяльність характеризується низькою продуктивністю: вони часто не засвоюють завдання, які дає вчитель, не можуть на відносно довгий час зосередитися на їх виконанні, відволікаються на всякі сторонні подразники [7, с. 69].

Незрілість психічного стану при відносно збереженій пізнавальній діяльності проявляється в емоційно-вольовій сфері. Тобто незрілість вольової сфери призводить до недорозвинення сфери пізнавальної. Існують певні закономірності зв'язку якості мислення з емоційними станами: негативні емоції гальмують виконання пізнавального завдання, тоді як позитивні емоції сприяють її виконанню. Настрій відбивається на всіх етапах вольової діяльності: на усвідомленні мотиву, прийнятті рішення і розгортання процесу досягнення мети, який завершується виконанням прийнятого рішення [13, с. 55-58].

У молодшому шкільному віці закладається база моральної поведінки, починає вироблятися соціальна спрямованість особистості, вводяться загальноприйняті правила поведінки і моральні мірки. Головною відмінною рисою дітей, які мають проблеми в придбанні уявлень і знань на початковому етапі навчання за загальноосвітніми програмами, є незрілість самооцінки і оцінки учнів, незрілість емоційно-вольової сфери.

Соціальна адаптація дітей із затримкою психічного розвитку більше залежить від впливу навколишнього середовища, ніж від них самих. З одного боку, вони є імпульсивними і веселими, а з іншого – схильні до негативних зовнішніх впливів, нездатні до вироблення стійкого соціально-схвалюваного життєвого стереотипу до подолання труднощів.

Діти характеризуються відсутністю відповідальності і почуття обов'язку, моральною незрілістю, підвищеною сугестивністю, нездатністю гальмувати свої бажання, підкорятися шкільній дисципліні і неправильними формами поведінки.

Емоції дітей із ЗПР нестійкі і поверхневі, внаслідок чого діти інфантильні, схильні до наслідування, сугестивності. Незрілість емоційно-вольової сфери у дітей з ЗПР є одним з факторів, який гальмує розвиток пізнавальної діяльності через те, що мотиваційна сфера несформована [24, с. 111].

Дітям і підліткам з даною патологією властива часта зміна робочих і неробочих настроїв, часті переходи від стану активності до часткової або повної пасивності, що пов'язано з їх нервово-психічним станом. Разом з тим, іноді і зовнішні обставини (великий обсяг роботи, складність завдання і інші фактори) виводять дитини з рівноваги, змушують хвилюватися, нервувати.

Школярі із затримкою психічного розвитку можуть допускати зриви в своїй поведінці. Вони ніяк не входять в робочий режим уроку, можуть скакати, пройтися по класу, задавати питання, які не належать до даного уроку.

Швидко втомлюючись, одні діти стають пасивними, млявими, перестають працювати; інші стають підвищено збудливими, розгальмованими, рухово неспокійними. Ці діти дуже запальні і образливі. Для того щоб вивести їх з таких станів, потрібні особливі методи (час, великий такт з боку педагога та інших дорослих, які

оточують дитину з цим дефектом розвитку). Їм важко перемикатися з одного виду діяльності на інший.

Діти із ЗПР характеризуються значною неоднорідністю збережених і порушених ланок психічної діяльності. Найбільш порушеною є емоційно-особистісна сфера і загальні характеристики діяльності (працездатність, контроль, цілеспрямованість, пізнавальна активність) [36, с. 32-34].

Також для розвитку вольової сфери дітей із ЗПР характерний ряд таких суттєвих особливостей, як: схильність до афектних спалахів, відсутність координації вольових процесів, імпульсивність, гіперактивність, органічний інфантилізм [23, с. 209].

Учні із затримкою психічного розвитку відрізняються безпосередністю, несамостійністю, не вміють контролювати свою роботу, цілеспрямовано виконувати завдання. Незрілість самооцінки накладає негативний відбиток не тільки на емоційному фоні дитини, але і на успішності процесу навчання. Оцінки вчителя і шкільна успішність є одними з головних чинників, які впливають на самооцінку школяра в цей період, тому діти з ЗПР, які мають труднощі в засвоєнні шкільної програми, потрапляють в групу ризику [41, с. 134-135].

1.3. Особливості довільної регуляції рухів та операцій програмування і контролю у дітей із ЗПР

Формування довільної регуляції рухів в онтогенезі, її динамічна структура є одним з найбільш важливих базисних компонентів, основою «розгортання» програми психічного розвитку в цілому. Рухова (сенсомоторна) активність є тією функцією, яка розвивається «на один крок» раніше за всі інші компоненти регуляторної сфери і «тягне» на певному віковому етапі розвиток і когнітивної, і емоційної сфер.

Надалі сенсомоторна активність «включається» в ієрархічну структуру довільної активності. Очевидно, що вектор регуляторного фактора, початком якого є формування руху, направлений в подальшому на регуляцію психічних процесів, власних емоцій і, в кінцевому підсумку, поведінки. Вже на рівні суб'єкта діяльності довільність психічної активності може розглядатися як вольові зусилля, утворюючи регуляторно-вольову сферу [28, с. 75-78].

Таким чином, довільність рухової активності розуміється не тільки як усвідомлюваний дитиною контроль за власним рухом, а й як значно ширша можливість здійснення будь-якого довільного, в тому числі і рухового, акту. Не менш важливим для розвитку пізнавальної діяльності (когнітивної сфери) дитини є також формування просторово-часових репрезентацій, оволодіння просторовими і просторово-часовими уявленнями.

Правильна послідовність формування сенсомоторної активності, в тому числі довільної, в онтогенезі, її динамічна структура і особливості, фізичний розвиток дитини в цілому є найважливішими компонентами психічного розвитку. «Довільність» сенсомоторних актів – це не тільки усвідомленість, «рефлексія» власних рухів, але і можливість виконання тих чи інших сенсомоторних актів відповідно до впливу зовнішнього середовища, його об'єктів [8, с. 304].

У зв'язку з особливою важливістю цієї складової базових передумов розвитку необхідно зупинитися на законах розвитку рухів. Більшість корекційних програм укладаються, враховуючи ці закони.

1. Закон наступності функцій. Становлення рухових навичок відбувається наступно і поетапно. Для оволодіння дитиною тією чи іншою функцією в повному обсязі розвиток її має пройти кілька етапів, на яких відбувається закладка «фундаменту» майбутніх функцій. Індивідуальні терміни появи окремих рухових новоутворень можуть варіюватися, але послідовність їх становлення залишається незмінною.

2. Закон перекриття стадій. Послідовні стадії у розвитку рухових функцій «перекривають» один одного: дитина освоює одні з них, вдосконалюючись в попередніх. При хворобі страждають насамперед функції, що розвиваються.

3. Закон послідовної диференціації. В ході сенсомоторного розвитку виникає і далі реалізується можливість диференціації та ізоляції рухів. Спочатку формується спільний (загальний) рух, який в подальшому здійснюється ізольовано (наприклад: спочатку голова дитини рухається разом з тулубом, потім відбувається диференціація рухів).

4. Цефало-каудальний закон визначає послідовність включення різних частин тіла в «роботу»: розвиток рухів йде від голови до рук, від рук – до тулуба і до ніг.

5. Розвиток і вдосконалення рухів йде також відповідно до проксимо-дистального закону: спочатку дитина опановує рухами частин тіла ближніх (проксимальних) по відношенню до середньої лінії тіла, а потім – далеких (дистальних). Наприклад, контроль над рухом плечей встановлюється раніше, ніж контроль над рухом пальців рук [11, с. 115].

Рухова діяльність дітей із затримкою психічного розвитку на будь-якому віковому етапі відстає від нормативних вікових характеристик в середньому на 2-3 роки:

- використання техніки бездумного копіювання запропонованого зразка, - без усвідомлення логіки і засобів його досягнення;
- відсутність вербалізації плану діяльності,
- наявність когнітивних відхилень,
- погіршення здатності виконувати різні рухові завдання, маніпулювати - різними предметами,
- моторна незграбність,
- відсутність позитивного емоційного ставлення до виконуваної діяльності, готовність в будь-який момент її припинити,

- підвищена збудливість, рухове занепокоєння,
- імпульсивність,
- труднощі в утриманні алгоритму діяльності,
- недостатність довільного контролю та програмування власної діяльності,
- неслухняність,
- некерованість,
- упертість,
- недостатній розвиток дрібної моторики,
- метушливість,
- підвищення рухової активності при психічному збудженні,
- відхилення в розвитку рухів пальців рук [22, с. 171-174].

У міру розвитку дитини рухова регуляція, перетворюючись і формуючи в собі все більш складні підрівні, переходить в рівень програмування і контролю, визначаючи регуляторне забезпечення (алгоритмізацію, програмування і контроль) психічних процесів і функцій, включених в першу чергу в пізнавальну діяльність.

Дітям із затримкою психічного розвитку характерно відставання функцій програмування і контролю діяльності. Часто вони непосидючі, їм потрібно постійно рухатися, вони підхоплюються і тягнуть руку, не дослухавши питання, але серед них бувають і уповільнені, мляві, недостатньо активні (першим нерідко зараз ставлять діагноз СДУГ, другим – СДУ, тобто синдром дефіциту уваги без гіперактивності).

Об'єднують тих і інших дітей труднощі у плануванні і планомірному виконанні дії: діти не відразу включаються в завдання, їх орієнтовна діяльність хаотична і неповна, вони легко відволікаються на сторонні подразники, зісковзують на більш простий варіант виконання дії, часто не доводять дію до кінця і не зв'язують результат дії з його зразком або задумом. Алгоритмізація діяльності, контроль-програмування операціями поширюється і на довільну регуляцію

рухової активності, визначаючи можливість усвідомлення процесу регуляції рухів [29, с. 45].

Аналіз психічного розвитку дитини з точки зору особливостей формування довільної регуляції, що розуміється як здійснення контролю (як усвідомленого, так і неусвідомлюваного) за власною діяльністю, і просторовими уявленнями (основа розвитку когнітивної сфери) дає можливість оцінити рівень сформованості пізнавальної діяльності в цілому.

Для дітей із затримкою психічного розвитку є характерним порушення рівня програмування і контролю. На перший план у цих дітей виходить загальне зниження темпу, проблеми включення в роботу, швидке стомлення і падіння продуктивності в ряді завдань, інертність, помилки у виконанні програми.

Можна відзначити помилки в зорово-просторовій пам'яті, проблеми розуміння логіко-граматичних конструкцій, порушення навичок самоорганізації і рішення задач, слабкість слухових і кінестетичних процесів, недосконалість в переробці слухомовної інформації, дефіцит уваги, рухового контролю і сприйняття, розлади координації рухів [26, с. 100-101].

Основними причинами появи у них помилок є спрощення програм і патологічна інертність (стереотипна відповідь, скорочення обсягу робочої пам'яті і труднощі перемикання). Дітям постійно потрібна організуюча допомога педагога, оскільки самоорганізація – їх найслабкіше місце.

Слабка довільна організація і невисока мотивація призводять до неуспішності в навчанні і порушень поведінки. Репресії в школі і вдома ще більш знижують навчальну мотивацію і ведуть до ще більшого відставання в навчанні і до закріплення порушень поведінки [12, с. 201].

Труднощі програмування і контролю виявляються у всіх шкільних завданнях, що вимагають довільного уваги, але найбільш яскраво вони

проявляються у вирішенні уявних завдань, в тому числі арифметичних. Також, труднощі в навчанні можуть бути викликані і відставанням у розвитку функцій переробки інформації: слухової, кінестетичної, зорової, зорово-просторової.

При затримці психічного розвитку функції переробки слухової і кінестетичної інформації страждають читання і письмо, виникає фонетична або акустико-артикуляційна дислексія і дисграфія. Дитина плутає при читанні і письмі близькі за звучанням і вимовою звуки, навички читання і письма не автоматизуються. Труднощі читання дитина намагається компенсувати «вгадуванням» читання. У письмі, крім заміни близьких звуків, зустрічаються ще й заміни близьких графем [25, с. 21].

Основний шлях корекції в цих випадках – детальне опрацювання звукового аналізу з зовнішніми опорами при використанні підлягаючих зберіганню ланок. При цьому слід враховувати, що недостатню сформованість фонематичного слуху зазвичай супроводжують бідний словник і низька слухо-мовленнєва пам'ять, що також впливає на труднощі переробки слухової інформації. Дітям з особливими освітніми потребами характерні труднощі цілісного сприйняття. Принциповим шляхом допомоги в подібних випадках є висока мотивація (цікава гра, змагання) [31, с. 112].

1.4. Довільна регуляція міжособистісної комунікації у дітей із ЗПР

Вольова регуляція міжособистісних комунікацій, тобто більш або менш усвідомлена регуляція поведінки дитини в соціумі, відносин з однолітками, основою яких і є регуляторне забезпечення міжособистісних комунікацій, в тому числі мовних, включаючи міжособистісний елемент розуміння і утримування інструкцій

дорослого, можливості регуляції діалогу з однолітками і т. п., формується пізніше, ніж інші рівні довільної регуляції.

