

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2022.58.96.006

**Психопрофилактика деструктивного поведения у детей с задержкой психического развития как условие успешной адаптации к обучению в школе**

**Сафронова Алла Дмитриевна**

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
Кубанский государственный университет,  
350075, Российская Федерация, Краснодар, ул. Ставропольская, 149;  
e-mail: marina\_golub@list.ru

**Голубь Марина Сергеевна**

Кандидат психологических наук,  
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии,  
Кубанский государственный университет,  
350075, Российская Федерация, Краснодар, ул. Ставропольская, 149;  
e-mail: marina\_golub@list.ru

**Аннотация**

В статье рассматривается проблема педагогических возможностей и условий, обеспечивающих эффективность коррекционной работы в области развития мотивационной готовности к школьному обучению дошкольников с ЗПР в аспекте деструктивного поведения. Подводя итоги исследования, авторы находят возможным констатировать следующее: деструктивное поведение является значительной помехой в развитии ребенка, оказывает негативное влияние на психику в целом, что препятствует легкой адаптации, в том числе и школьной. Однако результаты, полученные нами после проведения формирующего эксперимента, говорят о положительной динамике в формировании мотивационной готовности к школе у детей 6-7 лет с ЗПР. Тем не менее, необходимо отметить, что состояния детей требуют дальнейшей коррекции. Несмотря на улучшение ситуации, детям все еще трудно самостоятельно выстраивать конструктивные отношения. Эпизодически проявляющиеся особенности поведения, выявленные на этапе констатирующего эксперимента, не структурируются усилиями самих детей, а требуют сопровождение взрослого.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Сафронова А.Д., Голубь М.С. Психопрофилактика деструктивного поведения у детей с задержкой психического развития как условие успешной адаптации к обучению в школе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 1А. С. 73-81. DOI: 10.34670/AR.2022.58.96.006

**Ключевые слова**

Деструктивное поведение, психопрофилактика, личностное развитие, дезадаптация, психокоррекционная работа.

## Введение

Особенности личности и своеобразие поведения детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) менее изучены, чем особенности их познавательной деятельности. Это можно объяснить приоритетом концепции общего и специального образования на разных временных этапах. Первые характеристики личностного развития таких детей были преимущественно клиническими. Описания этого аспекта психической деятельности представлены в работах Т.В. Власовой (1967), К.С. Лебединской (1980, 1982), Л.В. Кузнецова (2002), И.Ф. Марковской (1993), М.С. Певзнер (1967). Авторы считают, что состояние эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР обусловлено типом инфантилизма и характером нейродинамических расстройств. Деструктивное поведение частое явление при данной патологии. Дети с ЗПР в силу задержанного развития имеют сложности в анализе, в том числе и ситуаций, в которых они оказываются. Им трудно понять эмоциональное состояние оппонента по общению, чувства и желания, как взрослых, так и сверстников. Ими движет собственные эмоции. Дети с ЗПР могут быть замкнутыми и пассивными, так как легче уйти от проблемы, чем ее решить. Кроме того, множество страхов и тревожность препятствуют адекватному поведенческому акту, который смог удовлетворить потребности робкого и замкнутого ребенка. Для детей с ЗПР могут быть характерны агрессивность, вспыльчивость и другие ярко выраженные поведенческие реакции. Природа такого поведения, также может быть объяснена сложностями установления контакта, недоразвитием социально-значимых компетенций. Становясь устойчивой чертой характера, агрессия деформирует личностное развитие ребенка, снижает его продуктивный потенциал, затрудняется коммуникация с детьми и взрослыми. Вспышки агрессии подрывают здоровье детей, приводя их в состояние трудно коррегируемого возбуждения. Таким образом, агрессивный ребенок приносит неприятности не только окружающим, но, в первую очередь, самому себе.

Ключевым моментом готовности к школе является мотивационный компонент, который лежит в основе учебной деятельности. При наличии учебной мотивации ученик становится субъектом учения, а учение – целенаправленной деятельностью. В связи с этим считается целесообразным начинать систематическое обучение детей не ранее, чем у них возникает учебная мотивация и возможность принятия поставленной цели, а также формирования намерения по достижению цели. Совокупность множества показателей деструктивного поведения детей с ЗПР в будущем приводит к отсутствию учебной мотивации (в основном захвачены собственными интересами, нарушен механизм достижения целей продуктивными способами, наличие недоразвитие мыслительных операций, неспособность длительное время удерживать внимание, отсутствие стремления к получению результата и др.), а следовательно, к школьной дезадаптации.

