

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	7
1.1. Понятие произвольности в психологии	7
1.2. Психологические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	17
1.3. Особенности двигательной активности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	27
Выводы по главе 1	42
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	46
2.1. Паспорт проекта «Развитие произвольного поведения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития»	46
2.2. Описание этапов реализации проекта развития произвольного поведения дошкольников с задержкой психического развития	50
2.3. Анализ результатов реализации проекта развития произвольного поведения дошкольников с задержкой психического развития	58
2.4. Методические рекомендации по развитию произвольного поведения дошкольников с задержкой психического развития	61
Выводы по главе 2	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	69
ПРИЛОЖЕНИЯ	76

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольное детство является важнейшим этапом в развитии ребёнка, определяющим специфику его дальнейшего формирования как личности. При этом, становление главных психических новообразований происходит в процессе осуществления ребёнком различных видов деятельности, о чём подробно писали многие известные учёные, среди которых А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.К. Абульханова-Славская и другие [1; 27]. Одним из таких новообразований, как отмечают Я.З. Неверович и Е.В. Терентьева, является произвольное поведение, способность контролировать свои действия [33; 47]. Такой характер поведения, в свою очередь, делает возможным дальнейшее становление познавательных процессов и овладение новыми видами деятельности, на что указывают Я.С. Васина, Ю.М. Васина, Т.Д. Красова и Е.В. Парфенова [4; 21; 36].

Как пишут Т.Н. Анекова и А.В. Хилова, проблемой развития произвольного поведения у детей занимались многие отечественные и зарубежные исследователи, среди которых Л.Ф. Обухова, Г.М. Бреслав, В.М. Холмогорова и Е.И. Рогов [3]. В своих работах они подчёркивали, что эффективным средством развития такого поведения у ребёнка может выступать игра. Другие учёные, будь то Л.И. Божович, Г.Р. Хузеева, Е.О. Смирнова или И.В. Дубровина, отмечали, что произвольный характер поведения является важнейшей составляющей готовности ребёнка к школьному обучению [12; 48]. В то же время Л.С. Выготский утверждал, что развитие произвольности является одной из главных характеристик дошкольного возраста [8].

Вместе с тем, в настоящее время специалисты, среди которых Т.А. Морозова и Е.Р. Руденко, отмечают увеличение количества детей с задержкой психического развития, поступающих в дошкольные

образовательные учреждения, для которых, как пишут Е.А. Князева, Е.В. Короткова и другие, особенно характерна недостаточность регуляторных функций психики, что в свою очередь, как уже было отмечено, существенно затрудняет для них процесс обучения [17; 19; 32; 41].

В то же время, помимо недоразвития внимания, памяти, речи и других высших психических функций, отмечаемого для данной категории детей, ребёнку с задержкой психического развития нередко присущи и дефициты в двигательной сфере, среди которых, к примеру, снижение мышечного тонуса, нарушения в крупной и мелкой моторике, координации и т. д.

При этом, по замечаниям множества исследователей, важнейшим инструментом преодоления недостатков развития, различных нарушений в становлении высших психических функций у детей дошкольного возраста, имеющих названный диагноз, является целенаправленное систематическое воздействие средствами физического воспитания. В первую очередь это связано с тем, что в человеческом организме система, осуществляющая анализ и синтез сигналов, идущих от органов движения, располагает чрезвычайно многочисленными связями со всеми структурами центральной нервной системы, принимает активное участие в их деятельности и, что особенно важно, оказывает существенное влияние на развитие функций головного мозга. Именно поэтому, как отмечают учёные, сенсомоторное развитие является фундаментом психического развития ребёнка в целом и выступает той основой, над которой надстраивается вся совокупность высших психических функций. На основании всего вышесказанного можно заключить, что на сегодняшний день проблема развития произвольного поведения детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, средствами специально организуемой двигательной (физической) активности является достаточно актуальной.

В связи с этим было предпринято данное проектное исследование, целью которого стало развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В связи с поставленной целью задачами данной работы стали:

1. Изучение подходов к пониманию феномена произвольности в научной литературе;
2. Исследование психологических особенностей детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;
3. Теоретический анализ особенностей двигательной активности дошкольников, имеющих названное нарушение;
4. Разработка комплекса мероприятий, направленных на развитие произвольного поведения у данной категории детей;
5. Анализ эффективности проведённых мероприятий.

Противоречие между необходимостью в достаточном уровне произвольности психических процессов в целом и поведения в частности, являющимся для дошкольника важнейшим критерием успешной адаптации, обучения и развития, и отсутствием такового у детей с задержкой психического развития, а также следующая отсюда проблема условий и способов развития произвольного поведения у детей дошкольного возраста стали фундаментом данного исследования.

Объектом исследования стало произвольное поведение, предметом – произвольное поведение дошкольников с задержкой психического развития.

Среди методов, применявшихся в процессе исследования:

- анализ научных источников по проблеме исследования;
- опрос;
- наблюдение;
- методы количественной обработки данных.

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: формированию произвольного поведения детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, будет способствовать систематическая, целенаправленная двигательная активность, специально организуемая взрослым и осуществляющаяся совместно с ним.

Теоретико-методологической основой представленного проектного исследования стали основные положения работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, посвящённых проблеме произвольности в психологии, а также особенностям дошкольного возраста.

Исследование было проведено на базе детского центра коррекции и развития, его выборку составили пятеро детей в возрасте от 4 до 5 лет, имеющих задержку психического развития, и их родители.

Практическая значимость данного исследования заключается в разработке и апробации программы развития произвольного поведения детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития.

Содержание представленного исследования включает введение, первую и вторую главы, делящиеся, в свою очередь, на три и четыре параграфа соответственно, заключение, список источников и литературы, а также перечень приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Понятие произвольности в психологии

Понятие «произвольность» в рамках психологической науки и смежных дисциплин было и остаётся крайне дискуссионным. В значительной мере это связано как с установившейся в академических кругах неопределённостью вокруг соотношения названной категории и, ввиду сложившихся особенностей научного дискурса, уже неотделимого от неё термина «воля», так и в целом с пониманием природы каждого из данных явлений, о чём упоминает Ж.В. Чумакова [54]. Одни исследователи в своих работах, в том числе наиболее известные советские психологи, используют эти понятия как синонимы, другие указывают на генетические и сущностные различия между ними, третьи, признавая качественные отличия между волей и произвольностью, отстаивают единство происхождения описываемых феноменов. Всё это обуславливает отчётливую необходимость провести подробный теоретический анализ представленной проблемы, выделив наиболее значимые для данного исследования определения и положения.

В процессе изучения феноменов воли и произвольности, пишет Е.А. Черенева, исторически сложилось два основных подхода к определению их сущности [53]. В рамках первого подхода названные феномены рассматриваются в свете проблемы становления и развития сознания, второй же подход предполагает обсуждение этих явлений в контексте формирования мотивационно-потребностной сферы человека.

Анализ литературных источников позволяет заключить, что значительная часть исследователей называет основной характеристикой, определяющей сущностные особенности воли и произвольности,

осознанность или сознательность человеческого поведения, на что в частности указывает Л.И. Пескова [37]. Такое признание осознанности в качестве фундаментальной составляющей произвольности, а конкретно произвольных движений, внешних и внутренних действий и состояний, в свою очередь, предопределяет особый подход к изучению происхождения и развития произвольного и волевого поведения, в центре которого находится изучение становления сознания и самосознания ребёнка. Осознанность собственного поведения или, иначе, его субъективная представленность в сознании означает опосредованность такого поведения, наличие того или иного средства, при помощи которого субъект может выйти за пределы ситуации, в которой непосредственно пребывает. Значительный вклад в разработку описанного подхода внёс Л.С. Выготский, определявший произвольный характер поведения и психических процессов как опосредованный знаками и в первую очередь речью [9].

Помимо речи в качестве средств преодоления и овладения собственным поведением могут выступать разнообразные образцы, алгоритмы и правила. Именно со способностью действовать по тому или иному образцу, заданному в наглядной или идеальной форме, когда какое бы то ни было действие оказывается опосредованным разнообразными нормами, правилами поведения, связывал развитие произвольности Д.Б. Эльконин [56]. Способность к выделению правила или образца в рамках такого подхода является основанием считать поведение произвольным, то есть опосредованным этим правилом или образцом. Именно в такой ситуации ребёнок начинает задаваться вопросом о том, как надо себя вести. Факт опосредования поведения, овладения им с помощью изначально внешних инструментов и является переходом от импульсивной, произвольной формы поведения к произвольной или личностной. Таким образом, понимание произвольности и воли как сознательной саморегуляции поведения

предполагает опосредованный характер такого поведения, необходимость усвоения средств овладения собой.

Другой популярный подход к пониманию рассматриваемой проблемы связывает понятия «воля» и «произвольность» с мотивационно-потребностной сферой личности человека. Как в работах зарубежных исследователей, среди которых В. Вундт, Ж. Пиаже, К. Левин и Т. Рибо, так и у отечественных авторов, будь то Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьев или С.Л. Рубинштейн, можно встретить понимание воли как желания или хотения, то есть причины активности субъекта [2; 11; 38; 43; 44].

Так, например, С.Л. Рубинштейн писал о том, что воля зарождается в активной стороне потребности, выражаемой в виде тех или иных хотений, желаний и влечений, Д.Н. Узнадзе и его последователи видели суть описываемых феноменов в возможности совершить выбор мотива, который понимается как смена установки, а К. Левин, в свою очередь, усматривал специфику волевого поведения в возможности встать над силами поля – преодолеть ситуативные побуждения, о чём также писал Т.И. Шульта [55].

Такой подход был достаточно популярен в советской психологии. А.Н. Леонтьев отмечал, что становление волевого поведения зиждется на развитии и дифференциации мотивационной сферы ребёнка, усложнении соотношения мотивов и целей в его деятельности, возможности их несовпадения [27]. Продолжая мысль А.Н. Леонтьева, К.М. Гуревич называл волевым такое поведение, в котором аффективно-отрицательное отношение преодолевается ради эффективно-положительной цели [53].

С развитием мотивационно-потребностной сферы связывала формирование волевого поведения и Л.И. Божович [48]. Главной характеристикой воли она считала возможность действовать независимо от обстоятельств, а при необходимости и вопреки им, руководствуясь исключительно собственными целями. Л.И. Божович полагала, что развитие

воли и произвольности невозможно без формирования стойкой иерархии мотивов, которая делает личность независимой от ситуативных влияний.

Проблема соподчинения мотивов тесно связана с вопросами соотношения воли и морали. Важнейшим признаком воли для многих авторов является возможность подчинения личных или ситуативных мотивов социально значимым и ценным с точки зрения моральных норм.

Как уже было сказано ранее, различные взгляды существуют не только на происхождение и особенности каждого из анализируемых явлений, но и на соотношение между ними, о чём пишет В.А. Иванников [14]. Действительно, многие исследователи, в том числе и некоторые из перечисленных выше, используют термины «воля» и «произвольность» как синонимы, и потому трудно разделить их при попытке описать особенности возникновения и развития данных явлений. Однако наиболее распространённая точка зрения заключается в понимании воли как высшей ступени произвольного поведения. К примеру, В.К. Котырло и Т.В. Зобнина отмечают, что для произвольной регуляции характерна сознательная целенаправленность поведения, а для волевой – преодоление трудностей и препятствий на пути к цели [13; 20]. При этом, конечно, нельзя не отметить, что наличие или отсутствие как внутренних, так и внешних препятствий, а также усилий по их преодолению является крайне неопределённым и субъективным критерием. Наличие препятствий можно усмотреть в любом целенаправленном действии. Величина таких препятствий, мера преодолеваемых трудностей всегда будет являться исключительно количественной характеристикой и не позволит дать этим понятиям качественную определённость, о чём говорят высказывания и самих авторов: «трудности в детских масштабах», «незначительные усилия» и другие.

В то же время, для других исследователей «воля» является более общим понятием, тогда как «произвольность» подразумевает произвольные

движения и действия, являющиеся, в свою очередь, первой, наиболее элементарной формой волевого поведения. Однако в рамках такого подхода авторы, говоря о произвольности, как правило ограничиваются описанием двигательной активности человека, оставляя без внимания произвольную регуляцию в сферах памяти, внимания и мышления, которые с трудом можно отнести как к элементарным, так и к волевым формам поведения. На основании сказанного обсуждение взаимосвязи воли и произвольности в категориях родовидовых отношений многим авторам видится малопродуктивным.

В этом смысле достаточно убедительной и плодотворной является позиция уже упоминавшегося В.А. Иванникова, который, развивая идеи Л.И. Божович, понимает волю как произвольную форму мотивации [14]. В результате произвольного контроля над собственными побуждениями то, что, к примеру, задано социально, но не обладает достаточной мотивирующей силой, получает дополнительное побуждение, приобретает новый смысл и таким образом переходит на личностный уровень регуляции. В рамках такого подхода воля понимается как возможность овладения собственными мотивами. При этом важно сказать, что с такой точки зрения в отношении развития ребёнка о возникновении воли можно говорить только применительно к достаточно позднему возрасту, когда он оказывается способен управлять собственными побуждениями и создавать личностные смыслы, то есть переосмысливать ситуацию.