Подібна комунікація не може не базуватися на всіх онтогенетичних ранніх рівнях. Отже, прояви регуляції міжособистісних відносин наявні в ранньому дитинстві. Дійсно, адже навіть у віці 8-9 місяців, коли під час розвитку дитини виникає «страх чужого», вже можна говорити про певний суб'єктно-комунікативний рівень відносин не тільки до рідних, а й до незнайомих людей. В рамках нашої моделі подібні до комунікаційних рівнів визначаються регуляторною організацією психічної активності [17, с. 174].

Тут також спостерігається наступна найважливіша закономірність: дефіцитарність, недостатність попереднього, більш глибокого рівня (підрівня) незаперечно тягне за собою і недостатню сформованість всіх наступних верхніх компонентів регуляторної системи.

Добре відомо, наприклад, що розгальмована дитина, яка не в змозі регулювати рухову і мовну активність, буде мати проблеми і у взаєминах з однолітками і дорослими. При цьому проста апеляція до правил поведінки, заклик дотримуватися їх не приводять до бажаного результату, оскільки підстави такої дизрегуляції знаходяться набагато глибше, ніж рефлексія поведінки [14, с. 89].

Оцінюючи простір міжособистісних відносин як один з «верхніх» рівнів просторових уявлень в структурі базових складових розвитку, ми тим самим «включаємо» міжособистісні відносини в ієрархічну структуру, яка визначається просторовим фактором розвитку.

Простір міжособистісних відносин, в свою чергу, слід розглядати як певною мірою залежне і те, що спирається на сформованість всіх нижчестоящих структур просторових репрезентацій-уявлень, включаючи і самі початкові її рівні, наприклад, репрезентацію (або простір) дитини схеми власного тіла [38 с. 26-33].

Велике значення має можливість регуляції дитиною своєї поведінки, що служить одним з непрямих показників регуляції міжособистісних відносин. Тобто при оцінці міжособистісних відносин треба взяти до уваги і рівень довільної регуляції. Таким чином, в тісному взаємозв'язку виявляються всі три вищі рівні кожної з базових складових психічного розвитку [16, с. 97].

Все, що дитина вчиться сприймати і усвідомлювати, виникає в спілкуванні з дорослими і з дітьми. Діти із затримкою психічного розвитку не вміють спілкуватися, їм важко домовитися один з одним. Труднощі, які переживає дитина в спілкуванні, особливо при організації спільної діяльності, позначаються на її моральному і інтелектуальному розвитку. Досвід спілкування і спільна діяльність - це той фундамент, на якому надбудовується вся будівля подальшого психічного розвитку [35, с. 76].

У процесі спілкування дитина пізнає світ, самого себе, засвоює мову, норми взаємин дорослих, своїх однолітків. Велике значення відіграє формування взаємовідносин у різних видах діяльності і, перш за все в навчальній. Форми організації спільної діяльності визначають інтенсивність спілкування. При цьому вербальна комунікація стає невід'ємною частиною гри, і реалізується вона як на особистісному, так і на рольовому рівні [34, с. 116].

Т.В. Антонова в своїх дослідженнях показала роль спілкування в регулюванні відносин дітей при самостійній організації ними спільної діяльності і встановила, що з віком змінюється роль функціональних характеристик спілкування в регулюванні дитячих відносин. Вона зазначає, що у старших дошкільників спостерігається високий рівень умінь і більш гнучке їх використання в процесі навчальної діяльності. У процесі спілкування велике значення набувають емоційно-оціночні компоненти, що забезпечують створення обстановки зацікавленості і привітності під час спільної діяльності.

На розвиток навчальної діяльності, створення сприятливого мікроклімату в навчальних об'єднаннях впливає володіння технікою спілкування, різноманітними комунікативними вміннями: адресувати свої висловлювання одноліткам, повернути їхню увагу до себе, спілкуватися в доброзичливій формі [40, с. 75].

Діти із затримкою психічного розвитку мають свою особливість рівня міжособистісних комунікацій: чутливість до змін інтенсивності в процесі контакту і взаємодії з іншими людьми (до різкої зміни сили голосу, до несподіваного або тривалого зорового контакту з іншими людьми, до дотиків, фізичних дій, до дистанції під час спілкування); страх нових вражень, нерішучість при зміні обставин, невпевненість у власних силах, потреба перестраховуватися в оцінці можливих складнощів або труднощів, часто знижений настрій, перепади в настрої, любов до гри і діяльності на самоті [33, с. 57].

Є наявною швидка втома, низька витривалість, невмотивовані побоювання за власне здоров'я, присутність страхів темряви, самотності, висоти, незнайомих людей і обставин, дискомфорт в нестабільних, мінливих обставинах, важка адаптація до нового режиму в дитячому садку, школі, чутливість до змін в режимі, складне звикання до нового вчителя, нового колективу, прихильність до порядку, спроба все розкласти «правильно», відсутність прагнень до змін навколишнього оточення, нових вражень, капризи, відмова від роботи, агресія при перемиканні на новий вид діяльності [32, с. 55].

Наявність таких особливостей поведінки: часто знижений настрій, дратівливість, буркотливість, невпевненість у власних діях, силах, потреба значної стимуляції для продовження розпочатого, низька самооцінка, любов до музики.

Діти підвищено і легко ранимі, для них важливо те, як про них думають оточуючі люди, вони нерішучі, невпевнені, вразливі, наявне почуття власної неповноцінності. Міжособистісні комунікації

характеризуються тривожно-недовірливим характером, що відрізняється підозрілістю, недовірливістю, невпевненістю в собі, вічною прикрістю або злісною дратівливістю [20, с. 21].

Специфіка спілкування молодших школярів з однолітками багато в чому відрізняється від спілкування з дорослими. Контакти з однолітками більш яскраво емоційно насичені, супроводжуються різкими інтонаціями, криками, кривляння, сміхом. У контактах з іншими дітьми відсутні жорсткі норми і правила, яких слід дотримуватися, спілкуючись з дорослим. Розмовляючи зі старшими, дитина використовує загальноприйняті висловлювання і способи поведінки. У спілкуванні з однолітками діти більш розкуті, кажуть несподівані слова, передражнюють один одного, виявляючи творчість і фантазію [30, с. 68].

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Характеристика вибірки та методики дослідження

Експериментальне дослідження особливостей сформованості вольової регуляції молодших школярів із затримкою психічного розвитку проводилось на базі Херсонського загальноосвітнього навчально-виховного комплексу № 48 Херсонської міської ради, у 2-В класі інтенсивної педагогічної корекції (ІПК). Класний колектив сформувався на початку 2017 року. До класу увійшли діти, які навчалися в різних дитячих садочках. Кожний учень має свої особливості діагнозу та рекомендації щодо корекційної роботи.

У 2-В класі ІПК навчається 8 учнів, з них 3 дівчинки і 5 хлопчиків. Вік дітей 7-8 років: більшість 2010 року народження. Діагнози учнів наведені в таблиці 2.1.

Для експериментального дослідження регуляторних функцій психіки учнів початкової школи із затримкою психічного розвитку різного генезу було обрано наступні методики:

1. Методика «Виріж фігури» (за Р.С. Немовим) [19, с. 556-558].

Мета дослідження: виявити рівень розвитку вольової регуляції та наочно-дійового мислення у дітей 7-8 років з затримкою психічного розвитку.

Завдання методики «Виріж фігури» полягає в тому, щоб швидко і точно вирізати з паперу намальовані на ньому фігури. На малюнку є шість квадратів, які розділені між собою, на них зображені різні фігури. Цей малюнок під час тестування пропонується дитині не в цілому, а по окремих квадратах.

Характеристика контингенту учнів

Ім'я учня	Діагноз
Вероніка Б.	Уповільнений темп формування пізнавальної сфери внаслідок мікросоціальної та педагогічної занедбаності, затримка психічного розвитку психогенного походження з вираженим уповільненням мисленневих процесів.
Даша Т.	Уповільнений темп формування пізнавальної сфери як наслідок церебрастенічного стану, затримка психічного розвитку.
Влада Д.	Уповільнений темп формування пізнавальної сфери, затримка психічного розвитку психогенного походження.
Ростислав А.	Уповільнений темп формування пізнавальної сфери, зумовлений церебрастенічним станом, затримка психічного розвитку, гіперкінетичний розлад поведінки з домінуючим дефіцитом уваги.
Данило К.	Уповільнений темп формування пізнавальної сфери, затримка психічного розвитку психогенного походження.
Дмитро П.	Порушення розвитку пізнавальної сфери, наявний гіперкінетичний розлад поведінки з домінуючим дефіцитом уваги, затримка психічного розвитку психогенного походження.
Максим Ц.	Порушення пізнавальної сфери, затримка психічного розвитку церебрально-органічного походження.
Олександр Я.	Уповільнений темп формування пізнавальної сфери, затримка психічного розвитку церебрально-органічного походження.

Для цього експериментатор попередньо розрізає малюнок на шість квадратів. Дитина по черзі отримує всі шість квадратів з малюнками (порядок їх пред'явлення позначений номерами на самих малюнках), ножиці і завдання вирізати всі ці фігури як можна швидше і точніше.

Під час оцінювання результатів в даній методиці враховується час і точність виконання дитиною завдання:

10 балів – всі фігури вирізані дитиною не більш ніж за 3 хв., а контури вирізаних фігур не більше ніж на 1 мм відрізняються від заданих зразків (дуже високий рівень).

8-9 балів – всі фігури вирізані дитиною за час від 3 до 4 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на величину від 1 мм до 2 мм (високий рівень).

6-7 балів – всі фігури вирізані дитиною за час від 4 до 5 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 2-3 мм (середній рівень).

4-5 балів – всі фігури вирізані дитиною за час від 5 до 6 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 3-4 мм (середній рівень).

2-3 бали – всі фігури вирізані дитиною за час від 6 до 7 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 4-5 мм (низький рівень).

0-1 балів – дитина не впоралася із завданням за 7 хв., і вирізані нею фігури відрізняються від оригіналів більше ніж на 5 мм (дуже низький рівень).

2. Методика «Розрізні картинки» (за С.Д. Забрамною) [8, с. 320].

Мета методики: вивчити ступінь сформованості у дитини сприйняття цілісних образів предметів навколишнього світу та розвитку вольової регуляції.

Інструкція до проведення методики: кожній дитині надається кольорова картинка із зображенням тварини, розрізана на 6 частин, пропонується зібрати частини картинки в цілий об'єкт. Приблизний час на виконання завдання – 10 хв.

Методика аналізується за допомогою 4-бальної системи.

1 бал – дитина не розуміє мету завдання, діє неадекватно в умовах навчання.

2 бала – дитина приймає завдання, але завдання не розуміє, діє хаотично, після навчання не переходить до самостійного способу виконання.

3 бала – дитина приймає і розуміє мету завдання, виконує його методом перебору варіантів, після навчання переходить до методу цілеспрямованих проб.

4 бали – дитина приймає і розуміє мету завдання, діє самостійно методом проб або практичним примірюванням.

3. Методика «Графічний диктант» (за Д. Б. Ельконіним) [5, с. 69-71].

Мета методики: дослідити орієнтування у просторі та рівень розвитку вольових якостей дитини.

Час дослідження: 25 хвилин.

Інструкція: дитина отримує аркуш у клітинку з нанесеною крапкою. Педагог пояснює, що будемо малювати різні візерунки. Потрібно постаратися, щоб вони вийшли красиві і охайні. Для цього потрібно уважно слухати на скільки клітинок і в який бік потрібно проводити лінію. Обов'язково необхідно пригадати з дітьми де права, а де ліва сторона.

Після проведення інструктажу розпочинається малювання тренувального візерунка. В нашому випадку дітям був наданий візерунок собаки. Алгоритм виконання: поставити олівець на точку – 1 клітинка вправо – 3 вгору – 2 вправо – 1 вгору – 1 вправо – 3 вниз – 6 вправо – 1 вгору – 1 вправо – 1 вгору – 1 вправо – 2 вниз – 1 вліво – 4 вниз – 1 вліво – 2 вниз – 3 вліво – 1 вгору – 1 вправо – 1 вгору – 2 вліво – 1 вниз – 1 вліво – 1 вниз – 2 вліво – 1 вгору – 1 вправо – 2 вгору – 1 вліво – 1 вгору – 3 вліво – 1 вгору. Тренувальний візерунок не оцінюється. Після цього з дітьми було проведено ще два графічних диктанти (малювання черепахи та зайця).

Кожний візерунок оцінюється за двома критеріями: виконання диктанту і самостійне малювання. Максимальна кількість балів, яку може отримати учень – 16. За кожний візерунок дитина отримує дві оцінки від 0 до 4 балів.

4 бали – точне відтворення візерунка (нерівність лінії, «бруд» не враховуються);

3 бали – відтворення, що містить помилку в одній лінії;

2 бали – відтворення, що містить декілька помилок;

1 бал – відтворення, в якому є лише подібність тих чи інших окремих елементів з візерунком;

0 балів – відсутність подібності.

Оцінки за окремі візерунки додаються та визначається рівень орієнтування у просторі та розвиток вольових якостей дитини.

0–3 бали – низький;

3–6 балів – нижче середнього;

7–10 балів – середній;

11–13 балів – вище середнього;

14–16 балів – високий.

4.Методика В. М. Когана [30, с. 32].

Методика В. М. Когана була проведена у спрощеному варіанті, враховуючи психологічні особливості молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Мета методики: встановити параметри уваги (утримання уваги, можливість розподілення уваги за двома-трьома ознаками), переключення уваги, визначити рівень сформованості вольової діяльності у дітей з затримкою психічного розвитку.

