

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

**«Особенности развития когнитивной сферы старших дошкольников с
признаками гиперактивности»**

Студент _____ Кечкина Марина Викторовна
подпись

Руководитель _____ Проскурина В.И.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.01.2017 №7)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ научной литературы по вопросам развития в дошкольном возрасте и причинам гиперактивности	
1.1. Психологические закономерности развития детей дошкольного возраста.....	7
1.2. Развитие познавательных процессов в дошкольном возрасте.....	14
1.3. Психолого-педагогические условия развития произвольности в дошкольном возрасте.....	20
1.4. Гиперактивность в детском возрасте и её причины. Основные направления работы с гиперактивными детьми.....	30
Глава 2. Изучение особенностей развития когнитивной сферы старших дошкольников с признаками гиперактивности	
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	41
2.2. Анализ результатов исследования.....	46
Выводы.....	57
Заключение.....	59
Список используемых источников.....	60
Приложение.....	65

Введение

Старший дошкольный возраст воспринимается чаще всего, как этап подготовки к школьному обучению. Игра, оставаясь ведущим видом деятельности, приносит плоды, которые служат ребенку опорой в дальнейшем освоении новой социальной роли – роли ученика. В игре развиваются коммуникативные навыки, позволяющие ребенку общаться со сверстниками и взрослыми, входящими не только в число ближайшего окружения; происходит развитие эмоционально-волевой сферы, что делает ребенка способным проявлять произвольность при выполнении определенных правил, условий, соблюдении норм поведения; развиваются познавательные функции, обеспечивающие возможность начала школьного обучения.

Многие дети дошкольного возраста в игре и других видах деятельности проявляют чрезмерную двигательную активность, непоседливость, импульсивность, неумение сосредоточиться на выполнении одного дела. Все эти признаки характеризуют гиперактивное поведение ребенка.

Дети, отличающиеся гиперактивным поведением, часто вызывают озабоченность у родителей и воспитателей по поводу их дальнейшей успешности в процессе школьного обучения.

Психодиагностические мероприятия с детьми дошкольного возраста позволяют определить уровень интеллектуального развития ребенка, его готовность к школьному обучению, а кроме того, возможные нарушения со стороны перцепции, визуально-двигательной координации, внимания. Обычно результаты психологического исследования доказывают, что уровень интеллекта детей, проявляющих признаки гиперактивного поведения, соответствует возрастной норме.

Проблема гиперактивности детей привлекает все больше исследовательского внимания. В основе этого нарушения поведения находится дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной

системе. Отечественные исследователи большее внимание уделяют моторному компоненту этого нарушения. В психологической литературе оно получило название гипердинамического синдрома. Зарубежные психологи особое внимание уделяют когнитивному компоненту, прежде всего нарушению свойств внимания. Сочетание синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) является предметом исследований клиницистов, поскольку данное нарушение имеет в своей основе минимальную мозговую дисфункцию. Клиническую картину СДВГ определяют избыточная двигательная активность, расстройства внимания и импульсивность поведения. Следует отличать СДВГ от нормальной, свойственной многим детям гиперактивности. Обычная гиперактивность детей может быть проявлением индивидуальных особенностей темперамента. Проблемы внимания, случающиеся при этом, чаще связаны с динамикой естественного развития функций внимания и самоконтроля у детей, а также могут быть объяснимы связью процесса внимания детей с их мотивацией. Таким образом, в большинстве случаев речь не идет о патологии.

Говоря о гиперактивности как таковой, имеют в виду случаи, вполне укладывающиеся в популяционное распределение нормальных признаков и, следовательно, в представление о широкой вариативности форм индивидуального поведения и развития. Большинство детей любого возраста, имеющих признаки гиперактивности, принадлежат именно к этой категории.

Целью данного исследования является изучение развития когнитивной сферы старших дошкольников с признаками гиперактивности для использования диагностических данных в работе педагога-психолога с детьми дошкольного возраста, характеризующихся повышенной двигательной активностью.

Предметом исследования является изучение особенностей развития когнитивной сферы старших дошкольников с признаками гиперактивности.

Объект исследования - когнитивная сферы детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования заключается в предположении о различиях в показателях развития мышления, памяти, внимания и речи детей старшего дошкольного возраста без признаков гиперактивности и детей, отличающиеся повышенной двигательной активностью.

В соответствии с целью в ходе исследования решались следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросам развития детей в старшем дошкольном возрасте; выделить особенности развития когнитивной сферы старшего дошкольника; рассмотреть причины гиперактивности и особенности развития дошкольников с признаками гиперактивности.

2. Определить методы диагностики показателей развития когнитивной сферы детей старшего дошкольного возраста.

3. Провести диагностику развития мышления, памяти, внимания и речи детей старшего дошкольного возраста с признаками гиперактивности и без таковых.

4. Провести анализ диагностических данных и сформулировать выводы по результатам исследования.

Всего в исследовании приняли участие 28 детей старшего дошкольного возраста. В ходе формирования выборки исследования были выделены две группы испытуемых - дети без признаков гиперактивности (19 человек) и дети, отличающиеся повышенной двигательной активностью (9 человек). Группа детей с признаками гиперактивности была определена на основе использования метода наблюдения, а также результатов бесед с лицами, входящими в ближайшее окружение детей (родители и воспитатели).

В ходе наблюдения фиксировались признаки гиперактивности (сверхактивность и импульсивность), устойчиво повторяющиеся в поведении детей.

В процессе диагностического исследования показателей развития когнитивной сферы детей были использованы такие **методики**, как:

- методика «10 слов» (А.Р. Лурия) для определения уровня развития аудиальной памяти;
- методика «10 предметов» для определения уровня развития визуальной памяти;
- методика «Корректирующая проба» для изучения уровня продуктивности внимания;
- тест из методики Эббингауза по изучению уровня развития речи;
- методика Переслени для изучения сформированности мыслительных операций;
- тест творческого мышления Е. Торренса (два субтеста - «Нарисуй картинку» и «Закончи рисунок»).

В качестве метода математической статистики был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Глава 1. Анализ научной литературы по вопросам развития в дошкольном возрасте и причинам гиперактивности

1.1. Психологические закономерности развития детей дошкольного возраста

Дошкольный возраст определяется границами от 3 до 6-7 лет. В 3 года начинается процесс постепенного отделения ребенка от взрослого, в ходе которого ребенок устанавливает более глубокие и тесные отношения с миром взрослых. Возрастающая самостоятельность ребенка помогает выйти ему за пределы его семейного мира. У него появляется потребность взаимодействия с другими детьми, накапливается опыт самостоятельной деятельности, который уточняет представление ребенка о себе, своих способностях и возможностях. Эта информация является основой для формирования образа Я, но только в том случае, если она подтверждается окружающими.

Для ребенка-дошкольника в первую очередь важны оценочные воздействия ближайших взрослых. Для личностного развития ребенка наиболее пагубна заниженная оценка взрослых. Сначала она ведет к несогласию ребенка с этой оценкой, затем - к отказу от деятельности, пассивности. Среди взрослого окружения ребенок выделяет наиболее авторитетного для себя человека. Он ориентируется на его поведение, на модели его взаимоотношений с окружающими. Этот взрослый является для ребенка образцом и в плане аффективного подражания. Близкий взрослый, склонный к аффектам, несдержанный в проявлении своих эмоций, импульсивный в деятельности «заражает» ребенка своим примером, сообщает ему меру дозволенного, задает определенные границы поведения.

Ребенок чаще находится в подчиненной позиции по отношению к взрослому. Поэтому очень важен стиль руководства взрослого. Он должен способствовать тому, чтобы ребенок чувствовал себя полноценным участником совместной деятельности. В этом возрасте ребенок уже не хочет

и не должен быть всегда простым исполнителем отдельных поручений взрослого [1].

Чем старше становится ребенок, тем более значимыми для него становятся сверстники - их общество и их оценки. Опыт общения со сверстниками является для ребенка возможностью для сравнения себя с «себе подобными», а также основой формирования коллективного опыта.

Общение со сверстниками является также способом и средством взаимобмена оценочными мнениями. Усваивая оценки других, ребенок учится видеть себя со стороны, что является регулирующим фактором его поведения и намерений.

Для благоприятного варианта личностного развития необходимо гармоничное сочетание двух факторов:

- успешность индивидуального опыта,
- благоприятные условия его общения с окружающими.

В общении со сверстниками дети создают свою собственную субкультуру, в которой они воспроизводят типичные роли и отношения между взрослыми. Вместе с тем появляются и специфические области, которые остаются незамеченными взрослыми и тщательно оберегаются от их вторжения, составляя их собственный, «секретный мир».

Детские объединения неустойчивы. В пять лет начинает формироваться микрогруппы по 4-6 человек в основном одного пола. Наиболее популярными среди детей являются те, которые выше оцениваются взрослыми. Влияние взрослого человека на взаимоотношения детей ещё очень велико. Но к факторам признания в дошкольном возрасте уже присоединяются 1) успешность ребенка в индивидуальной деятельности, например, лучше рисует, лучше организует игру, 2) особенности поведения ребенка. Популярности вредит как выраженная агрессивность, так и вялость, безынициативность [1].

Дошкольный возраст является тем периодом, когда создается набор основных свойств, определяющих статус ребенка в группе. Как показывают

исследования статус ребенка в игровом объединении оказывает существенное влияние на успешность его индивидуальной деятельности. Есть и другая связь: высокая успешность не только повышает его активность, но и положительное отношение к другому. А низкая успешность вызывает агрессию, обиду.

Наилучшее сотрудничество и взаимодействие детей наблюдается в разновозрастной группе. Общение со сверстниками способствует развитию эмпатии, сочувствию, сопереживанию. Совместная деятельность со сверстниками в этом возрасте присоединяется к общению со взрослыми в качестве ведущего фактора развития.

Ведущим видом деятельности дошкольников является сюжетно-ролевая игра. В раннем детстве и в младшем дошкольном возрасте игра преимущественно предметная, с помощью которой ребенок познает физические свойства предметов и развивает свою моторику.

Сюжетно-ролевая игра - посредник между ребенком и окружающим миром. В игре дети моделируют наблюдаемый мир взрослых людей. Предметом детской игры является взрослый человек как носитель определенных общественных функций. В игре дети сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивают систему человеческих отношений. В игре происходит рождение смыслов человеческих действий: от подражания ребенок переходит к осмыслению того, что делает взрослый человек. Игра является также средством развития коммуникативных навыков ребенка. Вследствие того, что игра требует соблюдения определенных правил, она является одной из линий развития произвольности ребенка. В особенностях поведения детей в игре просматриваются их индивидуальные психологические характеристики. Сверхактивные дети выделяются своей подвижностью, быстрой переключаемостью, частой сменяемостью игровой деятельности, резкостью движений, импульсивностью, несдержанностью в эмоциональных реакциях.

Если младшие дошкольники просто проигрывают какую-то роль, то старшие уже договариваются о ролях, разворачивают сюжет по определенному плану.

В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. Именно в игре возникают новые мотивы деятельности. Поскольку сюжетно-ролевая игра - коллективная деятельность, и поведение ребенка в игре контролируется другими детьми, от своих непосредственных желаний ребенок переходит к желаниям - намерениям. В ситуации игры произвольность ребенка зачастую выше, чем в обычных бытовых ситуациях. Часто очень подвижный в кругу своей семьи ребенок в игре может демонстрировать выдержку, дисциплинированно следовать ее правилам.

Сюжетно-ролевая игра способствует развитию соподчинения мотивов. Появляются новые мотивы: соревнования, соперничества [30].

Игра развивает многие психические функции: творческое воображение, произвольную память, речь, внимание. Именно в игре правильнее всего и развивать познавательные процессы. Во-первых, интерес к игровой деятельности в этом возрасте безгранично высок, а во-вторых игра, её виды содержит множество вариантов для развития когнитивной сферы детей [1].

Важность игры детей дошкольного возраста определяется тем, что именно из неё рождается потребность в общественно-значимой и оцениваемой деятельности.