## Основная часть

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы выявил противоречие между необходимостью изучения проблемы адаптации детей с ЗПР к условиям школьного обучения и недостаточной теоретической ее разработанностью, и методической оснащенностью в профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных организаций.

На основе противоречия нами была выделена проблема исследования: какова совокупность педагогических возможностей и условий, обеспечивающих эффективность коррекционной работы в области развития мотивационной готовности к школьному обучению дошкольников с

ЗПР в аспекте деструктивного поведения.

Целью нашего исследования: изучить особенности деструктивного поведения и определить механизм педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с деструктивным поведением на этапе подготовки к школьному обучению.

Исследование условий организации адаптации к детскому дошкольному учреждению проводилась на базе МБДОУ МО г. Краснодар в период с сентября по декабрь 2021 года. В эксперименте участвовали 16 детей в возрасте от 6 до 7 лет группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР.

Для определения особенностей поведения дошкольников, участвующих в эксперименте нами использовались следующие методики:

- изучение исходных документов (врачебные заключения (с согласия родителей), заключения ПМПК),
- методика «Страхи в домиках» (авторы: А.И. Захаров и М.Панфилова),
- тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки),
- анкета для воспитателей, родителей «Критерии агрессивности у ребенка» (Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.);
- тест на гиперактивность ребенка (авторы: М. Алворда и П. Бейкера)
- методика «Беседа о школе» для определения мотивационной готовности (автор Т.А. Нежнова).

В ходе изучения документов, регламентирующих особенности образовательной среды для детей, посещающих группу для детей с ЗПР, и результаты наблюдений за испытуемыми были получены следующие результаты. У всех детей экспериментальной группы выявленотягощенный анамнез. В пренатальный, натальный и постнатальный периода выявлены недостатки в их протекании, которые могли оказать негативное влияние на развитие детей. В неврологическом анамнезе до года, у каждого ребенка экспериментальной группы стоит диагноз: ПЭП различного генеза (гипертензионный синдром, синдром двигательных нарушений, синдром смешанного генеза и т.д.).

Согласно заключениям ПМПК детям рекомендованы занятия педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда. Это указывает на нарушения всех компонентов психического развития детей и стойкую задержку темпов усвоения программы.

Таким образом, изучение медицинских анамнезов детей позволило выявить различные биологические факторы, которые способствовали возникновению задержки психического развития.

Результаты констатирующего эксперимента показывают множественные и различные проявления деструктивного поведения у дошкольников с ЗПР экспериментальной группы. У детей выявлены страхи различных категорий. Общий процент наличия страхов составил 67% по всей группе. Проявления тревожности находится на уровне средних и высоких показателей. Средний уровень агрессивности характерен для 18% группы. Кроме того, были выявлены дети с критическим уровнем гиперактивного поведения 19%. Учитывая наличие нарушений поведения у данной категории детей, которые воспитываются и обучаются в одной группе, а также спектр органических поражений (согласно анамнезу), мы предположили снижение мотивационной готовности к школьному обучению. В связи с этим было проведено обследование, указывающее на несформированность данного компонента психологической готовности к школьному обучению у 32% детей, на начальную стадию формирования у 62%

испытуемых и сформированную у 6% детей.

Таким образом, у всех детей были выявлены признаки деструктивного поведения, которое проявляется в разных формах и в разной степени. Является очевидным, что оно формируется на основе незрелости психических процессов и приводит к несвоевременному формированию мотивационной готовности к школьному обучению, то есть является провоцирующим фактором школьной дезадаптации.

Мы считаем необходимым на этапе формирующего эксперимента проведение работы по психопрофилактике и коррекции деструктивного поведения у детей участвующих в эксперименте и формированию их мотивационной готовности к школьному обучению.

Целью формирующего эксперимента является коррекция выявленных проблем деструктивного поведения и мотивационной готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития с помощью специально организованных условий, а также составления системы комплексного сопровождения в условиях дошкольного учреждения.

