

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**  
Педагогический институт

Кафедра коррекционной педагогики

**РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С  
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ  
ЗАНЯТИЯХ**

АВТОРЕФЕРАТ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ  
МАГИСТЕРСКОЙ РАБОТЫ

студента 3 курса 392 группы  
направления 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование  
профиля подготовки «Дефектология»  
факультета психолого-педагогического и специального образования  
**Кобзевой Татьяны Сергеевны**

Научный руководитель

кандидат психологических наук  
должность, уч. степень, уч. звание

\_\_\_\_\_   
подпись, дата

М.Д. Коновалова  
инициалы, фамилия

Зав. кафедрой

доктор социологических наук, профессор \_\_\_\_\_  
должность, уч. степень, уч. звание

\_\_\_\_\_   
подпись, дата

Ю.В. Селиванова  
инициалы, фамилия

Саратов 2026

## ВВЕДЕНИЕ

Развитие произвольной регуляции познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития (далее – ЗПР) в процессе коррекционных занятий является актуальным направлением психолого-педагогических исследований и практики. Обучающиеся с ЗПР испытывают стойкие трудности в освоении учебной программы, что связано с недостаточной сформированностью внимания, памяти, мышления и регуляторной сферы. Несформированность произвольной регуляции проявляется в затруднениях принятия и удержания учебной задачи, планирования действий, самоконтроля и коррекции ошибок, что снижает успешность учебной деятельности и осложняет адаптацию в образовательной среде.

**Актуальность исследования** обусловлена противоречиями между требованиями образовательных стандартов к регуляторным действиям и реальными возможностями детей с ЗПР без специально организованной поддержки; между потребностью педагогов в эффективных технологиях коррекционной работы и недостаточной разработанностью целостного, поэтапного подхода к формированию компонентов произвольной регуляции.

**Объект исследования** – процесс развития произвольной регуляции познавательной деятельности у обучающихся с ЗПР.

**Предмет исследования** – методы и приёмы развития произвольной регуляции познавательной деятельности обучающихся с ЗПР на коррекционных занятиях.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность комплекса коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование произвольной регуляции познавательной деятельности у обучающихся с ЗПР.

**Задачи исследования:** изучить подходы к проблеме произвольной регуляции; определить специфику регуляторных компонентов учебной деятельности у детей с ЗПР; выделить критерии и показатели их

сформированности; разработать и апробировать комплекс занятий; оценить его эффективность по результатам констатирующего и контрольного этапов.

**Гипотеза исследования:** развитие произвольной регуляции у обучающихся 7-9 лет с ЗПР будет более эффективным при поэтапном формировании регуляторных компонентов (принятие задачи, планирование, выполнение, самоконтроль, самооценка и рефлексия, коррекция), использовании внешних средств регуляции (алгоритмы, памятки, пиктограммы, чек-листы, образцы) с постепенным снижением помощи педагога и организации регулярной обратной связи и рефлексии.

**Методы исследования.** Применялись анализ литературы, наблюдение, беседа, психолого-педагогический эксперимент, диагностические задания, а также сравнительный анализ результатов. Эксперимент организован по схеме «до-после» в одной группе и включал констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

**Опытно-экспериментальная база исследования и выборка**  
Исследование проведено на базе МБОУ «ШИСОО» с. Самбург; выборка – 6 обучающихся 7-9 лет с заключением ПМПК, обучающиеся в условиях коррекционно-развивающего обучения.

**Научная новизна** состоит в разработке и апробации комплекса коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие произвольной регуляции познавательной деятельности у обучающихся 7-9 лет с ЗПР, а также в систематизации диагностического инструментария для оценки динамики её компонентов. **Теоретическая значимость** определяется уточнением содержания произвольной регуляции познавательной деятельности у обучающихся с ЗПР как системы взаимосвязанных компонентов (принятие и удержание учебной задачи, планирование, произвольное внимание, самоконтроль, самооценка и рефлексия) и обоснованием психолого-педагогических условий её формирования в процессе коррекционных занятий. **Практическая значимость** заключается в возможности использования разработанного комплекса занятий и

диагностических материалов в работе учителя-дефектолога, педагога-психолога и специалистов сопровождения.