Выше были представлены подходы к пониманию феноменов воли и произвольности преимущественно отечественными учёными, в англоязычной же научной литературе аналогом понятия «произвольность» скорее будет являться термин «executive cognitive control of behavior», который означает целый комплекс процессов, связанных с выделением и дифференциацией сенсорных сигналов, принятием поведенческих решений и торможением

неадекватных ситуации поведенческих реакций, что в английском языке обозначается словосочетанием «inhibitory behavioral control», в целях достижения некоторого результата в изменяющихся условиях [58; 60].

Ещё один англоязычный термин, близкий по смыслу названному выше, это «effortful control». Под ним понимается часть человеческого темперамента, связанная со способностью управлять собственным поведением в конфликтных условиях, находить ошибки и планировать свою деятельность [59]. Разница же между двумя описанными понятиями заключается в том, что первое – «executive cognitive control of behavior» или «когнитивный контроль» – как правило используется для описания непродолжительных, ситуативных процессов, связанных с тем или иным выбором, а второе – «effortful control» или «контроль усилий» – означает способность человека к саморегуляции на протяжении длительного времени [61; 62].

Анализ иностранной, в первую очередь англоязычной литературы, связанной с исследованиями того, что называется «executive cognitive control of behavior», показывает незаинтересованность авторов в разрешении проблемы понимания самого процесса целеполагания. Произвольность, с их точки зрения, предполагает, что итоговая цель того или иного поведения уже выбрана и не может быть скорректирована или целиком изменена в ходе исследования. В рамках психологических тестов в целом и поведенческих в частности, использующихся при исследовании самоконтроля, даётся оценка способности человека достичь «правильной» цели в контексте предположения о том, что правильность такой цели однозначно задана некоторыми внешними условиями.

Однако в реальности цели человеческого поведения могут меняться, причём как ввиду тех или иных внешних причин, так и в результате решений самого человека. Именно для описания процесса выбора между несколькими целями или самостоятельной их постановки человеком часть авторов

использует термин «воля». В данном случае под волей понимается процесс самостоятельного, не продиктованного кем-либо извне, выбора ценностных основ и приоритетов поведения, постановки целей на краткосрочную и долгосрочную перспективу.

В англоязычных публикациях, как отмечают исследователи, трудно отыскать понятие, полностью соответствующее такому представлению о воле. Наиболее близким по смыслу в данном случае оказывается термин «self-appraisal», выражающий устремлённость человеческого сознания в прошлое для оценки им самим тех результатов, которых уже удалось достичь. В то же время описанное выше понимание воли связывает последнюю скорее с устремлённостью в будущее к ещё нереализованным целям.

С известной долей уверенности можно говорить о том, что волевые решения оказывают влияние на поведение человека и таким образом являются связанными с произвольностью. Тем не менее, ценностный выбор может быть существенно отдалён во времени от его реализации. Всё это, в свою очередь, позволяет говорить о феноменах воли и произвольности как о двух различных, но в то же время связанных между собой составляющих человеческой психики.

Подводя промежуточный итог сказанному выше можно заключить, что процессы возникновения и развития воли и произвольности – это процессы, скорее отличающиеся друг от друга, при этом феномен воли стоит рассматривать в контексте формирования мотивационно-потребностной сферы, а произвольность – как процесс усвоения средств овладения собой.

В контексте рассматриваемой проблемы нельзя не упомянуть и те исследования Л.С. Выготского, в которых он призывает отказаться от попыток отыскать источник развития произвольности внутри ребёнка и его индивидуальной деятельности [8]. Учёный настаивает, что становление произвольного поведения начинается во взаимодействии ребёнка и взрослого.

Исследования, проведённые М.И. Лисиной, показывают, что общение со взрослым на протяжении долгого времени направляет психическое развитие ребёнка [28]. Именно внутри такого общения складываются новые формы детской деятельности. При этом каждая из этих новых форм деятельности изначально разделена между ребёнком и взрослым и только после, спустя время, становится по-настоящему принадлежащей одному лишь ребёнку.

Такие идеи являются традиционными для советской психологии. Однако в значительной части теоретических и практических исследований взрослый играет роль исключительно носителя средств человеческой деятельности – норм, правил и т. д. Мотивы же деятельности, как предполагают учёные, складываются внутри индивидуального опыта ребёнка, его собственной активности. Примечательно, что А.Н. Леонтьев, в рамках проблемы развития произвольности на первое место ставящий формирование мотивационно-потребностной сферы, в своих работах исследует общение ребёнка со взрослым лишь косвенно, обсуждая социальное происхождение предметов, способов действий и т. д. [27]. В целом в трудах, опирающихся на культурно-исторический подход Л.С. Выготского, в центре исследования находится общение ребёнка со взрослым, внутри которого происходит усвоение средств и способов человеческой деятельности, тогда как собственная мотивация ребёнка либо не изучается вовсе, либо рассматривается как уже существующая.

Тем не менее, как показали исследования уже упомянутой М.И. Лисиной, взрослый является для ребёнка не просто носителем тех или иных средств, способов деятельности, но и источником, образцом таких мотивационных, смысловых уровней, которые ребёнку только предстоит освоить. В таком контексте справедливо будет сказать, что мотивация ребёнка, как и всякая другая психическая функция, являет себя дважды – сначала в зоне ближайшего развития, разделённая между ребёнком и взрослым, а затем,

преобразовавшись, и как внутреннее, собственное отношение ребёнка к действительности. Однако способ передачи смыслов при этом должен быть принципиально отличным от способов передачи ребёнку средств деятельности. В данном случае, вероятно, прямое обучение и усвоение через подражание оказываются невозможными. Авторы предполагают, что здесь в дело вступают механизмы сопереживания, внушения, вовлечения и другие, предполагающие не только активное присвоение со стороны ребёнка, но и активную отдачу со стороны взрослого. Активность последнего при этом должна быть нацелена на обеспечение общего смыслового поля, внутри которого происходит становление и развитие собственных мотивов ребёнка.

Развивая представленную мысль, Е.О. Смирнова отмечает, что участие взрослого в формировании волевого поведения ребёнка является не менее важным, чем в становлении его произвольности [46]. Однако пути развития названных качеств отличны друг от друга и предполагают разную степень и качество участия взрослого. Эти отличия учёная формулирует следующим образом. Во-первых, для волевого поведения всегда характерно наличие инициативы – его источник лежит внутри личности ребёнка, тогда как цели и задачи произвольных действий могут задаваться извне и приниматься или не приниматься им. Во-вторых, произвольные действия, как уже было неоднократно сказано, всегда являются опосредованными, требуют усвоения особых средств овладения собой, которые впоследствии могут быть сознательно использованы ребёнком. Волевое же поведение может быть непосредственным: ребёнку не обязательно владеть собой, чтобы хотеть чего-то и этого добиваться. Наконец, в-третьих, произвольность, по мнению Е.О. Смирновой, поддаётся тренировке, в то время как воля формируется внутри совместной жизнедеятельности со взрослым, направленной на воспитание ценностных и нравственных ориентиров, и не может быть похожим образом натренирована.

Описанные различия, тем не менее, не означают параллельности становления воли и произвольности в онтогенезе. Вряд ли возможно представить себе возникновение одного только волевого поведения без совершенствования произвольности и наоборот. Формирование полноценной личности возможной только при условии гармоничного развития обоих этих функций внутри совместной со взрослым деятельности.

Таким образом, в науке существуют различные взгляды на содержание понятий «воля» и «произвольность», а также их соотношение применительно к развитию человеческой личности. Для данного исследования наиболее важными являются наработки советских учёных, среди которых Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и другие. В дальнейшем на страницах этой работы понятие «произвольность» будет использоваться как отличное от термина «воля», и всё внимание будет сосредоточено исключительно на нём. Центральными теоретическими наработками в отношении произвольности, на которых зиждется данная работа, стали положения о произвольном поведении как поведении опосредованном, развивающемся во взаимодействии со взрослым через усвоение тех или иных средств овладения собой, признаками которого могут служить возможность действовать по образцу, следовать правилу.

1.2. Психологические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Центральной проблемой для данной работы является теория и практика развития произвольного поведения у вполне конкретной группы детей – дошкольников, имеющих задержку психического развития. Дошкольный возраст, как и любой другой, характеризуется наличием ряда особенностей, проявляющих себя как в темпе и качестве развития тех или иных психических функций ребёнка в частности, так и во всех сферах его жизнедеятельности в целом. Это и особая социальная ситуация развития, то есть специфическая для данного возраста совокупность взаимоотношений ребёнка и окружающих его взрослых, и уникальные психологические новообразования, складывающиеся в рамках дошкольного детства, и, согласно работам советских психологов, характерная только для этого периода жизни ведущая деятельность.

Так, например, в ходе преодоления кризиса трёхлетнего возраста, а под дошкольным детством традиционно понимается период жизни ребёнка от трёх до семи лет, складываются инициативность, стремление к самостоятельному самообслуживанию и игре, о чём пишут О.А. Колюх и М.С. Утегенова [18]. Начинается освоение ребёнком разнообразных социальных ролей, существенный толчок получает развитие самооценки, являющейся основой самосознания. Дошкольник учится оценивать себя с различных позиций, например, как хорошего друга или старательного, внимательного, талантливого, доброго, способного человека.

Восприятие ребёнка дошкольного возраста несовершенно. Запечатлевая целое, дошкольник всё ещё часто плохо схватывает детали. При этом оно обычно прямо связано с практическим манипулированием тем или иным предметом: воспринять его – означает для ребёнка пощупать, потрогать, прикоснуться к этому предмету. Вместе с тем восприятие дошкольника

постепенно дифференцируется, становится целенаправленным, осмысливается и подвергается анализу.

Как указывает в своей работе В.С. Власова, во время дошкольного детства активно совершенствуется воображение, существенные изменения происходят в познавательной сфере, продолжает активно формироваться наглядно-действенное мышление, которое с развитием произвольной памяти преобразуется в наглядно-образное [5]. Впоследствии оно станет фундаментом для возникновения словесно-логического мышления, когда ребёнок начнёт пользоваться речью при решении самых разнообразных задач.

Тем не менее, мышление изначально основывается на чувственном познании окружающего мира, восприятии и ощущении реальности, и первые мыслительные операции ребёнка возникают как результат восприятия им событий и явлений вокруг, которые, в свою очередь, вызывают у него ту или иную реакцию. И.М. Сеченов называл мышление, непосредственно связанное с манипуляцией различными предметами, многочисленными действиями с ними, предметным [45]. Мышление ребёнка дошкольного возраста носит преимущественно наглядно-образный характер, его мысли занимают предметы и явления, которые он воспринимает непосредственно или может представить.

Дошкольники, как правило, обладают элементарными навыками анализа. Делая обобщения, выделяя понятия, они нередко основываются на исключительно внешних и зачастую несущественных признаках предметов и явлений. Так, бабочка для них может являться птицей, потому что способна к полёту, в то время как курица таковой не будет являться, ведь не умеет летать. Вместе с тем, в неразрывном единстве с развитием уже упомянутого мышления совершенствуется речь дошкольника.

Речь ребёнка, о значительной роли которой в его развитии пишет Е.В. Фалунина, возникает и развивается главным образом в процессе общения

со взрослыми [50]. Уже к первому году жизни у человека складываются анатомические, физиологические и психологические предпосылки овладения речью. Такой этап развития речи традиционно называется доречевым. На втором году жизни ребёнок практически овладевает речью, но она крайне аграмматична: в такой речи отсутствуют склонения, спряжения, предлоги и союзы, несмотря на то, что ребёнок уже активно строит предложения.

Грамматически корректная устная речь начинает складываться к третьему году жизни ребёнка – с началом периода дошкольного детства. К его концу же – в семь лет – он, чаще всего, уже оказывается способен хорошо владеть устной речью.

Внимание ребёнка дошкольного возраста становится куда более устойчивым, появляется способность к его произвольному контролю, возможность направить его на тот или иной предмет. К четырём-пяти годам ребёнок оказывается способным удерживать внимание, при этом для каждого возраста степень устойчивости внимания различна и обусловлена интересом конкретного ребёнка и его индивидуальными возможностями. Так, например, в три-четыре года ребёнка особенно привлекают яркие, интересные картинки, на которых он может удерживать внимание до 8 секунд.

В более позднем возрасте – к шести-семи годам дошкольникам интересны различные сказки, загадки, головоломки, внимание на которых они удерживают в среднем до 12 секунд. В целом в этот период отчётливо быстрыми темпами развивается способность к произвольному вниманию. При этом влияние на такое развитие оказывает совершенствование речи, возникновение возможности выполнять словесные инструкции взрослых, акцентирующих внимание ребёнка на конкретном предмете.

В том числе и под влиянием игровой, а отчасти и трудовой деятельности внимание ребёнка в старшем дошкольном возрасте закономерно получает существенное развитие, что обеспечивает его готовность к обучению в школе.

Игра же, при этом, как отмечает Е. О. Радченко, выступает ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, внутри которой и складываются основные новообразования данного возраста, обсуждаемые в рамках данной части работы [40].

