

Министерство образования Самарской области

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования Самарской области
«Региональный социопсихологический центр»

**Областной конкурс психолого-педагогических программ
«Психология развития и адаптации» 2024 года**

Номинация

«Программы коррекционно-развивающей работы»

III место

Розанова А.П., Кравчук Т.В.

**Программа формирования произвольной регуляции, функций
программирования и контроля для детей с умственной
отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 7-9 лет**



Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Самарской области
«Школа-интернат № 111 для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья городского округа Самара»
(Самарская область, 443045, Самара г., Гагарина ул., 78)

Коррекционно-развивающая программа занятий психолога

«Программа формирования произвольной регуляции, функций
программирования и контроля для детей с умственной отсталостью
(интеллектуальными нарушениями) 7-9 лет»

Авторы-составители:
педагог-психолог Розанова Александра Петровна,
педагог-психолог Кравчук Татьяна Владимировна

г. Самара, 2024

Содержание

Оглавление.....	3
Аннотация.....	4
1. Пояснительная записка	5
1.1. Актуальность и новизна программы.....	6
1.2. Психологические особенности адресатов программы	7
1.3. Научно-методические и нормативно-правовые основания разработки реализации программы.....	8
1.4. Цель и задачи программы.....	9
1.5. Планируемые результаты	9
2. Содержание и структура программы.....	9
2.1. Характеристика курса программы.....	9
2.2. Регламент реализации программы.....	10
2.3. Тематическое планирование программы.....	11
2.4. Описание используемых методик, технологий, методов и приемов.....	14
2.5. Описание способов обеспечения гарантий прав участников...	15
2.6. Описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников реализации программы.....	16
3. Условия реализации программы	16
3.1. Требования к минимальному материально-техническому и информационному обеспечению реализации программы.....	16
3.2. Кадровое обеспечение.....	17
3.3. Система организации внутреннего контроля за реализацией программы.....	17
3.4. Критерии оценки достижения планируемых результатов.....	17
4. Сведения о практической апробации программы на базе ГБОУ школы-интерната № 111 г.о. Самара	18
5. Рефлексивный отчет по результатам реализации программы.	19
6. Список литературы. Информационные ресурсы	20
Приложение 1. Копилка игр и упражнений	24
Приложение 2. Методики обследования.....	37
Приложение 3. Ориентировочный план занятия	41

Аннотация

Согласно последним статистическим данным, в России количество детей с умственной отсталостью значительно возросло за последние десятилетия. По официальным данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, на сегодняшний день в стране проживает около 800 000 детей с умственной отсталостью, и число это постоянно увеличивается. По данным того же источника, в настоящее время около 3% детей в России страдают умственной отсталостью.

По наблюдениям специалистов, с каждым годом увеличивается число детей с умственной отсталостью, у которых на первый план в структуре нарушений личностного и когнитивного развития выступают: импульсивность действий, низкий уровень самоконтроля в учебной и игровой деятельности, т.е. недостаточность саморегуляции.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования четко указывает на те личностные качества ребенка, которыми он должен обладать при окончании младшей школы, а именно способность к организации собственной деятельности, готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом, способность слушать и слышать собеседника, способность к активному познанию мира. Формирование таких личностных характеристик значительно затрудняется, либо даже становится невозможным, если у ребенка в достаточной мере не сформированы навыки саморегуляции и контроля.

Такие затруднения, в частности, диагностируются у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Психологические особенности таких обучающихся обусловлены спецификой их развития на каждом возрастном этапе. Л. С. Выготский (1983, 2003) одним из первых указал на то, что умственная отсталость не остановка в развитии на определенном его этапе, а особый способ возрастного генеза психики. Этот способ определенным образом меняется в зависимости от формы умственной отсталости.

В силу особенностей своего развития такие дети нуждаются в специальной коррекционно-развивающей работе, направленной на развитие функций саморегуляции.

Ульенкова У. В. (У.В. Ульенкова, 2007), работая над проблемой формирования саморегуляции у детей, в ходе исследования групп младших школьников выявила, что саморегуляция является важнейшим фактором успешности освоения учебной деятельности в начальной школе. Проблемы, связанные с недостаточностью саморегуляции, влияют на учебную деятельность ребенка.

Романенко О.А. и Тухтасинова Е.Е. (О.А. Романенко, Е.Е. Тухтасинова, 2021) в своем исследовании, посвящённом исследованию взаимосвязи показателей навыков самоконтроля и уровня социально-психологической адаптации, говорят о том, что вопрос о развитии личностной саморегуляции имеет особое значение, когда речь идёт о детях с ограниченными возможностями здоровья. Саморегуляция для них особенно важна, так как она является для них не только необходимым условием развития самосознания и самоконтроля, но вхождению в социум, в реальную жизнь.

Результаты данного исследования указывают на тесную взаимосвязь функций саморегуляции и социально-психологической адаптации. В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья эти факторы приобретают особое значение, ведь адаптация для детей с умственной отсталостью затруднена в связи с особенностями развития.

Организация целенаправленной, сознательной психической активности, которая включает в свою структуру цель, мотив, программу действий по достижению цели, выбор средств, контроль за выполнением действий, коррекцию полученного результата – это крайне сложная задача для мозга ребенка с интеллектуальными нарушениями. Трудности программирования и контроля часто сочетаются с трудностями поддержания активного, бодрствующего состояния мозга, характерными для детей с умственной отсталостью, у них наблюдается быстрое истощение всех

высших психических процессов. Если же обучающимся своевременно не оказывается помощь, направленная на развитие и коррекцию функций программирования и контроля, нарушается способность ребенка к реализации общественно значимых форм деятельности: учебной, трудовой, социальной. Возникают вторичные нарушения – стойкая школьная неуспеваемость, снижение школьной мотивации и самооценки, приводящие к серьезным личностным изменениям и социальной дезадаптации.

Таким образом, формируется специальный запрос на коррекционную работу по развитию механизмов произвольной регуляции, «управляющих функций» с обозначенной группой детей.

1. Пояснительная записка

1.1. Актуальность программы объясняется статистикой по количеству детей с умственной отсталостью в России, которая даёт представление о масштабах проблемы.

По данным Всемирной организации здравоохранения, в мире около 2-3% детей имеют умственную отсталость.

Согласно центральным статистическим данным, число детей с умственной отсталостью в России составляет значительный процент от общего числа детей. В 2019 году было зарегистрировано около 480 000 детей с умственной отсталостью, а это соответствовало примерно 3,7% от общего числа детей в стране.