Популярной в дошкольном возрасте является также изобразительная деятельность. Для детей результат рисования играет второстепенную роль. Для них важнее процесс рисования. Рисунки детей - дошкольников 3-5 лет «мимичны», а не «графичны». Ребенок чаще рисует не объекты с их свойствами, а некоторое действие, которое отделено от объекта - «прыгающая девочка», «лающая собака» и т.д. В 6-7 лет детские рисунки схематические. Ребенок изображает объекты вместе с теми качествами, которые им принадлежат [32].

Важная стадия в развитии детского рисунка - рисование по наблюдению. Через процесс рисования можно выделить «коммуникаторов» и «визуализаторов».

Важность рисования как одного из популярных видов деятельности дошкольника состоит в том, что процесс рисования снимает эмоциональные блоки, снижает тревожность, страхи, неуверенность. Кроме того, рисунок - переход от символа к знаку, рисование помогает слову стать знаком, это своеобразная графическая речь [10]. С помощью рисунка ребенок также изучает различные свойства предметов и учится работать с этими свойствами.

Общеизвестно, что дошкольный возраст - возраст сказок. При пересказывании сказок ребенок встает на позицию главного героя - сопереживает ему, вместе с ним преодолевает препятствия и т.п.. Сказка обладает огромной обучающей силой, она учит не прямо, не директивно, и такое обучение очень действенно. Реалистичный рассказ с причинноследственными связями менее правдоподобен для ребенка, чем сказка. Реалистичный рассказ не соответствует внутреннему миру ребенка.

В дошкольном возрасте ребенок осваивает элементарные формы труда. Это подходящий возраст для начала отношений взаимопомощи со взрослым, распределения обязанностей и координации действий.

К закономерностям развития в дошкольном возрасте относится стабильность эмоционального фона. Стабилизация связана с тем, что ребенок отходит от конкретной ситуации, теперь он может от неё отвлечься. Сиюминутное вытесняется прошлым опытом и предвкушением будущего. К тому же в этом возрасте балансируются процессы возбуждения и торможения. Эмоциональная жизнь все больше связана с будущим. Поэтому ребенок дошкольник постепенно выходит из-под влияния наличной ситуации, он уже может ждать и переживать.

В этом возрасте происходит смещение аффекта с конца к началу деятельности. Если в раннем детстве ребенок переживает последствия своих

поступков, то дошкольник в большей степени ориентирован на ожидаемый результат и реакцию на него окружающих.

Мотивационная сфера детей старшего дошкольного возраста характеризуется таким новообразованием, как соподчинение мотивов. Это психологическое новообразование относится к числу центральных новообразований этого возрастного периода. В раннем детстве ситуация выбора для ребенка трудноразрешима, она требует помощи - внешнего вмешательства. Дети старшего дошкольного возраста способны делать выбор, отделяя главное от второстепенного.

В дошкольном возрасте ребенок ориентирован на похвалу, поощрение. Наказание как мотиватор поведения уже слабее.

По Л. Колбергу дошкольный возраст – период доморального уровня развития сознания [32]. Ребенок только еще усваивает моральные нормы. Он ориентируется на непосредственную ситуацию и предполагаемую реакцию взрослых.

В дошкольном детстве начинает складываться сознательное управление своим поведением. Волевые действия соперничают с действиями непреднамеренными, импульсивными. Развитие воли ребенка определяется происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием иерархии мотивов.

В развитии волевых действий дошкольника можно выделить три аспекта:

- 1) развитие целенаправленности действий;
- 2) установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом;
- 3) возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий [30].

Выполнение действий в детстве зависит от речевого планирования и волевой регуляции. Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он намерен делать, проговаривает про себя воображаемые решения при борьбе мотивов [30].

Дошкольник знает нормы поведения. Знание норм усваиваются в процессе общения со старшими, сверстниками и детьми других возрастов. В норме старший дошкольник знает свои обязанности, понимает их значение и может объяснить, почему, для чего и зачем нужно вести себя определенным образом.

Однако, знание норм поведения само по себе еще не обеспечивает нравственного развития личности. Должны еще сложиться привычки правильного поведения. В привычке представлена эмоционально переживаемая побудительная сила. Это значит, что когда ребенок действует, нарушая привычные нормы, у него появляется тревога, он ощущает дискомфорт. Сформированные привычки обеспечивают определенные поведенческие паттерны.

Важным образованием дошкольного возраста является мотивация достижения. Старший дошкольник мотивирован не только своими достижениями, но и неудачами. Он учится проигрывать, стремиться исправить, улучшить результат.

Старший дошкольник начинает оценивать поведение других не только по конечному результату, но и по мотивам деятельности.

В развитии самосознания происходят существенные изменения. В дошкольном возрасте можно говорить о самооценке как психологическом образовании. Происходит совмещение эмоционального «Я хороший» и рациональной оценки чужого поведения. Сначала ребенок учится оценивать других, а потом себя. Главный ориентир в самооценке – мнение эмоционально близкого взрослого. Самооценка младшего и среднего дошкольника завышенная, у старшего дошкольника она чаще адекватная.

Происходит активное развитие половой идентичности. В дошкольном возрасте дети приобщаются к мужскому или женскому идеалу.

У старшего дошкольника отчетливо проявляется осознание своих переживаний. Ребенок может их комментировать.

Отметим основные итоги развития в дошкольном возрасте.

1. Игра развивается от предметно-манипулятивной до сюжетно-ролевой.
2. Возникает соподчинение мотивов. Обдуманное действие преобладает над импульсивными. Произвольное поведение сначала зависит от конкретной наличной ситуации, затем все более связывается с правилом и нормой.
3. У ребенка возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений со взрослым. Происходит постепенная децентрация.
4. Появляется относительно устойчивая самооценка. Ребенок осознает свои возможности и свои качества. Если потребность ребенка в автономии достаточно удовлетворяется, то у ребенка начинает формироваться чувство самоуважения - одна из фундаментальных потребностей человека.
5. Усиливаются эмпатические тенденции.
6. Существенно возрастает потребность в общении со сверстниками.

1.2. Развитие познавательных процессов в дошкольном возрасте

Одним из новообразований дошкольного возраста является наглядно-образное мышление. Основу его развития составляет включенность ребенка в виды деятельности наглядно-моделирующего и ориентировочно-исследовательского типа.

Самое большое влияние на умственное развитие дошкольника оказывает игровая ситуация и игровые действия. Опорой для мышления становится предмет-заместитель. Ребенок учится действовать с заместителем предмета, он дает ему новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. На основе таких действий ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно действия с предметами сокращаются и ребенок научается действовать с ними в уме. Дошкольник постепенно переходит к мышлению в плане представлений. В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре

ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего понять точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение.

Память дошкольника начинает приобретать черты опосредствования - ребенку становится доступно использование знаков для произвольного запоминания [19]. Целенаправленное запоминание развивается в процессе общения, исходя из потребности в общении, в эмоциональном поощрении. Игровая деятельность также требует от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, сосредоточении на содержании сюжета и разыгрываемых действиях. Если ребенок невнимателен к тому, что требует игровая ситуация, если не запоминает или не соблюдает условий игры, то он может быть исключен из игры.

К старшему дошкольному возрасту у детей начинает интенсивно развиваться способность к произвольному вниманию, которое в дальнейшем становится важным условием учебной деятельности в школе.

Память дошкольника в основном непроизвольна, но на протяжении дошкольного возраста происходит интенсивное ее развитие в сторону произвольности. Качество запоминания предметов и слов зависит от того, насколько активно и как часто ребенок действует с ними. Важно, в какой мере происходят их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия. Так, например, при простом рассматривании картинок запоминание хуже, чем в тех случаях, когда ребенку предлагают эти картинки разложить по определенным местам, например, разложить по их функциям, свойствам, определенным признакам. Непроизвольное запоминание является дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления.

Для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением наиболее благоприятные условия создаются в игре. В сюжетно-ролевой игре запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли.

Овладение произвольными формами памяти проходит в несколько этапов. Сначала ребенок выделяет только задачу запомнить и припомнить. Он еще не владеет приемами произвольного запоминания. Задача припоминания выделяется раньше, поскольку от ребенка чаще ждут именно припоминания и воспроизведения того, что он воспринимал раньше. Затем возникает задача запомнить, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое.

Приемы запоминания и припоминания в той или иной форме подсказывают ребенку взрослые. Например, взрослый, давая ребенку поручение, тут же предлагает его повторить. Спрашивая ребенка о чем-нибудь, взрослый направляет припоминание вопросами: «А что было потом?», «А что еще ты видел?» и т.п. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, структурировать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании [19].

Память дошкольника становится ведущей психической функцией. Старший дошкольник осознает необходимость специальных действий запоминания, овладевает умением использовать для этого специальные средства.

Интенсивно развивается речь. Ее развитие в дошкольном возрасте идет в нескольких направлениях:

- Происходит овладение речью как средством общения. С помощью речи ребенок рассказывает о значимых для него событиях, делится своими впечатлениями. Он учится выстраивать отношения с окружающими, овладевает определенными ритуалами общения. У старшего дошкольника совершенствуется практическое употребление речи в общении с другими людьми.

- Речь в этом возрасте становится основой развития психических процессов, становится орудием мышления.

- Дошкольник начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения письменной речью.

- Существенно расширяется активный вокабуляр, совершенствуется грамматический строй речи.

По сравнению с ранним детством, словарь ребенка-дошкольника увеличивается в несколько раз. Рост словарного запаса зависит от условий жизни и воспитания ребенка. Немалую роль играют и индивидуальные особенности, которые здесь более заметны, чем в любой другой области психического развития.

Фазу активного развития проходит фонематический слух, который формируется в процессе речевого общения.

Речь как средство общения несет в себе не только функцию обмена информацией, но и экспрессивную функцию в речевом общении происходит обмен эмоциями.

В дошкольном возрасте начинает формироваться контекстная речь, т.е. речь, содержание которой может быть понято из самого контекста без опоры на ситуацию. Контекстность речи определяется задачами общения, его средствами. Переход к контекстной речи зависит от словарного запаса и уровня произвольности.

На протяжении дошкольного возраста резко возрастает использование речи для организации собственного внимания. Это проявляется, например, в том, что, выполняя задания по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в несколько раз чаще, чем младшие дошкольники. Таким образом, формирование произвольного внимания связано с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка.

Активно в этом возрасте развивается восприятие. Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности. При

восприятию музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать ритмический рисунок. При восприятии речи - слышать тончайшие различия в произношении сходных звуков.

Значительно совершенствуется у детей умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий и разделяющие их промежутки времени [19].

Воображение ребенка формируется в самых важных для этого возраста видах деятельности - в игре, рисовании, сказкотворчестве. Образы, которые создает ребенок, еще не могут существовать самостоятельно. Им нужна внешняя опора в деятельности. Например, если в игре ребенок должен создавать образ персонажа, то он берет на себя эту роль и действует с ней в воображаемой ситуации. Соответственно на первых порах воображение неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. Ребенок скачет верхом на палочке - в этот момент он всадник, а палка - лошадь. Но он не может вообразить лошадь при отсутствии предмета, пригодного для скакания, и не может мысленно преобразовать палку в лошадь в то время, когда не действует с ней.

В игре детей младшего и среднего дошкольного возраста существенное значение имеет сходство предмета-заместителя с предметом, который он замещает. У старших дошкольников воображение уже может опираться на предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые. В старшем дошкольном возрасте воображение ребенка становится управляемым.

В дошкольном возрасте формируются действия воображения. К ним относятся замысел в форме наглядной модели, образ воображаемого объекта и образ действия с объектом.

Большое значение в развитии творческого воображения имеет словотворчество: сочинение сказок, дразнилок, считалок и пр. Сочиняя и слушая сказки, ребенок пытается представить себе их персонажи, события, ситуации. Сама возможность сочинять, воображать «по собственному хотению, по собственному велению» создает особую ситуацию выделения

себя как источника воображения и поднимает в ребенке восхитительное чувство своей самости, своего волеизъявления. Произвольность решения начать воображение как деятельность, в которой создается особая новая реальность, поднимает в ребенке чувства, влияющие и на развитие его как личности [30].