Способность к произвольному запоминанию возникает у ребёнка в три-четыре года ввиду участия в названных выше играх, требующих сознательного запоминания и удержания в памяти каких бы то ни было предметов, действий, слов, а также благодаря планомерному привлечению детей дошкольного возраста к усиленному труду, обучению их самообслуживанию, выполнению ими указаний и просьб близких взрослых.

Таким образом, для детей в дошкольном возрасте характерно не только механическое запоминание, но и осмысленное, произвольное. К механическому же запоминанию они прибегают лишь в том случае, когда испытывают трудности в понимании и освоении учебного или какого-либо ещё материала.

В период дошкольного детства словесно-логическая память не получает достаточного развития, первостепенное значение для ребёнка имеет наглядно-образная и эмоциональная память.

Уже упоминавшееся воображение детей дошкольного возраста имеет свои особенности. К трём-пяти годам для детей оказывается характерным репродуктивное воображение, то есть всё увиденное и пережитое ими за день воспроизводится в образах, которые имеют тот или иной эмоциональный окрас. Но к самостоятельному существованию эти образы не способны, им требуется опора в виде игрушек, предметов, выполняющих функцию символов.

Первые проявления воображения можно наблюдать у детей в три года. К этому моменту у ребёнка накапливается некоторый жизненный опыт, становящийся основой для воображения. Важнейшее значение в развитии

воображения вновь имеет игровая активность, а также рисование, лепка и другая продуктивная деятельность. Тем не менее, дошкольники не обладают большими знаниями и опытом, а потому их воображение в целом оказывается бедным.

Совокупность вышеперечисленных особенностей периода дошкольного детства обуславливает неповторимость и качественное своеобразие данного возраста. Вместе с тем, наличие у ребёнка задержки психического развития, закономерным образом прямо или косвенно влекущее изменения в становлении и развитии всех психических функций, искажает привычную картину дошкольного детства и вынуждает специалистов искать и находить всё более и более эффективные способы работы с дошкольниками, имеющими названное нарушение. Потому в рамках данной работы чрезвычайно важным является выделить не только те общие и особые закономерности развития ребёнка, которые оказываются характерными для него в дошкольном возрасте, но и обозначить те трудности, с которыми сталкиваются дошкольники с задержкой психического развития, а также проанализировать различные точки зрения, сложившиеся в наши дни, по поводу причин и способов преодоления названных трудностей.

Согласно данным различных исследователей среди детей задержка психического развития или ЗПР встречается у 6–11% дошкольников. У детей дошкольного возраста с таким нарушением не так ярко выражена интеллектуальная недостаточность, однако она начинает проявляться, когда дети переходят к систематическому обучению в школе, идут в первый класс. Обследования младших школьников, для которых характерна неуспеваемость, показывают, что её причиной зачастую являются небольшие поражения органического характера в головном мозге, что оказывает влияние на формирование главных психических процессов, таких как мышление, память, эмоции, речь, восприятие и воображение, которые начинают складываться

несколько позже и иначе, чем это происходит у здоровых детей. Не столь заметные нарушения психического развития до начала систематического обучения у детей нередко остаются без должного внимания родителей и педагогов, что в дальнейшем существенно осложняет учебную деятельность и адаптацию ребенка к школе, становится причиной возникновения поведенческих и эмоционально-личностных проблем развития.

Международная классификация болезней десятого пересмотра ВОЗ (МКБ–10) определяет задержку психического развития как «специфические расстройства развития школьных навыков». Тем не менее, данный подход, как считают российские учёные, является недостаточным, однобоким и не раскрывает всей сложности проблемы задержки психического развития.

В качестве медико-психологического термина понятие «задержка психического развития» было сформулировано в российской психиатрии детского возраста Г.Е. Сухаревой [10]. В наши дни учёные характеризуют феномен «задержки психического развития» в детской психологии незрелостью личности, более медленным темпом психического развития, не слишком грубыми нарушениями познавательной деятельности, отличающимися от таковых при олигофрении по количественным показателям и структуре, с тенденцией к обратному развитию и компенсации.

Отечественные исследователи Е.А. Порошина и А.П. Маршалкин пишут, что задержка психического развития может рассматриваться как разновидность психического дизонтогенеза, для которого характерны относительно стойкие и нестойкие состояния незрелости эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер, не достигающего состояния умственной отсталости [35].

Схожую позицию можно встретить и в медико-психологических исследованиях, в которых задержка психического развития определяется как клинически полиморфная форма отклонений в развитии, главной чертой

которой является незрелость познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

К такому толкованию анализируемого термина можно добавить следующие признаки задержки психического развития: незрелость мышления, недостаточность общего запаса знаний, а также преобладание игровых интересов в деятельности ребёнка.

Анализируя научные источники по проблеме задержки психического развития, в том числе работы Т.А. Власовой, В.В. Вороновой и других, можно сделать вывод о том, что названное нарушение может быть обусловлено как наследственными факторами, так и влиянием неблагоприятной социальной среды. Среди основных групп причин возникновения у ребёнка задержки психического развития Г.В. Фадина выделяет причины органического характера, тормозящие нормальное развитие центральной нервной системы, дефицит общения детей со сверстниками и взрослыми, а также неполноценность формирования ведущей деятельности в том или иной возрасте [6; 7; 35; 39].

Таким образом, как отмечают Ж.А. Дюсембаева и А.Э. Мамбетова и другие, под задержкой психического развития можно понимать пограничную форму незрелости личности и интеллектуальной недостаточности, негрубое нарушение познавательной сферы, синдром временного отставания психики в целом или отдельных её функций, например, сенсорных, моторных, эмоциональных, волевых или речевых [10; 30; 49]. При этом, задержка психического развития относится скорее не к клинической сфере, а представляет собой замедленный темп развития, который является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детства, диагностируемой чаще всего в возрасте от пяти до десяти лет.

В своих работах О.А. Макарова среди особенностей психической сферы детей, имеющих анализируемое нарушение, выделяет сочетание

дефицитарных функций с сохранными. В таких случаях частичная или парциальная дефицитарность высших психических функций у ребёнка сопровождается проявлениями инфантильности в его личности и поведения. При этом в некоторых случаях у такого ребёнка может страдать уже подробно проанализированная и наиболее важная для данного исследования произвольность той или иной деятельности. Бывают и другие ситуации, когда нарушения касаются работоспособности ребёнка, его возможностей к усвоению учебного материала, а также побуждений к познавательной деятельности [30].

Не менее важной для данной работы является проблема физического развития детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, которая наиболее подробно будет рассмотрена в рамках следующего параграфа. Здесь же коротко можно отметить те особенности отставания в физическом развитии у детей с названным нарушением, которые в своих работах выделяет Т.Г. Неретина. Среди таких особенностей мышечная напряженность (снижение мышечного тонуса), гипер- или гиподинамия, нарушения в общей и мелкой моторике (преимущественно недостаточность нециклических движений), координации, наличие скованности и замедленности в движениях, неполноценное развитие чувства ритма, рассогласованность некоторых движений, наличие трудностей в ориентации в пространстве, замедленный темп освоения новых двигательных навыков, возможное плоскостопие, а также нарушение осанки [34].

Определяя психологические особенности детей, имеющих задержку психического развития, Т.Б. Епифанцева ориентируется на уровень выраженности таких показателей, как неустойчивость внимания, высокая истощаемость, снижение работоспособности, скорая утомляемость, недостаточный уровень восприятия, замедление развития всех форм мышления, невысокая продуктивность и объем произвольной памяти,

скудный словарный запас, дефекты произношения звуков, недостаточный самоконтроль, особое поведение, характеризующееся наличием истерических припадков или, напротив, замкнутостью, аутистическими чертами, небольшой набор общих знаний и представлений, недостаточная зрелость эмоционально-волевой сферы, затруднения при счёте, решении тех или иных задач, отставание в технике чтения, особенно важной для школьников, не слишком удовлетворительные навыки рисования и письма [12].

В отношении дошкольников постарше и младших школьников О.И. Кожина и Е.А. Харитоновна выделяют следующие признаки задержки психического развития: нарушение темпа развития, приводящие к тому, что ребёнок, обучающийся в школе или находящийся в подготовительной группе, остается в кругу игровых, дошкольных интересов, отсутствие включённости в школьную деятельность, наличие трудностей в восприятии школьных заданий [30].

На основании всего вышесказанного можно заключить, что при подготовке к обучению в школе у детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, можно наблюдать недостаточную сформированность навыков и умений, необходимых для усвоения школьной программы, которыми как правило владеют дошкольники, подготовленные к такому обучению. Такие дети испытывают трудности в овладении письмом, чтением и счетом, если для этого не созданы специальные условия, плохо адаптируются к новой социальной среде, не всегда способны соблюдать те или иные нормы поведения, не обладают достаточными ресурсами, необходимыми для произвольной организации собственной деятельности, имеют ослабленную нервную систему.

Таким образом, в период дошкольного детства отчётливо дают о себе знать не только общие возрастные черты, но и ощутимые индивидуальные различия, касающиеся, главным образом, темпов развития психики. При этом,

задержка психического развития может иметь обратимый характер. На страницах данной работы под задержкой психического развития будет пониматься пограничная форма незрелости личности и интеллектуальной недостаточности, негрубое нарушение познавательной сферы, синдром временного отставания психики в целом или отдельных её функций, например, сенсорных, моторных, эмоциональных, волевых или речевых, относящиеся при этом скорее не к клинической сфере, а представляет собой замедленный темп развития, который является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детства под которой в рамках данной работы будет пониматься синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных её функций, будь то моторных, сенсорных, речевых или эмоционально-волевых. Как отмечают многие авторы, преодоление описываемой проблемы возможно только при условии своевременного, преимущественно до начала обучения в школе, выявления детей с задержкой психического развития и оказания им планомерной психолого-педагогической помощи в период дошкольного детства. Воспитание и обучение детей, имеющих трудности в усвоении дошкольных образовательных программ, требует от специалистов создания особых методологических подходов, а также реализации целых комплексов дополнительных психолого-педагогических условий, чему и посвящена данная работа применительно к развитию у таких детей произвольного поведения.

1.3. Особенности двигательной активности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Двигательная активность является неотъемлемой составляющей полноценного развития ребёнка. В наши дни с появлением огромного разнообразия компьютерных игр и интерактивных панелей, способных надолго удерживать ребёнка у экранов тех или иных гаджетов, двигательная активность детей оказывается серьёзно ограниченной уже в дошкольном возрасте. Потому вопросы физического развития ребёнка оказываются как никогда актуальными, в том числе развития и воспитания детей дошкольного возраста, в рамках которого, как можно было убедиться, складываются и получают развитие важнейшие анатомо-физиологические и психологические функции и новообразования.

В период дошкольного детства, о чём подробно уже шла речь выше, закладывается фундамент умственного и физического развития. В младенческом возрасте, что является общей закономерностью онтогенеза, развитие органов чувств опережает развитие двигательной сферы ребёнка. Но уже к третьему году жизни разобщённость сенсорных и моторных функций преодолевается, активное двигательное развитие становится фактором совершенствования восприятия и наоборот – органы восприятия помогают формированию двигательных навыков.

Именно в рамках младшего дошкольного возраста начинается стремительное развитие детской двигательной активности.

По прошествии трёх лет с момента рождения значительно меняются координационные возможности ребёнка, совершенствуется его ходьба. Развитие ходьбы в свою очередь подстёгивает интерес ребёнка к поиску и преодолению препятствий: он карабкается на горку, старается перешагивать

через предметы, не обходит вниманием ни одну ступеньку лестницы. При этом, однако, малыш всё ещё достаточно неуклюж.

Приблизительно к четырём годам происходит прогресс, существенно изменяющий общий стиль движений дошкольника. Четырёхлетний ребёнок как правило крайне подвижен, много бегает, с лёгкостью прыгает на одной ноге, отлично удерживая равновесие.

В рамках среднего и старшего дошкольного возраста детская двигательная активность отличается явным разнообразием. Ребёнку интересные подвижные игры, различные соревнования, спортивные упражнения и многие другие физически доступные и посильные занятия. Именно в этот период у детей закладывается базовая физическая подготовка, оформляются такие качества организма как выносливость, координация движений, быстрота реакции, ловкость и скорость.

Двигательная активность дошкольников многогранна и складывается из ряда различных видов деятельности, среди которых:

- естественные действия в условиях повседневной жизни ребёнка;
- подвижная игровая деятельность;
- специально организованные взрослыми физические упражнения;
- самостоятельная активность по внутреннему побуждению ребёнка;
- комплексы движений, которые ребёнок выполняет с подачи другого человека.

Если взрослый предлагает ребёнку собрать каштаны на прогулке в парке, или сверстник азартно призывает «Догони меня!», это пример побуждения дошкольника к активному движению.

Для каждого ребёнка характерны свои собственные предпочтения. Так некоторые дети склонны бегать и прыгать на протяжении почти всего времени бодрствования. Выделяются при этом и гиперактивные дети, которым чрезвычайно трудно выдержать состояние покоя даже незначительное время.

В целом, как отмечают специалисты, чрезмерная активность для ребёнка так же нежелательна и может быть вредна, как и ее недостаточность.

С другой стороны, часть детей в дошкольном возрасте отличается не в меру выраженной усидчивостью. Привлечь внимание ребёнка на долгое время, существенно снизив его двигательную активность, часто способны разнообразные интерактивные и компьютерные игры. Именно поэтому, как уже было отмечено выше, в настоящее время оказывается актуальным поиск путей повышения двигательной активности детей в период дошкольного детства и их разностороннее физическое воспитание.