В России, по данным Минздрава, на начало 2021 года число детей с умственной отсталостью составляет около 127 тысяч.

Год	Число детей с умственной отсталостью
2015	270 000
2016	280 000
2017	290 000
2018	300 000
2019	310 000
2020	300 000

Необходимо отметить, что эти цифры представляют только официально зарегистрированные случаи умственной отсталости, и реальное количество детей с этим диагнозом может быть существенно больше. Для получения более точных данных требуется усовершенствование системы диагностических мероприятий, но уже сейчас статистика указывает на то, что в России существует проблема увеличения количества детей, страдающих умственной отсталостью.

Статистика по 2023 году по обозначенной проблеме не представлена, однако анализ данных позволяет специалистам говорить о постоянном росте числа детей с данным диагнозом.

Уровень умственной отсталости может быть различным: легкий, средний и тяжелый. Большинство детей имеют легкую и среднюю степень умственной отсталости.

Более 60 % детей с умственной отсталостью имеют легкую форму этого нарушения, которое позволяет им вести самостоятельный образ жизни, 40 % детей сталкиваются с умеренной или тяжелой формой умственной отсталости, которая требует постоянной помощи и специального образования.

Эти факторы создают серьезные вызовы для государства в области медицины, социальной помощи и образования и требует немедленных мер и повышенного внимания со стороны научного сообщества и практических специалистов. Необходимым шагом в этом направлении являются разработка программ помощи детям с умственной отсталостью, основанных на исследованиях групп детей с данной особенностью, учитывающих их специфические особенности развития в контексте современных научных нейropsychологических знаний.

Изучению функционирования мозга в норме и в патологии посвятил свою научную жизнь основатель нейropsychологии Александр Романович Лурия (А.Р. Лурия, 2003). Подробнее о модели А.Р. Лурия – Л.С. Выготского (Выготский Л.С., Лурия А.Р., 1993) речь пойдет ниже, однако уже сейчас

необходимо остановиться на том, что согласно модели А.Р. Лурия (А.Р. Лурия, 2023), функция организации целенаправленной психической активности – это работа третьего функционального блока мозга, являющегося дирижером всей психической деятельности человека. Несформированность функций третьего блока является наиболее существенным фактором возникновения комплекса трудностей в обучении младших школьников, а также в их социальной адаптации.

Исследование особенностей развития функций программирования регуляции и контроля у младших школьников с трудностями обучения К.В. Сойко (К.В. Сойко, 2016) показало, что при сравнении показателей нормотипичных детей и учеников специального класса, в обычных классах у учеников лучшая серийная организация и произвольная регуляция действий указывает на развитый механизм компенсации незначительного дефекта «слабых» функций в ходе развития за счет «сильных». Меньшие компенсаторные возможности детей из специального класса указывают на наличие вторичных дефектов. В этом случае требуется специально организованная комплексная помощь по развитию функций программирования и контроля со стороны психологов и педагогов, в силу того, что дефицит компенсаторных механизмов у таких детей не настолько силен, чтобы на его базе функции 3 блока сформировались в процессе онтогенеза без коррекционной помощи.

На поиск решения проблемы формирования функций программирования и контроля у детей с дефицитом компенсаторных возможностей, возникшим вследствие повреждений центральной нервной системы, направлена данная программа

Новизной предлагаемой коррекционно-развивающей программы является то, что она помогает обучающимся с умственной отсталостью развивать формирование произвольной регуляции, функций программирования и контроля в процессе выполнения заданий, направленных на формирование действий контроля, при этом программой

учитывается серьезная недостаточность созревания функций третьего блока мозга у адресатов программы. Программа предполагает комплексный подход к коррекционно-развивающему обучению, т. е. используются упражнения и игры, сочетающие двигательную, когнитивную, дыхательную и эмоциональную коррекцию в групповых (соревновательных) и индивидуальных методах работы. Программа учитывает особенности восприятия детей с умственной отсталостью и задействует все три модальности восприятия ребёнка: кинестетическую, аудиальную и визуальную.

Особенностью программы является возможность расширения её практического применения. В соответствии с методом замещающего онтогенеза, основанном на теории А.Р. Лурия и учении Л.С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации психических процессов, в случае, если при сопоставлении уровня развития мозговой организации психических процессов ребёнка с основными этапами их формирования, при обнаружении отклонения от возрастной нормы, данная программа также может послужить инструментом для ретроспективного воспроизведения неэффективно освоенных функции программирования, регуляции и контроля для детей более старшей возрастной группы, либо у детей с легкими когнитивными расстройствами (ЛКН).

Руководитель отдела развития мозга в онтогенезе, формирования когнитивных функций и нейробиологии НИИ педиатрии и охраны здоровья детей НКЦ № 2 Георгий Каркашадзе на заседании координационного совета РАН и РАО «Здоровье и образование детей, подростков и молодежи» в октября 2023 года сказал о том, что распространенность легких когнитивных расстройств среди российских школьников составляет 10–15 %. Результаты исследования центра показали, что 7,5 % школьников имеют несколько ЛКН-нарушений, 30 % находятся в зоне риска. «Мы предполагаем, что если к 7,5 % добавить детей, у которых только одно из этих расстройств, то, по всей видимости, мы получим истинную распространенность ЛКН в 10–15 %», –

подчеркнул врач. К ЛКН относятся специфические расстройства речи, нарушения письма, смешанные расстройства – эмоциональная возбудимость и неустойчивость, импульсивность, а также синдром дефицита внимания и гиперактивности. По мнению Каркашадзе, в системе образования имеют место две главных проблемы для детей с ЛКН: и недиагностированные случаи расстройств, и отсутствие методологической и практической базы для адаптации педагогических подходов к таким детям.

Другой особенностью данной программы является её акцент на игровых методах коррекционно-развивающей работы. Игровая форма позволяет проводить обучение на произвольном уровне, повышать эмоциональную вовлеченность детей, добиваться оптимального единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский). Критериями игровой деятельности являются наличие элемента соревнования, предусматривающего поощрения, правила, штрафы, и воображаемой ситуации.

Таким образом, предлагаемая программа, либо ее отдельные ее блоки, могут быть востребованы психологами, работающими с нормотипичными детьми, но имеющими проблемы в сфере регуляции и контроля, схожие с проблемами и психологическими особенностями адресатов программы.