При всей значимости развития активного воображения в общем психическом развитии ребенка с ним связана и известная опасность. У некоторых детей воображение начинает «подменять» действительность, создает особый мир, в котором ребенок без труда достигает удовлетворения любых желаний. Такие случаи требуют особого внимания, так как иногда приводят к погружению в мир внутренних переживаний, ослаблению или потере контакта с действительностью, утрате интереса к реальности. Большей частью, однако, это временное явление, которое бесследно исчезает [52].

Таким образом, дошкольный возраст характеризуется бурным развитием всех познавательных процессов.

- У младшего дошкольника преобладает развитие психических процессов, связанных с приобретением чувственного опыта - ощущения и восприятия. Развитие восприятия идет от конкретных манипуляций с предметами к переносу практических действий во внутренний план.
- В старшем дошкольном возрасте происходит переход от младенческой организации памяти к взрослой её форме.
- Мышление становится наглядно-образным с появлением элементов словесно-логического.
- Внимание, воображение переходят от непроизвольного к произвольному.

1.3. Психолого-педагогические условия развития произвольности в дошкольном возрасте

Поскольку рассматриваемая нами проблема гиперактивности проявляется, прежде всего, в произвольной сфере ребенка, обратимся к вопросу о психолого-педагогических условиях развития произвольности в дошкольном возрасте.

Одна из основных линий развития ребенка-дошкольника - становление способности владеть своим поведением и психическими процессами, то есть развитие в направлении усиления произвольности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существуют два относительно независимых подхода к определению сущности понятия произвольности и тесно связанного с ним понятия воли. В одном из этих двух подходов произвольность рассматривается в контексте проблемы сознания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин). В другом подходе произвольность рассматривается в связи с мотивационной сферой человека (А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.А. Иванников).

Сущностной характеристикой произвольности является осознанность, что предполагает особый подход к изучению её развития в онтогенезе. В центре изучения произвольности должно находиться исследование развития сознания и самосознания ребёнка.

Л.С. Выготский определял произвольные процессы как опосредованные. Овладение ребенком собственным поведением достигается за счет освоения ребенком орудий-средств (знаков). Согласно его точки зрения, волевое и произвольное поведение опосредовано знаком и субъективно представлено в сознании [10].

Центральной линией развития произвольности по Л.С. Выготскому является развитие речевого опосредствования. Именно овладение речью делает поведение человека осознанным и произвольным.

Д.Б. Эльконин, развивая положения Л.С. Выготского, связывал становление произвольного поведения со способностью действовать по образцу, когда действие становится опосредованным образцами поведения, и когда ребенок задается вопросом о том, как надо себя вести. Сравнение с образцом и есть осознание своего поведения [49].

Давая характеристику произвольному поведению, Е.О. Смирнова отмечает, что ему противостоит действие вынужденное, навязанное, независимое от самого субъекта [43]. К таким действиям можно отнести условные и безусловные рефлексy, все действия, источник которых лежит вне сознания ребенка и не зависят от него. Во всех этих случаях эти действия не требуют участия сознания.

Таким образом, определение произвольности как сознательной саморегуляции поведения выдвигает проблему опосредованности поведения.

Другим подходом к определению сущности произвольности является её рассмотрение в контексте мотивационно-потребностной сферы человека.

Согласно Пиаже, функция воли заключается в усилении слабой, но социально значимой мотивации, что достигается через оценку событий и предвидение будущего, то есть последствий своих поступков [13].

Л.И. Божович также связывала развитие воли с развитием мотивационной сферы [4]. Согласно её мнению, человек оказывается способным подчинить свое поведение сознательно поставленным целям даже вопреки непосредственным (импульсивным) побуждениям, когда человек преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных, но социально значимых целей [4]. Она отмечает, что «борьба мотивов должна закончиться такой перестройкой, при которой мотивы долга, необходимости становятся не только осознанно значимыми, но наиболее привлекательными эмоционально. Вслед за борьбой мотивов и в результате этой борьбы принимается решение и часто появляется соответствующее намерение, известный план выполнения решения. Затем наступает последняя стадия волевого действия, исполнение решения. Однако и на этой стадии могут

возникнуть колебания, так как само исполнение решения часто требует преодоления многих непредвидимых трудностей: потери интереса и пр. В этих случаях человек опять старается предпринять что-то, что может усилить, активизировать действие значимого для него мотива. При этом он может использовать не только "внутренний план действия", но и какие-то внешние стимулы, способные усилить нужный ему, но постепенно ослабевающий мотив» [4, с. 305].

Переход в дошкольном возрасте от импульсивного поведения, побуждаемого непосредственно ситуацией, к поведению произвольному предполагает включение внутреннего интеллектуального плана, который, «вклиниваясь» между восприятием ситуации и поведением субъекта, выполняет функцию организации поведения.

При рассмотрении природы произвольности Л.С. Выготский подчеркивал, что истоки произвольности ребёнка лежат не внутри организма ребёнка и не в его индивидуальной деятельности, а в его отношениях с другими людьми. [10].

Наиболее важным и ответственным периодом формирования произвольности является дошкольный возраст. Исследования показывают, что до 5 лет дети, как правило, подчиняют свои действия обстоятельствам, а не слову. Для руководства ребенка в своих действиях словесной инструкцией необходимо создать специальные условия. А ее восприятие необходимо сопровождать организацией ориентировки в материале, с которым предстоит действовать ребёнку [13].

Дошкольники ещё не умеют устанавливать необходимую связь между словесными указаниями и ответными действиями. Исследования показывают, что если каждое звено словесной инструкции ребёнок будет сопровождать ориентировочными действиями (жестами и пр.), то последующее выполнение инструкции становится возможным даже для детей 3-4 лет. В результате такой ориентировочной деятельности у ребёнка складывается представление о том, что и как ему нужно будет делать.

Именно таким образом происходит формирование образа действия, который затем начинает определять его выполнение. Так формируется важнейшее условие произвольной регуляции – планирование [13].

Уже в младшем дошкольном возрасте достаточного развития достигает способность ребёнка к произвольному действию. Ребенок способен к подчинению инструкции взрослого, требующей преодоления непосредственного импульса.

Важным условием развития произвольности в дошкольном возрасте является организация самостоятельной осмысленной деятельности ребёнка, которая последовательно включает в себя

- актуализацию позиции взрослого «над ребёнком»;
- постановку ребёнка в активную позицию;
- постановку ребёнка в позицию «над взрослым» в совместной деятельности;
- постановку ребёнка в позицию «над ситуацией» [13].

Е.О. Смирнова отмечает, что «в дошкольном возрасте произвольность формируется, прежде всего, в ведущей для дошкольников игровой деятельности. В ролевой игре дети намного опережают свои возможности в области регуляции собственного поведения. Максимальное влияние игровая роль оказывает на детей 4-5 лет. В старшем дошкольном возрасте наиболее эффективным средством формирования произвольного поведения являются игры с правилом, в которых действия ребёнка опосредуются представлением о том, «как надо действовать» [43].

Некоторые специалисты рассматривают произвольность не как самостоятельную составляющую психологической готовности к школе, а как функцию мотивации. Понимание произвольности как функции мотивации позволяет судить о её развитии по состоянию аффективно-потребностной сферы ребёнка. Это направляет поиск причин неуспеваемости младших школьников в сторону аффективно-потребностной сферы.

Основные изменения, происходящие в конце дошкольного периода - это переход от непосредственного поведения к произвольной его регуляции. Возникают новые мотивационно-аффективные детерминанты в деятельности ребёнка. При недоразвитости произвольности, несмотря на желание детей учиться, у них возникают трудности в обучении, проявляющиеся в импульсивности, беспорядочности действий, низкой самоорганизации, неумении соблюдать правила. Способность к подчинению правилам и требованиям взрослого является центральным звеном готовности к школьному обучению.

В настоящее время важная роль взрослого в становлении разных форм произвольного поведения подчёркивается практически всеми исследователями. Произвольность и саморегуляция по своему происхождению связаны с социальным взаимодействием и внешним контролем.

Ряд исследователей в качестве основного источника развития саморегуляции рассматривают познавательное развитие ребёнка и созревание определённых когнитивных структур. Эмоционально положительные отношения со взрослым, его привязанность и отзывчивость лишь облегчает понимание ребёнком социальных требований, подкрепляют соответствующее поведение и помогают ребёнку подчиниться в общем-то чуждым ему социальным нормам [43].

В большинстве экспериментальных исследований и теоретических построений взрослый выступает лишь как носитель средств человеческой деятельности (знаков, способов, норм, правил). При этом полагается, что мотивы деятельности ребёнка возникают в его индивидуальном опыте, как результат его собственной предметной деятельности [13].

Но, как показали исследования М.И. Лисиной, взрослый выступает для ребёнка не только как носитель средств и способов деятельности, но и как живое олицетворение тех мотивационных и смысловых уровней, которыми он ещё не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе со

взрослым - через общение, совместную деятельность и общие переживания [13].

Необходима эмоциональная вовлечённость взрослого в общую с ребёнком деятельность, благодаря которой может произойти передача смысла и мотива, то есть своего рода эмоциональное заражение взаимодействия. Этот процесс взаимодействия, в котором взрослый является посредником между ребёнком и каким-либо культурным содержанием, можно назвать процессом приобщения. Взрослый как бы приобщает ребёнка к новому предмету его деятельности и сознания, причём в процессе такого приобщения он передаёт ребёнку не только средства овладения своим поведением, но и мотивирует новую деятельность, делает её аффективно значимой [13].

Взрослый не просто демонстрирует ребенку нужный способ действия, а сообщает ему аффективный заряд, то есть выражает свой интерес и эмоциональное отношение к нему. Эмоциональная привлекательность предмета, его образ и способ действия с ним открываются перед ребёнком в неразрывном единстве. Он открывает в предмете собственный способ действия (например, понимает, что может выполнять роль другого, и знает, как именно это нужно делать). Взрослый при этом как бы уходит в тень, уступая место в сознании ребёнка новой для него реальности [13].

Но для того чтобы возникла собственная деятельность ребёнка, необходим этап поддержки, когда взрослый своим присутствием, оценками, образцами и поддерживает, и стимулирует его активность. И лишь тогда, когда данный предмет становится мотивом собственных действий ребёнка, независимо от присутствия взрослого можно говорить о сформированности новой деятельности и о новой форме произвольного поведения.

Центральная роль в становлении произвольности принадлежит речевому общению ребенка со взрослым. Вместе с тем практика работы с детьми показывает, что многие из тех детей, кто хорошо владеет коммуникативной речью, далеко не всегда обладают высоко развитой

произвольностью. Скорее всего, овладение речью является необходимым, но не достаточным условием формирования произвольного поведения. Какое именно речевое общение со взрослым способствует произвольности поведения? Многие учёные считают, что таким общением является внеситуативно-личностное. Содержание такого общения выходит за пределы конкретной ситуации взаимодействия и касается человеческих качеств, отношений и поступков [13].

В работе Е.О. Смирновой показано, что занятия с детьми дошкольного возраста, направленные на формирование внеситуативно-личностного общения со взрослым, влияют на произвольность их поведения в ситуации обучения - на их внимательность, сосредоточенность, принятие и удержание задачи. Е.О. Смирнова предположила, что общение со взрослым, направленное на осознание своих настоящих, прошлых и будущих действий, является важным условием формирования произвольного поведения дошкольников [43].

Осознание ребенком своего свободного поведения и овладение им является следующим и высшим в дошкольном возрасте этапом развития произвольности. На этом этапе средством осознания своего поведения является временной план ребенка своей деятельности. Активно формируется связь настоящих действий с прошлыми и с будущими. Предметом сознания и деятельности ребёнка становится его собственное поведение, которое он сам может контролировать и преобразовывать. Свидетельством тому является возрастание самостоятельных действий ребенка, деятельности по собственной инициативе.

Развитие произвольности происходит не только в общении ребёнка со взрослым, но и в процессе игровой деятельности дошкольника. Характер действий, выполняемых ребёнком в игре, различен.

Умение управлять своим поведением в игре возникает раньше, чем в условиях прямого задания. Особенно ярко это проявляется в поведении детей младшего и среднего дошкольного возраста. У старших дошкольников

показатели управления своим поведением в игре и в других ситуациях выравниваются. [13].