Те или иные составляющие двигательного, физического развития заложены практически во всех видах деятельности, которыми занимаются дети дошкольного возраста. Так, например, для занятий художественным творчеством, предполагающих необходимость рисовать, лепить и конструировать, ребёнку оказывается крайне важно освоить специальные движения руками. Тем не менее, двигательная активность в рамках подобных занятий в целом минимальна.

Другим примером являются танцы. Разучивание танцевальных движений – это тот случай, когда освоение конкретных двигательных навыков и умелая их реализация становятся прямой целью осуществляемой ребёнком деятельности.

Поэтому, как отмечают специалисты, занимающиеся проблемами физического воспитания детей, родителям, обеспокоенным малой двигательной активностью своего ребёнка, стоит задуматься о посещении их чадами детских танцевальных кружков.

Однако, по замечаниям многих авторов, в деле физического развития детей в первую очередь стоит полагаться на возможности естественного детского времяпрепровождения. Значительная часть ресурсов развития

дошкольника заложена в его игровой деятельности, познавательных прогулках и самостоятельных занятиях.

Главной целью подвижных игр как раз и является развитие двигательной активности ребёнка. В условиях игры детям зачастую приходится преодолевать серьезные физические трудности, результатом чего становится тренировка их ловкости и выносливости. Именно игра создаёт ребёнку условия для проверки своих возможностей, когда он самостоятельно решается на испытание собственных сил.

Зачастую подвижные игры способствуют развитию одного или двух физических качеств. Так, например, в известной игре «пятнашки», когда главной задачей является догнать и коснуться другого участника, дети, прежде всего, тренируют свои беговые навыки. Однако многие игры развивают несколько качеств сразу. Среди таких качеств:

- внимание и скорость реакции;
- наблюдательность и ловкость;
- выносливость и координация движений.

В качестве примера игр, в рамках которых особенно важными оказываются внимание и быстрота реакции, можно привести те из них, что требуют выполнения действий по команде. Это такие игры, как «Кто быстрее», «Третий лишний» и т. д. В то же время, разнообразные состязательные мероприятия, вроде перетягивания каната или прыжков в мешках, способствуют совершенствованию координации и выносливости.

Параллельно с физическим развитием в условиях подвижных игр также преследуются цели эмоциональной разрядки и формирования коммуникативных навыков у дошкольников. Именно поэтому такие игры имеют столь большое значение в период дошкольного детства.

Вместе с тем, как уже было отмечено выше, в деле физического воспитания ребёнка нельзя недооценивать и другие формы детской

активности. Отправляясь на прогулку в парк или лес, дети получают благодатную среду для развития как познавательной сферы, так и двигательной активности. Однако бессодержательный бег или прыжки даже в таких условиях могут скоро наскучить ребёнку. Именно поэтому взрослым для таких ситуаций стоит заранее продумать некоторую программу игр и упражнений на природе.

Так детям младшего дошкольного возраста, к примеру, могут быть особенно интересны поиск цветов в траве, сбор желудей или шишек, обдувание одуванчиков и другие подобные привлекательные занятия. Наблюдая за яркой бабочкой, ребёнок с удовольствием возьмётся подражать взмахам её крыльев, слушая рассказ о зайцах, примется прыгать по тропинке. В таком возрасте природа может выступать фоном для сюжетной игры, в условиях которой дети с большой охотой выполняют роли различных лесных жителей.

Для дошкольников среднего и старшего возрастов отлично подходят упражнения на достижение конкретных целей. Так, например, нарисовав где-либо ни было круг, они учатся попадать шишкой или камушком в цель, развивая меткость и глазомер. При этом особой популярностью в этом возрасте пользуется игра «Замри!». Непринужденная обстановка прогулки на природе актуализирует воображение дошкольников, и дети по команде застывают в самых замысловатых позах.

Кроме того, дошкольники постарше с интересом выполняют упражнения на координацию движений с закрытыми глазами. Например, выбрав в качестве ориентира одно из деревьев, можно предложить ребёнку дойти до него с некоторого расстояния, закрыв при этом глаза. Предварительно дошкольнику стоит обязательно пройти этот путь с открытыми глазами, после чего вернуться в исходное положение и повторить то же самое с повязкой на глазах. Повязку ребёнок может снять, если услышит

команду «стоп». Как правило дети сильно удивляются тому, насколько они уклонились в сторону от выбранного дерева-ориентира. Поэтому после первой попытки с большим задором предпринимаются за ещё одну.

Такой организованный активный отдых зачастую очень нравится дошкольникам. И, если в самом начале инициаторами игры скорее являются взрослые, то уже очень скоро старшие дошкольники начинают придумывать новые упражнения и элементы игровой активности. В таком случае взрослым-организаторам остаётся только позаботиться о том, чтобы детские идеи были безопасны в реализации.

Вместе с тем, развитие двигательной активности дошкольников не может и не должно опираться исключительно на специально организованные формы занятий. Как правило дети предпочитают такую деятельность, для осуществления которой созданы привлекательные условия.

Мало какой ребёнок отказывается от катания на велосипеде, если у него есть доступ к детскому варианту такого средства передвижения. Именно к трёхлетнему возрасту дети начинают осваивать трёхколесный велосипед, который является отличным средством развития и координации движений, и силы ног. При этом интерес к такому виду деятельности у ребёнка сохраняется и в дальнейшем, когда он оказывается способен пересест на двухколесный велосипед.

В контексте разговора о конкретных средствах физического развития ребёнка можно упомянуть и распространённые в настоящее время детские батуты. При наличии возможности у родителей установить эту спортивную принадлежность у дома или на загородном участке, ей, конечно, стоит воспользоваться. Специалисты отмечают, что прыжки на батуте оказывают комплексное положительное воздействие на развитие всего организма ребёнка.

В целом, как неоднократно было замечено педагогами, наличие как привлекательных атрибутов в частности, так и специально организованной среды в целом подстёгивает потребность ребёнка в активном движении. При наличии такой среды особенно важным становится тот факт, что дошкольник сам определяет задачу и цель собственной деятельности, самостоятельно ориентируется в условиях, решает, как долго он хочет заниматься чем бы то ни было, и сам же себя контролирует. Всё это, в свою очередь, создаёт отличные условия для расширения границ самостоятельности ребёнка дошкольного возраста, к чему он сам неустанно стремится.

Таким образом, анализ возрастных особенностей дошкольников в целом, а также специфики их двигательного развития в частности, изучение работ Н.А. Бернштейна, Э.И. Леонгарда, А.Н. Леонтьева, Н.А. Шивирёва, В.И. Лубовского и К.В. Кириковой, посвящённых данной проблеме, позволяет утверждать, что именно дошкольный возраст является тем важным периодом, когда усиленно формируются все органы и системы организма, а главное – совершенствуются те двигательные навыки и умения ребёнка, которые в дальнейшем станут основой его полноценного физического и психического развития [16; 27; 29].

В контексте проблемы двигательного развития дошкольников важно обратить внимание на тот факт, что двигательный анализатор, то есть система, осуществляющая анализ и синтез сигналов, идущих от органов движения, по словам В.Е. Нетяги, располагает довольно многочисленными связями со всеми структурами центральной нервной системы, принимает активное участие в их деятельности и, что особенно важно, оказывает существенное влияние на развитие функций головного мозга [34]. Именно поэтому не будет преувеличением полагать, что сенсомоторное развитие, как указывает А.А. Кулькова, является основой всего психического развития ребёнка и

выступает именно тем фундаментом, над которым надстраивается вся совокупность высших психических функций [23].

Вместе с тем современная практика показывает, что у порядка 30% детей именно дошкольного возраста наблюдаются те или иные отклонения в психомоторном развитии, имеющие различные проявления и причины. В.И. Лубовский, к примеру, на страницах своих работ отмечает, что отклонения в психическом развитии чаще всего сочетаются с различными нарушениями физического развития ребёнка [29]. Он также обращает внимание на тот факт, что недостатки в формировании мелкой моторики наблюдаются практически у всех категорий «трудных» детей, что служит одним из центральных показателей в психолого-педагогической диагностике отклонений в развитии.

В этой связи целесообразно подчеркнуть, что проявлением проблемного развития ребёнка в возрасте трёх-семи лет зачастую является именно задержка психического развития, понятие о которой было подробно рассмотрено в предыдущем параграфе, как нарушение нормального темпа развития психики, когда ребёнок, уже достигший школьного возраста, тем не менее, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов, а его ведущая деятельность не сменяется на учебную.

В настоящее время одной из центральных задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, является сохранение и укрепление их здоровья. При этом, на основании всего вышесказанного можно заключить, что важнейшим инструментом преодоления недостатков развития, нарушений в состоянии здоровья рассматриваемой категории дошкольников является целенаправленное комплексное воздействие средствами физического воспитания, на что указывают в своих работах А.Н. Ивлева, З.Р. Крылова и другие [15; 22; 31]. О

важной роли физического развития для человека также пишет И.С. Сафаров [42].

Тем не менее, как отмечают некоторые исследователи, анализ современных коррекционно-развивающих программ для детей, имеющих задержку психического развития, применяющихся в России, показывает, что такие программы, как правило, либо вовсе не уделяют внимания области физического развития, либо раскрывают эту проблему очень фрагментарно, а в специальной литературе, при этом, редко встречаются рекомендации по организации такого процесса.

В связи с этим чрезвычайно актуальным сегодня является не только изучение особенностей двигательного развития дошкольников, имеющих задержку психического развития, но и разработка рекомендаций по преодолению тех дефицитов, которые характерны для данной категории детей, в том числе недостатков в области формирования произвольного поведения.

Начиная с конца XX века, проблема задержки психического развития детей занимает одно из основных мест среди актуальных вопросов общей и специальной педагогики и психологии, а также детской психиатрии и невропатологии. Первые обобщения клинических данных о детях, имеющих данное нарушение, проводились на основе комплексного исследования, осуществлённого в 60-х годах НИИ дефектологии РАО. Разработанная на основании полученных данных первая клиническая классификация определяет два основных варианта, практически отражающих патогенетические механизмы формирования ЗПР (или задержки психического развития):

- первый вариант связывает нарушение познавательной деятельности с психическим инфантилизмом;

- второй – с длительными астеническими и цереброастеническими состояниями.

Во настоящее время в практике работы с детьми дошкольного возраста, имеющими задержку психического развития, достаточно широко используется классификация К.С. Лебединской, разработанная на основе этиопатогенетического подхода. На основании данной классификации выделяются четыре основных варианта задержки психического развития: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения. Для каждого из этих вариантов характерны как специфические особенности инфантилизма, так и прогностически значимый характер недостаточности познавательной деятельности [34].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что различные стороны психической деятельности детей с задержкой психического развития изучены не до конца. Первые исследования отклонения психического развития российских дошкольников были проведены в середине 60-х годов прошлого века. Именно тогда была разработана классификация различных форм психофизического и психического инфантилизма, а также цереброастенических состояний.

В своих исследованиях М.Г. Рейдибойм предположил, что при психофизическом инфантилизме лёгкость и пластичность движений совмещаются с неразвитой координацией, преобладанием крупных движений над мелкими и точными [34]. Таким образом, можно сделать вывод, что некоторая слабость фронтальной моторики выявляется в затруднённости усвоения новых двигательных формул, особенно связанных с мелкими и точными движениями.

Вместе с тем, конце 70-х годов XX века И. Лаужикас отмечал, что у различных групп детей, имеющих задержку психического развития, отчётливо проявляется повышенная двигательная активность [24]. Сопоставление

экспериментальных данных о состоянии моторных и графических действий показало, что дети с таким диагнозом своей общей активностью незначительно отличаются от нормально развивающихся сверстников, чего нельзя сказать, например, о детях-олигофренах.

Исследования Т.А. Власовой, И.Ф. Марковской, К.С. Лебединской и ряда других учёных подтверждают предположение о запаздывании формирования произвольных двигательных и статических функций у детей, имеющих задержку психического развития, а также дают все основания полагать, что для таких детей характерно наличие психомоторной расторможенности, относящейся к числу психических нарушений, что усугубляет их интеллектуальную недостаточность [25].

Наиболее важным для данного исследования является и тот факт, что у дошкольников с задержкой психического развития выполнение элементарных двигательных актов сопровождается явлениями истощаемости, проявляющимися в замедлении темпа, некоторой нечеткости движений с последующей утратой двигательного стереотипа и другими признаками. При этом, у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, имеющих более отчётливую симптоматику органической поврежденности структур центральной нервной системы, характерно затруднение в создании двигательной программы и ее автоматизированном воспроизводстве. Зачастую, это проявляется в наличии стойких синкинезий («лишних» движений), вносящих свой вклад в нарушения кинестетических и кинетических основ движений, выраженных нарушений положения тела и конечностей, деавтоматизации движений, двигательных персевераций, а также дефектов фоновых компонентов движений.