Обладнання: дітям пропонується 9 карток з різними геометричними фігурами (коло, трикутник, прямокутник) різних кольорів (зелений, червоний, жовтий) та аркуш паперу з зображеннями цих фігур та кольорів.

Проведення методики повинно проходити в 4 етапи.

1-й етап. Учень рахує картки, а педагог засікає час на секундомірі (проста реакція).

2-й етап. Учень рахує картки і розкладає їх за кольорами, педагог слідкує за часом.

3-й-етап. Учень рахує картки і розкладає їх за геометричними фігурами, педагог слідкує за часом.

4-й етап. Учень рахує картки і розкладає на таблиці з урахуванням кольору і геометричної фігури.

Педагог окремо зазначає час, який дитина витратила на кожному етапі (B1, B2, B3, B4).

За часовими показниками розраховується коефіцієнт D та коефіцієнт K. Показник D – дефіцит уваги, який визначається як різниця між часом, використаним на четвертому етапі дослідження та сумою часових затрат другого і третього етапів. Він визначається з формулою: $D = B4 - (B2 + B3)$. За допомогою того, що педагог занотовує всі помилки учнів під час виконання всіх етапів роботи можна визначити тип уваги:

а) «Тип вичерпування уваги», при якому криві розподілу помилок носять характер неухильно наростаючої вгору лінії від мінімального числа помилок на другому етапі до максимального на четвертому етапі, що свідчить про виснаження і погану здатність зберігати стійку увагу;

б) «Ригідно-збудливий тип уваги» – крива, звернена вершиною вгору, свідчить про значне коливання уваги, про труднощі переключення: працездатність знижується на другому етапі, потім до кінця завдання (четвертий етап) працездатність знову підвищується, але не досягає первинного рівня;

в) «Загальмований тип уваги» – кількість помилок, максимальна на першому етапі методики, досягає мінімуму в кінці роботи;

г) «Нормальний тип уваги» – крива з малою кількістю помилок на другому, третьому, четвертому етапах (не більше 1-2) [30, с. 32].

5.Скринінгове інтегративне спостереження (за Н. Я. Семаго) [27, с. 355-359].

Мета спостереження: зафіксувати особливості поведінки дітей в ході навчальної діяльності, в тому числі стану вольової регуляції.

Спостереження передбачало оцінку наступних показників:

- операціональні характеристики діяльності (темп діяльності, працездатність, характеристика параметрів уваги);
- характер поведінки дитини, її цілеспрямованість (регуляторна зрілість);
- особливості мовленнєвого розвитку;
- афективні та емоційні особливості дитини;
- взаємодія дитини з дітьми і дорослими (комунікативний аспект);
- моторна гармонійність, спритність дитини, латеральні, моторні і сенсорні переваги.

2.2. Результати дослідження стану сформованості вольової регуляції учнів із ЗПР

Дослідження регуляторної сфери показало, що більшість дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку мають порушення всіх рівнів регуляції.

Під час проведення експериментального дослідження для вивчення вольової регуляції та наочно-дійового мислення за методикою «Виріж фігури» було встановлено, що 40% учнів класу мають середній рівень розвитку волі та наочно-дійового мислення, 10% – низький рівень, 25% – високий рівень, 25 % – дуже низький рівень розвитку (рис. 2.1).

У кожного учня класу були свої особливості виконання завдань методики. Наприклад, Вероніка Б. під час пояснення інструкції відволікалась і не зрозуміла завдання. Після додаткового пояснення

педагога включилась в роботу, без труднощів вирізала запропоновані фігури, але в середині завдання спостерігалась певна моторна незграбність. Після зауваження педагога продовжила старанно виконувати завдання. Програми виконання завдання в цілому дотримувалась, прагнула отримати найкращий результат в класі, але спостерігався нестабільний темп роботи.

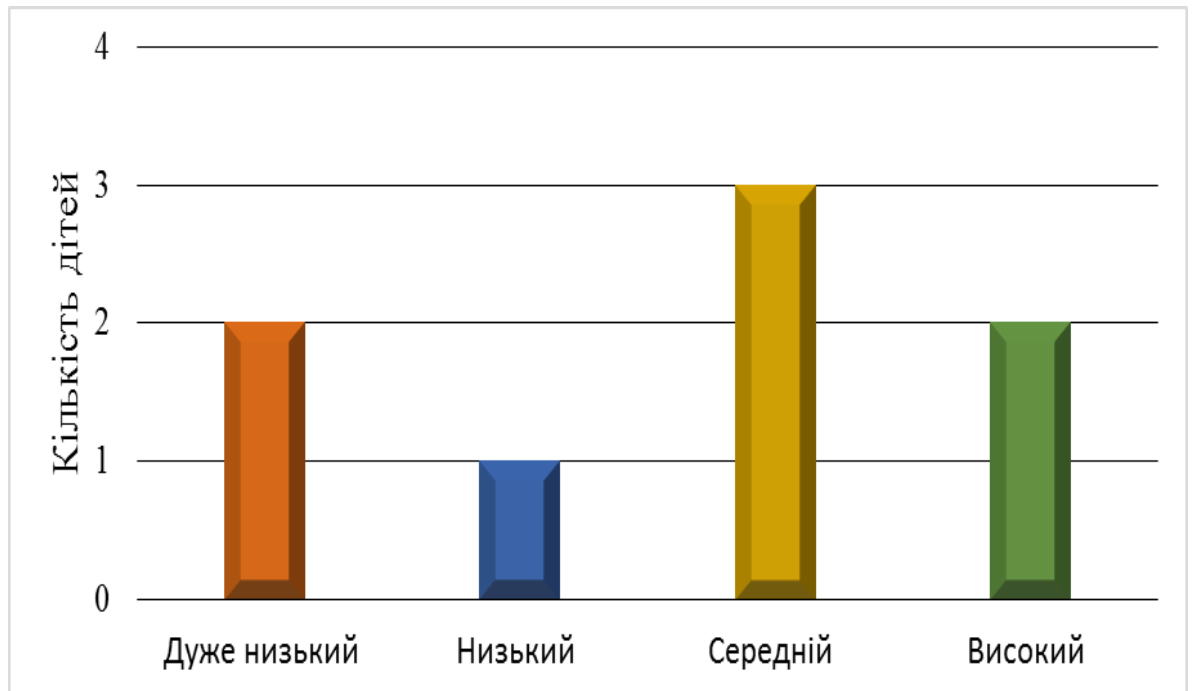


Рис. 2.1. Розподіл учнів із ЗПР за рівнями успішності виконання завдання методики «Виріж фігури».

Дмитро П. з першого разу зрозумів рухову програму, вправно користувався ножицями, дрібна моторика учня в нормі, але в середині виконаного завдання починав спрощувати свої дії, вирізав фігури не по відведеному контуру, а по закінченню білого кольору паперу. Під час роботи був емоційно збудженим, нестримним, спостерігалася дратівливість. У Ростислава А. та Олександра Я. спостерігалися труднощі протягом всього часу виконання завдання.

Учні не усвідомлювали мету завдання, невпевнено користувалися ножицями, рухи були незграбні та неточні, погане просторове орієнтування на аркуші паперу, потребували допомоги від педагога, важко утримували рухову програму внаслідок порушення дрібної моторики, фігури вирізають не по контуру.

Даша Т. старанно виконувала роботу, але поспішала, щоб виконати швидше інших дітей, спостерігалось порушення порядку дій і тому, фігури вирізала не по черзі, а в довільному порядку, були наявні порушення самоорганізації виконуваної роботи.

Максим Ц. та Влада Д. активно і зацікавлено вирізали фігури по контуру, відразу розуміли інструкцію виконання, зауваження педагога сприймали дратівливо, під час виконання завдання наявна алгоритмізація діяльності, контрольні-програмуючі операції розвинені на достатньому рівні, учні були повністю впевнені у своїх діях,

Данило К. важко розумів завдання, потребував багаторазового повторення інструкції, половину фігур вирізав по контуру, коли рівно вирізати не вдавалось хлопчик реагував імпульсивно, плаксиво, починав заважати іншим дітям, відмовлявся від допомоги педагога та однокласників, спостерігалось труднощі самоконтролю.

Завдання методики «Розрізні картинки» для частини дітей із затримкою психічного розвитку виявилось складним, для інших – цілком доступним (рис. 2.2).

Ростислав А. та Олександр Я. отримали по одному балу. Учні не розуміли мету завдання, діяли неадекватно в умовах навчання, не могли здогадатися, що зображено на картинці через недостатню кількість уявлень про навколишній світ. Після наданої педагогом допомоги намагалися зібрати картинку методом перебору варіантів. Після отримання цілісного об'єкту були задоволені. 2 бали за виконану роботу отримав

Данило К. – учень приймав завдання, але не розумів, діяв хаотично, після навчання не переходив до самостійного способу виконання, після кількох невдалих спроб починав вести себе імпульсивно.

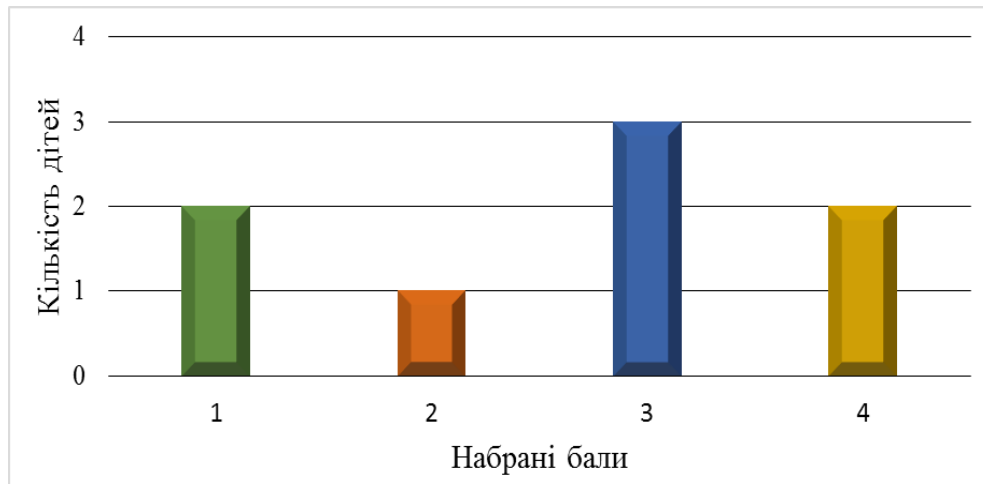


Рис. 2.2. Успішність виконання завдання методики «Розрізні картинки» учнями із ЗПР.

По 3 бали отримали Вероніка Б., Даша Т., Влада Д. – дівчата виконували завдання методом перебору варіантів, після пояснення педагога переходили до методу цілеспрямованих проб, слідували за часом, мали позитивне ставлення до роботи, з радістю допомагали іншим учням класу.

4 бали отримали два учні – Дмитро П. та Максим Ц, учні приймали і розуміли мету завдання, діяли методом практичного примірювання, слідували за часом, картинку збирали з першої спроби, настрої підвищені, поведінка цілеспрямована, операції програмування і контролю розвинені на достатньому рівні.

Дослідження вольових якостей та орієнтування у просторі дітей із затримкою психічного розвитку за методикою «Графічний диктант» показало: 40% учнів мають рівень розвитку цих якостей нижче середнього, у відтворенні візерунків подібні лише деякі елементи, 25% –

низький рівень формування вольових якостей, відтворення візерунка має декілька помилок, 25% – середній рівень, відтворення містить помилку лише в одній лінії візерунка; 10% – рівень вище середнього, точне відтворення візерунка (рис. 2.3).

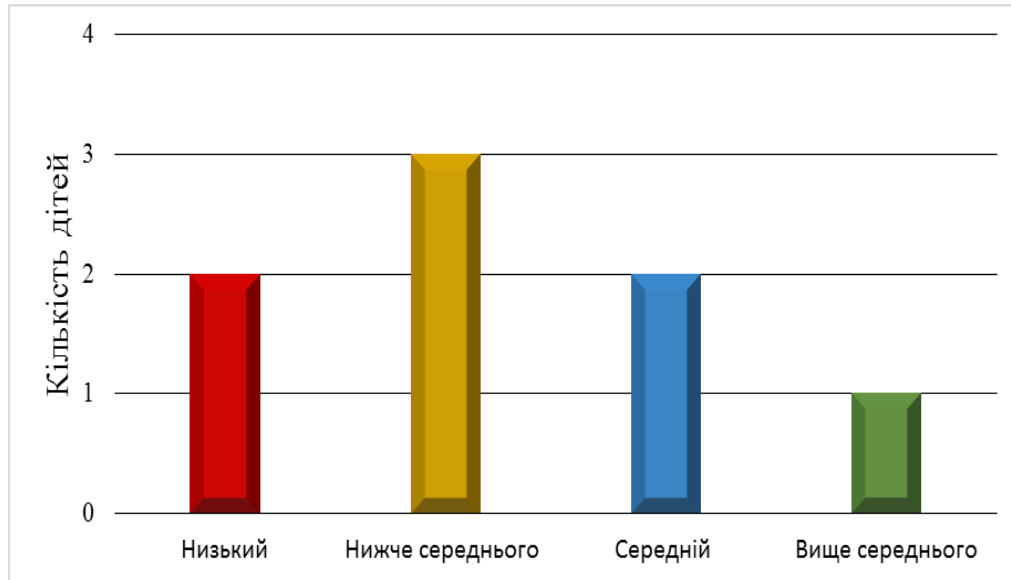


Рис. 2.3. Розподіл учнів із ЗПР за рівнем успішності виконання графічного диктанту.