На решающую роль игровой деятельности в развитии произвольного поведения неоднократно указывал Д.Б. Эльконин. Игра дает возможность ребенку одновременно выполнять две функции: с одной стороны, он играет роль, а с другой - контролирует своё поведение. При выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, то есть «рефлексия». Конечно, это ещё не сознательный контроль. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффективным отношением, но в ней уже содержатся все основные компоненты произвольного поведения. Функция контроля ещё очень слаба и часто требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой зарождающейся функции, появляющейся именно в игре [49].

Выполнение эмоционально привлекательной роли оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий дошкольника, в которых роль находит своё воплощение. Введение сюжета меняет смысл действий для ребёнка, и правило поведения, неразрывно слитое с привлекательной ролью и сюжетом, становится предметом (мотивом) его деятельности. Второй механизм влияния роли на произвольное поведение дошкольников состоит в возможности объективации своих действий, способствующей их большей осознанности и управляемости [13].

Таким образом, сюжетно-ролевая игра органично и естественно сочетает в себе необходимые условия для развития волевого и произвольного действия. С одной стороны, игра повышает мотивацию к действию, с другой - осознанность поведения. Именно игра является той деятельностью, которая создает оптимальные условия для формирования и развития произвольного поведения в дошкольном возрасте.

В играх с правилом в отличие от ролевой игры правило адресовано самому ребёнку. Правило в сознании ребёнка должно не только выделиться и усвоиться, оно должно приобрести аффективную значимость. Ребёнок

должен захотеть действовать в соответствии с принятым правилом. Но игра с правилами становится средством развития произвольности дошкольника чаще в случаях, когда ее участником и организатором является взрослый. Взрослый мотивирует игровые действия детей, задаёт субъективную значимость правила. В роли организатора он помогает ребенку осознать соответствие его поведения правилу, помогает соблюдать принятые правила. В отдельности эти роли не обеспечивают нужного эффекта. Если взрослый превращается в играющего ребёнка, он не может донести правила игры, помочь их выполнению. Если же взрослый остаётся «контролёром», игра теряет свою привлекательность, действия ребёнка при этом не могут быть мотивированными и активными. Только в своей совокупности обе эти роли могут открыть для детей правило действия и сделать его предметом деятельности самих детей [13].

В дошкольном возрасте неоднократное проигрывание игровых действий с речевым сопровождением является важнейшим условием формирования произвольного поведения. Систематическая работа по формированию игры с правилами не только способствует общему развитию детей, но и существенно облегчает их подготовку к обучению в школе, где на первый план выходит умение подчиняться обязательным нормам и правилам.

Таким образом, игровая деятельность является важным условием формирования произвольного поведения ребёнка дошкольного возраста. Общение дошкольника со сверстниками способствует формированию многих качеств психики и личности ребёнка: познавательной и социальной децентрации

Развитие знаний о себе возникает у ребенка в процессе социального взаимодействия с себе подобными. Индивиды, считающие друг друга равными (сверстники), могут осуществлять «развивающий» взаимный контроль. Такие отношения появляются с момента установления кооперации среди детей. При кооперировании возникает потребность приспособиться к

другому лицу. Благодаря установлению отношений кооперации происходит осознание существования других точек зрения [13].

В ходе и результате децентрации ребенок переходит к просоциальному поведению. Уже в 3-4 года все дети демонстрируют правильные моральные суждения и оценки - они знают, что делиться хорошо, а забирать все себе плохо. Однако в реальной жизненной ситуации способны поделиться со сверстником лишь немногие. При подходе к просоциальному поведению, основанном на эмпатии сверстники выступают не средством осуществления собственных моральных качеств, а непосредственной целью действий ребенка.

Общение ребёнка со взрослым и со сверстником имеет общую природу потребности. В то же время общение со сверстниками имеет свои специфические особенности. В сфере общения сверстников создаются условия, обеспечивающие самопознание и самооценку ребёнка. Благодаря своей эмоциональной насыщенности, непринуждённому характеру, общение с равными создаёт благоприятные условия для познания детьми своих возможностей. Общение с другими детьми помогает дошкольнику лучше выделить и осознать самого себя, а также обрести инициативность и самостоятельность.

Возникновение кооперативно-соревновательного вида общения старших дошкольников со сверстниками способствует формированию действий контроля и оценки. В присутствии других детей, например, поза неподвижности, необходимая по сюжету игры, сохраняется дольше и более строго, чем при их отсутствии. При выполнении роли часового в присутствии группы дети иногда указывали ребёнку - исполнителю роли - на необходимость определённого поведения. Присутствие детей усиливает контроль ребенка за своим поведением.

В сюжетно-ролевой игре дошкольники сначала контролируют действия других детей, отмечая правильные и неправильные моменты, и лишь после этого начинают контролировать своё собственное поведение в игре [43].

Исследование О.В. Гребенниковой, посвященное изучению роли сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников, показало, что присутствие и участие сверстников усиливает мотивацию к деятельности и способствует осознанию своего поведения, что является необходимым условием формирования произвольности. Результаты исследования выявили возрастную динамику: в младшем дошкольном возрасте присутствие сверстников снижает все показатели произвольного поведения; у большинства детей 4-6 лет, наоборот, повышает уровень произвольного поведения, в особенности его показатели, связанные с мотивационно-волевым аспектом (эмоциональное реагирование на результат своих действий и эмоциональная вовлечённость). Сосредоточенность на задаче и точность её выполнения (операционально-технический аспект) остаются более высокими при участии взрослого. Характер влияния сверстника на произвольное поведение дошкольников во многом зависит от сложности предложенного действия и степени его освоенности. Чем более простым и освоенным является действие, тем более участие сверстников повышает его эффективность. По мере нарастания сложности действия влияние сверстников снижается [13].

1.4. Гиперактивность в детском возрасте и её причины. Основные направления работы с гиперактивными детьми

Вариант детской гиперактивности, не входящий в картину СДВГ включает импульсивность, повышенную двигательную активность и возбудимость, без явных проблем интеллектуального развития. Для сверхактивного ребёнка характерно стремление везде успеть, сделать всё и сразу. Торопливость эта зачастую не продуктивна. Ребенок переключается на новую деятельность, не завершив начатое ранее. Такая особенность может быть чревата в последующем трудностями в обучении, проблемами

самоорганизации, в восприятии реалий окружающего мира. Как правило поведение таких детей осуждается взрослыми, прежде всего, родителями.

Детская гиперактивность явление не редкое. По данным отечественных исследователей примерно пятая часть младших школьников является гиперактивными. При этом гиперактивность среди мальчиков встречается в два раза чаще, нежели чем у девочек. По мере взросления гиперактивность уходит «естественным» путём. Однако 70% подростков, чья гиперактивность была выявлена в дошкольные и младшие школьные годы, сохраняют ее качества. Поэтому развитие гиперактивного ребёнка нужно контролировать и корректировать [6].

Прежде чем заниматься с ребенком, чья двигательная активность явно чрезмерна, нужно исследовать ее причины и определить, является ли она одним из признаков синдрома дефицита внимания с гиперактивностью или это случай появления темперамента ребенка или же это следствие потворствующей воспитательной стратегии родителей.

Рассмотрим причины синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

Гиперактивность в форме СДВГ вызвана минимальной мозговой дисфункцией - поражённостью лобных долей мозга, которые отвечают за планомерность действий и контролируемость поведения. В этом случае нарушена произвольная регуляция различных форм психической деятельности, а также страдает целесообразность поведения в целом. Те структуры мозга, которые гасят те или иные эмоциональные реакции и поведенческие проявления, ослабевают. Другие структуры, которые отвечают за активизацию психических процессов, начинают работать сверхактивно, на всю мощность. В результате такой комбинации ребёнок развивает активную деятельность, выходящую за пределы норм, правила целесообразности наличной ситуации. Его деятельность, как правило, не мотивирована. При этом он не может должным образом сконцентрироваться на ней.

До сих пор к проблеме относится вопрос о причинах синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Традиционно выделяют три группы причин возникновения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью:

- наследственная предрасположенность;
- органические повреждения головного мозга зародыша в ходе беременности или после родовых травм;
- социально-психологические травмы, обусловленные неправильным воспитанием, нездоровой обстановкой в семье, условиями проживания [16].

В абсолютном большинстве случаев основой СДВГ является патология беременности или родов. В.М. Астапов в своей работе «Введение в дефектологию с основами нейро - и патопсихологии» отмечает, что мозг наиболее чувствителен к различным неблагоприятным факторам в критические периоды развития, в то время, когда формируются наиболее важные «функциональные ансамбли» и происходит интенсивная дифференциация нервной системы. В период от 3 до 10 недель развития неблагоприятные воздействия на плод могут быть причинами формирования серьезных пороков нервной системы. Если нарушения возникают на более поздних этапах развития, выраженность дефекта может варьировать от грубого нарушения функции или ее полного отсутствия до легкой задержки темпа развития. Автор пишет, что отклонения возникают в процессе внутриутробного или послеродового развития, а также в результате действия наследственных факторов [3]. В зависимости от причин возникновения аномий и нарушения развития их подразделяют на врожденные и приобретенные. К врожденным относятся патогенные факторы, вызванные заболеваниями матери в период беременности. Это могут быть нарушения обмена веществ, токсикозы и иммунопатологические состояния, а также акушерская патология. Возможны и эмбриональные мозговые поражения вследствие резус-несовместимости крови матери и плода. Ко второй группе врожденных нарушений относятся наследственные генетические поражения, алкоголизм и наркомания родителей [3].

Приобретенные нарушения связаны с природными и послеродовыми поражениями организма ребенка. Они включают разнообразные отклонения в развитии. Приобретенными после родов аномалиями развития являются в основном последствия перенесенных в раннем возрасте заболеваний и черепно-мозговых травм.

Необходимо выяснение причин аномалий и нарушений детского развития, что позволяет получить дополнительные данные о психическом состоянии ребенка, а также выявить латентные признаки психических нарушений.

Как отличить синдром дефицита внимания и гиперактивностью от сверхактивности, которая не относится к патологии? В группе дошкольников нередко выделяется самый беспокойный, который ни секунды не стоит на месте, его руки постоянно чем-то заняты, он ежеминутно начинает новое дело. Он всегда в центре событий, там, где что-то происходит. Его голос только что был слышен в одном углу помещения или двора, а теперь он уже доносится из противоположного. Специалисты призывают не спешить с выводами о наличии СДВГ у такого ребенка. Дошкольникам свойственно быть непоседливыми, громкими и любопытными. Число детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью относительно невелико. СДВГ как диагноз более явно проявляется с момента, как ребёнок начинает учиться в школе [21].

Обучение в школе предполагает сформированные у ребенка навыки самоконтроля, умение подчиниться правилам поведения и требованиям учителя. Школьник осознает необходимость соблюдения дисциплины на занятиях и правил поведения в общественных местах. Ребенок с СДВГ не может подчиняться требованиям и дисциплине. Он элементарно не может сосредоточиться на одном деле более нескольких минут. Ему не хватает простой усидчивости, чтобы выполнять школьные задания, у него обязательно начинаются проблемы в школе. Хотя, как отмечают специалисты, в большинстве случаев интеллектуальные способности таких

детей ничем не уступают показателям их не столь активных ровесников. Но на фоне неспособности организовать учебную деятельность и вести себя в соответствии с правилами у таких детей обостряются отношения с взрослыми, и с учителями и с родителями. Их требования гиперактивный ребенок воспринимает как нечто невыполнимое. Растёт число конфликтных ситуаций.

Дело не только в том, что гиперактивный ребенок импульсивен и непредсказуем. Он и сам не знает, что сделает в следующее мгновение. Как правило, действует он, не задумываясь о последствиях, хотя плохого не планирует и не замышляет. После случившегося «плохого» поведения сам искренне огорчается из-за происшествия, считает себя виноватым. При этом такой ребенок не помнит обид, не держит зла, поминутно ссорится с окружающими и тут же мирится. Это самый беспокойный ребенок в коллективе.

Гораздо серьезнее проблема, когда на фоне гипердинамичности ребенка проявляются нарушения внимания - отвлекаемость, неумение концентрироваться на деятельности. При всем своем любопытстве ребенок ни одно дело не доводит до конца. Ему свойственно любопытство, но не любознательность, для него не характерно постоянство интереса.