В этой связи не лишним будет обратить внимание на работы А.В. Лебединского, Н.С. Янакина, которые отмечал многочисленные особенности двигательной сферы детей с задержкой психического развития

различного происхождения [26; 55; 56; 57]. А.В. Лебединский в частности утверждал, что при задержке психического развития конституционального происхождения, инфантильности психики часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики [34]. В то же время, при соматогенном характере данного нарушения, обусловленном длительными заболеваниями, в психофизическом статусе детей наиболее значимую роль начинает играть хроническая физическая и психическая астения. При задержке психического развития церебрально-органической природы в негрубой форме могут наблюдаться определённые виды моторного недоразвития у детей с органическим поражением нервной системы. В ряде основных черт, характерных для двигательной сферы детей с органическим поражением нервной системы:

- неловкость произвольных движений;
- синкинезия;
- бедность комбинаций движений;
- недостаточность ритмичности и автоматизации движений;
- замедленная динамика моторного развития;
- слабая приспособленность детей к решению реальных двигательных задач.

Как отмечает Е.М. Мастюкова, недостаточность интегративной деятельности мозга у детей с задержкой психического развития нередко проявляется в сенсомоторных нарушениях, а одной из центральных особенностей данной категории детей является недостаточность образования связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями [34].

Наиболее значимые проявления задержки психического развития у дошкольников включают:

- двигательную расторможенность и гиперактивное поведение;

- неусидчивость;
- невозможность довести начатое дело до конца;
- наличие моторной неловкости;
- слабое развитие тонких дифференцированных движений пальцев рук;
- беспокойство и агрессию.

В работах М.М. Кольцовой отмечено, что при выполнении движений на гимнастических снарядах дети, имеющие задержку психического развития, зачастую отстают от детей, развивающихся в пределах нормы [34]. Для ребёнка, имеющего названный диагноз, характерны слабовыраженные отклонения в физическом развитии, а также значительные нарушения контроля собственных движений.

Изучение научной литературы по проблеме двигательного развития детей, имеющих задержку психического развития, показывает, что к основным причинам нарушений сенсомоторных функций у таких детей исследователи относят незрелость морфофункциональных структур мозга, отвечающих за организацию двигательной активности, а также значительно выраженные черты органической повреждённости субкортикальных и кортикальных структур при более тяжелых формах задержки психического развития.

При этом, двигательный анализатор, как сложная нейрофизиологическая система, формирующаяся по принципу динамического стереотипа и обеспечивающая целенаправленную деятельность двигательной сферы ребёнка с задержкой психического развития, достигает в своём становлении довольно высокого уровня совершенства, выражающегося в доступности тонких и точных двигательных актов, письма, рисования, игры на музыкальных инструментах, речи и т. д.

В данном случае не лишним будет отметить, что становление функций двигательной системы имеет значительное влияние на развитие механизма

интеграции, то есть взаимосвязи различных функциональных систем, составляющих основу нервно-психической деятельности человека. Также важно подчеркнуть, что развитие двигательной функции в онтогенезе ребёнка совершается довольно медленно на протяжении многих месяцев и даже лет и определяется как анатомическим созреванием центральных субстратов, так и функциональным, а также налаживанием полноценной работы координационных уровней.

Перечень основных принципов развития движений детей с задержкой психического развития включает:

- принцип преемственности;
- принцип перекрытия стадий;
- принцип последовательной дифференциации;
- принцип дифференциации и изоляции отдельных движений;
- проксимо-дистальный принцип.

Таким образом, на основе представленного анализа особенностей двигательной активности детей дошкольного возраста, в том числе имеющих задержку психического развития, можно утверждать, что сущность становления моторики в онтогенезе заключается не в биологически обусловленном созревании морфологических систем, а в накоплении на их основе и с их помощью индивидуального опыта человека. При этом, именно двигательное развитие выступает своеобразным фундаментом развития высших психических функций, а произвольность поведения уходит корнями в произвольность движений.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод о том, что сфера двигательной активности дошкольников с задержкой психического развития имеет значительные отличия от таковой у детей, не имеющих данного диагноза. Большинство детей, имеющих названное нарушение, требуют особого внимания педагогов и психологов, которым в рамках

образовательных учреждений необходимо в индивидуальном порядке подходить к их обучению и воспитанию, включая в этот процесс работу по совершенствованию двигательной активности, позитивно влияющую на общее развитие дошкольника.

Выводы по главе 1

В настоящий момент в рамках психологической науки не существует единства во мнениях по поводу того, что стоит понимать под словом «произвольность» или «произвольное поведение». С одной стороны, это связано с особой, ввиду нынешнего состояния научного дискурса, близостью к данному термину понятия «воля» и проблемой их соотношения, с другой – вызвано разногласием в вопросах определения происхождения и сущности каждого из этих феноменов.

Анализ различных работ, посвящённых данным проблемам показал, что процессы возникновения и развития воли и произвольности – это процессы, скорее отличающиеся друг от друга, при этом феномен воли стоит рассматривать в контексте формирования мотивационно-потребностной сферы, а произвольность – как процесс усвоения средств овладения собой.

Для данного исследования наиболее важными в свете проблем соотношения и определения понятий «воля» и «произвольность» оказались наработки советских учёных, среди которых Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и некоторые другие. В рамках данной работы понятие «произвольность» используется как отличное от термина «воля», и всё внимание сосредоточено только на первом понятии. Главными теоретическими положениями в отношении произвольности, на которых основывается данное исследование, стали идеи о том, что произвольное поведение – это поведение опосредованное, развивающееся во взаимодействии со взрослым через усвоение ребёнком тех или иных средств овладения собой. Признаками произвольного поведения могут являться:

- способность действовать по образцу;
- способность выполнять те или иные инструкции;
- способность следовать некоторому правилу.

Названные способности активно формируются в период дошкольного детства, когда биологические и психологические ресурсы ребёнка значительно расширяются. Так, в рамках дошкольного возраста складывается стремление ребёнка к самостоятельности в различных видах деятельности, начинается освоение им разнообразных социальных ролей, дифференцируется и становится куда более целенаправленным восприятие, продолжает развиваться наглядно-действенное мышление, подготавливающее почву для становления наглядно-образного, которое впоследствии сменится словесно-логическим мышлением. В этот период закладываются элементарные навыки анализа, активно развивается речь, память и внимание, приобретающие произвольный характер, а также воображение ребёнка.

Вместе с тем, иную картину основных психологических особенностей в границах данного возраста можно наблюдать при наличии у ребёнка задержки психического развития. В настоящее время в среде российских учёных под задержкой психического развития как правило понимается пограничная форма незрелости личности и интеллектуальной недостаточности, негрубое нарушение познавательной сферы, синдром временного отставания психики в целом или отдельных её функций, например, сенсорных, моторных, эмоциональных, волевых или речевых. При этом, задержка психического развития относится скорее не к клинической сфере, а представляет собой замедленный темп развития, который является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детства, диагностируемой чаще всего в возрасте от пяти до десяти лет.

Среди нередких особенностей развития ребёнка дошкольного возраста, имеющего названный диагноз, выделяют:

- незрелость мышления;
- недостаточность общего запаса знаний;
- преобладание игровых интересов в деятельности;

- проявления инфантильности в личности и поведении;
- недоразвитие произвольности в деятельности;
- низкая работоспособность;
- трудности в усвоении учебного материала;
- отсутствие побуждений к познавательной деятельности.

При этом, как отмечают многие исследователи, важнейшим инструментом преодоления недостатков развития, нарушений в состоянии здоровья детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, является целенаправленное комплексное воздействие средствами физического воспитания. Особая эффективность такого воспитания, как в случае с дошкольниками в целом, так и с теми из них, кто имеет названный диагноз в частности, объясняется вполне понятными причинами. Дело в том, что двигательный анализатор, как система, осуществляющая анализ и синтез сигналов, идущих от органов движения, располагает довольно многочисленными связями со всеми структурами центральной нервной системы, принимает активное участие в их деятельности и, что особенно важно, оказывает существенное влияние на развитие функций головного мозга. Именно поэтому сенсомоторное развитие является основой всего психического развития ребёнка и выступает именно тем фундаментом, над которым надстраивается вся совокупность высших психических функций.

Вместе с тем, для двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития характерен ряд особенностей, среди которых: мышечная напряженность (снижение мышечного тонуса), гипер- или гиподинамия, нарушения в общей и мелкой моторике (преимущественно недостаточность нециклических движений), координации, наличие скованности и замедленности в движениях, неполноценное развитие чувства ритма, рассогласованность некоторых движений, наличие трудностей в

ориентации в пространстве, замедленный темп освоения новых двигательных навыков, возможное плоскостопие, а также нарушение осанки.

Именно поэтому дети дошкольного возраста, имеющие задержку психического развития требуют особого внимания специалистов, которым необходимо, с одной стороны, в индивидуальном порядке подходить к их обучению и воспитанию, а с другой – включать в этот процесс мероприятия, направленные на развитие их двигательной активности, которая, в свою очередь, будучи тесно связанной с развитием всех психических функций, станет хорошим инструментом в деле формирования в том числе и произвольного поведения.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Паспорт проекта «Развитие произвольного поведения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития»

Рабочее название проекта: «Развитие произвольного поведения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития».

Область практики: Развитие.

Адресная направленность: Дети дошкольного возраста, имеющие задержку психического развития.

Характеристика целевой группы: Дети дошкольного возраста 4–5 лет, имеющие задержку психического развития.

Место реализации: Детский центр коррекции и развития.

Ресурсное обеспечение:

Кадровое: педагог-психолог.

Нормативно-правовое:

- Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 N 124-ФЗ [52];
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [51];

Информационно-методическое:

- учебно-методические пособия;
- методические материалы по развитию произвольного поведения у детей дошкольного возраста;
- интернет-ресурсы.

Материально-техническое:

- помещение детского центра;

- спортивный инвентарь, тренажёры;
- мебель;

Назначение проекта. Проект предназначен для специалистов дошкольных образовательных учреждений, сотрудников детских центров, работающих с детьми дошкольного возраста. Основная его идея заключается в разработке комплекса развивающих мероприятий для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, направленных на формирование у них произвольного поведения путём обеспечения двигательного развития.

Описание технологии, модели: комплекс развивающих занятий способствует формированию у детей произвольного поведения, способность к которому является важнейшим фактором успешного обучения и полноценного, всестороннего развития.

Компоненты:

- диагностический: анализ психологических особенностей дошкольников с задержкой психического развития, их регулятивной и двигательной сфер;
- целевой: цели и задачи программы;
- содержательный: направления и содержание деятельности;
- организационно-педагогический: формы, методы, средства, условия, технологии и сроки реализации программы;
- рефлексивный: самоанализ.

Принципы проектирования программы занятий:

- учёт возрастно-психологических особенностей ребёнка;
- деятельностный подход к обучению;
- опора на разные уровни организации психических процессов;
- принципы комплексности и системности.

Цель проекта: формирование произвольного поведения дошкольников с задержкой психического развития путём совершенствования их двигательной сферы.

Задачи проекта:

- повышения уровня психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам обучения и воспитания ребёнка;
- развитие двигательной сферы дошкольников с ЗПР (задержкой психического развития);
- формирование у детей способностей к пониманию и выполнению инструкций, движений и действий по образцу, следованию правилам.

Этапы:

- анализ научных источников по проблеме исследования, изучение психологических особенностей детей, принимавших в нём участие;
- разработка и реализация системы занятий, направленных на развитие произвольности у дошкольников с ЗПР путём совершенствования их двигательной сферы;
- анализ результатов проведённой работы.

Ожидаемые результаты:

- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам обучения и воспитания ребёнка дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- формирование произвольного поведения у детей названной группы, способности следовать тому или иному правилу, алгоритму, организовывать собственную активность в соответствии с образцом.
- развитие двигательной сферы детей, имеющих задержку психического развития;
- нормализация из психоэмоционального состояния;

- развитие речи.

Возможные риски:

- отсутствие необходимой материально-технической базы;
- нарушение сроков реализации программы мероприятий ввиду болезни ребёнка или иных причин;

Пути решения возможных рисков:

- поиск средств, позволяющих на основании общей логики представленной коррекционно-развивающей работы решить те или иные задачи обучения и развития в условиях отсутствия описанных в программе инструментов;
- корректировка сроков работы с ребёнком, продолжение работы в рамках иных дат.

Качественные показатели эффективности проекта:

- развитие у детей произвольного поведения;
- совершенствование их двигательной сферы;
- улучшение психоэмоционального состояния;

Количественные показатели эффективности проекта:

- число детей, произвольная регуляция поведения которых улучшилась;
- число родителей, приобретших новые знания и начавших использовать новые методы воспитания и обучения ребёнка;

Методы и формы работы:

- анализ научных источников по проблеме исследования;
- анализ медицинской документации детей;
- беседа;
- опрос;
- наблюдение;
- методы качественной и количественной обработки данных.

2.2. Описание этапов реализации проекта развития произвольного поведения дошкольников с задержкой психического развития

Работа в рамках проекта была осуществлена в период с января по май 2022 года и включала следующие этапы:

- Предпроектный (январь), который был посвящён определению проблем исследования, анализу вопросов развития произвольного поведения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в современной науке;
- Проектный (февраль-апрель), в рамках которого была разработана и апробирована программа развития произвольного поведения у детей названной категории;
- Аналитический (май), посвящённый анализу результатов реализации программы.