1.2. Психологические особенности адресатов программы

Специфика нарушений состояния психического здоровья у умственно отсталых детей характеризуется в первую очередь тотальным недоразвитием высших корковых функций, инертностью психических процессов, тотальным недоразвитием познавательной деятельности при выраженном стойком дефиците абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения. Проявления данного процесса могут быть чрезвычайно разнообразны, однако выделяются следующие особенности.

В когнитивной сфере:

- затруднение анализа условий задачи – «ориентировочной основы действия»;

- слабость регулирующей роли мышления. Дети часто не обдумывают своих действий, не предвидят результата, начинают выполнять работу, не дослушав инструкцию до конца, не поняв цели задания, без внутреннего плана действий;

- процесс внимания отличаются колебания и малый объем. Процесс внимания трудно сделать произвольным навыком, функцией самоконтроля;

- мнестические процессы характеризуются «феноменом плато», т.е. из-за недостаточной произвольной активности объем запоминания не нарастает в процессе заучивания.

В двигательной сфере:

- нарушение избирательности действий, замена требуемых действий полевыми;

- трудности удержания заданной программы действий. Замены, упрощения;

- эхопраксии и/или импульсивность действий;

- общая моторная неловкость и неадекватность действий поставленным задачам, которые могут выражаться в диапазоне от заторможенности до хаотичной двигательной активности

Эмоциональная и мотивационная сфера:

- интересы тесно связаны с увлекательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, недифференцированы и неустойчивы и ситуативны.

- наблюдается диффузность, малая дифференцированность и недостаточная осознанность интересов. Дети руководствуются, как правило, ближайшими мотивами.

- эмоциональная сфера характеризуется незрелостью и недоразвитием. Дети склонны к полярным, лишенным оттенков эмоциям. Эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и нередко резким изменениям. У некоторых умственно отсталых школьников наблюдается

затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер.

Волевая сфера, поведение:

- формирование произвольной регуляции поведения часто существенно затруднено;

- наблюдается неспособность выстроить свое поведение в соответствии с социальными требованиями, которые предъявляют им родители, воспитатели, детский коллектив. Действия детей нередко носят импульсивный характер, а их поведение часто не соответствует общепринятым социальным правилам;

Деятельность:

- особенно страдает произвольная деятельность, требующая определенного уровня развития мышления и речи, устойчивого внимания, а также умения целенаправленно приложить волевые усилия.

- игра – особый вид деятельности детей, которой школьники с умственной отсталостью и овладевают, как нормотипичные дети, к началу обучения в школе, особенно затруднено формирование сюжетно-ролевой игры. Степень психического развития младших школьников с особыми образовательными потребностями зачастую соответствует более младшему, дошкольному возрасту. Поэтому для развития саморегуляции, программирования и контроля часто используются разнообразные игровые формы.

1.3. Нормативно-правовая основа программы базируется на следующих нормативно-правовых актах: Закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее - ФЗ № 273), Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 (ред. от 08.11.2022) Об утверждении

федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» (утверждена Минобрнауки России от 19.12.2017, Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1599 от 19.12.2014 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»), Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденная приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1026 от 24.11.2022 г.

Научно-методическое обоснование программы. Методологической основой работы является теория системно-динамической локализации высших психических функций Л.С. Выготского – А.Р. Лурия (Л.С. Выготский, 1992). Системная локализация высших психических функций предполагает иерархическую многоуровневую мозговую организацию каждой функции. Каждая психическая функция представляет собой сложную функциональную систему и обеспечивается мозгом как единым целым, при этом различные мозговые структуры вносят свой специфический вклад в реализацию этой функции; различные элементы функциональной системы могут находиться в достаточно удаленных друг от друга участках мозга и при необходимости замещают друг друга. Для описания закономерностей работы мозга при осуществлении целостной психической деятельности А.Р. Лурия (А.Р. Лурия, 2004) предложил структурно-функциональную модель трех блоков мозга, когда для осуществления любого вида психической деятельности необходимо участие трех основных аппаратов мозга, именуемых блоками:

- блока, обеспечивающего регуляцию активации мозга, тонуса и бодрствования;

- блока получения переработки и хранения приходящей извне (экстероцептивной) информации;

- блока программирования, регуляции и контроля психической деятельности.

В работах Л.С. Выготского подчеркивался хроногенный характер формирования ВПФ и то, что в онтогенезе ВПФ как системы претерпевают динамические изменения. Высшие психические функции как психологические системы обладают свойством пластичности, взаимозаменяемости входящих в них компонентов.

Развитие ВПФ у детей с умственной отсталостью отличает асинхрония развития, т. е. выраженное опережение развития одних психических функций и свойств формирующейся личности и значительное отставание темпа и сроков созревания других функций и свойств. Изолированная функция, лишенная воздействий со стороны других функций, останавливается в своем развитии, теряет адаптивный характер. При этом изолированной может оказаться не только поврежденная функция, но и сохраняемая, если для ее дальнейшего развития необходимы координирующие воздействия со стороны нарушенной функции.

В случае комплексной коррекции произвольной регуляции, функций программирования и контроля психической деятельности происходит работа со всеми ВПФ, обеспечивается их полное и целенаправленное взаимодействие.

Такое комплексное воздействие на ВПФ через последовательную работу с функциями третьего блока мозга является более эффективным, чем избирательная работа с отдельными ВПФ, и приводит к лучшим и устойчивым результатам.

1.4. Цель программы – формирование произвольной регуляции и функций регуляции и контроля у детей с умственной отсталостью.

Основные задачи программы:

- формирование произвольной регуляции деятельности;

- формирование функций программирования и контроля;
- формирование способности к анализу условий задачи – «ориентировочной основы деятельности»;
- формирование навыков предвидения и коррекции результатов деятельности;

1.5. Планируемые результаты программы:

- развитие у младших школьников навыков саморегуляции деятельности;
- формирование умения концентрировать и удерживать внимание на условиях и процессе выполнения задания;
- формирование умения прогнозирования результата собственных действий;
- формирование умения отслеживать результаты своих действий, контролировать и корректировать свою деятельность, сопоставлять свой результат с желаемым;
- развития навыка преодоления импульсивности в поведении;
- развитие самостоятельности.

При этом планируемые результаты коррекционно-развивающей работы имеют дифференцированный характер и определяются индивидуальными особенностями развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

2. Содержание и структура программы.

2.1. Характеристика курса программы. Программа построена по принципу сопоставления горизонтальной и вертикальной структур. Точкой пересечения горизонтального и вертикального вектора является реализуемое участниками игровое упражнение.