Многие взрослые считают, что он не хочет сосредоточенно работать, не хочет подчиняться дисциплинарным требованиям. Но в том то и дело, что он не «не хочет», а не может вести себя соответственно правилам поведения из-за нарушений функционирования мозговых систем. Ребенок не может ни на чем сконцентрироваться, последовательно и целенаправленно что-либо выполнять. Деятельность, требующая, целенаправленности, планирования и самоконтроля выполняемых действий, оказывается для него особенно трудной. У такого ребенка сильно страдают объем и концентрация внимания, он может сосредоточиться на чем-либо лишь на несколько мгновений, у него чрезвычайно повышена отвлекаемость, он реагирует на любой звук, на любое перемещение предметов.

Такие дети, как правило, эмоционально неустойчивы. Импульсивность проявляется в том, что он сначала делает, а потом думает. Это качество небезопасно для его здоровья и жизнедеятельности. Ребенок с СДВГ часто попадает в ситуации, опасные для него, например, перебегает дорогу, не глядя на приближающийся транспорт, занимается физически опасной деятельностью, не задумываясь о последствиях.

Импульсивность, неумение управлять своим поведением в игре и общении, а также раздражительность затрудняют общение со сверстниками, приводят к агрессивному и деструктивному поведению. В состоянии перевозбуждения ребенок может сломать игрушку, ударить другого ребенка и т.п.

Специалисты выделяют ряд признаков гиперактивности:

- ребенок не может долго сосредотачиваться даже на привлекательном для него занятии;
- он слышит, когда к нему обращаются, но не реагирует на обращение;
- забывчив, часто теряет свои вещи;
- избегает заданий, поручений для решения которых необходимы умственные усилия;
- берется за задание с энтузиазмом, но не заканчивает его;
- имеет выраженные трудности в организации игровой или иной деятельности;
- не может спокойно сидеть на месте;
- излишне говорлив, его речевой поток трудно остановить;
- имеет привычку отвечать ещё до того, как выслушает вопрос;
- часто прерывает и перебивает собеседника;
- часто забывает важную информацию, даже хорошо ему знакомую;
- часто проявляет беспокойство;
- плохо и мало спит, даже в младенчестве;
- не подчиняется правилам, как в игре, так и в домашних делах;

- находится в непрерывном движении и не способен дождаться своей очереди;

- подвержен частым и резким сменам настроения;

- ему необходимо сразу же получить поощрение за какой-либо свой успех.

Если обнаруживается хотя бы треть из перечисленных признаков, то весьма вероятно, что гиперактивность ребенка осложнена нарушениями развития внимания.

Вместе с тем, специалисты отмечают, что часть детей с диагнозом «синдром гиперактивности» обладают достаточно высокими компенсаторными возможностями [6]. Но для включения компенсаторных механизмов необходимы определенные условия. Прежде всего необходима организация благоприятной обстановки, исключающей интеллектуальные перегрузки. Нужно соблюдение соответствующего режима, необходима последовательность родительских позиций. Ребенку необходима ровная эмоциональная атмосфера.

В работе с гиперактивными детьми важно сочетать три основных направления:

- работа по развитию дефицитарных функций (внимания, контроля поведения, двигательного контроля);

- воспитательные мероприятия по отработке приемлемых навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

- работа по отреагированию гнева.

В работе с гиперактивным ребенком может быть выбрано одно приоритетное направление. Рассмотрим кратко каждое направление.

При развитии дефицитарных функций коррекционную работу следует проводить поэтапно, начиная с развития одной отдельной функции. Это связано с тем, что гиперактивному ребенку трудно одновременно быть и внимательным, и спокойным, и неимпульсивным.

Когда будут достигнуты заметные и устойчивые положительные результаты, следует переходить к одновременной тренировке двух функций, например, контроля поведения и внимания. Только затем можно использовать упражнения, направленные на одновременное развитие всех трех дефицитарных функций.

Основное направление коррекционной работы с гиперактивными детьми - развитие произвольной регуляции, которое предусматривает два следующих принципа:

- включение в работу мышечных групп, которые используются в развернутом двигательном акте;
- психомоторные упражнения, на соблюдении последовательности овладения двигательными функциями.

Развитие психомоторной двигательной активности ребенка оказывает огромное влияние на его общее развитие, и, в частности, на формирование речи, интеллекта и таких анализаторных систем, как зрительная, слуховая, тактильная. Поэтому коррекция двигательной системы должна занимать одно из центральных мест в общей коррекционной программе.

Также важна отработка конкретных способов общения, навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками. На первых этапах работа с гиперактивным ребенком должна осуществляться в индивидуальной форме. Необходимо обучить ребенка не только слушать, но и слышать. Для понимания инструкций взрослого ребенка следует учить проговаривать их вслух, самому формулировать правила поведения и правил выполнения конкретных заданий. Очень важно на этом этапе выработать совместно с ребенком систему поощрений и наказаний, которая будет регулировать его поведение и поможет впоследствии адаптироваться в детском коллективе.

Следующим этапом в работе с гиперактивным ребенком является вовлечение его в групповые виды деятельности. Но работа по формированию навыков взаимодействия со сверстниками должна проходить постепенно. Сначала следует включать ребенка в игру или совместное занятие с малой

подгруппой детей (не более 4-х человек). После формирования навыка взаимодействия в малой группе можно приглашать его участвовать в общегрупповых играх и занятиях. Если эту последовательность не соблюдать, ребенок будет перевозбуждаться, что приведет к переутомлению, раздражительности, дезактуализации внимания.

М.И. Чистякова отмечает, что для таких детей полезны занятия психогимнастикой [47]. Вспомогательными средствами общения, благодаря которым облегчается возможность продуктивного контакта с гиперактивным ребенком, являются изобразительная деятельность и музыкальные занятия.

Члены семей гиперактивных детей, как правило, испытывают много трудностей при взаимодействии с ними. Некоторые, к сожалению, пытаются жесткими мерами бороться с непослушанием своего ребенка. Ошибочными и вредными способами воздействия являются такие, как усиление дисциплинарных способов воздействия, увеличение рабочей нагрузки, строгие наказания за малейший проступок, система жестких запретов.

Другие же взрослые проявляют педагогическую несостоятельность в том, что, устав от бесконечной борьбы, стараются не обращать внимания на поведение ребенка, или попустительствуют ему, предоставляют ребенку полную свободу действий. И в том и другом случае ребенок лишен необходимой для него поддержки взрослых.

Есть и родители, слыша от окружающих непрекращающиеся упреки и замечания в адрес своего ребенка, начинают винить себя в том, что он такой, и даже приходят в отчаяние и другие негативные состояния, что влияет на гиперчувствительного ребенка.

Многим родителям гиперактивных детей свойственна растерянность при выборе линии поведения с ребенком. Поэтому необходима организация работы с родителями. Ближайшему окружению гиперактивного ребенка надо объяснить, что ребенок ни в коей мере не виноват, что он такой, и что такие дисциплинарные меры воздействия, как постоянные наказания, окрики,

нотации не могут привести к улучшению поведения ребенка, а в большинстве случаев даже ухудшат его.

В общении с гиперактивными детьми следует избегать резких запретов, начинающихся словами «нет» и «нельзя». Импульсивный ребенок, скорее всего, тут же отреагирует на такой запрет непослушанием, агрессией вербальной или физической. С гиперактивным ребенком нужно разговаривать спокойно и сдержанно. Даже запрещая, желательно не говорить ребенку «нет» и «нельзя», а дать ему возможность выбора. Если ребенок слишком активно и шумно ведет себя, следует предложить ему на выбор другие занятия. Если ребенок громко кричит, можно вместе с ним спеть несколько любимых его песен.

Некоторым родителям гиперактивных детей кажется, что их дети никогда не устают, когда именно эти дети часто испытывают усталость. Усталость проявляется в виде двигательного беспокойства, которое часто воспринимается как активность. Быстрая утомляемость приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности, от которой страдают и они сами, и все окружающие. Чтобы не допустить перевозбуждения, рекомендуется ограничивать пребывание гиперактивных детей в местах скопления большого количества людей.

Гиперактивных детей необходимо ограждать от интенсивного, динамичного информационного поля. Для них вредны длительные занятия за компьютером, продолжительный просмотр телевизионных передач. Особое внимание следует уделять содержанию компьютерных игр и видеоматериала, исключая сюеты, способствующие эмоциональному возбуждению.

Довольно часто родители гиперактивного ребенка, для того, чтобы дать возможность своему ребенку израсходовать избыточную энергию, отводят его в различные спортивные секции. Однако, это далеко не всегда способствует успокоению ребенка. Для гиперактивных детей полезны водные виды спорта и те, в которых он может соревноваться с самим собой, со

своими прежними результатами. Огромное значение имеет стиль преподавания взрослого.

Очень полезны спокойные прогулки вместе с родителями, особенно перед сном. Такие прогулки можно использовать для откровенных разговоров с ребенком, дать ему возможность рассказать о его проблемах.

В отношении дальнейшего развития гиперактивных детей нет однозначного прогноза. У части детей серьезные проблемы сохраняются и в подростковом возрасте. Однако, если коррекционная работа с ребенком проводится планомерно и последовательно с раннего возраста, то можно ожидать, что с годами проявления синдрома будут преодолены. В противном же случае, поступив в школу, гиперактивный ребенок столкнется с массой еще более серьезных трудностей. Нервная система гипердинамичного ребенка, пришедшего в школу, просто не справляется с учебной нагрузкой и, как правило, срыв следует за срывом. Особенно разрушительными являются проявления синдрома, начиная приблизительно с 13-ти лет, которые во многом определяют судьбу уже взрослого человека.

Гиперактивность в большой степени определяется средой, поэтому значение воспитательных стратегий, компенсирующих, или, наоборот, провоцирующих, является очевидным.

Оценка отклоняющегося поведения ребенка реально идет по описанию именно поведенческих комплексов-синдромов, в которых присутствуют одни и те же компоненты, относящиеся, как правило, к личностным характеристикам при сохранности интеллектуальной сферы. Ребенок становится «трудным» не потому, что у него снижена интеллектуальная активность, а потому, что нарушается структура темперамента и, следовательно, поведения, причина которого в особенностях его воспитания, взаимоотношения со взрослыми. Такая постановка вопроса обуславливает необходимость рассмотрения особенностей развития когнитивной сферы старшего дошкольника в контексте гиперактивного поведения.

Глава 2. Изучение особенностей развития когнитивной сферы старших дошкольников с признаками гиперактивности

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Всего в исследовании приняли участие 28 детей старшего дошкольного возраста. В ходе формирования выборки исследования были выделены две группы испытуемых - дети без признаков гиперактивности (19 человек) и дети, отличающиеся повышенной двигательной активностью (9 человек). Группа детей с признаками гиперактивности была определена на основе использования метода наблюдения, а также результатов бесед с лицами, входящими в ближайшее окружение детей (родители и воспитатели).

В ходе наблюдения фиксировались признаки гиперактивности (сверхактивность и импульсивность), устойчиво повторяющиеся в поведении детей.

Наличие признаков гиперактивности определялось по следующим критериям:

- а) оценка внимания;
- б) оценка активности;
- в) оценка импульсивности.

а) Оценка внимания:

- 1. Не завершает начатую деятельность;
- 2. Непоследователен в поведении;
- 3. Не может долго удерживать внимание;
- 4. Не слышит, когда к нему обращаются;
- 5. Имеет трудности в организации поведения;
- 6. Часто забывчив.

б) Оценка активности:

- 1. Часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутится, вертится;

2. Часто встаёт со своего места во время занятий или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте;

3. Обычно не может тихо, спокойно заниматься чем-либо на досуге;

4. Часто проявляет бесцельную двигательную активность: бегает, крутится, пытается куда-то залезть, причём в ситуациях, когда это неприемлемо;

5. Находится в постоянном движении;

6. Часто бывает болтливым.

в) Оценка импульсивности:

1. Отвечает на вопросы до того, как его спросят;

2. Не может дождаться своей очереди в игре, на занятиях;

3. Часто вмешивается, прерывает говорящего;

4. Плохо сосредотачивает внимание;

5. Не может отложить вознаграждение;

6. Не может регулировать своё поведение, с трудом подчиняется правилам;

Гиперактивность диагностируется при наличии шести или более из перечисленных симптомов невнимательности и шести или более из перечисленных симптомов сверхактивности и импульсивности, которые наблюдаются у ребёнка более месяца.