В ходе изучения научной литературы по проблеме исследования было установлено, что единство во взглядах на происхождение и сущность феномена произвольности в рамках психологической науки отсутствует. Так, дискуссионным остаётся вопрос о соотношении данного понятия и термина «воля», которые одними исследователями используются в качестве синонимов, другими разделяются на основании их генетического и сущностного отличий, третьими описываются как различающиеся по своей природе, но, тем не менее, дополняющие друг друга ввиду единства своего происхождения.

В рамках одной из наиболее популярных точек зрения, ставшей основной для данной работы, понятие «воля» используется применительно к описанию эмоционально-волевой сферы человека, тогда как под произвольностью понимается способность к овладению собственным

поведением с помощью разнообразных, изначально внешних инструментов, осваиваемых ребёнком в процессе взаимодействия со взрослым. Такими инструментами могут выступать те или иные, алгоритмы, нормы и правила, различные образцы деятельности, предлагаемые взрослыми. При этом, способность ребёнка организовывать собственную активность сообразно таким правилам и образцам выступает признаком сформированности у него произвольного поведения.

Вместе с тем, становление произвольности, по замечаниям учёных, является одной из важнейших характеристик дошкольного возраста. Именно она позволяет ребёнку осваивать новые виды деятельности и во многом обуславливает степень его готовности к обучению в школе. В то же время такая характеристика не получает должного развития у детей, имеющих задержку психического развития, что в купе с другими дефицитами, присущими им, существенно затрудняет процесс их обучения и воспитания.

В числе таких дефицитов оказываются и разнообразные нарушения двигательной сферы дошкольников, имеющих названный диагноз. При этом, по многочисленным замечаниям учёных, именно двигательное развитие ребёнка является тем основополагающим фактором, который обуславливает специфику становления всех высших психических функций, в том числе и регуляторных.

На этом основании в целях развития произвольного поведения у детей с ЗПР (задержкой психического развития) была разработана программа занятий, содержание которой главным образом представлено двигательными упражнениями.

Реализация программы осуществлялась при участии пятерых детей в возрасте от 4 до 5 лет и их родителей. В ходе исследования была проанализирована медицинская документация, ведущаяся специалистами в

отношении каждого из этих детей. Все они имеют в анамнезе задержку психического развития.

Кроме того, в процессе осуществления проектной работы родителям было предложено пройти опрос, посвящённый состоянию их ребёнка до и после проведения занятий. Целью названного опроса стал анализ степени развития произвольного поведения у данной группы детей, а также тех воспитательных методов, которые для этого применяют родители. Содержание опроса было подготовлено на основании теоретических положений, посвящённых сущности произвольного поведения и его признакам, которые представлены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и ряда других исследователей.

Так, например, в качестве основных критериев произвольности проведения ребёнка и степени такой произвольности выступили те признаки, на которые указывали в своих определениях названные выше учёные. Среди таких признаков: умение внимательно слушать и слышать взрослого, подчиняться правилу, организовывать собственную деятельность в соответствии с некоторым внешним ориентиром, дающимся взрослым, будь то указательный жест или иная форма направляющей помощи. Полный список вопросов представлен в Приложении А.

В качестве основных показателей способности ребёнка к произвольной регуляции собственного поведения были использованы ответы на 1, 7, 9, 10, и 11 вопросы о непослушании ребёнка, его понимании и выполнении им просьб и инструкций, а также способности к осуществлению действий по образцу и ориентации на указательные жесты и направляющую помощь. На представленные вопросы родители отвечали «никогда», «редко», «часто» и «очень часто». Распределение ответов, описывающих ситуацию до проведения занятий, в процентном соотношении показано в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса родителей до проведения занятий (число родителей, ответивших на вопрос, указано в процентах)

Вопросы	Варианты ответов			
	Никогда (%)	Редко (%)	Часто (%)	Очень часто (%)
Приходится ли Вам сталкиваться с непослушанием ребёнка и как часто?	0%	20%	20%	60%
Ориентируется ли ребёнок на указательные жесты, направляющую помощь?	60%	20%	20%	0%
Способен ли ребёнок повторить за Вами те или иные движения, действия?	60%	20%	20%	0%
Понимает ли ребёнок обращённые к нему просьбы и инструкции?	20%	40%	40%	0%
Выполняет ли ребёнок просьбы и инструкции?	20%	40%	40%	0%

Результаты опроса до проведения занятий в виде диаграммы представлены в Приложении В.

Та же логика, по которой был составлен опрос для родителей, послужила основанием и для создания плана наблюдения за ребёнком в условиях первого

и последнего занятий, проведённых в ходе реализации программы. Полный список пунктов плана представлен в Приложении Б.

Оценка произвольного поведения ребёнка до и после проведения занятий производилась преимущественно на основании 4, 5, 6, 7 и 8 пунктов плана, посвящённых особенностям внимания ребёнка, усвоению им последовательностей упражнений, его ориентации на указательные жесты и т.д. На основании первичной диагностики были получены следующие результаты для описываемой группы детей, отображённые в таблице 2.

Таблица 2

Результаты наблюдения до проведения занятий (число детей, проявляющих признак с определённой периодичностью, указано в процентах)

Вопросы	Варианты ответов			
	Никогда (%)	Редко (%)	Часто (%)	Очень часто (%)
Отвлечение на посторонние раздражители в процессе занятия	0%	20%	40%	40%
Предвосхищение движений и действий	100%	0%	0%	0%
Ориентация на указательные жесты	60%	40%	0%	0%
Выполнение действий по образцу	80%	20%	0%	0%
Понимание и выполнение речевых инструкций	100%	0%	0%	0%

Результаты наблюдения в рамках первого (диагностического) занятия в виде диаграммы представлены в Приложении Г.

Таким образом, до начала проведения занятий в отношении описываемой группы детей почти все родители отмечали частые факты непослушания, преимущественную неспособность ориентироваться на указательные жесты и направляющую помощь в целом, подражать движениям и действиям взрослого, а также несистематическое понимание и выполнение ими инструкций. По результатам наблюдений в рамках диагностического занятия дети часто отвлекались, слабо ориентировались на указательные жесты, практически не выполняли действий по образцу, не понимали речевых инструкций.

В дальнейшем в течение 10 дней каждый ребёнок из данной группы прошёл курс индивидуальных занятий, рассчитанных на ежедневное проведение в рамках этого срока. Содержание занятий, составивших курс, было представлено несколькими блоками.

Таблица 3

Содержание занятий

Название блока	Задачи	Содержание
1. Формирование представлений о правилах и границах в рамках занятия	<ul style="list-style-type: none">– Обеспечение усвоения ребёнком правил и границ, установленных в рамках занятия;– Развитие понимания и ощущения пространства и себя в нём;	Ходьба и бег с использованием беговой дорожки при обеспечении взрослым границ и правил выполнения упражнения в виде скорости, продолжительности ходьбы и т. д.

Название блока	Задачи	Содержание
2. Развитие ощущения собственного тела	<ul style="list-style-type: none"> – Формирование ощущений собственного тела, его частей, развитие кожной чувствительности; 	<p>Растирание взрослым различных частей тела ребёнка: пальцев, кистей, рук, лба, ушей, щёк, подбородка, шеи, спины, ног.</p>
3. Развитие двигательной произвольности	<ul style="list-style-type: none"> – Обеспечение усвоения ребёнком правил и границ, установленных в рамках занятия, содержания и порядка выполняемых упражнений; – Развитие способности к произвольному напряжению и расслаблению различных мышц, управлению своими движениями, телом; – Формирование ощущения собственного тела, его частей, развитие мышечной чувствительности; 	<p>Сгибание и разгибание ребёнком частей тела (пальцев, кистей, предплечий, плеч, рук, шеи, корпуса, ног) с усилием, которое обеспечивается сопротивлением взрослого движениям ребёнка.</p>

Название блока	Задачи	Содержание
4. Развитие навыков произвольной регуляции поведения	<ul style="list-style-type: none"> – Развитие способности к концентрации внимания на взрослом и его инструкциях; – Развитие способности к организации собственной активности на основании направляющей помощи взрослого; – Развитие способности к выполнению движений и действий по образцу, задаваемому взрослым; – Развитие способности к пониманию и выполнению речевых инструкций взрослого, организации собственной деятельности на основании обращённой речи. 	<p>Выполнение ребёнком простых инструкций, требующих ориентации на указательный жест, на основании усвоенного им ранее порядка выполнения упражнений («Дай правую руку», «Дай левую руку», «Дай правую ногу», «Дай левую ногу», «Развернись» и т. д.). Выполнение простых и сложных действий по образцу, задаваемому взрослым («Руки вверх» «Руки вниз», «Правой рукой достань правое ухо», «Левой рукой достань левое ухо» и т. д.). Выполнение простых инструкций, усвоенных ребёнком ранее, без использования взрослым направляющей помощи (указательного жеста), обеспечение необходимости для ребёнка ориентироваться при выполнении инструкции только на речь взрослого.</p>

Название блока	Задачи	Содержание
5. Релаксация	<ul style="list-style-type: none"> – Нормализация психоэмоционального состояния; – Обеспечение положительного настроения; – Развитие понимания и ощущения пространства и себя в нём; – Формирование ощущения собственного тела, развитие способности его контролировать. 	Катание на специально оборудованном альпинистском тросе, качание на качелях (с использованием резинок, гамака или другого похожего инвентаря).

2.3. Анализ результатов реализации проекта развития произвольного поведения дошкольников с задержкой психического развития

Как уже было указано выше, с каждым из детей, составивших выборку исследования, было проведено десять развивающих занятий. При этом на каждом из таких занятий присутствовал родитель ребёнка, проходивший опрос. В процессе занятий родить мог задавать вопросы о содержании занятия, смысле отдельных упражнений, их задачах, консультироваться по интересующим его вопросам касательно обучения и воспитания ребёнка, имеющего задержку психического развития.

По завершении занятий родителям описываемой группы детей было вновь предложено пройти представленный выше опрос. Теперь результаты выглядели так, как показано в таблице 4.

Таблица 4

Результаты опроса после проведения занятий (число родителей, ответивших на вопрос, указано в процентах)

Вопросы	Варианты ответов			
	Никогда (%)	Редко (%)	Часто (%)	Очень часто (%)
Приходится ли Вам сталкиваться с непослушанием ребёнка и как часто?	0%	40%	40%	20%
Ориентируется ли ребёнок на указательные жесты, направляющую помощь?	0%	60%	40%	0%
Способен ли ребёнок повторить за Вами те или иные движения, действия?	0%	60%	40%	0%
Понимает ли ребёнок обращённые к нему просьбы и инструкции?	0%	40%	60%	0%
Выполняет ли ребёнок просьбы и инструкции?	0%	40%	60%	0%

Результаты опроса после проведения занятий в виде диаграммы представлены в Приложении Д.

Результаты наблюдения после проведения занятий представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты наблюдения после проведения занятий (число детей, проявляющих признак с определённой периодичностью, указано в процентах)

Вопросы	Варианты ответов			
	Никогда (%)	Редко (%)	Часто (%)	Очень часто (%)
Отвлечение на посторонние раздражители в процессе занятия	20%	80%	0%	0%
Предвосхищение движений и действий	20%	40%	20%	20%
Ориентация на указательные жесты	0%	0%	40%	60%
Выполнение действий по образцу	0%	60%	40%	0%
Понимание и выполнение речевых инструкций	20%	80%	0%	0%

Результаты наблюдения в рамках последнего занятия в виде диаграммы представлены в Приложении Е.

Сравнивая представленные в этом и предыдущем параграфе таблицы результатов, можно отметить, что по замечаниям родителей частота их столкновений с непослушанием ребёнка после проведения занятий снизилась, улучшились навыки ориентации детей на указательный жест и направляющую помощь, их способность выполнять движения и действия по заданному

образцу, увеличилась частота понимания и выполнения ими инструкций взрослых.

На основании же результатов наблюдения, в целом подтверждающих высказывания родителей, можно отметить те же улучшения в произвольном поведении детей, какие уже были описаны выше, а именно совершенствование способностей к ориентации на указательные жесты, выполнению действий по образцу и речевых инструкций, что вероятно подтверждает эффективность реализованной программы занятий в деле развития произвольного поведения.

2.4. Методические рекомендации по развитию произвольного поведения дошкольников с задержкой психического развития

Как уже было неоднократно отмечено, под произвольным поведением можно понимать способность к овладению собой с помощью изначально внешних по отношению к детской личности культурных средств. Такими средствами зачастую выступают те или иные алгоритмы, нормы, правила, образцы, устанавливаемые окружающими ребёнка взрослыми. Выступая в известном смысле границами, такие правила и образцы, усваиваясь ребёнком, начинают регулировать его поведение, воспроизводиться в его деятельности, обеспечивая возможность его полноценного развития, недоступную вне взаимодействия со взрослым.

Вместе с тем, усвоение норм, устанавливаемых обществом, может быть затруднено не только в силу возрастных особенностей ребёнка, но и вследствие наличия у него тех или иных нарушений развития, в том числе задержки психического развития. В ситуации, когда высшие психические функции оказываются несформированными в полной мере, вплоть до отсутствия у ребёнка речи, именно физические упражнения могут выступать

удобным средством формирования у него представлений о тех или иных границах в рамках какой бы то ни было деятельности.