Горизонтальная структура программы составлена из нескольких модулей:

- упражнения, направленные на развитие произвольной регуляции деятельности через регуляцию эмоциональной сферы;

- упражнения, направленные на развитие произвольной регуляции деятельности через мануальный праксис;

- упражнения, направленные на развитие произвольной регуляции деятельности путем активации основных психических функций (восприятие, мышление, речь, память, пространственные представления).

Данные модули равнозначны по степени важности их применения в комплексной программе коррекции и развития, однако каждый из них имеет свою специфику применения и своё место.

Внутри каждого модуля упражнения выстроены с помощью вертикальной структуры, в порядке усложнения структуры деятельности ребенка. Так, последние упражнения блока развивают не только навыки удержания программы формирование серийной организации движений, но и умение согласовывать свои действия с действиями партнёра по игре, в то время как в начальных играх модуля этого не требуется - каждый участник работает в группе, но показывает свой личный результат.

В большинстве в игре предусмотрена возможность их усложнения или упрощения, в зависимости от результатов обучающегося, таким образом реализуется возможность всегда вести работу в зоне ближайшего развития ребёнка (Л.С. Выготский). Начинать любое упражнение программы следует исходя из общих принципов обучения любому новому действию, следует соблюдать следующую последовательность:

- от совместного действия педагога и ребёнка к самостоятельному;
- от действия по внешней программе к действию во внутренней;
- от развёрнутого поэлементного выполнения и контроля действий к свёрнутой форме.

Нами приводятся примеры форм помощи педагога и варианты усложнения инструкций. Также мы сочли необходимым привести некоторые способы сокращения инструкции, для применения на этапе интериоризации формируемых функций при переходе к свёрнутой форме.

Изучение психологических особенностей детей с интеллектуальными нарушениями, которые мы обозначали ранее, а также опыт коррекционной работы показал, что наиболее эффективной технологией применения упражнений является именно поэтапное усложнение инструкции и содержание одного, уже знакомого детям упражнения, чем увеличение числа разных упражнений внутри занятия. Дети испытывают существенные трудности переключения программы, чувствительны к новым неизвестным видам деятельности, адаптация, освоение любой новой программы действия требует у них достаточно много времени и психических усилий. По этой причине внутри каждого занятия мы используем не более 3 упражнений, при этом предусмотрены варианты усложнения инструкции и/или введение временного регламента. Большая часть упражнений предусматривает также возможность усложнить или упростить инструкцию индивидуально, в зависимости от уровня развития ребёнка.

Принципы проведения занятий, усиливающие эффект игрового воздействия на развитие произвольной регуляции деятельности таковы:

- каждое упражнение подбирается с учетом психологических особенностей адресатов программы, главное из которых – нарушения в интеллектуальной сфере;
- главный ориентир всей программы и каждого действия в отдельности – формирование функций произвольности, поэтому на всех этапах выполнения упражнения, обязательным является речевое опосредствование выполняемого действия;
- обязательное использование игровых двигательных упражнений, обеспечивающих тонус психических процессов, а также смена видов деятельности, чередование двигательных и когнитивных игр. В данной программе понятие упражнения равнозначно понятию игра;
- все упражнения должны иметь варианты выполнения для детей с сопутствующими нарушениями развития (невербальные дети, дети с нарушениями моторики).

2.2. Регламент реализации программы.

Сроки реализации программы - на протяжении учебного года, всего 34 занятия.

Форма занятий - групповые занятия с психологом, являющиеся частью внеурочной деятельности, направленной на поддержание процесса освоения содержания ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Режим занятий - занятия проводятся еженедельно (одна встреча в неделю) по 30-35 минут.

Группа обучающихся не должна превышать 6-7 человек.

Адресат программы – обучающиеся 7-10 лет с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Место развивающего курса в учебном плане - развивающие занятия являются обязательной частью внеурочной деятельности, направленной на поддержание процесса освоения содержания ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Структура занятия. «Настройка» - 5 мин. Цель: создание положительного настроения участников на работу, создание в группе атмосферы доверия.

Основная часть – 25-20 мин. Цель: игры, заявленные в программе.

Заключительная часть - 5 мин. Цель: подведение итогов, получение обратной связи.

Подробнее регламент занятия описан в приложении № 3 к программе.

В ходе предъявления обучающимся заданий на групповом занятии нужно учитывать уровень эмоционального и творческого развития каждого ребенка. При этом важно помнить о понятиях, введенных Л.С. Выготским:

- «актуальный уровень развития» - умения и навыки, сформированные у ребенка на данный момент, характеризуется заданиями, которые ребенок может выполнять самостоятельно;

- «зона ближайшего развития» - умения и навыки, которые могут сформироваться у ребенка в ближайшее время в процессе его взаимодействия со взрослым.

2.3. Тематическое планирование программы

№	Тема занятия	Количество часов	Содержание (задачи)	Методики, техники, упражнения, игры
<i>Подготовительный этап</i>				
1	Диагностика психических процессов	3	Методика предназначена для оценивания произвольности у младших школьников при решении задач.	<p><i>Методы:</i></p> <p>первичной диагностики обучающихся: демонстрацию эхопраксии проводилось с помощью диагностической пробы «Кулак-палец».</p> <p>- исследование кинетического, регуляторного и пространственного компонента произвольных движений проводилось с помощью диагностической пробы «Заборчик»;</p> <p>- исследование двигательной программы деятельности проводилось с помощью диагностической пробы «Кулак-ребро-ладонь»;</p>

<i>Репродуктивный этап</i>				
2	Упражнения, направленные на развитие произвольной регуляции деятельности через регуляцию эмоциональной сферы посредством подвижных игр и психомышечных тренировок.	12	Снятие напряжения, разминка, создание положительного настроения. Развитие произвольной регуляции в деятельности.	<i>Упражнения:</i> Берег-море Кричалки — шепталки — молчалки Мороженое Воздушный шар Семечко Кто медленнее Мост
3	Упражнения, на развитие произвольной регуляции деятельности через мануальный праксис.	8	Формирование функции двигательного контроля через: - активизацию нервных окончаний на ладонях рук; - развитие ручной моторики; - развитие пространственных представлений; - развитие переключения внимания; - преодоление импульсивности и автоматизмов действий.	<i>Упражнения:</i> Качу-кручу Чайничек с крышечкой Шашки Бей-стоп Разноцветные мешочки Барабанчик Шарики-ладошки Бочки в саду
4	Упражнения, направленные на развитие произвольной регуляции деятельности путем активации основных психических функций	8	• Формирование способности к планированию и программированию действий; • развитие умения детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;	<i>Упражнения:</i> Кто больше? На зарядку становись! Ящик с загадками Солнечный круг Непослушные шляпы «Найди сходство»

	(мышление, восприятие, речь, память, пространственные представления)		<ul style="list-style-type: none"> • развитие умения ориентироваться на заданную систему требований; • развитие умения внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; • развитие умения самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу. 	
			<i>Заключительный этап</i>	
5	Диагностика психических процессов (заключение)	3	Методика предназначена для оценивания произвольности у младших школьников при решении задач	Анализа эффективности реализации коррекционно-развивающей программы рекомендуется провести индивидуальную диагностику саморегуляции, общей способности к учению <u>В.Ульенковой</u> методика «Палочки-черточки».