Олександр Я. під час виконання роботи перебував у пригніченому настрої, не мав мотивації для виконання завдання, обидва малюнки виконані ним без чітких ліній і не схожі на оригінали. Але в напрямках на аркуші паперу хлопчик орієнтується добре. Учень не продемонстрував цілеспрямованого виконання завдання, працював тільки під впливом зауважень педагога. Самостійність не проявлялася, витримка була недостатньою: хлопчик не домалював малюнки до кінця і не завершив виконання завдання.

Під час роботи Данило К. не зміг виконати перший малюнок, через це він сильно засмутився, але після похвали педагога взявся малювати другий. Хлопчик добре орієнтувався на аркуші паперу, малював рівні і чіткі лінії. Цілеспрямовано виконував завдання і тому отримав

задовільні результати. Самостійність і витримка розвинена на високому рівні.

Такі учні як Дмитро П. та Максим Ц. активно виконували завдання, малюнки мало чим відрізнялися від оригіналів. Цілеспрямованість, витримка та самостійність на високому рівні.

Ростислав А. перебував у плаксивому настрої весь час, що був відведений на виконання завдання, не слухав пояснень педагога, орієнтування на аркуші паперу знаходиться на початковому рівні, обидва малюнки виконав не правильно, через жахливий стан дрібної моторики та моторну незграбність рухів, цілеспрямованість діяльності не розвинена. Учень намагався виконувати завдання, але через недостатньо розвинену витримку не зміг виконати до кінця.

Влада Д., Даша Т., Вероніка Б., на всіх етапах роботи уважно слухали педагога, проявляли інтерес, орієнтування на аркуші паперу в задовільному стані, обидва малюнки схожі на оригінали, виконували завдання впевнено і цілеспрямовано, але на початку роботи потребували допомоги від педагога. Середину і кінець роботи виконували самостійно. Витримка дівчат знаходиться на високому рівні, адже вони не відволікалися на однокласників і уважно слухали педагога.

Проведення дослідження за методикою Когана показало, що у дітей із затримкою психічного розвитку спостерігаються порушення параметрів уваги та процесів вольових дій.

Було оцінено особливості діяльності учнів на кожному етапі виконання завдань методики. Так, два учні – Данило К. та Олександр Я. – продемонстрували наступний варіант динаміки роботи. На 1 етапі з легкістю за відведений педагогом час рахували картинки, швидко включались в роботу, не відволікались.

На 2 етапі проявилось швидке стомлення, учні починали плутати кольори, після короткого відпочинку завдання було виконано на відмінно. На 3 етапі – плутали між собою геометричні фігури, особливо

трикутник і квадрат, спостерігались перепади настрою; на 4 етапі – ставлення до роботи змінилось на негативне, учні почали нервувати, відмовлялись виконувати завдання.

Учні – Даша Т. та Максим Ц. мали такі особливості виконання роботи – на 1 етапі важко орієнтувалися у числовому ряді, не могли швидко порахувати картки; на 2 етапі починали працювати краще, перестали відволікатися і тому не плутали кольори, з другої спроби їм вдалося порахувати фігури; на 3 етапі – знову починали робити помилки у програмі діяльності, не знали геометричних фігур, не могли порахувати їх. На 4 етапі учні починали уважно слухати інструкцію педагога та правильно зіставляли половину фігур.

Влада Д. та Вероніка Б. – на 1 етапі виконання завдання цієї методики не змогли правильно перерахувати фігури; на 2 етапі плутали кольори. На 3 етапі – починали заспокоюватися, правильно рахували картки і розрізняли всі геометричні фігури; на 4 етапі правильно зіставили більшість фігур.

Учень Ростислав А. показав такий хід виконання запропонованого завдання – на 1 етапі плував цифри після п'яти одиниць, важко включався в роботу, переважала буркотливість та дратівливість; на 2 етапі – негативно ставився до роботи, плував кольори; на 3 етапі плував фігури за формою; на 4 етапі не правильно зіставив всі фігури, що говорить про порушення операцій контролю власної психічної діяльності.

Результати проведення методики Когана, а саме визначення типу уваги показали, що більшість учнів класу мають ригідно-збудливий тип уваги, тобто значне коливання уваги, труднощі переключення, працездатність знижується на другому етапі, потім до кінця завдання (четвертий етап) працездатність знову підвищується, але не досягає первинного рівня (рис. 2.4).

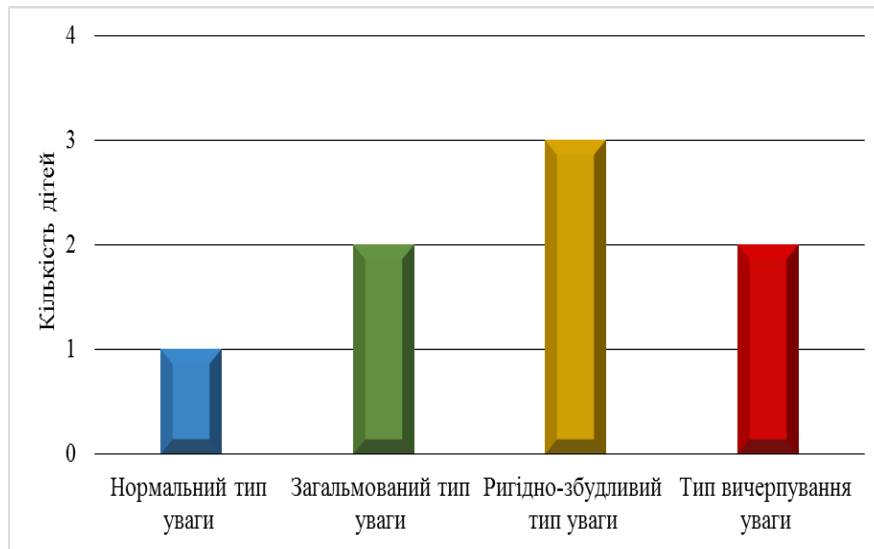


Рис. 2.4. Розподіл учнів із ЗПР за типами уваги (за результатами проведення методики Когана).

Аналіз особливостей діяльності учнів із ЗПР під час виконання завдань тестових методик дозволив оцінити якісні особливості функціонування в них рівнів системи вольової регуляції: довільної регуляції рухів, програмування і контролю, рефлексивно-вольової регуляції та довільної регуляції міжособистісної комунікації (Додаток А).

Отримані дані свідчать про те, що навіть на найбільш сформованому рівні – рівні довільної регуляції рухів – у значній кількості учнів наявні істотні недоліки. Більш складні рівні вольової регуляції знаходяться на стадії формування.

Скринінгове інтегративне спостереження за дітьми молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку під час навчальної діяльності дозволило оцінити наявні в них особливості в сферах операціональних характеристик діяльності, цілеспрямованості, мовленнєвого розвитку, афективно-емоційної сфери та моторики.

Наявні особливості операціональних характеристик діяльності досліджуваних учнів наведені в таблиці 2.2. Всі школярі із ЗПР демонстрували порушення працездатності та темпу діяльності.

Найбільшою мірою це проявлялось у Влади Д., у якої було зафіксовано знижену працездатність, її коливання, ситуативне зниження та нерівномірність темпу діяльності. Зниження працездатності та темпу діяльності також спостерігались у Олександра Я., Даші Т., Ростислава А. В інших дітей були наявні коливання працездатності та нерівномірний темп діяльності, виражені в різному ступеню.

Таблиця 2.2

Особливості операціональних характеристик діяльності учнів із ЗПР

№	Ім'я дитини	Працездатність			Темп діяльності			Середнє арифметичне
		Колівання працездатності	Знижена	Виразено знижена	Нерівномірний	Знижений	Ситуативно знижений	
1	Влада Д.	2*	2		2		2	1,3
2	Максим Ц.	2			2			0,6
3	Дмитро П.	1*			1			0,3
4	Вероніка Б.	2					2	0,6
5	Олександр Я.	1	1			2		0,6
6	Даша Т.	1	2			2		0,8
7	Данило К.	2			2			0,6
8	Ростислав А.			2		2		0,6

Примітка: * тут і далі 2 бали – сильно виражений прояв особливостей;
*1 бал – середній рівень проявів особливостей.

За результатами спостереження також було виявлено значні прояви порушень цілеспрямованості діяльності в учнів: імпульсивності,

а також труднощів програмування та контролю. Найбільш вираженими вони виявились у Ростислава А., Олександра Я. та Вероніки Б. (табл. 2.3).

Прояви середнього рівня вираженості були властиві Данилу К. та Максиму Ц. Найбільшу цілеспрямованість в ході навчальної діяльності продемонстрував Дмитро П., у якого були зафіксовані тільки труднощі утримання алгоритму середнього рівня вираженості. Також достатньо цілеспрямованою була діяльність Даші Т.

Таблиця 2.3

Прояви порушень цілеспрямованості діяльності в учнів із ЗПР

№	Ім'я дитини	Імпульсивні прояви			Труднощі програмування і контролю			Середнє арифметичне
		Відволікання	Імпульсивні реакції	Рухова чи мовленнєва розгальмованість	Низька мотивація діяльності	Труднощі утримання алгоритму	Виражена необхідність у зовнішньому контролі	
1	Влада Д.	1		1		2	1	0,8
2	Ростислав А.	2	2	2	2	2	2	2
3	Максим Ц.	1	1	2	1	1	1	1,1
4	Дмитро П.					1		0,1
5	Вероніка Б.	2	2	1		2	2	1,5
6	Олександр Я.	2	2	2	2	2	2	2
7	Даша Т.	1			1	1	2	0,8

8	Данило К.	1	2	2		2	1	1,3
---	-----------	---	---	---	--	---	---	-----

Під час скринінгового спостереження було виявлено порушення рухової сфери (моторна незграбність, наявність зайвих рухів, стереотипні рухи та ін.), найбільш виражені у Ростислава А., Олександра Я., Дмитра П. (табл. 2.4). А такі учні, як Влада Д., Максим Ц., Даша Т. мають достатній розвиток дрібної моторики, їх рухи точні та правильні.

Таблиця 2.4

Прояви особливостей рухової сфери учнів із ЗПР у навчальній діяльності

№	Ім'я дитини	Особливості рухової сфери			Специфічні моторні прояви			Середнє арифметичне
		Моторна незграбність	Наявність зайвих рухів	Повільність рухів	Ліворукість	Наявність невротичних рухів	Наявність стереотипних рухів	
1.	Олександр Я.	2	2		1		2	1,1
2	Максим Ц.	1		1			1	0,5
3	Дмитро П.	2	2		2	1		1,1
4	Вероніка Б.	1		1		1		0,5
5	Даша Т.		1				2	0,5
6	Ростислав А.	1	2	1		2	2	1,3
7	Влада Д.	1			1			0,3
8	Данило К.	1		2		2		0,8

Результати оцінювання особливостей мовленнєвого розвитку учнів та їх прояву в навчальній діяльності подані в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Прояви порушень мовленнєвого розвитку учнів у навчальній діяльності

№	Ім'я дитини	Особливості мовленнєвого розвитку										Середнє арифметичне
		Низька мовленнєва активність	Надмірна мовленнєва активність	Ознаки недостатнього розвитку	Порушення звуковимови	Проблеми розгорнутого мовлення	Труднощі ініціації мовленнєвої думки	Запинки, заїкування	Труднощі мовлення в режимі діалогу	Ехолалії, емоційна неадекватність	Особливості модуляції голосу та інтонації	
1	Олександр Я.	1		2	2	2	1		2	1	1	1,2
2	Максим Ц.		2	1	2	2	1	1	1		1	1,1
3	Вероніка Б.	2		1		1		1		2	2	0,9
4	Даша Т.	1		2	1	1	1		2			0,8
5	Дмитро П.	1			1				1			0,3
6	Ростислав А.	2		2		2	2	1	2		1	1,2
7	Влада Д.	1		2			2	2	2			0,9
8	Данило К.	1		2	1	2		2	2	1		1,1

Найчастіше під час спостереження спостерігалися такі особливості мовленнєвого розвитку дітей, як низька мовленнєва активність, ознаки

недостатнього мовленнєвого розвитку, труднощі мовлення в режимі діалогу та порушення звуковимови.

Діти з найгіршими показниками – Олександр Я. та Ростислав А., з найкращими – Дмитро П. та Даша Т. Слід зазначити, що недостатній рівень мовленнєвого розвитку в учнів із ЗПР негативно впливає на становлення їх вольової регуляції, особливо рівнів програмування і контролю, рефлексивно-вольового та довільної регуляції міжособистісної комунікації.