Коррекционная работа проводилась с учетом выявленных особенностей поведения детей, специфики эмоционально-волевой и познавательной деятельности испытуемых. В основу коррекционного сопровождения положены практико-ориентированный и деятельностный подходы, а так же принципы развивающего обучения на основе игровых технологий, систематичности и последовательности, доступности, научности, связи теории с практикой, наглядности обучения, сознательности и активности, прочности.

Процесс коррекции осуществлялся в различных формах (групповой, подгрупповой и индивидуальной), включался во все виды деятельности (образовательную, режимные моменты, самостоятельную деятельность детей), моделировался за счет тесного взаимодействия детей и взрослых, как в условиях дошкольного учреждения, так и вне его с участием педагогов и родителей.

В качестве основных методов воздействия использовались: словесные методы; визуальные методы; практические методы; физиологические методы; методы сенсорной интеграции с использованием специального оборудования, а также игры с водой и песком.

Для достижения целей в ходе реализации формирующего эксперимента наиболее важным являлось создание предметно-развивающей среды с целью обогащения опыта социального взаимодействия, стимуляции совместной игровой деятельности детей, формирования поведенческих механизмов, обеспечивающих ребенку эмоциональную адекватность в контактах с окружающими. Предметно-пространственная среда организованная в соответствии с ФГОС и индивидуальными особенностями детей с ЗПР, что способствовало развитию коммуникативных качеств личности: эмпатийность, доброжелательность, искренность, открытость в общении, конфронтация, инициативность (аффективно-коммуникативные умения).

В процессе реализации формирующего эксперимента задачи стоящие перед специалистами были направлены на: формирование следующих навыков и умений: формировать информационно-коммуникативные и регуляционно-коммуникативные умения; совершенствовать у детей навыки передачи своего эмоционального состояния, создание условий для принятия самостоятельных решений, для нейтрализации страхов и эмоционально-отрицательных переживания, формировать навыки контроля своего поведения и внутренней позиции дошкольника, повышение самооценки др.

Регламентированных занятий с детьми не проводилось. Коррекционно-образовательный

процесс начинался с момента прихода ребенка в группу. Методические приемы использовались в течение всего дня и включались во все виды деятельности.

Реализация системы работы по коррекции деструктивного поведения и развитие мотивационной готовности к школьному обучению проходила в 3 этапа.

1 этап – подготовительный. Цель: разработать систему совместно-партнерской деятельности, по коррекции деструктивного поведения и развитию мотивационной готовности к школьному обучению у дошкольников с ЗПР.

На первом этапе подбирались игровое оборудование, дидактический и практический материал, организовывалась развивающая предметно-пространственная среда, систематизировался подобранный материал, составлялись планы групповой и индивидуальной работы, план работы с родителями, проводилась диагностика.

2 этап – содержательный. Цель: активизация и формирование практического опыта социального взаимодействия дошкольников с ЗПР на основе адекватных форм поведения, с целью профилактики школьной дезадаптации. На данном этапе осуществлялась реализация психокоррекционной работы с детьми и родителями. Важным этапом являлось проведение совместных занятий в диаде «ребенок+родитель» с целью гармонизации детско-родительских отношений.

3 этап – заключительный, целью которого являлась оценка эффективности проделанной работы.

Содержание работы с детьми индивидуализировалось на основе реальных возможностей и особенностей поведения каждого ребенка. Например, при возникновении агрессивных реакций ребенку предлагался вариант поведения. Вместо грубой силы и аффективных реакций ребенку предлагались другие способы решения конфликта:

- в виде речевых шаблонов «Просто попроси игрушку», «Предложи играть вместе», «Возьми другую машинку, и устройте соревнование» и др. (альтернативное поведение);
- в виде обсуждения проблемной ситуации и выбора конструктивного решения самим ребенком на основе приведенных доводов (нахождение компромисса, договор).

Для тревожных детей создавались ситуации, в которых дети могли выполнять доступные роли (театрализованные этюды, игровые диалоги, усложнение игровых ролей, похвала, поощрение и др.)

Кроме того, организовывались групповые формы взаимодействия, в котором учитывалось доступное участие дошкольников.