2.4. Описание используемого инструментария программы, обоснование применения предложенных методик

Модуль упражнений на регуляцию эмоциональной сферы – основа программы и необходимый элемент каждого занятия. Л.С. Выготский

(Л.С. Выготский, 2000) писал о том, что ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоцией.

Современные нейропсихологические исследования доказывают экспериментальным путём, что регуляция эмоциональной сферы детей оказывает существенное влияние на усвоение школьной программы, необходимых дисциплинарных навыков и коммуникативных умений и социальных навыков. «Социальный уровень – это ведущее направление развития эмоциональной сферы у младшего школьника – это появление способности управления эмоциями, лежащей в основе произвольного поведения» (Соболева, Егорова, Савенко, 2023) Эмоциональное состояние ребёнка тесно связано с нейродинамическими показателями. Как показали исследования М. Глозман, И. В. Равич-Щербо и Т.В. Гришиной (2007), дети с низкими нейродинамическими показателями совершают больше импульсивных ошибок, и в то же время, более склонны к инертности в учебной деятельности.

Существует множество методов, направленных на коррекцию эмоционального состояния ребенка. В нашей практике наиболее успешно себя показали психомышечные тренировки и подвижные игры. Эти методы наиболее точно отвечают задачам нашей программы, они положительно влияют на коррекцию эмоционально-волевой сферы, обеспечивают активизацию общей мозговой активности, что очень важно для адресатов нашей программы, а также без напряжения способствуют развитию удержания внимания, гибкости поведения, усвоению игровых норм и правил, развивают согласованность движений, а значит, создают устойчивую базу для развития функций программирования и контроля.

Модуль упражнений, направленных на развитие произвольной регуляции деятельности через мануальный праксис, мы постарались представить максимально широко, включив в него упражнения с широким диапазоном воздействия.

А. Р. Лурия в своих трудах говорил о важности ручной моторики, а именно, кинетического (двигательного) и кинестетического (чувствительного) праксиса, как одной из высших психических функций.

Термин «праксис» обозначает практическое (предметное) действие. Детям с нарушениями умственного развития свойственны существенные задержки и дефекты формирования предметных действий и связанных с ними произвольных движений. В объяснении двигательной недостаточности детей необходимо опираться на многоуровневую теорию построения движений, разработанную Н.А. Бернштейном, учитывая, что чем выше по уровню поражена центральная нервная система, тем менее вероятной становится возможность управления смысловой организацией движений.

Именно поэтому, большие трудности дети с умственной отсталостью испытывают в овладении произвольными движениями - нарушены сложные двигательные акты, требующие осмысления, словесного сопровождения, т.е. регуляции коркового уровня. При этом процессы автоматизации требуют существенно большего времени и большого количества упражнений. Однако даже сформированные двигательные навыки имеют свойство быстро утрачиваться. Эта неустойчивость сохранности навыка приводит к тому, формирование любого навыка у данной группы обучающихся требует специально организованной длительной работы.

Вместе с тем, исследования показали, что во время двигательной активности в коре головного мозга у ребенка быстрее устанавливаются условно-рефлекторные связи, а значит, интенсивнее происходит его всестороннее развитие (Бабенкова 1971, Дмитриев 1991, Козленко 1987, Лубовский 1955, Мастюкова 1972, Правдина-Винарская, Г.Е. Сухарева, Певзнер, Лубовский 1963).

Исходя из вышесказанного, мы сочли целесообразным и обоснованным включить в программу модуль, ориентированный на соответствующую работу по коррекции недостатков моторной сферы в области мануального праксиса обучающихся, и убедились, что такая работа оказывает

положительное влияние на развитие формирования произвольной регуляции, функций программирования и контроля.

Необходимо добавить, что опыт применения программы показал, что ориентация в направлении коррекции моторной сферы на моторику рук детей обоснована и дает хорошие результаты. С одной стороны, ручной праксис - это необходимая основа для развития мелкой моторики, с другой стороны, трудно переоценить значение ручной умелости ребенка в его повседневной бытовой и социальной жизни, а также в учебной деятельности.

Третий модуль программы содержит упражнения, направленные на развитие произвольной регуляции деятельности путем активации основных психических функций (восприятие, мышление, речь, память, внимание, пространственные представления).

Преодоление системных дефектов различных видов восприятия пространственной ориентации, памяти, внимания необходимо, если мы ставим целью коррекцию мыслительной деятельности ребенка.

Мышление умственно-отсталого ребенка характеризуется пассивностью, не критичностью, инертностью, нарушением всех мыслительных операций. В наибольшей степени страдают обобщение и абстрагирование, а также словесно-логический вид мышления. Наиболее сохранно наглядно-действенное мышление. Отмеченные особенности когнитивной деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, так как являются следствием органических поражений на разных этапах развития, в этом смысле это явление умственной отсталости необратимое, но правильным образом организованная коррекция существенным образом может повлиять на развитие умственно-отсталых детей (В. И. Лубовский, 2005, М. С. Певзнер, 1959).

В этой связи мы стремились выстроить технологию таким образом, чтобы у детей, через развитие формирования произвольной регуляции, функций программирования и контроля в сфере мышления, развивалось понимание собственного поведения, умение предсказывать ход простейших

явлений и понимать простейшие закономерности, причинно-следственные связи, создавать собственные программы действия, убеждаться в их успешности, уметь их контролировать и корректировать.