Результати оцінювання афективних та емоційних особливостей молодших школярів із ЗПР на основі спостереження наведені в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Афективні та емоційні особливості учнів із ЗПР

№	Ім'я дитини	Афективні і емоційні особливості							Середнє арифметичне	
		Емоційний фон настрою					Адекватність емоційних реакцій			
		Переважає зниженого фону	Переважає підвищеного фону	Переважає тривожного фону	Переважає агресивного фону	Виражена емоційна лабільність	Неадекватні за знаком емоційні реакції	Неадекватні за силою емоційні реакції		Емоційна ранимість
1	Олександр Я.	1		2		2	2		2	1,1
2	Максим Ц.		1						1	0,2
3	Даша Т.	2			2		2			0,7
4	Вероніка Б.	1		1					1	0,3

5	Влада Д.	2			2	2		2		1
6	Данило К.		1			1				0,2
7	Ростислав А.	2		1		2		1		0,7
8	Дмитро П.	1				2				0,3

Найбільш поширеним проявом виявилась виражена емоційна лабільність, яку було зафіксовано у п'яти учнів. Діти в класі важко контролювали свої емоції і бажання, робили так як їм хочеться, не дотримувались правил.

У шести дітей переважав знижений емоційний фон, у трьох – тривожний, у двох – агресивний. Нестабільність емоційної сфери найбільшою мірою була властива двом учням – Олександрю Я. та Владі Д. У Максима Ц. та Данила К. емоційна сфера стабільна, переважає підвищений фон настрою, емоції адекватні.

Недостатня сформованість вольової регуляції в учнів із ЗПР проявляється також в наявних у них особливостях міжособистісної взаємодії (табл. 2.7). Зокрема, більшість учнів характеризуються надмірною комунікативною активністю, високою конфліктністю, загальною або вибірковою. Половині учнів властиві труднощі оцінювання комунікативних сигналів, неадекватні комунікативні реакції.

Під час дослідження було зафіксовано утруднення дітей у спілкуванні з однолітками та дорослими, невміння більшості з них будувати відносини з товаришем або з колективом в цілому. Діти, які мали багато друзів та адекватне спілкування з педагогом – Данило К. та Дмитро П., діти, які не могли налагодити контакт з класним колективом – Олександр Я. і Вероніка Б.

Таким чином, проведене спостереження показало, що у кожного з досліджуваних учнів є ті або інші особливості становлення і формування

окремих компонентів діяльності та поведінки, пов'язаних зі станом вольової регуляції.

Найбільш виражені недоліки операціональних характеристик діяльності, її діяльності, мовленнєвого розвитку, афективно-емоційної сфери та моторики мають Данило К. та Влада Д. Це спричиняє значні утрудненні в навчальній діяльності, цим дітям найважче зосередитися на виконаному завданні та дотримуватися інструкції. В інших учнів також спостерігаються прояви регуляторної незрілості, особливо на вищих рівнях системи вольової регуляції.

Таблиця 2.7

Особливості взаємодії учнів із ЗПР з однолітками та дорослими

№	Ім'я дитини	Характеристики взаємодії дитини							Середнє арифметичне	
		Комунікативна активність		Комунікативна адекватність			Конфліктність			
		Надмірна комунікативна активність	Низька комунікативна активність	Труднощі оцінки комунікативних послів	Неадекватні комунікативні реакції	Наявність комунікативних бар'єрів	Несформованість навичок спілкування	Високий рівень конфліктності		Вибірково висока конфліктність
1	Олександр Я.		2	2		1		2	2	1,1
2	Вероніка Б.	1		1	2		1		1	0,7
3	Даша Т.		1		1		1	2		0,6

4	Данило К.	1				1			1	0,3
5	Дмитро П.	2		1				1		0,5
6	Максим Ц.	2		1			1		1	0,6
7	Ростислав А.	2	1		1		1		1	0,7
8	Влада Д.	2			1	1		1	1	0,7

На основі узагальнення результатів проведених тестових методик та спостереження було дано оцінку стану сформованості вольової регуляції учнів за рівнями (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Стан сформованості вольової регуляції учнів із ЗПР

№	Ім'я дитини	Стан сформованості вольової регуляції за рівнями			
		Регуляторне забезпечення рухової активності	Програмування та контроль	Рефлексивно-вольова регуляція	Регуляторне забезпечення міжособистісних комунікацій
1	Олександр Я.	на етапі формування	несформований	на етапі формування	несформований
2	Вероніка Б.	достатній	на етапі формування	на етапі формування	достатній
3	Даша Т.	достатній	на етапі формування	несформований	достатній
4	Данило К.	на етапі формування	несформований	несформований	на етапі формування
5	Дмитро П.	достатній	на етапі формування	достатній	достатній
6	Максим Ц.	достатній	на етапі формування	на етапі формування	достатній
7	Ростислав А.	несформований	несформований	несформований	на етапі формування
8	Влада Д.	достатній	на етапі	на етапі	достатній

			формування	формування	
--	--	--	------------	------------	--

Отже, можна сказати, що у більшості учнів 2-В класу регуляторне забезпечення рухової активності знаходиться на достатньому рівні, рівень програмування і контролю діяльності у частини дітей на етапі формування, а у іншої частини зовсім несформований.

У більшості учнів спостерігається етап формування рефлексивно-вольової регуляції та достатній рівень регуляторного забезпечення міжособистісних комунікацій.

2.3 Порівняльна характеристика психічних процесів учнів з нормою та із затримкою психічного розвитку

Розвиток вольової регуляції та операцій програмування і контролю впливає на становлення психічних процесів дитини для успішної навчальної діяльності. Якщо хоча б одна вища психічна функція порушена дитина зазнає труднощів у навчанні. Особливості розвитку психічних процесів дитини з нормою розвитку.

Увага – пізнавальна активність дитина направлена на дослідження оточуючого світу, якщо дитина зайнята цікавою грою, то може не відволікатися годинами.

Пам'ять – прийнято вважати, що пам'ять являється ведучим пізнавальним процесом, вона залишає значимі для дитини події і відомості, 6-річна дитина вже може запам'ятовувати довільно, повторює певний алгоритм дій, намагається зрозуміти і осмислити запам'ятовуване.

Зорове сприйняття – дитина не тільки розрізняє форму, колір і величину предметів, а і їх положення в просторі, а й може правильно назвати запропоновані колір і форму предмету, встановлює ідентичність і часткову схожість предметів.

Просторова орієнтація – досконало розвинена просторова орієнтація у власному тілі, активно розвивається глазомір дитини під час конструктивної діяльності(визначення якої деталі не вистачає, чим доповнити малюнок, як розділити порівну).

Часові відносини – дитина повністю орієнтується в поняттях день, ніч, ранок, обід, вечір, тиждень, місяць, активно навчаються встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розвиток почуття часу дозволяє дитині стати більш організованою і дисциплінованою.

Мислення – дитина молодшого шкільного віку не вміє мислити абстрактно, починає формуватися словесно-логічне мислення, оперує узагальнюючими поняттями, операціями аналізу і синтезу.

Особливості розвитку психічних процесів дитини із затримкою психічного розвитку:

Увага – спостерігаються недоліки уваги, діти неуважні, не можуть працювати більше 10 хвилин, це викликає роздратованість, не бажання взагалі працювати. Ослаблена увага до вербальної (словесної) інформації, знижена концентрація, вибірковість та об'єм, рівень розподілення уваги підвищується до 4 класу.

Пам'ять – знижена продуктивність запам'ятовування, недовільна пам'ять домінує над довільною, ілюстративна над словесною, низький рівень самоконтролю під час заучування та відтворення.

Зорове сприйняття – характерна недостатність знань про навколишній світ, знання фрагментарні та неповні, порушена предметність та структурність(не вміють розпізнати об'єкт з незвичайного ракурсу), пасивність сприйняття (підміна складної задачі більш простою).

Просторове орієнтування – діти зазнають труднощів в орієнтуванні у просторі, що стає причиною порушень орієнтування в зошиті та на письмі.

Часові відносини – діти не розуміють логіко-граматичні конструкції, що виражають просторово-часові відносини.

Мислення – словесно-логічне мислення у дітей не розвинене, користуються наглядно-дійовим і з частими повторами пояснень.

Наслідком недорозвитку та відставанням у розвитку психічних процесів у дітей із затримкою психічного розвитку є порушення операцій програмування і контролю, емоційно-вольової сфери та регулятивної в цілому. Дитина із нормою розвитку краще сприймає інформацію та швидше володіє операціями програмування та контролю, має достатню мотивацію для виконання завдання [5]. Особливо виражено можна побачити труднощі операцій програмування і контролю у дітей із затримкою психічного розвитку, 7-8 річного віку, які тільки починають свій шлях навчання.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК ОПЕРАЦІЙ ПРОГРАМУВАННЯ ТА КОНТРОЛЮ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Завдання для корекції операцій програмування і контролю для дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

Становлення функцій програмування і контролю-довготривалий процес, який завершується в юнацькому віці, тобто значно пізніше чим становлення всіх інших психічних функцій. Найбільш суттєва перебудова спостерігається у віці 7 років. Цей період пов'язаний з формуванням довільної регуляції дій і змінами психологічних та фізіологічних механізмів уваги.

Формування вміння створювати програму діяльності, регулювати та контролювати її виконання забезпечується структурно-функціональними механізмами блоку програмування, регуляції і контролю над діяльністю- 3 блоку, розташованого в лобних долях. Під час проведення корекційної роботи слід враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, амнестичні дані, забезпечити необхідну мотивацію для виконання завдання та адекватного відпочинку шляхом зміни видів діяльності, регулярного чергування періодів складної активної роботи і релаксації [42, с. 32]. Важливо враховувати настрій дитини під час виконання завдання, адже розвиток емоційно-вольової сфери може проходити тільки з достатньою мотивацією, зацікавленістю

Напрямки та завдання корекційної роботи представлені в таблиці 3.1

**Напрямки та завдання корекційної роботи з молодшими
школярами із затримкою психічного розвитку**

Напрямки корекційної роботи	Вміння учнів після проведення корекційної роботи	Учні	
		Формування	Вдосконалення
Розвиток утримання дитиною програми діяльності у внутрішній дії(школа уваги - полянка)	-збільшення мотивації діяльності до виконання завдання -зосереджувати увагу на виконанні навчальних завдань -побудувати програму дії	Олександр Я. Вероніка Б. Даша Т. Данило К.	Дмитро П. Максим Ц. Ростислав А. Влада Д.
Розвиток вміння одночасно утримувати програму діяльності та вдосконалювати просторові уявлення(графічний диктант)	-покращення зорової та слухової уваги -розвиток графомоторної координації -розвиток просторових функцій -вміння діяти за програмою при цьому контролювати свої дії	Вероніка Б. Даша Т. Данило К.	Дмитро П. Максим Ц. Ростислав А. Влада Д. Олександр Я.
Розвиток вміння перенесення поетапної програми діяльності на зв'язне мовлення(склади розповідь за картинками)	-вміння побудувати свою розповідь за програмою -складати розповідь ланцюгової організації за серією сюжетних картинок; -розвиток слухової уваги та пам'яті -вміння працювати за планом	Дмитро П. Максим Ц. Ростислав А. Влада Д.	Вероніка Б. Даша Т. Данило К. Олександр Я.

Нами були запропоновані наступні завдання роботи:

1. Корекція та розвиток сформованості використання операцій програмування і контролю при просторовому орієнтуванні та виконанні графомотрних вправ.

2. Корекція рівня саморегуляції під час навчальної діяльності та в позаурочний час.

3. Корекція та розвиток зв'язного мовлення шляхом будування переказу за серією картинок, дотримання міжособистісної комунікації з класним колективом та вчителем.

4. Формувати вміння повністю контролювати свою діяльність, виконувати завдання шляхом проб і помилок, без допомоги інших.

У ході проведення корекційної роботи дефектолог повинен бути у тісній взаємодії з класним керівником, вчителями-предметниками та батьками. Повідомляти всім про мету, завдання корекції та отримані результати. Основний шлях допомоги дітям- винесення програми діяльності «назовні», робота по «матеріалізованій» зовнішніми опорами програмі з поступовим переходом від спільної, поелементної зовнішньої дії до самостійної, внутрішньої програми діяльності.

Корекційна робота проводилася в груповій формі на уроках. Завдяки їй діти стали більш впевнено висловлювати свою думку, співпрацювати з однокласниками, вчителем, дефектологом. Навчилися контролювати свою діяльність, виконувати більш складні операції програмування та контролю, ретельно слідкувати за інструкцією виконання завдання. Всі ці результати корекції допомогли дітям покращити свої вміння в навчальній діяльності, збільшити кількість високих оцінок.

Результативну корекційну роботу ми доповнювали проведенням ігор та вправ в позаурочний час, на перервах, під час групи продовженого дня.

3.2. Навчальні вправи та розважальні ігри для корекції вольової регуляції дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

Аналізуючи фахову літературу, зокрема, роботи А. Н. Леонтьєва, А. В. Запорожця, Мухіної В. С. ми розглянули різні методи корекції.

Мотивація до діяльності, прагнення до похвали виступає рушійною силою для покращення вміння саморегуляції. Вольова регуляція з приходом дитини в школу повинна підпорядковуватися навчальному процесу.

Свідома позиція учня змінюється, головна діяльність переходить з ігрової до навчальної. Мухіна В.С., вважає, урок - основна форма навчального процесу в початковій школі. Але не потрібно забувати про гру як один з методів додаткового пояснення. Вона формує стійкий інтерес до навчання, знижує напругу, сприяє більш легкому входженню дитини в новий колектив.