Таким образом, обеспечивалось коррекционное образовательное пространство для всех детей вместе и для каждого отдельно.

С целью создания аналогичных условий коррекции деструктивного поведения вне дошкольного учреждения проводилась работа с родителями, которая заключалась в просвещении через различные формы взаимодействия. Родителям предоставлялся практический материал для отработки навыков у детей в домашних условиях, проводились консультации как индивидуальные, так и подгрупповые, семинарские занятия для обмена опытом и обсуждения результатов.

Коррекционное сопровождение позволило сформировать у детей социально-значимые компетенции:

- мотивационные, включающие отношение к другому человеку как высшей ценности; проявления доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия;

- когнитивные, которые связаны с познанием другого человека (взрослого, сверстника), способностью понять его особенности, интересы, потребности; увидеть возникшие перед ним трудности; заметить изменения настроения, эмоционального состояния и т.д.;
- поведенческие, которые связаны с выбором адекватных ситуации способов общения, этически ценных образцов поведения. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребенка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

По итогам формирующего эксперимента, нами проведена диагностика исследуемых параметров. Сравнительный анализ данных, приведенных в таблице 1, дают представления о положительной динамике по всем изучаемым направлениям. В процессе психокоррекционной работы нам удалось запустить механизм снижения страхов и тревожности у детей. Приобретенный опыт борьбы со страхами привел к тому, что ребенок перестает «застревать» в них, и тем самым количество страхов уменьшается.

Дети стали более дружелюбными, общительными, открытыми. Изменился микроклимат внутри группы, дети все чаще пребывали в хорошем настроении, стали помогать друг другу, отмечалась поддержка сверстников в трудную минуту. Дети научились договариваться, контролировать свое поведение, использовать альтернативное поведение, а это говорит о снижении агрессивных проявлений дошкольников в процессе взаимодействия. Также отмечается снижение гиперактивности.

Таким образом, мы пришли к выводу, что основная проблема детей с ЗПР заключается в том, что дети не умеют вступать в конструктивное взаимодействие, по мере того как формировались навыки общения, умения договариваться и играть в совместные игры, агрессия детей становилась менее выраженной. Некоторые проявления сохранились у детей на фоне неравномерных процессов возбуждения и торможения, а именно у гиперактивных дошкольников с ЗПР.

**Таблица 1 - Сводные данные по группе на этапах констатирующего и контрольного экспериментов**

№ п/п	Исследуемые параметры	Констатирующий эксперимент	Контрольный этап эксперимента
1	Наличие страхов	67%	41%
2	Уровень тревожности	В- 12% С- 76% Н –12%	В – 0% С – 31% Н – 69%
3	Агрессия	В- 0% С- 18% Н – 88%	В- 0% С- 0% Н – 100%
4	Гиперактивность	32%	11%
5	Мотивационная готовность	Сф - 6% Нач.ст. – 62% Не сф. – 32%	Сф - 12% Нач.ст. – 88% Не сф. – 0%

Примечание: Н – низкий уровень; С – средний уровень; В – высокий уровень; Сф – сформирована; Нач.ст. – начальная стадия формирования; Не сф. – не сформирована.

Результаты применения диагностических методик показывают, что по мере педагогического воздействия у детей скорректировались выявленные нарушения, что привело к повышению уровня мотивационной готовности к школьному обучению. Приобретенный опыт

позволил детям чувствовать себя более уверенно, оперировать полученными знаниями, вступать в контакт с окружающим на более продуктивном уровне. Дети начали проявлять интерес к предстоящему обучению, теперь их больше интересовали не только такие аспекты как: личность учителя, новые школьные принадлежности, новые одноклассники и т.д., но и повысилась тяга к знаниям, желание стать первоклассником, что свидетельствует положительной тенденции развития мотивации к школьному обучению. Из этого следует, что более осознанное познание окружающего мира привело к тому, что мотивационная сторона определяющая успешность школьного обучения в большинстве случаев стала выходить на новый уровень. Отношение детей к школе стало более ориентировано на обучение и получение нового опыта и знаний.