В процессе диагностического исследования были использованы такие методики, как:

- методика «10 слов» (А.Р. Лурия) для определения уровня развития аудиальной памяти;

- методика «10 предметов» для определения уровня развития визуальной памяти;

- методика «Корректурная проба» для изучения уровня продуктивности внимания;

- тест из методики Эббингауза по изучению уровня развития речи;

- методика Переслени для изучения сформированности мыслительных операций;

- тест творческого мышления Е. Торренса (два субтеста - «Нарисуй картинку» и «Закончи рисунок»).

В ходе исследования познавательной сферы испытуемых диагностическая работа проводилась по одинаковой схеме для обеих групп. Диагностика осуществлялась по подгруппам из четырех человек. Методика Переслени и методика Эббингауза проводились индивидуально с каждым ребенком.

Используемые в исследовании методики диагностики познавательных процессов относятся к числу часто используемых в психодиагностической практике, поэтому мы не приводим их описание в тексте работы. Приведем описание только двух используемых нами субтестов из методики Е. Торренса, направленного на изучение творческого мышления.

Тест творческого мышления Е. Торренса предназначен для диагностики креативности детей, начиная с 5 - 6 лет.

Как показывает экспериментальная практика, тест информативен и позволяет решать различные задачи, в том числе и в сфере диагностики художественно-творческих способностей. Основные показатели теста - беглость, гибкость, оригинальность творческого мышления - ярко проявляются в деятельности в различные возрастные периоды развития личности.

Характеристика основных показателей творческого мышления:

- Легкость (беглость) - количественный показатель, отражающий способность к порождению большого количества идей (ассоциаций, образов). Измеряется числом результатов.

- Гибкость отражает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другим, использовать различные стратегии решения. Измеряется числом категорий (категории: мир природы; животный мир; человек; механические элементы; символические элементы;

декоративные элементы; видовые (город, дом, шоссе, двор); искусство; динамические явления).

- Оригинальность характеризует способность к выдвижению идей, отличных от очевидных, нормативных. Измеряется количеством неординарных и неповторяющихся ответов, образов, идей.

- Разработанность (тщательность, детализация образов) - фиксирует способность к изобретательству, конструктивной деятельности. Измеряется числом существенных и несущественных деталей при разработке основной идеи.

При обработке экспериментальных данных необходимо иметь в виду, что причины низких и высоких показателей по всем когнитивным параметрам креативности могут быть различными. Так, низкие показатели по фактору «беглость» могут быть связаны с высокой детализацией, разработанностью идей. Высокие показатели по данному фактору могут свидетельствовать об импульсивности или поверхностности мышления. Низкие показатели по фактору «гибкость» свидетельствуют о ригидности мышления или низкой информированности, слабой мотивации. Чрезвычайно высокие показатели имеют «негативный оттенок» и могут свидетельствовать о неспособности к единой линии в мышлении. Высокий коэффициент оригинальности иногда наблюдается при психических и невротических расстройствах.

Поэтому при обработке эмпирических данных существенным является не только количественный результат (баллы), но и причины этого результата.

Оценка выполнения задания по субтесту «Нарисуй картинку».

Оригинальность. При обработке используется шкала от 0 до 5 баллов, согласно частоте встречаемости одинаковых ответов. Ответы, встречающиеся в 5% и более случаев, получают 0 баллов. Также оцениваются и очевидные ответы, вроде «капля», «груша», «яйцо».

Ответы, встречающиеся в 4,00-4,99 %, оцениваются 1 баллом, в 3,00-3,99 % - 2 баллами, в 2,00-2,99 % - 3 баллами, в 1,00-1,99 % - 4 баллами. Все

другие ответы получают 5 баллов. Не засчитываются ответы, которые не соответствуют заданию, если рисунок не связан с цветной фигурой.

Тщательность разработки. В основе обработки этого показателя лежат два положения: первое включает понятие простейшего ответа - минимального и первичного. Во втором - придумывание и изображение деталей относится к проявлению творческой способности, определяющей уровень разработанности идей.

При оценке тщательности разработки баллы даются за каждую значимую деталь (существенную идею), дополняющую исходную стимульную фигуру, как в границах ее контура, так и за ее пределами. При этом основной простейший ответ должен быть значимым, иначе его разработанность не оценивается.

1 балл дается за каждую существенную деталь общего ответа (при этом каждый класс деталей оценивается один раз и при повторении не учитывается):

- цвет, если он дополняет основную идею;
- штриховку (но не за каждую линию, а за общую идею);
- украшение, если оно имеет смысл;
- каждую вариацию оформления (кроме чисто количественных повторений), значимую по отношению к основному ответу;
- каждую подробность в названии, сверх необходимого. Если линия разделяет рисунок на две значимые части, подсчитываются баллы в обеих частях рисунка. Если линия обозначает определенный предмет (пояс, шарф), она оценивается одним баллом.

Оценка выполнения задания по субтесту «Закончи рисунок»

Беглость. Этот показатель определяется подсчетом числа завершенных фигур. Максимальный балл равен 10.

Гибкость определяется числом различных категорий ответов. Для определения категорий могут использоваться как сами рисунки, так и их

названия (что иногда не совпадает). Оригинальность и тщательность разработки оценивается аналогично обработке задания субтеста 1.

В качестве метода статистической обработки результатов исследования был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок для проверки гипотезы о достоверности различий средних показателей исследуемых признаков.

2.2. Анализ результатов исследования

Всего в исследовании приняли участие 28 детей старшего дошкольного возраста. В ходе формирования выборки исследования были выделены две группы испытуемых - дети без признаков гиперактивности и дети, отличающиеся повышенной двигательной активностью. В первую группу вошло 19 детей, во вторую - 9. Группа детей с признаками гиперактивности была определена на основе использования метода наблюдения, а также результатов бесед с лицами, входящими в ближайшее окружение детей (родители и воспитатели). В ходе наблюдения фиксировались признаки гиперактивности (сверхактивность и импульсивность), устойчиво повторяющиеся в поведении детей.

В ходе исследования познавательной сферы испытуемых диагностическая работа проводилась по одинаковой схеме для обеих групп. Диагностика осуществлялась по подгруппам (кроме методик Переслени и а Эббингауза, которые проводились индивидуально с каждым ребенком).

Рассмотрим результаты изучения аудиальной памяти испытуемых двух групп.

По условиям методики «10 слов» А.Р. Лурия детям называют для запоминания десять односложных и двусложных слов. Слова простые, разнообразные и не имеющие между собой никакой смысловой связи. После прослушивания ребенок повторяет слова, экспериментатор фиксирует их в протоколе. Опыт повторяют 3, 4, 5 раз, до тех пор, пока ребенок не назовет

все слова. Подсчитывается количество правильно воспроизведенных слов в каждом повторении.

В нашем исследовании было использовано три повторения, после которых в протоколе фиксировалось число правильно воспроизведенных ребенком слов. Диагностические данные по изучению аудиальной кратковременной памяти испытуемых обеих групп представлены в таблице 1 Приложения.

Спустя некоторое время (в среднем полтора часа) детей просили повторить слова. Результаты воспроизведения мы отнесли к показателям аудиальной долговременной памяти. Диагностические данные по изучению аудиальной долговременной памяти испытуемых также представлены в таблице 1 Приложения.

Данные средних значений по изучению кратковременной и долговременной аудиальной памяти представлены в следующей таблице.

Таблица 1

Данные диагностики развития аудиальной памяти

Группы	Показатели кратковременной аудиальной памяти (средние значения)	Показатели долговременной аудиальной памяти (средние значения)
1	7.68	6.89
2	8.22	5.89
T _{эмп}	1.2	1.9

T_{кр.} = 2.05 при $p \leq 0.05$ и 2.76 при $p \leq 0.01$

Как показывают табличные данные, значимых различий по показателю кратковременной аудиальной памяти у испытуемых двух групп нет. Более того, эти показатели даже несколько выше у дошкольников с признаками гиперактивности. Более заметны различия по показателю долговременной аудиальной памяти, они ниже у испытуемых с признаками гиперактивности. Однако, эти различия не достигают уровня диагностической значимости.

Полученные диагностические результаты позволяют

предположить, что у многих детей с признаками гиперактивности ведущей системой восприятия является аудиальная. Объем их кратковременной слухоречевой памяти находится на верхней границе возрастной нормы. Однако эти дети могут испытывать затруднения в выполнении задач, связанных с сохранением информации, воспринимаемой на слух.

Этот факт должен быть учтен при организации развивающих занятий с гиперактивными детьми. Для детей дошкольного возраста полезны занятия по развитию долговременной аудиальной памяти, которые не должны быть слишком продолжительными и монотонными. Лучше всего занятия по развитию долговременной аудиальной памяти проводить в форме игры и включать в эти игры элемент соревновательности.

Таблица 2

Результаты диагностики развития визуальной памяти

Группы	Показатели кратковременной аудиальной памяти	T-критерий Стьюдента
1	6.95	2.2
2	5.78	

Различия в показателях развития визуальной памяти достигают уровня диагностической значимости ($T_{кр.} = 2.05$).

Методика «10 предметов» используется в работе с детьми дошкольного возраста для диагностики развития визуальной памяти. Нормой для дошкольников считается воспроизведение 4-6 предметов. Результаты в исследуемой группе старших дошкольников оказались несколько выше средних нормативных значений для дошкольного возраста. При этом уровень развития визуальной памяти детей без признаков гиперактивности выше по сравнению с результатами детей с признаками гиперактивности. Очевидно, это связано с нарушением произвольной регуляции деятельности. Импульсивным детям сложнее

сосредоточиться на задании. По сравнению с аудиальной памятью для развития визуальной памяти природной пластичности детской памяти на восприятие и фиксацию яркого, броского материала оказывается недостаточно. Основным условием запоминания, в том числе и непроизвольного, является умственная работа с воспринимаемым материалом. Основой развития памяти в старшем дошкольном возрасте становится постепенное использование смысловых опор, составление плана, что требует зрительного подкрепления. На основе полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что развитие визуальной памяти у дошкольников с признаками гиперактивности происходит медленнее.

С целью изучения уровня развития произвольного внимания была проведена методика «Корректирующая проба». Индивидуальные данные диагностики развития продуктивности внимания у испытуемых обеих групп представлены в Приложении (таблицы 3 и 4).

Продуктивность внимания рассчитывается по формуле:

$$ПВ = \frac{\text{общее количество знаков} - \text{количество зачеркнутых знаков}}{\text{общее количество знаков} - \text{количество ошибок}} \times 100\%$$

Таблица 3

Результаты диагностики развития произвольного внимания

Группа	Количество просмотренных знаков	Количество ошибок	Количество пр. зачеркнутых знаков	Продуктивность внимания (%)
1	347.16	2.42	81.11	77.16
2	339.11	4.89	73.22	75.44
T _{эмп.}	0.7	4.3	2.9	2.8

Проверка значимости различий по t-критерию Стьюдента показала их статистическую достоверность по большинству показателей развития произвольного внимания. Между результатами обеих групп наблюдаются значимые различия.

Отметим, что по объему внимания испытуемых двух групп значимых

различий не выявлено. Однако внимание детей с признаками гиперактивности отличается меньшей устойчивостью (большее количество ошибок и меньшее число правильно зачеркнутых знаков), а также меньшей продуктивностью.

Произвольное внимание старших дошкольников формируется, прежде всего, в совместной деятельности со взрослым [13]. Первоначально следуя указаниям взрослого, ребенок постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно - сам ставит цель и контролирует свои действия.

Результаты диагностики показывают, что разные дети внимательны по-разному: свойства внимания развиваются в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни дети, обладая достаточно устойчивым вниманием, имеют недостаточный его объем.

Результаты диагностики свидетельствуют о низком уровне развития произвольного внимания дошкольников с признаками гиперактивности. Нарушения в развитии внимания может быть следствием как физиологических особенностей, так и результатом ситуативного психологического состояния ребенка (ситуация напряжения во время диагностических процедур).