Відомо, що міцні знання, вміння і навички школярі набувають в процесі активної пізнавальної діяльності, найважливішою передумовою якої є інтерес. Особлива роль у розвитку інтересу молодших школярів до уроків належить грі. При включенні дітей в ситуацію гри інтерес до навчальної діяльності різко зростає, досліджуваний матеріал стає для них більш доступним, працездатність значно підвищується.

Гра допомагає формуванню фонематичного сприйняття слова, збагачує дитини новими відомостями, активізує розумову діяльність, увагу, стимулює мову. Сутність гри полягає в рішенні пізнавальних завдань, запропонованих в цікавій формі. Ефективним є проведення корекційної роботи одночасно і в ігровій формі і під час навчальної діяльності.

Добірку ігрових вправ, що пропонуються в дипломній роботі, можна використовувати в якості засобу корекції виявлених недоліків в

розвитку вольової регуляції дітей молодшого шкільного віку. Їх можна використовувати як у процесі занять з дітьми, так і при організації дитячої діяльності (самостійна ігрова діяльність, індивідуальна робота). На початковому етапі формування операцій програмування та контролю слід використовувати багатоступеневу письмову або усну інструкцію до завдання. В подальшому виконанні учень самостійно утримує програму діяльності.

Корекційна робота проводиться в наступних напрямках:

1. Розвиток вміння утримувати інструкцію діяльності.
2. Розвиток вміння працювати чітко за планом.
3. Удосконалення навичок самоконтролю.

Починаючи роботу з удосконалення вміння утримувати інструкцію діяльності, орієнтуватися на аркуші паперу, здійснювати контроль над власною діяльністю, ми використовували методику «Графічний диктант». Дитині пропонувалося прослухати історію, яка була мотивацією для виконання завдання.

Кожен учень в голос рахує до 10, пригадує просторове орієнтування(вверху, вниз, вправо, вліво). Перед початком власне корекції проводиться тренувальний графічний диктант «Гриб», кожна дитина отримує аркуш паперу в клітинку, гумку, олівець та картку з інструкцією діяльності (зорову опору), яка підкріплюється усними вказівками. В кожній клітинці учень зображує стрілочку і ставить крапку, наприклад, 2 вправо, 2 вліво і т.д. Після засвоєння учнями та успішного виконання пропонується виконати графічний диктант самостійно. Важливо провести аналіз роботи, тобто скласти схему рухів стрілок без зорової опори. Вправа повторюється до повного оволодіння дітьми інструкцією.

Для удосконалення вміння виконувати програму діяльності за планом та розвитку самоконтроля використовували методику «Галевинка». Для мотивації ми згадуємо казку про Буратіно. Надання

плану діяльності(пояснення учням).У кожного на парті лежить аркуш на якому є таблиця з числами та рядочок з числами, спочатку потрібно подивитися на перше число в числовому рядочку і знайти таке ж в таблиці, фломастером обвести це число в кружечок та домалювати пелюстки, і так далі від цифри 1 до 9.

Обов'язково звертається увага, яким методом буде виконуватися завдання, потрібно шукати цифри по черзі тільки від 1 до 9. Якщо учень починає плутатися, плутає місцями початок числового ряду і кінець виконання завдання починається спочатку. Потрібно переконатися, чи знає учень числовий ряд, чи може без допомоги виконати завдання. Додаткова допомога-написати на дошці числовий ряд.

Для розвитку зовнішнього зв'язного мовлення, вміння будувати переказ, розгорнутого діалогічного мовлення використовували завдання «Склади розповідь за серією картинок». Для початку учням пропонується побудувати розповідь про себе, в довільній послідовності. Потрібно вислухати кожного учня, якщо потребується допомога виправити.

Далі задача ускладнюється- учні описують предмет(скляну вазу) за алгоритмом: назва, розмір, колір, матеріал, призначення. Задаються додаткові питання. Наступний крок - опис сюжетних картинок. На дошці розвішуються картинки з зображеннями певних ситуацій (4 штуки), потрібно розставити їх в правильній послідовності, дотримуючись інструктивного плану. Завдання виконується в групі. Далі кожному учню видається індивідуальні 4 картинки зі своєю історією, за 10 хвилин учень утворює внутрішній план розповіді.

Якщо рівень операцій програмування та контролю дуже низький, дитині потрібно задати додаткові запитання: що бачиш на першому малюнку? хто стоїть? що робить? і т.д. В кінці заняття кожен учень аналізує свої помилки, що отрималось, а що ні, в який момент потребував допомоги.

Ефективною частиною корекційної роботи було проведення різноманітних ігор для удосконалення та формування саморегуляції та самоконтролю. Першою була гра «Зроби за зразком». Індивідуальна форма проведення. Учень отримував дерев'яну дощечку і набір дерев'яних кругів різного кольору та картинку з певним алгоритмом розташування кругів. Спочатку потрібно розташувати на одному ряду, далі на двох, потім повністю на трьох рядах. В останній спробі завдання виконується під рахунок 5 хвилин. Ведеться спостереження як швидко учень включається в завдання, чи потребує допомоги, як утримує план діяльності, чи закінчує виконувати або залишає наполовину виконане.

За допомогою наступної гри ми корегували рухову координацію учнів, вміння утримувати моторну програму. Виконання асиметричних рухів в них немає переходу через середню лінію тіла (кожна рука і нога виконує рух на своїй стороні). Учні виконують двоступеневу моторну інструкцію з використанням довільної регуляції власних рухів.

Власне рухи: права рука піднята вгору, поворот голови вліво, права рука на живіт, ліва рука на спину, ліва рука на плече, права нога вперед на носок, ліва рука витягнута вперед, права назад, поворот корпусу і голови вправо, ластівка на лівій нозі, ліва рука тягнеться до підлоги, права рука вздовж тіла. Спочатку рухи виконують повільно далі темп додають.

Слідкують за реакцією та емоціями під час виконання, наявність мотивації, спроби зробити правильно. Далі кожен учень повинен виконати схему з рухів за 1 хвилину. Додаткова допомога-на дошці зображують кінцеві пози для зорової опори. Для ускладнення гри пропонується задіювати пальцевий праксис, тобто виконати серіє рухів(наприклад підняти вказівний палець при цьому рука в кулаці, долоня на столі піднімаємо мізинець та вказівний палець). Задача учня виконати 10 вправ без підказки дорослого, кожного разу вправа складніша, весь час прискорюється темп діяльності.

3.3. Вплив корекційної роботи на стан сформованості вольової регуляції дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

Після проведеної корекційної роботи можна зробити висновок, що діти дуже важко засвоюють вищі рівні вольової регуляції. Часто нервують, не прагнуть подумати. Просять допомоги у дорослого або в однокласників. Весь час потребують додаткової опори(зорової, слухової, рухової).

Зовнішній план діяльності не можуть перенести у внутрішній. Запам'ятовують інструкцію з кількох спроб, шукають очима опору, відчувають себе не впевнено. Розвиток вміння утримувати інструкцію відбувалося поступово. Спочатку виконували правильно 2-3 дії. Після повного розуміння завдання підвищувалася мотивація, рівень саморегуляції, рефлексії. Без труднощів називали свої помилки та складнощі.

Навчилися виконувати дії по плану та розгорнутій інструкції, здійснювати самоперевірку за планом, відтворювати склад контрольних дій та операцій, заданих учителем, використовувати для самоконтролю схеми-моделі, складені вчителем. Під час виконання методик діти активно порівнювали проміжний результат з еталоном, перераховувати послідовність дій і операцій контролю, виконували дії за інструкцією, в якій відсутні деякі ланки, брали участь в колективно-розподіленій діяльності зі складання схем, алгоритмів до правил і визначень.

Під час проведення ігор учні довгий час не розуміли кінцевий результат. Відмовлялися грати після поразки, додаткова похвала заохочувала і кожен робив ще спроби. Важко утримувати план діяльності і слідкувати за часом, але це стимул виконати завдання швидше. В наслідок особливостей вищих психічних функцій (пам'яті,

уваги, мислення) та розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку утримання плану розповіді. Це завдання входить як складова в загальну задачу розвитку мовлення дітей.

Розповідь по картинці - це переклад оповідачем певного змісту графічного знака в вербальний текст різного ступеня розгорнення, здійснюваний з різним ступенем самостійності як на етапі осмислення зображення, так і на етапі власне мовної діяльності.

В ході роботи покращилося загальне зв'язне мовлення дітей, усвідомлення власних досягнень, пізнавальний розвиток дітей (формування сприйняття, уявлень, дій заміщення, символізації і наочного моделювання), використання необхідних лексичних та граматичних засобів мови, удосконалення змісту, структури і мовного оформлення тексту.

Виконуючи рухову програму учні плутали рухи, не дослуховували до кінця, ставили праву руку на живіт, а ліву залишали у вільному положенні. Вважали, що завдання виконано. Зі збільшенням темпу учні розгублюються, наявні труднощі з перемиканням до автоматизації рухів. Треба виконувати рухи в заданому високому темпі, без його зниження, виходячи з можливостей опорно-рухового апарату.

Для цього необхідно освоїти здатність швидко скорочувати і розслабляти м'язи. Повторне виконання вправ повинно бути з великою частотою, але без зайвої напруги, при зниженні темпу рухів вправу слід припиняти.

Моторна асиметрія (різний рівень сформованості рухових функцій правої і лівої руки). Для дитини з ЗПР характерна несформована домінантність правої руки, що пов'язано з затримкою формування функціональної асиметрії мозку. Здатність до словесної регуляції рухів (виконання дій за словесною інструкцією - вміння уявити і виконати дію, заданий в словесній формі).

Важливим є спонукання дітей висловлювати словами будь-які вироблені дії та операції, розповідати про майбутній дії. Головною причиною неправильно виконаного завдання є порушення рухової активності, що в основному виражається в стані гіперактивності або гіпоактивності (спостерігалось значно рідше).

Після закінчення корекційного етапу для вивчення динаміки стану сформованості операцій програмування та контролю дітей із затримкою психічного розвитку було проведено повторне обстеження, при якому були використані ті ж діагностичні методики, що й на констатуючому етапі. Отримані результати представлені в таблиці 3.2.

Повторна діагностика показала, що вольова регуляція, операції програмування та контролю значно покращилося, знаходяться на достатньому для даного віку рівні. Лише у Олександра Я. знаходиться на етапі формування, пов'язано з особливостями нервової системи та медичним діагнозом. Найбільше недоліків було виявлено у перенесенні внутрішнього плану діяльності на зовнішній.

Порушення операцій програмування та контролю молодших школярів із затримкою психічного розвитку пояснюється тим, що, під час виконання завдання чи вправи школярі досить не уважні, не слухають вчителя, відволікаються на подразники, часто не мотивовані, не співвідносять власні дії з вимогами поставленого перед ними завдання.

Стикаючись з певними труднощами у роботі, діти відходять від означеної перед ними мети і починають виконувати дії і операції, які все далі і далі відводять їх убік від основного процесу. Це виражається у невмінні користуватися інструкціями (усними та письмовими), зразками і моделями; планувати свою роботу, виконувати її у певній послідовності.

Стан сформованості вольової регуляції учнів із ЗПР

№	Ім'я дитини	Стан сформованості вольової регуляції за рівнями			
		Регуляторне забезпечення рухової активності	Програмування та контроль	Рефлексивно-вольова регуляція	Регуляторне забезпечення міжособистісних комунікацій
1	Олександр Я.	достатній	на етапі формування	достатній	достатній
2	Вероніка Б.	достатній	достатній	достатній	достатній
3	Даша Т.	достатній	достатній	достатній	достатній
4	Данило К.	достатній	достатній	достатній	достатній
5	Дмитро П.	достатній	достатній	достатній	достатній
6	Максим Ц.	достатній	достатній	достатній	достатній
7	Ростислав А.	достатній	на етапі формування	на етапі формування	достатній
8	Влада Д.	достатній	достатній	достатній	достатній

Проведене дослідження показало, що в учнів після проведення корекційно-розвивальної роботи удосконалився стан сформованості вольової регуляції. Регуляторне забезпечення рухової активності у всіх учнів на достатньому рівні, програмування та контроль на етапі формування у Олександра Я. і Ростислава А., рефлексивно-вольова регуляція на етапі формування тільки у Ростислава А., регуляторне забезпечення міжособистісних комунікацій у всіх учнів класу на достатньому рівні (рис. 3.1).