Дело в том, что набор физических упражнений и физическое же развитие ребёнка со всеми достоинствами такого развития, описанные в рамках программы, выступают именно средством формирования у ребёнка высших психических функций, а не самостоятельной целью. Систематическое помещение ребёнка в ситуацию посильного труда, будь то ходьба на беговой дорожке или сгибание и разгибание частей тела, при условии, что у ребёнка нет серьёзных нарушений опорно-двигательного аппарата, позволяет сформировать у него представление и вместе с тем мотив к воспроизводству того алгоритма, который регулярно задаётся взрослым, что на страницах программы и называется двигательной структурой.

Иными словами, работа с ребёнком в рамках описанной программы занятий начинается с формирования у него способности и потребности к посильному труду через систематическое осуществление им наиболее простых для него действий, например, ходьбы или напряжения и расслабления мышц в ситуации, специально организованной взрослым, где такая систематичность оказывается возможной и необходимой.

В дальнейшем через усвоение ребёнком некоторой простой последовательности действий и её воспроизводство им становится возможной работа с более сложным для детского восприятия материалом ввиду уже существующего к этому моменту у ребёнка стремления к тому или иному труду. Дети, имеющие различные нарушения развития, связанные со сферой психического, зачастую характеризуются «сложным» поведением и потому не всегда готовы к обучению чему бы то ни было, нередко отвергая все попытки взрослого сформировать у ребёнка те или иные знания или навыки, пока ему недоступны. Именно поэтому особенно эффективными в работе с такими детьми оказываются физические упражнения, создающие при их выполнении

вместе со взрослым естественные границы, складывающиеся в единый простой алгоритм, на основании усвоения и воспроизводства которого ребёнок оказывается способен к выполнению других, более сложных заданий.

В свете сказанного основные принципы, на которых построена работа с ребёнком в рамках представленной программы занятий, доступны любому специалисту и могут быть им использованы. Важно начинать работу с ребёнком с формирования у него стремления к труду через систематическое осуществление им наиболее простых и однозначно доступных ему действий, постепенно переходя к сложным и пока ещё недоступным. Инструментами развития у ребёнка такого стремления могут выступать физические упражнения.

Выводы по главе 2

Процесс изучения научных источников по проблеме исследования показал отсутствие единства во взглядах на происхождение и сущность феномена произвольности в рамках психологической науки. На сегодняшний день спорным остаётся вопрос о соотношении понятия «произвольность» и термина «воля», которые одними исследователями используются как синонимы, другими разделяются на основании их генетического и сущностного отличий, третьими описываются как различающиеся по своей природе, но, тем не менее, дополняющие друг друга ввиду единства своего происхождения.

Одна из наиболее популярных позиций, которая стала фундаментом данной работы, заключается в понимании воли как составляющей эмоционально-волевой сферы человека, а произвольности как способности к овладению собственным поведением с помощью разнообразных, изначально внешних инструментов, осваиваемых ребёнком в процессе взаимодействия со взрослым. Такими инструментами выступают алгоритмы, нормы и правила, различные образцы деятельности, предлагаемые взрослыми. При этом, способность ребёнка организовывать собственную активность сообразно таким правилам и образцам выступает признаком сформированности у него произвольного поведения.

В то же время, развитие произвольности является одной из важнейших характеристик дошкольного детства. Именно она позволяет ребёнку осваивать новые виды деятельности и во многом обуславливает степень его готовности к систематическому школьному обучению. При этом, такая характеристика не получает должного развития у детей, имеющих задержку психического развития, что в купе с другими дефицитами, присущими им, существенно затрудняет процесс их обучения и воспитания.

В числе таких дефицитов оказываются и разнообразные нарушения двигательной сферы дошкольников, имеющих названный диагноз. При этом, по многочисленным замечаниям учёных, именно двигательное развитие ребёнка является тем основополагающим фактором, который обуславливает специфику становления всех высших психических функций, в том числе и регуляторных.

На этом основании в целях развития произвольного поведения у детей с ЗПР (задержкой психического развития) была разработана программа занятий, содержание которой главным образом представлено двигательными упражнениями.

До начала занятий уровень развития произвольного поведения детей, составивших выборку исследования, был оценен с помощью опроса родителей и наблюдения за детьми в рамках диагностического занятия. По результатам такого анализа в отношении описываемой группы детей почти все родители отмечали частые факты непослушания, преимущественную неспособность ориентироваться на указательные жесты и направляющую помощь в целом, подражать движениям и действиям взрослого, а также несистематическое понимание и выполнение ими инструкций. По результатам наблюдений в рамках диагностического занятия дети часто отвлекались, слабо ориентировались на указательные жесты, практически не выполняли действий по образцу, не понимали речевых инструкций.

Впоследствии каждый из этих детей прошёл курс индивидуальных занятий, содержание которого было подробно описано выше. Результаты опроса и наблюдения после проведения занятий оказались следующими: по замечаниям родителей частота их столкновений с непослушанием ребёнка снизилась, улучшились навыки ориентации детей на указательный жест и направляющую помощь, их способность выполнять движения и действия по заданному образцу, увеличилась частота понимания и выполнения ими

инструкций взрослых. Наблюдение же в целом подтвердило высказывания родителей, были отмечены улучшения в произвольном поведении детей, совершенствование их способностей к ориентации на указательные жесты, выполнению действий по образцу и речевых инструкций. Таким образом программа занятий по развитию произвольного поведения оказалась эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По замечаниям учёных развитие произвольного поведения является одной из важнейших характеристик дошкольного детства. Вместе с тем, в настоящее время исследователи отмечают увеличение числа детей с ЗПР (задержкой психического развития), поступающих в дошкольные образовательные учреждения. Важно подчеркнуть, что для таких детей особенно характерна недостаточность регуляторных функций психики, что существенно затрудняет для них процесс обучения, усвоение новых знаний и навыков.

Кроме недостаточного развития высших психических функций, отмечаемого для данной категории детей, ребёнку с задержкой психического развития нередко присущи и дефициты в двигательной сфере, среди которых, к примеру, снижение мышечного тонуса, нарушения в крупной и мелкой моторике, координации.

При этом, как уже неоднократно было замечено выше, важнейшим инструментом преодоления недостатков развития, различных нарушений в становлении высших психических функций у детей дошкольного возраста, имеющих названный диагноз, является регулярное целенаправленное физическое воспитание.

В рамках данной работы была подготовлена и апробирована программа развития произвольного поведения у детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития. При этом, основное содержание этой программы было представлено именно двигательными упражнениями.

На основании результатов диагностики до и после проведения занятий с детьми была показана эффективность названной программы: у детей улучшились навыки ориентации на указательные жесты, выполнения действий по образцу и речевых инструкций, что на основании определения

произвольного поведения, взятого за основное в рамках данной работы, позволяет говорить о совершенствовании у них названной характеристики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская А.К. Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: Т.2. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания. М., 1980. 354 с.
3. Анекова Т.Н., Хилова А. В. Проблема произвольного поведения детей с задержкой психического развития // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1. С. 60–61.
4. Васина Я.С., Васина Ю.М. Диагностика развития волевой регуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Проблемы теории и практики современной психологии. 2020. С. 49–51.
5. Власова С.В. Психолого-педагогические аспекты сопровождения развития произвольности поведения в период подготовки дошкольников к школе: дис. Сибирский федеральный университет, 2018.
6. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития. М., 2004.
7. Воронова В.В. Исследование произвольности в дошкольном возрасте: дис, 2018.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.6. Научное наследие. М., 1984. 400 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии. М., 1982.
10. Дюсембаева Ж.А. Особенности работы с младшими школьниками с задержкой психического развития по формированию произвольного поведения // Современные проблемы воспитания, профориентация и организация досуга детей и молодежи. 2018.

11. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений у детей дошкольного возраста. М., 1960. 340 с.
12. Захарова И.В. К вопросу о формировании произвольной регуляции поведения у детей 5–6 лет с задержкой психического развития // Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы развития современной науки» (г. Уфа, 1 декабря 2015 г.). Уфа, 2015. С. 182.
13. Зобнина Т.В. Воля в структуре процесса самоуправления // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 5 (49). С. 510–518.
14. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991. 167 с.
15. Ивлева А.Н. Роль и содержание системы физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2020. № 3 (99). С. 60–69.
16. Киримова К.В. Развитие двигательных функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Ростов-на-Дону, 2017. 71 с.
17. Князева Е.А., Шипова Л.В. Двигательное развитие и физическая подготовленность старших дошкольников с задержкой психического развития // Евразийское Научное Объединение. 2019. № 10 (6). С. 473 – 476.
18. Колух О.А., Утегенова М.С. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста // Технологии социальной работы с различными группами населения. 2017. С. 60–68.
19. Короткова Е.В., Григорьев Д.В. Особенности поведения и взаимоотношений с окружающими детей с ЗПР // Царскосельские чтения. 2017. С. 329–332.

20. Котырло В.К. К вопросу о генезисе произвольности психических процессов // Материалы IV научной конференции «Проблемы психологии воли» (г. Рязань, 1974). Рязань, 1974. С. 87–94.
21. Красова Т.Д. Изучение влияния игры на развитие произвольности у детей старшего дошкольного возраста // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 4. С. 26–34.
22. Крылова З.Р., Тулкубаева Е.В., Чугунова Ю.А. Физическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма. 2019. С. 454–456.
23. Кулькова А.А. Специфика развития регуляции собственных действий детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО // Проблемы педагогики. 2021. № 1 (52). С. 47–50.
24. Лаужикас Й. Некоторые черты воли у детей с временной задержкой развития // Материалы VII научной сессии по дефектологии (г. Москва, 1975). М., 1975. С. 390–391.
25. Лебединская К.С., Марковская И.Ф., Растягайлова Л.И. Клинико-нейропсихологическое исследование задержки психического развития // Проблемы медицинской психологии. СПб, 1976. С. 217–218.
26. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985. 167 с.
27. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981. 328 с.
28. Лисина М.И. О некоторых условиях превращения реакций из непроизвольных в произвольные // Докл. АПН РСФСР. 1957. № 1 С. 26–31.
29. Лубовский В.И. Особенности высшей нервной деятельности детей с нарушением темпа развития // Дети с отклонениями в развитии. 1966. С. 76–111.

30. Мамбетова А.Э. Проблема психомоторного развития дошкольников с задержкой психического развития в психолого-педагогических исследованиях // Аллея науки. 2020. № 2. С. 664–667.
31. Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. М., 1991.
32. Морозова Т.А. К вопросу о коррекции поведения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции «Образование, наука, культура: традиции и современность» (г. Анапа, 1–2 марта 2018 г.). Анапа, 2018. С. 68.
33. Неверович Я.З. Развитие воли у дошкольников и психология личности и деятельности дошкольника. М., 1965.
34. Нетяга В.Е., Могучева А.В. Проблемы развития двигательной активности дошкольников с задержкой психического развития // Сфера знаний: вопросы продуктивного взаимодействия наук в XXI веке. 2018. С. 150–156.
35. Обносов В.Н. Особенности проявления задержки психического развития в дошкольном возрасте // Проблемы и перспективы профессионального образования и трудоустройства лиц с ОВЗ. 2018. С. 44–47.
36. Парфенова Е.В. Вопрос формирования произвольной регуляции поведения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Педагогика, психология, общество: теория и практика. 2019. С. 185–187.
37. Пескова Л.И. Развитие произвольности в детском возрасте // Неврологический вестник. 2013. № 1. С. 45–48.
38. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. 329 с.

39. Попова С.В., Терехова Л.В. Формирование произвольного поведения дошкольников с ЗПР // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении. 2019. С. 172–177.
40. Радченко Е.О. Развитие произвольности у старших дошкольников в условиях сюжетно-ролевой игры: дис. 2017.
41. Руденко Е.Р. Формирование двигательных качеств детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: психолого-педагогические аспекты. 2019. С. 104–106.
42. Сафаров И.С. Понятие о технике двигательных произвольных действий в физической культуре // Scientific progress. 2021. №. 4. С. 195–199.
43. Селиванов В.И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производственным трудом. М., 1980. С. 13–21.
44. Селиванов В. И. Избранные психологические труды. Рязань, 1992. 587 с.
45. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947. 647 с.
46. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. Воронеж, 1998. 234 с.
47. Терентьева Е.В. Формирование волевой готовности к школе у детей 6-7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3.
48. Толстых Н.Н. Теория Л.И. Божович: личность, психика, индивидуальность // Cultural-Historical Psychology. 2019. №. 2.
49. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М., 2000.