2.5. Описание способов обеспечения гарантий прав участников

Педагог-психолог в своей деятельности руководствуется «Этическим кодексом психолога». В ходе работы по программе специалист обязан соблюдать права всех участников развивающих занятий в соответствии с Законом Российской Федерации от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее - ФЗ № 273). Эти документы регулируют процесс образования детей с ОВЗ в РФ, регламентируют право детей с ОВЗ и с инвалидностью на образование. Администрация образовательного учреждения контролирует работу педагога-психолога по программе, посещая развивающие занятия, изучая результаты психолого-педагогической диагностики, проверяя «Журнал регистрации групповых форм работы» педагога-психолога. Педагог-психолог на занятиях создает все необходимые условия для развития творческих способностей. Работая с группой обучающихся, психолог сохраняет конфиденциальность, не обсуждает процесс и результаты работы обучающихся с лицами, не имеющих прямого отношения к обучению и развитию каждого ребенка. Родители обучающихся по своему желанию могут присутствовать на занятиях, по результатам которых могут получить в ходе индивидуальных консультаций сведения об организации развивающей работы со своим ребенком в домашних условиях в рамках ежедневного бытового общения. Родители имеют право отказаться участия своего ребенка в занятиях.

2.6. Описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников реализации программы

Сферы ответственности, права и обязанности педагогов и специалистов, работающих с обучающимися прописаны в должностных

инструкция (в частности, в «Должностной инструкции педагога-психолога»). Родители обучающихся при поступлении ребенка в школу-интернат подписывают «Договор родителей с образовательным учреждением о психолого-педагогическом сопровождении ребенка», в котором оговаривается и психологическое сопровождение школьников (в случае несогласия на сопровождение Договор родителями не подписывается).

Обучающиеся в соответствии со своим соматическим состоянием и желанием родителей посещают групповые развивающие занятия с педагогом-психологом. В случае необходимости и желания ребенок имеет возможность получить индивидуальную консультацию педагога-психолога. Учитель, логопед, работающие с обучающимися, занимающимися по программе, могут посещать занятия педагога-психолога с классом, чтобы иметь возможность наблюдать индивидуальную динамику развития творческих способностей каждого ребенка на фоне всего класса в целом, а затем уже в ходе своих занятий использовать данные наблюдения и результаты психологической диагностики для корректировки методов обучения детей.

Родители имеют право на получение достоверной информации о результатах развивающей работы с ребенком. Она может быть получена в ходе индивидуальных консультаций с педагогом-психологом (фиксируются в «Журнале индивидуальных консультаций») либо в рамках заседания психолого-педагогического консилиума (фиксируется в «Протоколе заседания психолого-педагогического консилиума»). На консультациях родитель получает рекомендации, следуя которым он имеет возможность участвовать в процессе развития и обучения своего ребенка.

3. Условия реализации программы

3.1. Требования к минимальному материально-техническому и информационному обеспечению реализации программы

Важными условиями организации пространства, в котором будут проводиться занятия с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, является:

- наличие необходимых материалов, для реализации упражнений (бумага белая и цветная, фломастеры, конверты)
- наличие небольших мячей, шариков, кинестетических мешочков, шашек, скакалок либо шнуров;
- наличие песочных часов;
- наличие или возможность изготовить «сенсорную коробку» или «мешок» для одного из упражнений. Необходима коробка или мешок, откуда ребенок может доставать предметы, не видя, что внутри;
- наличие детских музыкальных игрушек и/или пластиковых баночек с наполнением разными крупами и мелкими однородными предметами;
- наличие карточек или возможность их изготовить, для чего требуется картон и цветная бумага, канцелярский клей для использования к играм, предусмотренных программой, наличие карточек любого лото с картинками;
- наличие свободного пространства в кабинете, необходимого для свободной игры группы обучающихся;
- расположение парт, столов, стульев таким образом, чтобы дети могли всегда держать в поле зрения педагога (в том числе видеть его лицо, артикуляцию, движения рук, иметь возможность воспринимать информацию) и друг друга;
- продуманность освещенности кабинета;
- продуманность системы хранения;
- наличие доступной сети интернет и программного обеспечения для выполнения задач программы, требующих применения компьютерной и множительной техники.
- при наличии технического оборудования (мобильный телефон, персональный компьютер) в кабинете у психолога возможно и желательно использование музыкального сопровождения отдельных игр.

3.2. Кадровое обеспечение

Занятия по развивающей программе проводит педагог-психолог, имеющий высшее профессиональное педагогическое образование,

удостоверение о профессиональной переподготовке или повышении квалификации в области обучения и развития детей с ОВЗ. При наличии в группе обучающихся, нуждающихся по рекомендации ПМПК в дополнительном сопровождении, необходимо обеспечить для них участие в занятии ассистента (помощника), который должен иметь образование не ниже общего среднего и пройти соответствующую программу подготовки.

3.3. Система контроля за реализацией программы осуществляется посредством первичного исследования состояния блока программирования и контроля, наблюдения и анализа за процессом реализации программы, а также посредством изучения данных об эффективности реализации коррекционно-развивающей программы.

В специальном образовании широко применяется динамическая диагностика, целью которой служит не постановка психологического диагноза, а наблюдение динамики развития ребенка с психофизическими нарушениями. Динамическая диагностика, которую осуществляет педагог-психолог в рамках коррекционно-развивающей программы, направлена на определение эффективности ее реализации,

Текущий контроль эффективности работы обучающихся по программе осуществляется путем наблюдения за работой детей над выполнением заданий, анализа результатов выполняемой ими деятельности и анализа содержания рефлексии участников, получаемой по окончании занятий.

Для целей структуризации текущего контроля за специфическим характером протекания психических процессов, указывающих на незрелость функций произвольной регуляции, в процессе реализации программы мы определили для себя следующие векторы динамической диагностики:

- способность к регуляции двигательной активности и произвольных движений;
- способность к произвольному запоминанию, вниманию, удерживанию инструкции;

- способность ребёнка к анализу условий задачи «ориентировочная основа действия»;

- способность контролировать и корректировать свою деятельность для лучшего результата.

3.4. Критерии оценки достижения планируемых результатов

Как показывает практика, в деятельности специалистов, работающих с детьми с умственной отсталостью, часто приходится сталкиваться с детьми, отклонения в развитии у которых не позволяют применять традиционные диагностические методики, которые носят, как правило, вербализованный характер, т.е. включают инструкцию, предъявляемую в речевой форме, предполагают вербальную деятельность ребенка (ответы на вопросы, составление рассказов и др.). Такого рода диагностические задачи вызывают непреодолимые трудности у детей, поскольку нарушения психического развития часто сопровождаются той или иной степенью речевой недостаточности, вплоть до полного безречия. Такие результаты не могут объективно свидетельствовать об уровне интеллектуального развития, затрудняют выделение качественных характеристик психической деятельности.