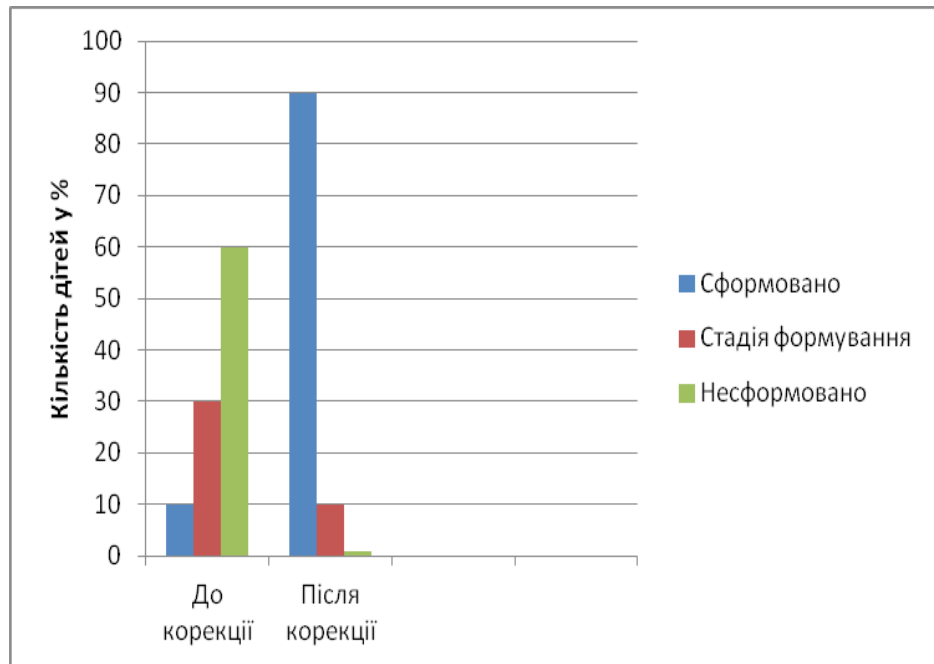


Рис. 3.1. Динаміка стану сформованості операціональних характеристик.

У 90% учнів підвищився темп діяльності та покращилася працездатність, у 10 % темп діяльності покращився, а працездатність не змінилася.

При повторній діагностиці було виявлено позитивну динаміку в цілеспрямованій діяльності учнів (рис. 3.2). Виявлено, що 80% школярів можуть повністю самостійно побудувати план своєї діяльності, а 20% молодших школярів зазнають труднощів, стан цілеспрямованої діяльності знаходиться на стадії формування.

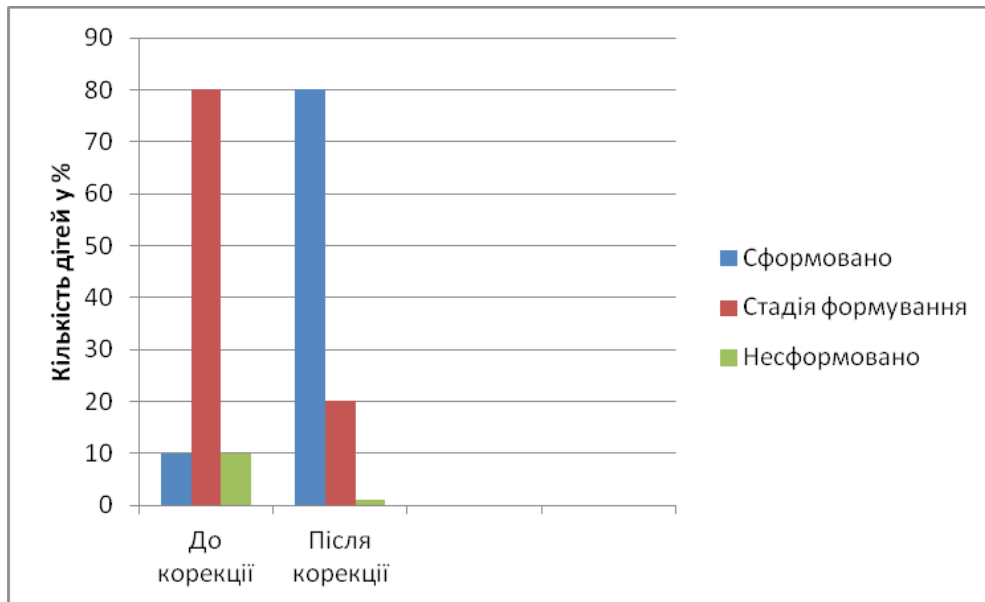


Рис. 3.2. Динаміка стану сформованості цілеспрямованої діяльності

Динаміка стану регуляторного забезпечення рухової активності в учнів із затримкою психічного розвитку представлена на рис. 3.3. Після проведення корекції у 70% регуляція активності повністю сформована, у 30% дітей – знаходиться на стадії формування.

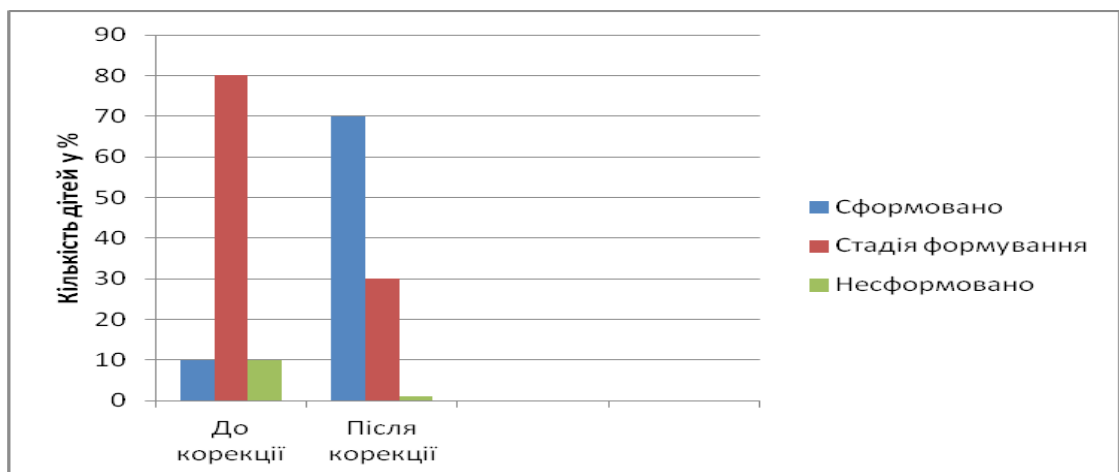


Рис. 3.3. Динаміка рівня регуляторного забезпечення рухової активності.

При повторній діагностиці було виявлено динаміку стану сформованості операцій програмування та контролю, у 50% молодших школярів із затримкою психічного розвитку достатньо сформованим, у 50% перебуває на стадії формування (рис. 3.4).

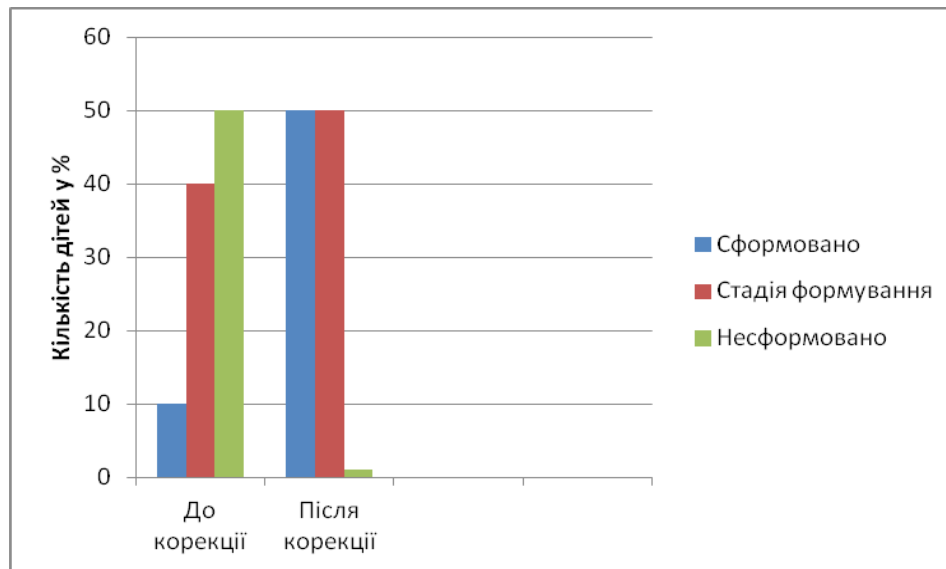


Рис. 3.4. Динаміка рівня сформованості операцій програмування та контролю

Отже, повторно проведене діагностичне обстеження учнів із затримкою психічного розвитку підтвердило ефективність проведеної корекційно-розвивальної роботи, що проявилась у позитивній динаміці рівнів сформованості вольової регуляції. У той же час, переважна більшість досліджуваних школярів потребує подальшої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення окремих рівнів регуляторної сфери.

Також необхідно приділити увагу закріпленню отриманого ефекту, забезпеченню переносу нових умінь учнів на відповідні навчальні дії.

ВИСНОВКИ

1. Функцією вольової регуляції є підвищення ефективності відповідної діяльності, а вольова дія постає як свідома, цілеспрямована дія людини щодо подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод за допомогою вольових зусиль. Основне призначення волі полягає в усвідомленому програмуванні своєї поведінки, що є характерним тільки для людини. Вольові акти характеризуються подоланням не тільки зовнішніх труднощів і перешкод, які виникають в діяльності, а в першу чергу з подоланням людиною самої себе, своїх безпосередніх бажань і прагнень.

2. Порушення вольової регуляції у дітей із затримкою психічного розвитку проявляється в уповільненому темпі дозрівання вольової сфери, невмінні зосередитися на виконуваному завданні, відсутності готовності до школи, схильності до афективних спалахів, відсутності координації вольових процесів, імпульсивності, гіперактивності та органічному інфантилізмі.

3. За результатами дослідження було виявлено порушення всіх рівнів регуляторної сфери дітей із затримкою психічного розвитку, а саме: використання техніки бездумного копіювання запропонованого зразка, відсутність вербалізації плану діяльності, наявність когнітивних відхилень, погіршення здатності виконувати різні рухові завдання; загальне зниження темпу, проблеми включення в роботу, швидке стомлення і падіння продуктивності в ряді завдань; швидка втома, низька витривалість, часто знижений настрій, дратівливість, буркотливість, невпевненість у власних діях, силах, потреба значної стимуляції для продовження розпочатого, низька самооцінка.

4. Під час проведення тестових методик встановлено наступні особливості вольової регуляції дітей із затримкою психічного розвитку: діти важко включаються в роботу, часто відволікаються, спостерігається

моторна незграбність, спрощують свої дії на різних етапах виконання завдання, не усвідомлюють мету завдання, порушення процесів самоорганізації виконуваної роботи, потребують багаторазового повторення інструкції від педагога, мають труднощі в утриманні алгоритму діяльності.

5. Скринінгове інтегративне спостереження дало змогу виявити такі характерні ознаки для дітей із затримкою психічного розвитку: порушення працездатності та темпу діяльності, значні прояви порушень цілеспрямованості діяльності, труднощі програмування та контролю, порушення рухової сфери, низька мовленнєва активність, ознаки недостатнього мовленнєвого розвитку, труднощі мовлення в режимі діалогу та порушення звуковимови, виражена емоційна лабільність, неадекватні комунікативні реакції.

6. Узагальнення результатів дослідження дозволяє констатувати, що у переважній більшості учнів 2-го класу із ЗПР регуляторне забезпечення рухової активності та міжособистісних комунікацій достатнє або знаходиться на етапі формування; програмування і контроль діяльності, а також рефлексивно-вольова регуляція несформовані або тільки формуються.

Виявлені недоліки операцій програмування та контролю негативно впливають на навчальну діяльність. Це свідчить про необхідність організації цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

6. Повторне обстеження учнів із затримкою психічного розвитку підтвердило ефективність проведеної корекційно-розвивальної роботи, що проявилась у позитивній динаміці рівня розвитку регуляторної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баканов Е. Н. Стадии развития волевых процессов. – М. : Вестник, 1997. – 317 с.
2. Блейхер В. М., И. В. Крук. Патопсихологическая диагностика . – К.: 1986, Здоровье. – 280 с.
3. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР / Учебное пособие. – М.: НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
4. Волков Б. С. Методи вивчення психіки дитини. – К.: Академія, 1995. – 296 с.
5. Гладкая, В. В. Проблемы планирования коррекционной работы с младшими школьниками с трудностями в обучении / Учебное пособие / Школьная пресса. - 2008. - № 2. - С. 20-28.
6. Гуткина Н. И. Психологическая готовность детей к школе / Н. И. // Учебное пособие. – М.: Академический проект, 2000. – 184 с.
7. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія / Учебное пособие. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
8. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 320 с.
9. Заширинская О. В. Психология детей с ЗПР. – СПб.: Речь, 2003. – 168 с.
10. Ильин Е. П. Психология воли. – М. : Питер, 2000. – 288 с.
11. Ілляшенко Т. Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання. – К.: Академія, 1998. – 125 с.
12. Коненкова И. Д. Рекомендации к организации и содержанию изучения речи детей с ЗПР / Коррекционная педагогика. – М.: ГНОМ и Д, 2003. – 80 с.
13. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Радянська школа, 1971. – 196 с.

14. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
15. Лубовский В. Н. Специальная психология. – М.: Академия, 2005. – 464 с. – № 2.
16. Лубовский В. Н. Спеціальна психологія. – М.: АРКТИ, 2003. – 211 с.
17. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.
18. Мустаева Л. Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития : Пособие для учителей начальной школы. – М.:АРКТИ, 2005. – 284 с.
19. Немов Р. С. Психология. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
20. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 128 с.
21. Новикова Г. Ф. Особенности проявления ЗПР различной этиологии. – М., 2008. – 121 с.
22. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.:Питер, 2000. – 301 с.
23. Селецкий А. І. Психопатологія дитячого віку. – К.: Вища школа, 1997. – 295 с.
24. Семаго М. М., Н. Я. Семаго. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 288 с.
25. Семаго М. М., Н. Я. Семаго. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: АРКТИ, 2004. – 50 с.
26. Семаго М. М., Н. Я. Семаго. Руководство по психологической диагностике: дошкольный и младший школьный возраст: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2000. – 389 с.