Для выявления уровня развития речи был использован субтест из методики Эббингауза. Целью исследования стало выявление особенностей словарного запаса, произвольности ассоциаций и возможности детей выражать свои ощущения словами. Детям предлагалось назвать противоположные по значению слова к характеристикам предметов. Методика проводилась отдельно с каждым испытуемым. Индивидуальные данные по результатам диагностики представлены в таблице 5 Приложения.

Наблюдение за ходом выполнения задания по методике Эббингауза показало, что дети с признаками гиперактивности выполняли задание неровно: у части детей задание вызвало значительные затруднения, им не хватало словарного запаса, некоторые часто запинаясь, долго раздумывали, употребляли приставку «не», чтобы объяснить противоположное значение.

Им требовалось больше времени на нахождение ассоциаций. Количество верно подобранных ассоциаций было значительно ниже.

Другая же часть детей этой группы легко справилась с заданием. Результаты некоторых из них оказались лучше по сравнению со средним значением результатов испытуемых первой группы.

Таблица 4

Результаты диагностики уровня развития речи

Группы	Средние значения	Т-критерий Стьюдента
1	7.32	0.7
2	6.78	

В целом, по результатам исследования не выявлено значимых различий по уровню развития речи. В среднем показатель речевого развития у детей с признаками гиперактивности не ниже, чем у детей первой группы. Однако, часть детей с признаками гиперактивности показала низкие результаты в процессе подбора слов в соответствии с заданием.

Для изучения уровня сформированности мыслительных операций испытуемых была использована методика Л.И. Переслени, которая состоит из 4 субтестов:

I субтест направлен на выявление осведомленности;

II субтест направлен на сформированность логического действия (классификации), способности к абстрагированию;

III субтест направлен на сформированность логического мышления (по решению аналогий);

IV субтест направлен на сформированность обобщающих понятий (подведение двух понятий под общую категорию).

ОУ (оценка успешности) рассчитывается по следующей формуле:

$$OY = \frac{X * 100\%}{40}$$

где X - сумма баллов, полученных испытуемым по всем субтестам.

Индивидуальные диагностические данные, полученные по этой методике, представлены в Приложении (таблицы 6 и 7).

Ниже представлены средние показатели испытуемых по этой методике.

Таблица 5

Данные диагностики уровня сформированности
мыслительных операций

Группы	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест	
	Ср. зн.	%	Ср. зн.	%	Ср. зн.	%	Ср. зн.	%
1	8.92	89%	8.42	85%	8.68	85%	8.5	85%
2	8.28	82%	7.72	78%	7.67	77%	8.56	86%
$T_{эмп}$	1.6		1,8		2.1		0.2	

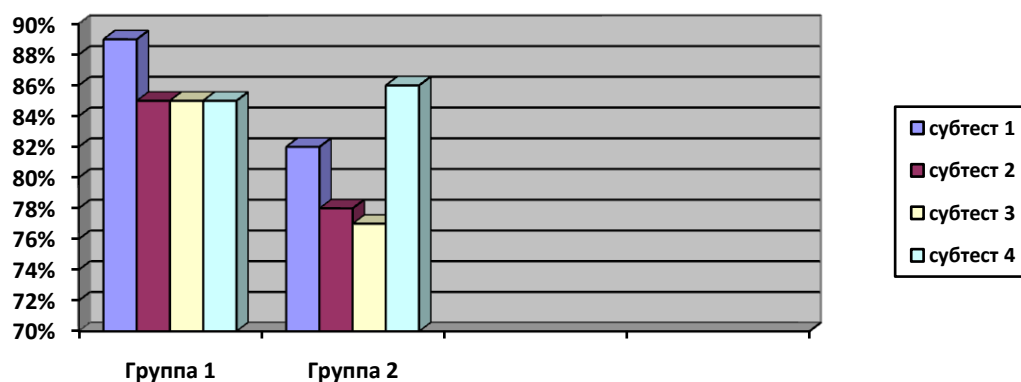


Рис. 1. Сравнительная диаграмма средних значений по методике Переслени

При сопоставлении данных обеих групп можно отметить следующее.

1. Значимых различий между группами по уровню сформированности мыслительных операций нет.

2. По I - III субтестам результаты в Группе 1 несколько выше, однако различия не входят в область статистически значимых.

3. Затруднения, которые испытывали некоторые из испытуемых, примерно одинаково проявились в обеих группах. В некоторых случаях детям требовалась организующая и направляющая помощь взрослого при выполнении словесных заданий, направленных на выявление осведомленности. Например: «У дерева всегда есть...» (листья, цветы,

корень, плоды, тень). Детям нужно было закончить предложение одним из приведенных слов, осуществляя логический выбор на основе индуктивного мышления и чутья языка.

Некоторые из дошкольников испытывали также трудности при выполнении задания II субтеста, где необходимо было исключить лишнее слово.

Например: «Веселый, быстрый, вкусный, ловкий».

Или: «Тополь, береза, шиповник, липа, осина».

Данный вид заданий помог установить способность детей к использованию такого мыслительного процесса как классификация.

Затруднения для небольшой части испытуемых вызвали и задания III субтеста, направленные на исследование способности к умозаключениям по аналогии. Например:

огород	сад
-----	-----
морковь	забор, грибы, яблоня, колодец, скамья
стул	игла
или -----	-----
деревянный	острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная

В каждой последующей задаче дети пытались выделять аналогии по принципу предыдущей задачи.

Обобщая количественные данные диагностики, а также результаты наблюдения за ходом выполнения детьми заданий, можно выделить следующее:

Показатели осведомленности, сформированности логических действий, способности к абстрагированию; способности решения задач по аналогии несколько выше у старших дошкольников без признаков гиперактивности. Возможно, большая способность к сосредоточению позволила детям этой группы лучше выполнить задания I - III субтестов. Дошкольники же с признаками гиперактивности показали более высокие результаты по сформированности обобщающих понятий (подведение двух понятий под

общую категорию). После первого прочтения группы слов и вопроса: «Каким общим словом их можно назвать?», дети с признаками гиперактивности во-первых, реагировали быстрее, во-вторых, дали в общей сложности большее число правильных ответов. Таким образом, диагностика уровня сформированности мыслительных операций не обнаружила значимых различий в группах детей с признаками гиперактивности и без таковых.

Итак, проведенное нами исследование выявило ряд различий в развитии когнитивной сферы детей старшего школьного возраста с признаками гиперактивности и без таковых, которые проявляются в показателях:

- визуальной памяти;
- устойчивости и продуктивности внимания;
- осведомленности, сформированности логических действий, способности к абстрагированию; способности решения задач по аналогии.

Не выявлено значимых различий между группами по

- показателю кратковременной аудиальной памяти;
- долговременной аудиальной памяти;
- объему внимания;
- уровню речевого развития;
- уровню сформированности мыслительных операций.

В ходе исследования был также использован тест творческого мышления Е. Торренса, а именно два субтеста из этой методики - субтест 1 «Нарисуй картинку» и субтест 2 «Закончи рисунок».

В таблице 8 Приложения представлены индивидуальные результаты испытуемых двух обследуемых групп по субтесту «Нарисуй картинку».

Выполненные детьми задания оценивались по двум критериям - оригинальности и тщательности разработки. Оригинальность измерялась количеством неповторяющихся образов, идей. Разработанность (тщательность, детализация образов) измерялась числом существенных деталей при разработке основной идеи.

Таблица 6

Диагностические данные по субтесту 1 методики Е. Торренса

Группа	Показатель оригинальности	Показатель тщательности выполнения задания
1	4.0	4.32
2	4.22	3.67
T _{эмп.}	0.7	2.4

Результаты исследования по критерию «оригинальность» обнаруживают примерно одинаковые показатели обеих групп. Незначительная разность прослеживается в характере выполнения задания: показатели оригинальности несколько выше у группы детей с признаками гиперактивности.

По критерию «тщательность разработки» показатели выше у испытуемых первой группы. На наш взгляд, такие результаты весьма закономерные.

Некоторые исследователи отмечают, что высокий коэффициент оригинальности иногда наблюдается при психических и невротических расстройствах. Гиперактивность детей исследуемой выборки не является прямым указанием на расстройства такого рода, однако относится к числу признаков, входящих в симптомокомплекс подобных расстройств. Тщательность разработки, напротив, указывает на способность ребенка сосредоточиться на выполнении задания, что в большей степени свойственно дошкольникам без признаков гиперактивности.

В таблице 9 Приложения представлены индивидуальные результаты испытуемых исследуемых групп по субтесту «Закончи рисунок». Ниже приведены табличные и графические данные по этому субтесту методики Е. Торренса.

Таблица 7

Диагностические данные по субтесту 2 методики Е. Торренса

Группа	Показатель беглости	Показатель гибкость	Показатель оригинальности	Показатель тщательности
1	7.21	8.11	3.95	8.16
2	7.78	8.0	4.11	6.63
Т _{эмп.}	1.3	0.3	0.5	3.9

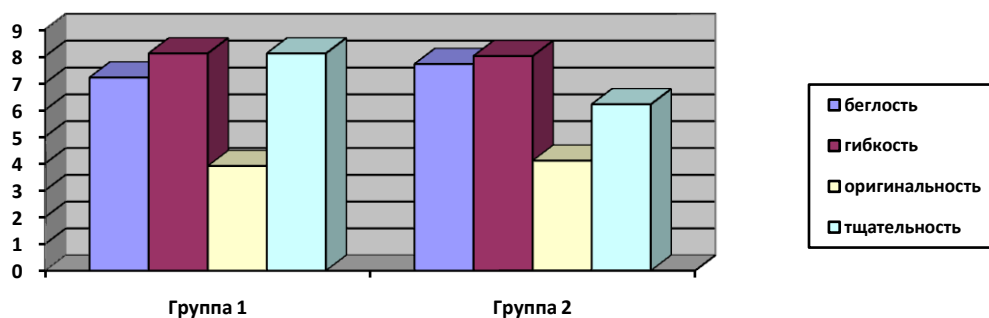


Рис. 2. Сравнительная диаграмма средних значений по методике Торренса

Диагностика показателей по второму субтесту методики Е. Торренса обнаружила выраженные различия по показателю «тщательность разработки», который выше у испытуемых первой группы. Что касается критерия беглости, то он отражает способность к порождению большого количества идей и образов. То, что эти показатели ниже у испытуемых первой группы, может быть связано с тщательностью выполнения задания. Эти показатели выше у дошкольников этой группы. Высокие показатели по критерию беглости могут свидетельствовать об импульсивности, что соответствует характеристикам испытуемых второй группы. Однако, значимых различий между испытуемыми по этому показателю не обнаружены. Таким образом, показатели развития творческого мышления по критериям оригинальности и тщательности разрабатываемых идей; беглость выполнения творческих заданий, не имеют выраженных различий у старших дошкольников без признаков гиперактивности и детей, отличающихся повышенной двигательной активностью.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение различий в показателях развития мышления, памяти, внимания и речи детей старшего дошкольного возраста без признаков гиперактивности и детей, отличающиеся повышенной двигательной активностью.

Всего в исследовании приняли участие 28 детей старшего дошкольного возраста. В ходе формирования выборки исследования были выделены две группы испытуемых - дети без признаков гиперактивности (19 человек) и дети, отличающиеся повышенной двигательной активностью (9 человек).

В процессе диагностического исследования были использованы такие методики, как:

- методика «10 слов» (А.Р. Лурия) для определения уровня развития аудиальной памяти;
- методика «10 предметов» для определения уровня развития визуальной памяти;
- методика «Корректурная проба» для изучения уровня продуктивности внимания;
- тест из методики Эббингауза по изучению уровня развития речи;
- методика Переслени для изучения сформированности мыслительных операций;
- тест творческого мышления Е. Торренса (два субтеста - «Нарисуй картинку» и «Закончи рисунок»).

В качестве метода математической статистики был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. Данные средних значений по изучению кратковременной аудиальной памяти свидетельствуют об отсутствии различий по этому показателю у испытуемых двух групп. Эти показатели несколько выше у дошкольников с признаками гиперактивности. Более заметны различия по показателю

долговременной аудиальной памяти. Они ниже у испытуемых с признаками гиперактивности. Однако, эти различия не достигают уровня диагностической значимости.