Учитывая данные особенности адресатов в выборе диагностических методов мы опирались на исследования Л.С. Цветковой (Цветкова Л.С., 2002), выделившей основные факторы, лежащие в основе нарушения высших психических функций программирования, регуляции и контроля, и предложившей соответствующие методы исследования.

Перед началом занятий с целью исследования выполнения двигательной программы деятельности мы проводим методику на динамический праксис «Кулак – ребро – ладонь». Несмотря на краткость методика позволяет оценить степень сформированности произвольной деятельности, мнестические процессы, зрительное восприятие, ручную моторику» (Приложение 2).

По окончании реализации программы для проведения анализа итогов работы возможно проведение индивидуального диагностического

обследования обучающихся. В процессе такого вида диагностики, как итоговая диагностика, оценивается состояние ребенка с особыми образовательными потребностями при завершении комплекса коррекционных мероприятий.

Хорошо себя зарекомендовали на практике методика диагностики саморегуляции, общей способности к учению У.В. Ульенковой «Палочки-черточки», также графическая проба «Заборчик» (Приложение 2).

Методика «Палочки-черточки» позволяет наиболее детально оценить уровень произвольности действий в соответствии с пятью уровнями. Уровни позволяют сформулировать как количественную, так и качественную оценку сформированности саморегуляции. Диапазон оценки от максимального уровня «ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах сохраняет его до конца занятия» до минимального уровня «ребенок совсем не принимает задания, он вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать с карандашом и бумагой» максимально дифференцированно и позволяют достаточно точно выявить уровень усвоения «ориентировочной основы детальности», что отвечает задачам данной программы и соответствует психологическим особенностям адресатов программы.

Пробу «Заборчик» целесообразно проводить для получения информации о состоянии регуляторного компонента психики (удержание программы, контроль за ходом выполнения, критичность по отношению к допускаемым ошибкам). Данная проба позволяет исследовать кинетическую структуру движения и возможности правильно распределить двигательные импульсы во времени.

Данные методики позволяют исследовать процессы саморегуляции компонентов психической деятельности у школьников 7-9 лет с умственной отсталостью и выявить особенности функции регуляции и контроля в

психомоторной, графической деятельности ребёнка, без предъявления требований к уровню развития речи ребенка.

Таким образом, анализ результатов диагностики по данным методикам позволяет осуществлять контроль достижения планируемых результатов программы.

4. Сведение о практической апробации программы на базе ГБОУ школы-интерната № 111 г.о. Самара

Коррекционно-развивающая программа формирования произвольной регуляции, функций программирования и контроля для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 7-9 лет» используется для работы с обучающимися в школе-интернате № 111 г.о. Самара с сентября 2022 года. За это время по программе в общей сложности занималось 23 обучающихся. Наблюдение за деятельностью детей во время занятий, обратная связь с учителями, воспитателями и родителями учеников, занимающихся по программе, дают основания говорить о наличии положительной динамики развития функций программирования и контроля у детей с умственной отсталостью.

В ходе наблюдений были обнаружены положительные изменения в формировании произвольного поведения у детей, которые участвовали в выполнении заданий. Диагностические данные подтверждают наши наблюдения в 80 % случаев. Однако стоит понимать, сама возможность достижения результатов формирования функции третьего блока мозга ограничена степенью органического дефекта, временем его возникновения, наличием вторичных нарушений развития. Принимая во внимание данные факторы, мы, тем не менее, можем говорить о наличии количественных положительных результатов работы у 80 % всех обучающихся по программе. Качественные изменения уровня развития функций программирования и контроля присутствуют не менее чем у 35 % детей с учетом сопутствующих факторов, влияющих на диагностируемую функцию. Занятия по программе проводились во внеурочное время в качестве дополнительных коррекционно-

развивающих занятий. Программа менялась, необходимо было учитывать неоднородность развития разных психических функций у адресатов программы: отсутствие экспрессивной речи, повышенная импульсивность при реакции на фрустрацию, особенности развития сенсорной и моторной сферы.

5. Рефлексивный отчет по результатам реализации программы

Специфика коррекционно-развивающей работы с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) состоит в том, что дети с умственной отсталостью - это клинически неоднородная группа, т.к. «умственная отсталость» - понятие, определяющее общее снижение интеллектуальных способностей без указания причин и сроков возникновения нарушений.

Закономерности психического развития детей с нарушением интеллектуального развития, сформулированные Л.С. Выготским, хорошо известны специалистам образования.

Но наряду с общими тенденциями в развитии нормотипичных и «особенных» детей выделяются специфические закономерности психического развития. Описываются три уровня этих закономерностей.

Первый уровень - закономерности, характерные для всех категорий детей с нарушениями в развитии.

Второй уровень - закономерности, свойственные развитию детей того или иного типа дизонтогенеза.

Третий уровень - закономерности, характерные для определенного вида нарушения.

М.С. Певзнер, исходя из патогенеза, выделила пять форм олигофрении. С.Я. Рубинштейн в своей монографии «Психология умственно отсталого школьника» предлагает классификацию воспитанников школ VIII вида в зависимости от характера нарушений по восьми основным группам.

Классификация видов нарушений, причин их возникновения, степени проявления нарушений, к настоящему времени еще более

дифференцирована, как сложна и дифференцирована природа и проявление того или иного дефекта в общей структуре аномального развития. Качественное своеобразие в развитии такого ребенка проявляется в других темпах и пропорциях становления психики, в атипичных иерархических связях между психическими функциями такого ребенка с преобладанием явления их недоразвития.

В практической работе педагога-психолога эта особенность атипичного формирования психики таких детей выражается в том, что в кабинете психолога занимается группа детей, объединенных диагнозом «умственная отсталость», при этом структура развития мышления, уровень развития психических функций, социальные и коммуникативные навыки, уровень развития мелкой и общей моторики, речи которых могут различаться кардинальным образом в пределах одной возрастной группы. Так, Станислав в нашем кабинете с удовольствием собирает все образцы кубков Кооса без всяких подсказок, его ровесник Алексей не может самостоятельно собрать детскую пирамидку. Святослав с увлечением может «отыграть» все эмоции в упражнении «Театр», его одноклассник Семён с большим трудом может выполнить мимическое упражнение «Улыбка» и только по подражанию. Катя быстрее всех собирает крупные пазлы, группирует предметы, отлично играет в лото, но развитие ручного праксиса на самом низком уровне, самые простые упражнения на мелкую моторику ей пока не доступны, при этом экспрессивная речь отсутствует. В группах вообще всегда значительное количество неговорящих детей, при этом развитие невербального интеллекта может быть близко к норме.