**Структура ВКР** включает введение, две главы, заключение, список источников и приложения: первая глава посвящена теоретическим основам проблемы, во второй представлена организация и результаты эмпирического исследования и описание программы коррекционных занятий.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

В первой главе «Теоретические основы проблемы развития произвольной регуляции у обучающихся с ЗПР» рассмотрены понятие, этиология и клинико-психолого-педагогическая характеристика задержки психического развития. В отечественной специальной педагогике ЗПР понимается как вариант дизонтогенеза, при котором наблюдаются замедленный темп формирования психических функций и функциональная незрелость регуляторных механизмов при потенциальной обратимости нарушений в условиях специально организованного обучения и воспитания. Причины ЗПР многообразны: слабовыраженные органические поражения мозга, функциональная незрелость ЦНС, последствия инфекций и интоксикаций, а также социально-психологические факторы. Общей особенностью состояния является сохранение функциональной незрелости нервной системы, проявляющееся в недостаточной устойчивости нервных процессов, трудностях формирования сложных связей и снижении работоспособности.

Подчёркнута неоднородность структуры нарушений при ЗПР: при относительной сохранности одних звеньев психической деятельности возможно выраженное отставание других, что обуславливает необходимость индивидуализации коррекционно-развивающей помощи. В работе раскрыта практико-ориентированная классификация ЗПР по К.С. Лебединской (конституциональная, соматогенная, психогенная, церебрально-органическая), позволяющая учитывать механизмы нарушения, особенности

проявлений и прогноз, а также выстраивать адекватные стратегии сопровождения.

Далее рассмотрена специфика развития познавательной деятельности у обучающихся с ЗПР. Отмечается снижение скорости и устойчивости восприятия, недостаточная дифференцированность зрительных образов, что обедняет сенсорную основу мышления и затрудняет понимание условий задания. Внимание характеризуется ограниченным объёмом, колебаниями, трудностями переключения и распределения, повышенной истощаемостью; ребёнку сложно длительно удерживать правило и выделять существенные стимулы. Память отличается сниженной прочностью и объёмом, особенно в отношении словесного материала; затруднены произвольные способы запоминания и воспроизведения. В мышлении обнаруживается недостаточность операций анализа, синтеза, обобщения, установления причинно-следственных связей, что проявляется в трудностях овладения чтением, письмом и счётом. При этом подчёркнуто, что при специально организованной коррекционной помощи у значительной части детей с ЗПР возможна выраженная положительная динамика.

Особое внимание уделено учебной деятельности: слабость регуляции проявляется на всех этапах – от ориентировки до контроля результата. Наблюдаются импульсивность, недостаточная ориентировка в условиях задачи, трудности удержания инструкции, фрагментарность планирования, зависимость от помощи взрослого. Самоконтроль недостаточно сформирован: ребёнок часто не замечает ошибок, не использует рациональные способы проверки, предпочитает внешний контроль. Эти особенности обосновывают необходимость целенаправленного формирования регуляторных действий как условия повышения учебной самостоятельности.

В разделе, посвящённом особенностям произвольной регуляции познавательной деятельности у обучающихся с ЗПР, произвольная регуляция рассматривается как осознанный процесс управления деятельностью, включающий постановку цели, анализ условий, программирование действий,

контроль и оценку результата, коррекцию. На основании теоретического анализа и исследований (в частности, работ У.В. Ульенковой и других отечественных авторов) показано, что у детей с ЗПР уязвимыми являются компоненты принятия и удержания учебной задачи, планирования, самоконтроля, самооценки и рефлексии. Характерна слабость речевой регуляции: ребёнку трудно проговорить план действий, удержать словесную инструкцию, дать развернутый отчёт о способе выполнения. Наиболее выраженные трудности отмечаются на этапе контроля: поэлементная сверка с образцом носит фрагментарный характер, ошибки не фиксируются и не исправляются без внешнего побуждения.

В завершение первой главы обоснованы направления коррекционной работы по формированию произвольной регуляции. Коррекционно-развивающая работа должна быть системной, поэтапной и опираться на зону ближайшего развития ребёнка. Указаны ключевые принципы: индивидуализация и дифференциация, поэтапность формирования действий (переход от внешней организации к внутренней), опора на наглядность и активные методы, регулярная обратная связь и краткая рефлексия, согласованность действий специалистов и семьи. В качестве эффективного средства развития регуляции выделено использование внешних опор (алгоритмы, памятки, пиктограммы, чек-листы, образцы выполнения) с постепенным снижением объёма помощи взрослого. Содержательно коррекционная работа включает упражнения на принятие задачи и удержание инструкции, планирование действий (работа «по шагам»), развитие произвольного внимания, формирование самоконтроля и привычки самопроверки, развитие самооценки и рефлексии.