50. Фалунина Е.В., Загарских Д.А. Развитие речи и познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Материалы XIII межвузовской научной конференции «Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири» (г. Братск, 21 апреля 2014 г.). Братск, 2014. С. 202–204.
51. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // Документы. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 17.05.2022).
52. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» // Документы. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102054607> (дата обращения: 17.05.2022).
53. Черенева Е.А. Проблема воли и произвольности в психологии // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 5. С. 39–43.
54. Чумакова Ж.В. Когнитивный элемент волевой регуляции с позиции психологии рефлексии // самоопределение личности. Новые подходы и технологии. 2005. С. 131–132.
55. Шульга Т.И. Психологические основы формирования воли. Пятигорск, 1993. 186 с.
56. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника // Психология личности и деятельности дошкольника. М., 1965. С. 54–61.
57. Янакина Н.С., Свириденко И.А. Исследование особенностей двигательной активности детей с ЗПР // Bonum Initium. 2021. № 13. С. 260–266.
58. Янакина Н.С., Свириденко И.А. Коррекционная работа по формированию двигательной активности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития средствами здоровьесберегающих

- технологий // Современное образование: актуальные вопросы теории и практики. 2021. С. 122–126.
59. Янакина Н.С., Свириденко И.А. Организация двигательной активности детей с задержкой психического развития // *Вопросы психологии*. 2020. № 11. С. 155–160.
60. Ramautar J.R., Slagter H.A., Kok A., Ridderinkhof K.R. Probability effects in the stop-signal paradigm: the insula and the significance of failed inhibition // *Brain Res.* 2006. Vol. 1105. P. 143–154.
61. Rothbart M.K. Temperament, development, and personality // *Current Directions in Psychological Science*. 2007. Vol. 16. P. 207–212.
62. Verbruggen F., Logan G.D. Automatic and controlled response inhibition: associative learning in the go/no-go and stop-signal paradigms // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2008. Vol. 137(4). P. 649–672.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

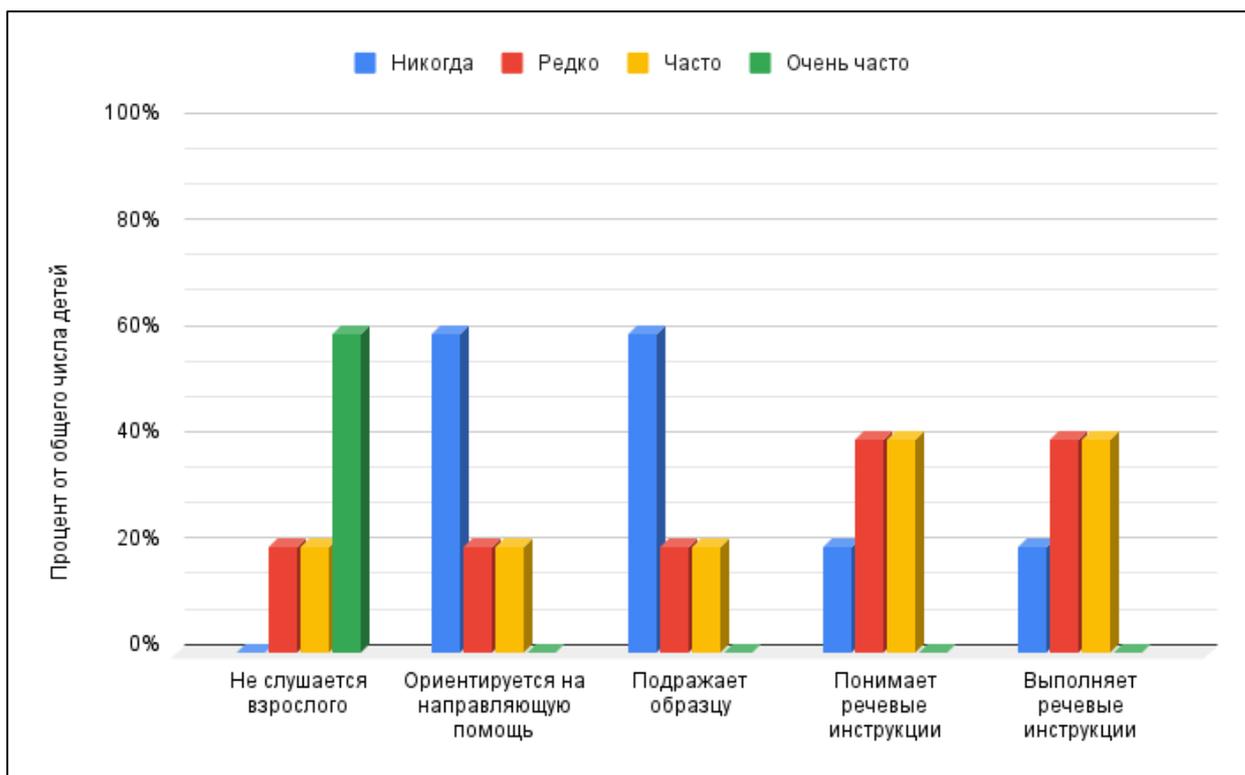
Опросник для родителей

1. Приходится ли Вам сталкиваться с непослушанием ребёнка и как часто?
2. Если приходится, в каких случаях, как правило, это происходит?
3. Как именно ребёнок ведёт себя в обсуждаемых ситуациях?
4. Как в таких ситуациях ведёте себя Вы?
5. Понимает ли ребёнок речь?
6. Понимает ли ребёнок Вас, когда Вы с ним общаетесь?
7. Понимает ли ребёнок обращённые к нему просьбы и инструкции и какие?
8. Как чаще всего реагирует ребёнок на обращённые к нему просьбы и инструкции?
9. Выполняет ли ребёнок просьбы и инструкции и какие?
10. Способен ли ребёнок повторить за Вами те или иные движения, действия?
11. Ориентируется ли ребёнок на указательные жесты, направляющую помощь?
12. Соблюдается ли Вами режим дня?
13. Есть ли у ребёнка домашние обязанности, которые он регулярно выполняет?
14. Способен ли ребёнок к самостоятельности и самообслуживанию?
15. Обучаете ли Вы ребёнка социально-бытовым навыкам?

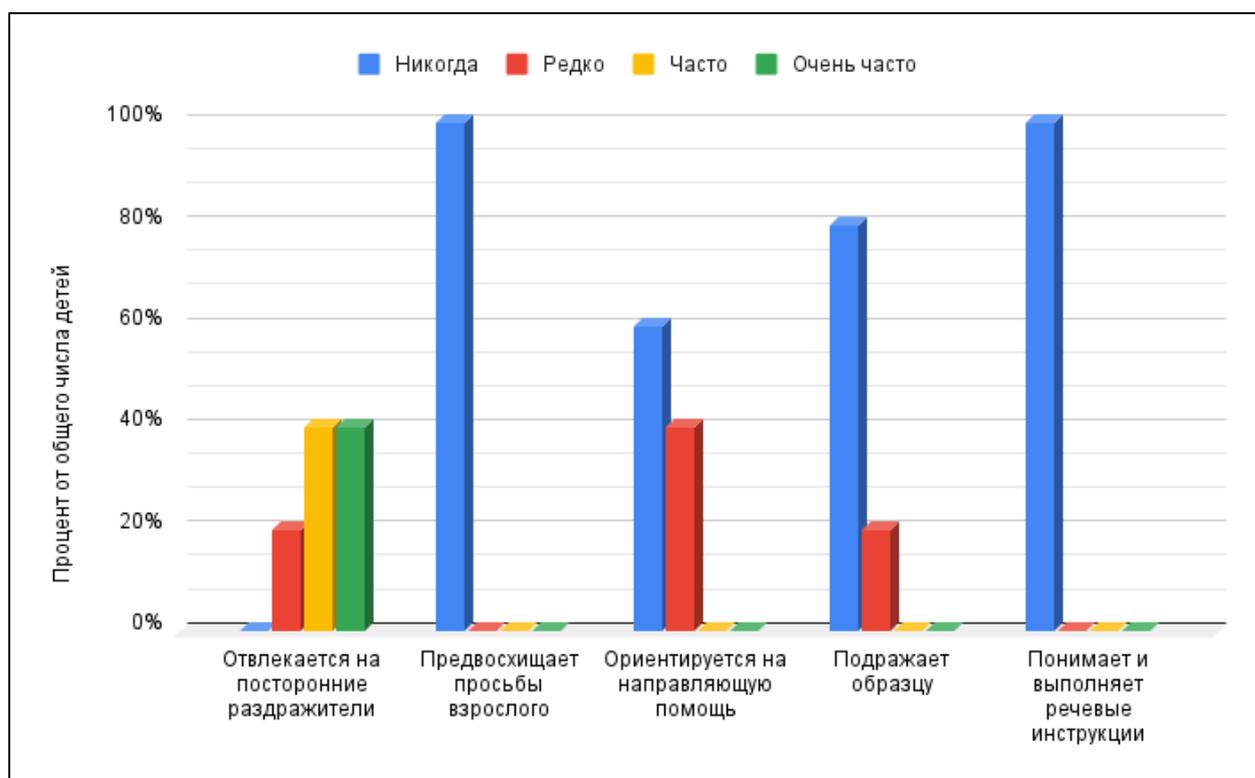
План наблюдения за ребёнком

1. Поведение ребёнка на занятии, его эмоциональное состояние, основные поведенческие реакции в ситуации необходимости приступить к выполнению упражнений, а также на протяжении занятия в целом.
2. Реакция ребёнка на отдельные упражнения, его эмоциональное состояние, основные поведенческие реакции при выполнении отдельных упражнений.
3. Понимание ребёнком требований взрослого, сути выполняемых упражнений, качество выполнения отдельных упражнений, произвольный и непроизвольный характер выполнения двигательных упражнений.
4. Общая работоспособность ребёнка, скорость выполнения упражнений, особенности внимания ребёнка, его направленность, сосредоточенность на упражнениях и взрослом, отвлечение на посторонние раздражители.
5. Усвоение ребёнком структуры занятия, отдельных алгоритмов, последовательностей упражнений, предвосхищение ребёнком требований взрослого.
6. Ориентация ребёнка на указательные жесты, направляющую помощь взрослого, выполнение тех или иных действий с их помощью.
7. Выполнение ребёнком простых и сложных действий по образцу, задаваемому взрослым.
8. Ориентация ребёнка на речевые инструкции, их понимание и выполнение.
9. Речевое развитие ребёнка, использование речи, если она доступна, попытки подражания речи, произвольное использование звуков, если речи нет, воспроизведение звуков без всякой привязки к ситуации.

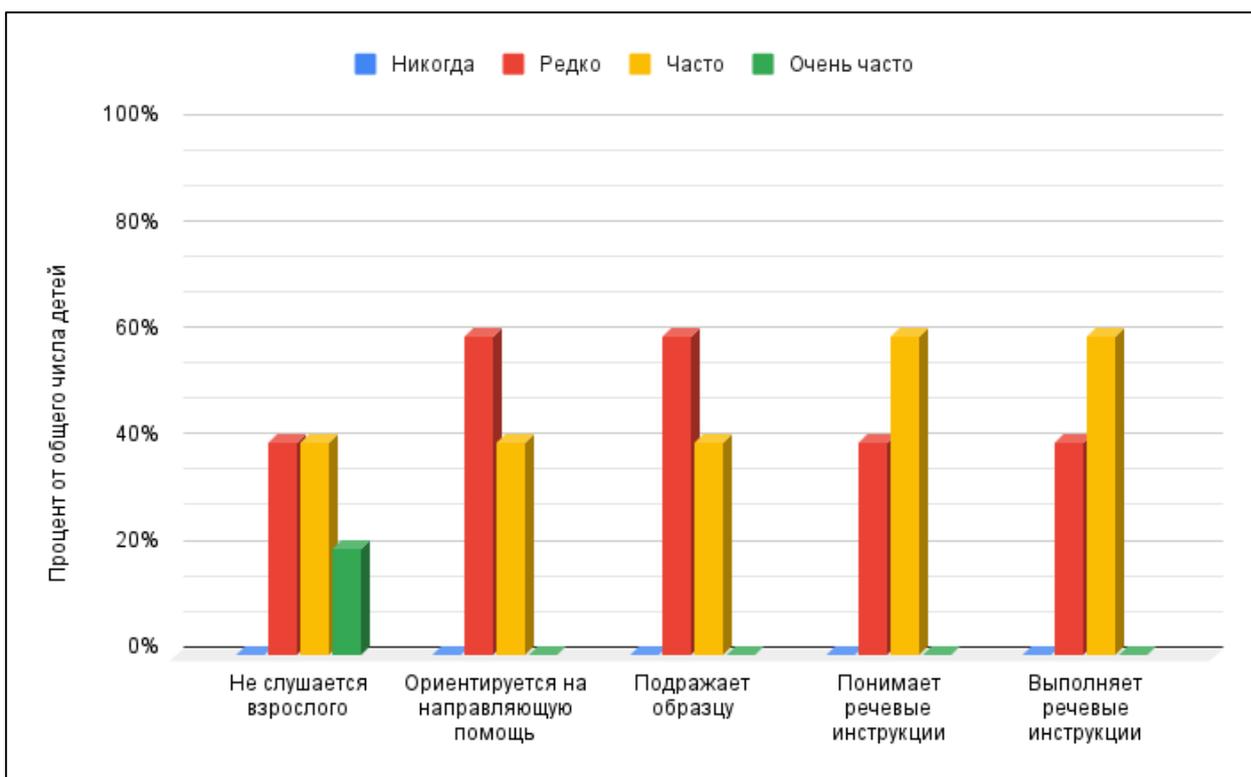
Результаты опроса до проведения занятий



Результаты наблюдения до проведения занятий



Результаты опроса после проведения занятий



Результаты наблюдения после проведения занятий