Такое крайне неравномерное развитие психических функций у адресатов программы заставило нас крайне педантично относиться к выбору упражнений для программы. Большинство игр, даже из тех, которые были обнаружены нами в литературе по проблематике обучения детей с аналогичным дефектом 70-80 годов были адаптированы для применения в нашем учреждении.

Вместе с тем, в процессе применения программы, анализа данных текущего контроля и диагностического исследования по результатам реализации программы наше предположение о том, что, несмотря на крайнюю неоднородность развития психических функций личности ребенка с умственной отсталостью каждому из них в той или иной степени необходима коррекционная помощь в формировании произвольности психических процессов, развитии функций программирования.

Возможность произвольной регуляции деятельности напрямую связана с процессом созревания коры больших полушарий мозга, а это процесс, как известно, не заканчивается в дошкольном возрасте. И, если в отношении многих психических функций, например, речи, к 7 годам мы вынуждены говорить о минувшем сенситивном периоде, формирование лобных отделов коры больших полушарий продолжается до 12 лет, по другим данным - вплоть до 21 года.

В этой связи нами планировалось достичь положительных результатов при реализации программы по формированию произвольной регуляции, функций программирования и контроля. Для целей структуризации текущего контроля за специфическим характером протекания психических процессов, указывающих на незрелость функций произвольной регуляции, в процессе реализации программы мы определили для себя следующие векторы наблюдений за обучающимися:

- способность к регуляции двигательной активности и произвольных движений;
- способность к произвольному запоминанию, вниманию, удерживанию инструкции;
- способность ребёнка к анализу условий задачи «ориентировочная основа действия»;
- способность контролировать и корректировать свою деятельность для лучшего результата.

В ходе наблюдений были обнаружены качественные изменения по всем вышеперечисленным факторам наблюдений у детей, которые участвовали в выполнении заданий. При этом в каждой группе был ребёнок, который не проявлял желания выполнять задания на результат, но с удовольствием выполнял роль «судьи», фиксировал правильность выполнения, записывал результат. Часто такую роль предпочитают неговорящие дети. Такие дети входят в программу постепенно, начиная с простых двигательных упражнений. Тем не менее, при появлении минимальных признаков эмоциональной вовлеченности ребенка, его можно постепенно «втягивать» в игру.

Была установлена зависимость способности к концентрации внимания от эмоционального состояния ребёнка.

Была выявлена зависимость трудностей к формированию ориентировочной основы деятельности от степени эмоциональной вовлеченности ребёнка и степени развития импрессивной речи.

Также нами наблюдалась следующая особенность: в числе обучающихся по программе неизменно присутствовали дети с повышенной двигательной хаотичной активностью, признаками «полевого» поведения, с дефицитом способности сосредоточить внимание, эмоциональной лабильностью. Такие дети максимально проявляли свои способности к произвольной деятельности в играх, требующих двигательной активности.

Количественные изменения проявились в росте числа обучающихся, которые к завершению цикла занятий:

- могли удержать инструкцию не менее, чем из 2 условий, и удерживать её до конца выполнения упражнения;
- способных корректировать свою деятельность при выполнении программы;
- способных сохранять достаточно высокие нейродинамические показатели на протяжении занятия.

Список литературы

1. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. - М.: Просвещение, 1987.
2. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики. - Минск, АСАР, 2003.
3. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов : Т.Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с. – (Высшая школа).
4. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития /И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова и др.; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Сбор. соч., 2000. – Т.2. – С.5-361.
6. Выготский Л. С., Лурия А. Р., Этюды по истории поведения. – М, 1993.
7. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1992.
8. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985.
9. Екжанова Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева; М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
10. Забрамная С.Д. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжёлой и умеренной умственной отсталостью /С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М.: В. Секачѳв, ТЦ «Сфера», 2007.
11. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство /Д.Н. Исаев. – СПб.: ООО «Издательство «Речь», 2007.
12. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе/ под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. – М.: Смысл, 2023.

13. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика. – М.: Издательский центр "Академия", 2002.
14. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. – М.: Коррекционная педагогика, 2005.
15. Лурия А.Р. Три основных функциональных блока мозга / А.Р. Лурия // Хрестоматия по нейропсихологии / под ред. Е.Д. Хомской. – М., 2004.
16. Личностная саморегуляция у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья как условие их социально-психологической адаптации/ О.А. Романенко, Е.Е. Тухтасинова. Психология человека в образовании, 2021. – Т. 3. – № 4.
17. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
18. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
19. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
20. Олигофренопедагогика. / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: ДРОФА, 2009.
21. Особенности развития функций программирования, регуляции и контроля младших школьников с трудностями обучения/ К.В. Сойко. Молодежный сборник научных статей «Научные стремления», отделение «Психологические науки». – Минск, 2021.
22. Певзнер, М. С. Дети-олигофрены: изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения / М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1959. – 159 с.
23. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.

24. Петрова В.Г. Умственно отсталые дети. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
25. Психолого-педагогическая диагностика / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
26. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1996.
27. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
28. Ткачёва В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. – М.: АСТ, 2007.
29. Ульenkova У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. – СПб., 2007. – 304 с.
30. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. — М: Просвещение, Учебная литература, 1995. – 304 с.
31. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: Пер. с нем. – М.: Издательский центр "Академия", 2003.
32. Функции лобных долей мозга // под ред. Е.Д. Хомской, А.Р. Лурия. – М.: Наука, 1982.
33. Фурсеева Е.С. Коррекционно-развивающая работа по развитию мышления у младших школьников с умственной отсталостью, отделение «Психологические науки». – Минск, 2022.
34. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М., 2002.

Интернет-ресурсы

1. Универсальная библиотека онлайн.
<https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=230207> .
2. ДЕФЕКТОЛОГИЯ ПРОФ - Московский институт коррекционной педагогики <https://www.defectologiya.pro/>.

3. Мерсибо - портал для детских специалистов и родителей.
4. «Школьный психолог» <http://psy.1september.ru>.
5. Научно-исследовательский центр детской нейропсихологии имени А.Р. Лурии, <https://www.detki-psy.ru/>
6. Психологическая наука и образование. <http://www.psyedu.ru/>.
7. Министерство здравоохранения Российской Федерации. Статистические материалы <https://minzdrav.gov.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/statisticheskie-i-informatsionnye-materialy/statisticheskie-materialy>.