Во второй главе «Эмпирическое изучение развития произвольной регуляции у обучающихся с ЗПР на коррекционных занятиях» представлено эмпирическое исследование, направленное на проверку эффективности разработанного комплекса коррекционно-развивающих занятий.

Для оценки сформированности произвольной регуляции

познавательной деятельности выделены критерии и показатели: принятие и удержание учебной задачи; планирование и программирование действий; произвольное внимание; самоконтроль процесса и результата; самооценка и рефлексия. Использована трёхбалльная шкала оценивания (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий уровень по показателю) с последующим определением общего уровня по суммарному баллу (5-8 – низкий, 9-12 – средний, 13-15 – высокий).

Диагностический комплекс включал педагогическое наблюдение (включённость в задание, устойчивость внимания, реакция на трудности, проявления контроля и оценки), задания на следование инструкции и планирование, корректурную пробу (показатели произвольного внимания), диагностические пробы на самоконтроль (включая выполнение по образцу и по чек-листу), а также беседу и элементы рефлексии по итогам выполнения заданий.

Результаты констатирующего этапа показали, что у большинства обучающихся произвольная регуляция познавательной деятельности сформирована недостаточно: преобладают низкий и средний уровни. Выявлены трудности включения в задание без дополнительной мотивации, неполное удержание инструкции, импульсивное выполнение без предварительного плана, высокая отвлекаемость и истощаемость. Самоконтроль проявлялся ситуативно и преимущественно по инициативе взрослого; ребёнок часто не замечал ошибок и не стремился к их исправлению. Самооценка носила неустойчивый характер и требовала опоры на внешние критерии и совместное обсуждение результата.

На формирующем этапе реализован комплекс коррекционно-развивающих занятий продолжительностью 8 недель (2 раза в неделю по 30-35 минут), построенный по логике поэтапного формирования регуляторных действий: принятие и удержание учебной задачи → планирование → выполнение по плану → самоконтроль → самооценка и рефлексия → коррекция. Организация занятий предусматривала использование внешних

средств регуляции (алгоритмы, памятки, пиктограммы, чек-листы, образцы) и постепенное снижение прямой помощи педагога. Каждое занятие включало формулирование цели, составление плана (по карточке-алгоритму), выполнение заданий с фиксацией этапов, самопроверку по чек-листу и краткую рефлексию («что получилось – что было трудно – как проверял – что исправил»). Дополнительно организовывалось взаимодействие с семьёй через памятки и рекомендации, направленные на перенос сформированных умений в бытовые и учебные ситуации (работа «по шагам», проверка результата, поддержка адекватной самооценки).

Контрольный этап, проведённый после завершения формирующей работы, выявил положительную динамику по всем критериям. У обучающихся повысилась способность принимать и удерживать учебную задачу, улучшилось планирование (чаще соблюдалась последовательность шагов), возросла устойчивость произвольного внимания, усилились проявления самоконтроля (сверка с образцом, использование чек-листа, исправление ошибок и повторная проверка). Самооценка стала более адекватной: дети чаще могли соотнести результат с требованиями задания и назвать затруднения. По суммарным баллам отмечено увеличение доли обучающихся, достигших высокого уровня, и устойчивый рост показателей у остальных, что подтверждает эффективность комплекса коррекционно-развивающих занятий. По итогам контрольного этапа суммарные показатели произвольной регуляции повысились у всех участников исследования: обучающиеся 1, 3 и 5 достигли высокого уровня (13-15 баллов), обучающиеся 3, 4 и 6 продемонстрировали устойчивый средний уровень (по 10 баллов). Динамика отмечена по всем критериям: принятие и удержание учебной задачи, планирование, произвольное внимание, самоконтроль, самооценка и рефлексия.