### **Заключение**

Подводя итоги, можем констатировать следующее: деструктивное поведение является значительной помехой в развитии ребенка, оказывает негативное влияние на психику в целом, что препятствует легкой адаптации, в том числе и школьной. Однако результаты, полученные нами после проведения формирующего эксперимента, говорят о положительной динамике в формировании мотивационной готовности к школе у детей 6-7 лет с ЗПР. Тем не менее, необходимо отметить, что состояния детей требуют дальнейшей коррекции. Несмотря на улучшение ситуации, детям все еще трудно самостоятельно выстраивать конструктивные отношения. Эпизодически проявляющиеся особенности поведения, выявленные на этапе констатирующего эксперимента, не структурируются усилиями самих детей, а требуют сопровождение взрослого.

### **Библиография**

1. Астапов В.М. Тревога и тревожность. Хрестоматия. М.: ПЕР СЭ, 2012. 256 с.
2. Бенилова С.Ю. Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 68-72.
3. Васильева И.Г. Особенности коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2007. № 5. С. 75-78.
4. Винник М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 154 с.
5. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1986. № 5. С. 13-20.

## **Psychoprophylaxis of destructive behavior in children with mental retardation as a condition for successful adaptation to schooling**

**Alla D. Safronova**

PhD in Psychology,  
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,  
Kuban State University,  
350075, 149, Stavropolskaya str., Krasnodar, Russian Federation;  
e-mail: marina\_golub@list.ru

**Marina S. Golub'**

PhD in Psychology,  
Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology,  
Kuban State University,  
350075, 149, Stavropolskaya str., Krasnodar, Russian Federation;  
e-mail: marina\_golub@list.ru

**Abstract**

The article deals with the problem of pedagogical opportunities and conditions that ensure the effectiveness of correctional work in the field of development of motivational readiness for schooling of preschoolers with mental retardation in the aspect of destructive behavior. Destructive behavior is a frequent occurrence in this pathology. Children with mental retardation, due to delayed development, have difficulties in analysis, including the situations in which they find themselves. Summing up the results of the study, the authors find it possible to state the following: destructive behavior is a significant hindrance in the development of the child, has a negative impact on the psyche as a whole, which prevents easy adaptation, including school. However, the results obtained by us after conducting a formative experiment indicate a positive trend in the formation of motivational readiness for school in 6-7 year old children with mental retardation. However, it should be noted that the condition of children require further correction. Despite the improvement in the situation, it is still difficult for children to build constructive relationships on their own. The episodically manifested features of behavior, revealed at the stage of the ascertaining experiment, are not structured by the efforts of the children themselves, but require the accompaniment of an adult.

**For citation**

Safronova A.D., Golub' M.S. (2022) Psikhoprofilaktika destruktivnogo povedeniya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya kak uslovie uspeshnoi adaptatsii k obucheniyu v shkole [Psychoprophylaxis of destructive behavior in children with mental retardation as a condition for successful adaptation to schooling]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 11 (1A), pp. 73-81. DOI: 10.34670/AR.2022.58.96.006

**Keywords**

Destructive behavior, psychoprophylaxis, personal development, disadaptation, psychocorrective work.

**References**

1. Astapov V.M. (2012) *Trevoga i trevozhnost'. Khrestomatiya* [Anxiety. Reader]. Moscow: PER SE Publ.
2. Benilova S.Yu. (2007) Korrektsiya emotsional'no-povedencheskikh rassstroistv u detei s narusheniyami razvitiya [Correction of emotional and behavioral disorders in children with developmental disorders]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [Education and training of children with developmental disorders], 1, pp. 68-72.
3. Griбанова G.V. (1986) Psikhologicheskaya kharakteristika lichnosti detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Psychological characteristics of the personality of children with mental retardation]. *Defektologiya* [Defectology], 5, pp. 13-20.
4. Vasil'eva I.G. (2007) Osobennosti korrektsionno-pedagogicheskoi raboty s mladshimi shkol'nikami s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Features of correctional and pedagogical work with younger schoolchildren with mental



- 
- retardation]. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika* [Correctional pedagogy: theory and practice], 5, pp. 75-78.
5. Vinnik M.O. (2007) *Zaderzhka psikhicheskogo razvitiya u detei: metodologicheskie printsipy i tekhnologii diagnosticheskoi i korrektsionnoi raboty* [Mental retardation in children: methodological principles and technologies for diagnostic and corrective work]. Rostov-on-Don: Feniks Publ.