27. Семаго М. М. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М. : Генезис, 2011. – 400 с.

28. Семаго Н. Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик , Школа Здоровья. – 1998. – № 3-4. – С. 24-26.

29. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 141 с.

30. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения. – М.: ООО "Чистые пруды", 2005. – 32 с. – "Школьный психолог".

31. Семаго Н. Я. Сравнительный анализ структуры познавательной деятельности детей с вариантами отклоняющегося развития. – М.: АКИПРО, 2003. – 112 с.

32. Семаго Н. Я. Субъективная оценка поведения ученика педагогом и ее влияние на межличностные отношения в детском коллективе / Школа Здоровья. – 1996. – № 4. – С. 75-80.

33. Семаго Н. Я., О. Ю. Чирикова. Типология отклоняющегося развития. Недостаточное развитие. – М. : Генезис, 2011. – 288 с.

34. Седеревічене А. О. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку на заняттях з математики. – М.: Київ, 2006. – 167 с.

35. Сорокоумова С. Н. Формирование основ учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками у старших дошкольников с задержкой психического развития. – Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 63-74.

36. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика / Е. А. Стребелева. – М.: Академия, 2002. – 312 с.

37. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического

развития. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

38.Хохліна О.П. Корекційна спрямованість навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями. Дефектологія. – 1998. – №2 – С. 6-9.

39.Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Либідь, 1995. – 304 с.

40.Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М.: МОДЭК, 2001. – 296 с.

41.Шамарина Е. В. Особенности познавательной сферы у младших школьников с ЗПР / Коррекционная педагогика. – 2005. – С. 26–33.

42.Шамарина Е. Е. Обучение детей с ЗПР. – М.: АРКТИ, 2003. – 80 с.

43.Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция ЗПР у детей. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.

44.Шмаргук В. М. Взаємозв'язок нейропсихологічних показників регуляції рухів та інтелекту у дітей із ЗПР / Психологія.– К.: Академія, 2007. – №6. – С.134–141.

45.Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе. – М.: Вестник, 1999. – 405 с.

Додаток А
Особливості розвитку рівневої структури регуляторної сфери учнів
із ЗПР

Таблиця А.1

Прізвище, ім'я учня	Прояви сформованості за рівнями регуляторної сфери
<i>Методика «Виріж фігури»</i>	
<i>Довільна рухова діяльність</i>	
Вероніка Б.	Без труднощів вирізає запропоновані фігури, під час виконання завдання спостерігається певна моторна незграбність.
Ростислав А.	Важко маніпулює ножицями, порушення м'язового тонуусу кистей рук та дрібної моторики.
Дмитро П.	З першого разу розуміє рухову програму діяльності, але в середині завдання починає спрощувати свої дії.
Максим Ц.	Відразу розуміє інструкцію виконання завдання, вирізає фігури рівно та по контуру.
Даша Т.	Спостерігається моторна незграбність, багато зайвих рухів.
Влада Д.	Невпевнено користується ножицями, рухи незграбні та неточні, важко утримує рухову програму.
Олександр Я.	Не вміє утримувати рухову програму діяльності, не вміло маніпулює ножицями.
Данило К.	Дрібна моторика знаходиться на високому рівні, без зусиль виконує рухову програму діяльності.
<i>Рівень програмування і контролю</i>	
Вероніка Б.	Не може дотримуватися інструкції виконання завдання, потребує допомоги педагога.

Продовження таблиці А.1

Дмитро П.	Активно і поетапно виконує завдання, дотримуючись інструкції.
Данило К.	Розуміє програму діяльності, але вимагає додаткової

	допомоги від педагога.
Максим Ц.	Важко включається в роботу, але далі рівень успішності високий.
Даша Т.	Не вміє контролювати свою діяльність, відволікається на сторонні подразники.
Влада Д.	Завдання виконує правильно, але не дотримується інструкції виконання.
Олександр Я.	Неохоче включається в роботу, темп виконання завдання знижений.
Ростислав А.	Не розуміє логіко-граматичну послідовність виконання завдання.
<i>Рефлексивно-вольова регуляція</i>	
Даша Т.	Поспішає, щоб виконати завдання швидше інших, порушення порядку дій.
Вероніка Б.	Важко розуміє завдання, не може контролювати свою діяльність.
Максим Ц.	Не може зосередитися на виконуваному завданні.
Ростислав А.	Швидко стомлюється і важко включається в роботу.
Дмитро П.	Легко дотримується інструкції виконання завдання, повністю мотивований на найкращий результат.
Влада Д.	Не має бажання виконувати завдання.
Олександр Я.	Не дотримується програми виконання, завдання виконує навмання.
Данило К.	Продуктивне виконання алгоритму діяльності.
<i>Міжособистісні комунікації</i>	

Продовження таблиці А.1

Вероніка Б.	Поведінка пасивна, не зацікавлена у виконуваному завданні.
Дмитро П.	Реагує імпульсивно, дратівливо, заважає іншим дітям.
Данило К.	Повністю впевнений у своїх діях .
Максим Ц.	Активно бере участь у допомозі іншим дітям класу.
Даша Т.	З радістю дослухається до порад педагога.
Влада Д.	Підвищена емоційна збудливість.
Олександр Я.	Примхливо відповідає на зауваження педагога.
Ростислав А.	Плаксивий настрої протягом всього виконання завдання.

<i>Методика «Розрізні картинки»</i>	
<i>Довільна рухова діяльність</i>	
Вероніка Б.	Вміло керує ножицями, рухи вправні та точні.
Дмитро П.	Дрібна моторика розвинена на високому рівні, швидко збирає картинку.
Данило К.	Спостерігається моторна незграбність та стереотипні рухи.
Максим Ц.	Невротичний стан дрібної моторики під час виконання завдання.
Даша Т.	Рухи акуратні та обережні.
Влада Д.	З легкістю дотримується рухової програми діяльності.
Олександр Я.	Не може виконати завдання, рухи стереотипні.
Ростислав А.	Не розуміє рухову програму виконання завдання.
<i>Рівень програмування і контролю</i>	

Продовження таблиці А.1

Вероніка Б.	Дотримується алгоритму виконання завдання, швидко шляхом примірювання збирає картинку.
Дмитро П.	Розуміє програму, але виникають деякі труднощі під час її виконання.
Данило К.	Важко розуміє програму, операції програмування і контролю знаходяться на стадії формування.
Максим Ц.	Самоконтроль виконуваної діяльності на високому рівні.
Даша Т.	Не потребує додаткового пояснення інструкції.
Влада Д.	Картинку збирає з першого разу методом цілеспрямованих проб.
Олександр Я.	Розуміє мету завдання, слідкує за часом.
Ростислав А.	Розуміє інструкцію тільки після додаткового пояснення.
<i>Рефлексивно-вольова регуляція</i>	
Вероніка Б.	Швидке стомлення і падіння продуктивності в ряді завдань.
Дмитро П.	Не може зосередитися на виконуваному завданні.

Данило К.	Поспішає виконувати завдання, не дослухавши інструкцію.
Максим Ц.	Слідкує за часом, збирає картинку практичним методом.
Даша Т.	Збирає картинку шляхом цілеспрямованих спроб.
Влада Д.	Не дотримується алгоритму виконання завдання.
Олександр Я.	Не слухає педагога, завдання виконує не по інструкції.
Ростислав А.	Вольова регуляція на стадії формування, темп діяльності повільний.

Продовження таблиці А.1

<i>Міжособистісні комунікації</i>	
Вероніка Б.	Радісно приймає допомогу педагога, настрої змінюється до емоційно збудливого.
Дмитро П.	Позитивне ставлення до виконуваної роботи, радісно допомагає учням класу.
Данило К.	Настрій підвищений.
Максим Ц.	Активно спілкується з однокласниками та отримує допомогу.
Даша Т.	Важко йде на контакт з педагогом.
Влада Д.	Не може попросити допомоги у вчителя та однокласників.
Олександр Я.	Імпульсивно відповідає на запитання.
Ростислав А.	Використовує нецензурну лексику, якщо виконати завдання не вдається.
Методика «Графічний диктант»	
<i>Довільна регуляція рухів</i>	
Вероніка Б.	Малюнки виконані без чітких ліній, не дотримується рухової програми.
Дмитро П.	Малює рівні та чіткі лінії.
Данило К.	Спостерігається моторна незграбність та неправильне виконання завдання.
Максим Ц.	Рухи хаотичні та неточні.
Даша Т.	Не досконале дотримання рухової програми під час виконання завдання.
Влада Д.	Обидва малюнки схожі на оригінали.
Олександр Я.	Просторове орієнтування знаходиться на стадії

	розвитку.
Ростислав А.	Важко маніпулює олівцем.

Продовження таблиці А.1

<i>Рівень програмування і контролю</i>	
Вероніка Б.	Не мала цілеспрямованого виконання завдання, продовжувала виконувати тільки після зауваження педагога.
Дмитро П.	Потребував допомоги від педагога.
Данило К.	Цілеспрямовано, дотримуючись інструкції, виконує завдання.
Максим Ц.	Не вдається виконати завдання до кінця.
Даша Т.	Завдання виконує самостійно, дотримуючись алгоритму діяльності.
Влада Д.	Повністю розуміє алгоритм виконання завдання.
Олександр Я.	Не потребує додаткових пояснень та допомоги педагога.
Ростислав А.	Не розуміє інструкцію виконання.
<i>Рефлексивно-вольова регуляція</i>	
Вероніка Б.	На всіх етапах роботи відволікається.
Дмитро П.	Важко утримує увагу на завданні.
Данило К.	Після показу зразка починає цілеспрямовано виконувати завдання.
Максим Ц.	Протягом відведеного часу відволікається на роботи однокласників.
Даша Т.	Має ціль – найкраща робота в класі.
Влада Д.	Вольова діяльність на достатньому рівні, дотримується алгоритму виконання завдання.
Олександр Я.	Зовсім не слідкує за часом, не може самостійно виконати завдання.
Ростислав А.	Відмовляється виконувати завдання, мотивація слабка.

Продовження таблиці А.1

<i>Міжособистісні комунікації</i>	
Вероніка Б.	Дослухається до порад педагога.
Дмитро П.	Активно та із задоволенням допомагає однокласникам.

Данило К.	Не хоче допомагати іншим.
Максим Ц.	Важко йде на контакт з дорослими та однолітками.
Даша Т.	Не впевнена у власних силах.
Влада Д.	Настрій під час роботи знижений.
Олександр Я.	Хоче виконувати завдання на самоті.
Ростислав А.	Чутливий до зауважень педагога.
Методика Когана	
<i>Довільна рухова діяльність</i>	
Вероніка Б.	З легкістю маніпулює геометричними фігурами.
Дмитро П.	Рухи точні та активні.
Данило К.	Наявність вербалізації плану діяльності.
Максим Ц.	Перераховує картки, дрібна моторика на високому рівні.
Даша Т.	З легкістю дотримується рухової програми.
Влада Д.	Завдання виконує поетапно згідно правилам.
Олександр Я.	Рухи правильні і цілеспрямовані.
Ростислав А.	Дотримується рухового процесу діяльності.
<i>Рівень програмування і контролю</i>	
Вероніка Б.	З легкістю за відведений педагогом час виконує завдання.
Дмитро П.	Швидко включається в роботу.
Данило К.	Плутає геометричні фігури, постерігаються перепади настрою.
Максим Ц.	Дотримується інструкції програми діяльності.

Продовження таблиці А.1

Даша Т.	Не відволікається, завдання виконує добре.
Влада Д.	Одразу розуміє інструкцію виконання завдання.
Олександр Я.	Важко сприймає інструкцію на слух, затрудняється у засвоєнні програми діяльності.
Ростислав А.	Правильно зіставляє більшість фігур.
<i>Рефлексивно-вольова регуляція</i>	
Вероніка Б.	Позитивне ставлення до роботи.
Дмитро П.	Незацікавлений в отриманні позитивного результату.
Данило К.	Весь час відволікається і тому неправильно перераховує фігури.
Максим Ц.	Відсутня мотивація для виконання завдання.
Даша Т.	Важко переключиться з одного елемента програми на інший.
Влада Д.	Затрудняється у засвоєнні програми діяльності.

Олександр Я.	Продуктивність падає зовсім до кінця виконання завдання.
Ростислав А.	Не дотримується поетапності виконання завдання.
<i>Міжособистісні комунікації</i>	
Вероніка Б.	Переважає тривожно-недовірливий настрій протягом роботи.
Дмитро П.	Імпульсивно сприймає зауваження педагога.
Данило К.	Допомогу дітей отримує насторожено.
Максим Ц.	Радісно виконує завдання.
Даша Т.	Спостерігається емоційна лабільність.
Влада Д.	Відмовляється допомагати однокласникам.
Олександр Я.	На будь-які невдачі реагує агресивно.
Ростислав А.	Пропонує допомогу у виконанні завдання всім однокласникам.

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Філінова Анна Олегівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

16.12.20

(дата)

—

(підпис)

Філінова Анна

(ім'я, прізвище)