В заключительной части второй главы представлены методические рекомендации по организации коррекционной работы. В качестве условий эффективности выделены: чёткая постановка цели и критериев успешности;

краткость и структурированность заданий; систематическое использование внешних опор (алгоритмы, чек-листы, образцы); постепенное снижение помощи взрослого; регулярная обратная связь и рефлексия; дозирование нагрузки и смена деятельности; поддержка мотивации через поощрение усилия и соблюдение способа действия; согласованность требований школы и семьи. Рекомендована единая структура занятия (цель → план → выполнение → проверка → итог) и поэтапная логика формирования регуляции с закреплением навыков самопроверки и коррекции.

Таким образом, теоретический анализ и результаты опытно-экспериментальной работы показали, что произвольная регуляция познавательной деятельности у обучающихся с ЗПР является значимым фактором успешности обучения и может целенаправленно развиваться в процессе системной коррекционно-развивающей работы. Реализация комплекса занятий с опорой на внешние средства регуляции, поэтапное формирование действий и включение обратной связи и рефлексии обеспечивают устойчивую положительную динамику регуляторных компонентов и повышение учебной самостоятельности детей 7-9 лет с ЗПР.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проблема развития произвольной регуляции познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития остаётся актуальной, поскольку дефициты целеполагания, планирования, произвольного внимания, самоконтроля и самооценки снижают учебную успешность и затрудняют адаптацию ребёнка в образовательной среде. Коррекционные занятия в этой связи рассматриваются как эффективная форма целенаправленного формирования регуляторных действий и повышения учебной самостоятельности.

Теоретический анализ показал, что ЗПР характеризуется функциональной незрелостью и неравномерностью развития психических функций, что приводит к трудностям организации учебной деятельности.

Наиболее уязвимым звеном выступает регуляторная сфера: детям сложно принимать и удерживать учебную задачу, действовать по инструкции, выстраивать последовательность шагов, контролировать и оценивать результат, исправлять ошибки. Произвольная регуляция познавательной деятельности уточнена как система компонентов: принятие и удержание учебной задачи, планирование, произвольное внимание, самоконтроль, самооценка и рефлексия. Обоснованы условия её развития у младших школьников с ЗПР: поэтапное формирование регуляторных действий, использование внешних средств регуляции (алгоритмы, образцы, памятки, чек-листы) с постепенным снижением помощи взрослого, регулярная обратная связь и краткая рефлексия.

Цель исследования состояла в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности комплекса коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование произвольной регуляции познавательной деятельности у обучающихся с ЗПР. Опытно-экспериментальная работа проведена на базе МБОУ «ШИСОО» с. Самбург; в исследовании участвовали 6 обучающихся 7-9 лет с заключением ПМПК. Исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы; формирующий этап продолжался 8 недель, занятия проводились 2 раза в неделю по 30-35 минут в малой группе. Диагностика осуществлялась по пяти критериям: принятие и удержание учебной задачи, планирование, произвольное внимание, самоконтроль, самооценка/рефлексия.

На констатирующем этапе выявлены преимущественно низкий и средний уровни сформированности произвольной регуляции: затруднения включения в задание и удержания инструкции, импульсивность действий, фрагментарное планирование, зависимость от внешней помощи, ситуативный самоконтроль и нестабильная самооценка. На формирующем этапе реализован комплекс занятий по логике «цель → план → выполнение → контроль → оценка/рефлексия → коррекция» с опорой на внешние средства регуляции и постепенным снижением помощи педагога. Контрольный этап показал

положительную динамику по всем критериям: обучающиеся стали лучше удерживать задачу, действовать более последовательно, чаще выполнять самопроверку, исправлять ошибки и более адекватно оценивать результат, что подтверждает эффективность реализованной программы и в целом выдвинутую гипотезу. Ограничением исследования является малый объём выборки и отсутствие контрольной группы, поэтому выводы отражают внутригрупповую динамику и требуют дальнейшей проверки на расширенной выборке.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанного комплекса занятий и методических приёмов в работе учителя-дефектолога и педагога-психолога. Рекомендуется: предлагать задания в кратком и структурированном формате с понятной целью и критериями; систематически использовать алгоритмы и чек-листы самопроверки с постепенным снижением помощи; включать обязательную проверку и коррекцию ошибок; обеспечивать регулярную обратную связь и краткую рефлекссию; дозировать нагрузку с учётом утомляемости; согласовывать требования школы и семьи для переноса навыков саморегуляции в повседневную деятельность.