2. Различия в показателях развития визуальной памяти достигают уровня диагностической значимости. Этот вид памяти выше у дошкольников, не проявляющих признаки гиперактивности.

3. Не выявлено значимых различий по объему внимания испытуемых двух групп. Внимание детей с признаками гиперактивности отличается меньшей устойчивостью, а также меньшей продуктивностью.

4. Не выявлено значимых различий по уровню развития речи испытуемых двух групп

5. Показатели осведомленности, сформированности логических действий, способности к абстрагированию; способности решения задач по аналогии несколько выше у старших дошкольников без признаков гиперактивности. Дошкольники же с признаками гиперактивности показали более высокие результаты по сформированности обобщающих понятий.

Таким образом, проведенное нами исследование выявило ряд различий в развитии когнитивной сферы детей двух исследуемых групп, которые проявляются в показателях:

- визуальной памяти;
- устойчивости и продуктивности внимания;
- осведомленности, сформированности логических действий, способности к абстрагированию; способности решения задач по аналогии.

Не выявлено значимых различий между группами по

- показателю кратковременной аудиальной памяти;
- долговременной аудиальной памяти;
- объему внимания;
- уровню речевого развития;
- уровню сформированности мыслительных операций.

Заключение

Очень часто от детей, отличающихся гиперактивным поведением, ожидают сложностей при поступлении в школу. Дошкольники, проявляющие повышенную двигательную активность, вызывают беспокойство взрослых по поводу их предстоящего школьного обучения.

Действительно в школе такие дети испытывает трудности в аккуратности, тщательности выполнения заданий, самоорганизации. Некоторые из них могут испытывать затруднения в выполнении учебных задач, связанные с сохранением информации, воспринимаемой на слух. Недостаточный уровень развития визуальной памяти детей с признаками гиперактивности связан с нарушением произвольной регуляции деятельности. Импульсивным детям сложнее сосредоточиться на задании. По сравнению с аудиальной для развития визуальной памяти природной пластичности детской памяти недостаточно. Затруднения в процессе школьного обучения у детей с признаками гиперактивности могут быть связаны именно с недостаточным уровнем развития визуальной памяти. Недостатки в развитии внимания детей связаны с нарушениями в произвольной сфере.

Вместе с тем, проведенное нами исследование доказывает, что гиперактивные дети могут быть одарены, способны и талантливы. У многих из них живой ум, они быстро обрабатывают полученную информацию, легко впитывают новое.

Полученные результаты изучения интеллектуального развития старших дошкольников с признаками гиперактивности могут быть использованы в диагностической и консультативной работе педагога-психолога, а также для разработки коррекционно-развивающей программы для работы с данной категорией детей.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2010. - 623 с.
2. Альтхерр П., Берг Л., Вельфль А., Пассолт М. Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития. - М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 160 с.
3. Астапов В.Н. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 3-е изд. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. - 349 с.
5. Бреслав Г.М. Эмоциональная особенность формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
6. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. - М.: Издательство института Психотерапии, 2002. – 96 с.
7. Бурменская Г.А., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психологического развития детей. - М.: Изд-во МГУ, 1990. -158 с.
8. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. - М.: Академия, 2010.- 367 с.
9. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. - М.: Академия, 2011. - 624 с.
10. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 2006. - 224 с.
11. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех

специальностей педагогических вузов. - М.: Педагогическое общество России, 2003. - 512 с.

12. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций - М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. - 336 с.

13. Гребенникова О.В. Роль сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников: дис. ... канд. психол. наук. - Москва, 2006. - 135 с.

14. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2004. С. 361-362.

15. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Развитие ребенка в ваших руках; Книга полезных советов для родителей, воспитателей, учителей, психологов, дефектологов. Серия «Школа для всех». - М.: Новая школа, 2000. - 160 с.

16. Заваденко Н.Н. Диагноз и дифференциальный диагноз синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Школьный психолог. - №4. - 2000. - С. 2-6.

17. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 448 с.

18. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку. 2-е издание - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. - 96 с.

19. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.

20. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии. - СПб.: Издательство «Питер», издание 1-е, 2004. - 480 с.

21. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. - 232 с.

22. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада - М.: Просвещение, 1985. - 176 с.

23. Кошелева А.Д., Алексеева Л.С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка. - М.:НИИ семьи, 1997. - 64 с.
24. Крайг Г. Психология развития (Пер. с англ.) - СПб, 2010. - 987 с.
25. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб., Питер, 2005. - 940 с.
26. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. - М.: Генезис, 2002. - 208 с.
27. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов.-М.: Юрайт, 2011. - 464 с.
28. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баянская Е.Г., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения и их коррекция в детском возрасте. - М.: Альфа, 1990. - 198 с.
29. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М.: Генезис, 2000. - 192 с.
30. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник.- М.: Академия, 2010. - 452 с.
31. Новикова Г. Психолого-педагогическая готовность к школе. // Дошкольное воспитание, 2005. №8 - С. 95-100.
32. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011, - 414 с.
33. Педагогическая психология: Учеб. Для студ. высш. учеб. заведений. / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 209 с.
34. Практикум по возрастной психологии.- СПб.: Речь,2011.-682 с.
35. Практическая психология для педагогов и родителей. / Под ред. Проф. М.К. Тутушкиной. - СПб.: Дидактика Плюс, 2002, - 361 с.

36. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. / Под ред. И.В. Дубровиной. - 4-е изд. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 176 с.
37. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общая редакция Астапова В.М., Микадзе Ю.В. - СПб: Питер, 2001. - 384 с.
38. Психология человека от рождения до смерти. Под редакцией А.А. Реана. - СПб.: прайм - Еврознак, 2002. - 656 с.
39. Психотерапия детей и подростков / под ред. Ф. Кендалла. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2002. - 432 с.
40. Рассел Л. Баркли, Кристина М. Бентон Ваш непослушный ребенок. - СПб.: Питер 2004.
41. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением - М., Просвещение, 2006 - 150 с.
42. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей. / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов //Вопросы психологии. - 2001. - № 4. - С. 91-105.
43. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1998. - 256 с.
44. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. / Под ред. С.Ю. Циркина. - СПб.: Питер, 2000. - 752 с.
45. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. - М.: МПСИ, 2012. - 427 с.
46. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. - М., 1989. - 208 с.
47. Чистякова М.И. Психогимнастика. Под ред. М. И. Буянова. -2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.

48. Эльконин Б.Д. Психология развития: Уч. пособие для ВУЗов, Академия ИЦ Серия «Высшее профессиональное образование». 2007. - 384 с.
49. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна, вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. - 416 с.
50. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: Издательство «Летний сад», 2000. - 416 с.
51. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Методическое руководство. Часть 2. - СПб.: Издательство: Иматон, 2005. - 195 с.
52. <http://psylist.net/pedagog/00290.htm>

Приложение

Таблица 1

Индивидуальные значения диагностики уровня развития аудиальной памяти испытуемых

Группа 1				Группа 2			
№	Ф.И.	Показатели кратковремен. аудиальной памяти	Показатели долговремен. аудиальной памяти	№	Ф.И.	Показатели кратковремен. аудиальной памяти	Показатели долговремен. аудиальной памяти
1	Б.А.	9	9	1	А.Р.	8	5
2	Б.К.	7	7	2	Д.И.	9	8
3	Б.И.	7	7	3	Ж.Н.	8	6
4	В.В.	8	7	4	И.С.	7	4
5	Д.А.	7	7	5	К.Л.	9	6
6	Е.Л.	8	7	6	М.А.	8	7
7	М.М.	9	8	7	П.А.	8	5
8	Н.Б.	7	6	8	П.П.	9	7
9	Н.Е.	6	5	9	С.К.	8	5
10	М.О.	6	4				
11	П.К.	9	8				
12	П.С.	10	8				
13	Р.Н.	7	7				
14	С.А.	7	6				
15	С.Т.	8	8				
16	Т.Н.	8	7				
17	У.Л.	10	9				
18	Ч.М.	7	6				
19	Ш.В.	6	5				
Ср. значение		7.68	6.89	Ср. значение		8.22	5.89

Индивидуальные значения диагностики уровня развития
визуальной памяти испытуемых

Группа 1			Группа 2		
№	Ф.И.	Показатели визуальной памяти	№	Ф.И.	Показатели визуальной памяти
1	Б.А.	8	1	А.Р.	5
2	Б.К.	6	2	Д.И.	7
3	Б.И.	7	3	Ж.Н.	7
4	В.В.	7	4	И.С.	5
5	Д.А.	8	5	К.Л.	8
6	Е.Л.	6	6	М.А.	5
7	М.М	8	7	П.А.	4
8	Н.Б.	5	8	П.П.	7
9	Н.Е.	7	9	С.К.	4
10	М.О.	9			
11	П.К.	8			
12	П.С.	8			
13	Р.Н.	6			
14	С.А.	5			
15	С.Т.	6			
16	Т.Н.	6			
17	У.Л.	9			
18	Ч.М.	7			
19	Ш.В.	6			
Ср. значение		6.95	Ср. значение		5.78

Таблица 3

Индивидуальные значения диагностики уровня развития произвольного внимания (Группа 1)

№	Ф.И.	Количество просмотренных знаков	Количество ошибок	Количество пр. зачеркнутых знаков	Продуктивность внимания (%)
1	Б.А.	310	1	72	77
2	Б.К.	312	2	81	77
3	Б.И.	340	0	78	76
4	В.В.	331	2	71	78
5	Д.А.	350	4	77	77
6	Е.Л.	327	4	82	76
7	М.М.	383	2	88	77
8	Н.Б.	362	0	78	78
9	Н.Е.	359	3	89	75
10	М.О.	369	4	85	78
11	П.К.	377	2	79	77
12	П.С.	380	2	91	77
13	Р.Н.	306	3	82	78
14	С.А.	334	2	72	78
15	С.Т.	345	4	72	78
16	Т.Н.	311	3	84	77
17	У.Л.	384	1	86	78
18	Ч.М.	395	5	94	77
19	Ш.В.	321	2	80	77
Ср. значение		347.16	2.42	81.11	77.16

Таблица 4

Индивидуальные значения диагностики уровня развития произвольного внимания (Группа 2)

№	Ф.И.	Количество просмотренных знаков	Количество ошибок	Количество правильно зачеркнутых знаков	Продуктивность внимания
1	А.Р.	294	6	67	78
2	Д.И.	318	5	82	76
3	Ж.Н.	360	3	79	70
4	И.С.	342	8	76	75
5	К.Л.	369	4	77	74
6	М.А.	351	6	76	78
7	П.А.	359	4	60	77
8	П.П.	332	4	74	75
9	С.К.	327	4	68	76
Ср. значение		339.11	4.89	73.22	75.44

Таблица 5

Индивидуальные значения диагностики уровня развития речи

Группа 1			Группа 2		
№	Ф.И.	Количество правильных ответов	№	Ф.И.	Количество правильных ответов
1	Б.А.	9	1	А.Р.	5
2	Б.К.	6	2	Д.И.	9
3	Б.И.	7	3	Ж.Н.	10
4	В.В.	7	4	И.С.	5
5	Д.А.	8	5	К.Л.	9
6	Е.Л.	6	6	М.А.	5
7	М.М.	10	7	П.А.	4
8	Н.Б.	5	8	П.П.	10
9	Н.Е.	7	9	С.К.	4
10	М.О.	10			
11	П.К.	9			
12	П.С.	10			
13	Р.Н.	6			
14	С.А.	5			
15	С.Т.	6			
16	Т.Н.	6			
17	У.Л.	9			
18	Ч.М.	7			
19	Ш.В.	6			
Ср. значение		7.32	Ср. значение		6.78

Таблица 6

Индивидуальные значения диагностики уровня развития мыслительных операций (Группа 1)

№	Ф.И.	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест	
		балл	%	балл	%	балл	%	балл	%
1	Б.А.	10	100%	9	90%	9	90%	9	90%
2	Б.К.	8	80%	8	80%	9	90%	8	80%
3	Б.И.	8	80%	7.5	75%	7	70%	7.5	75%
4	В.В.	9	90%	9.5	95%	9.5	95%	8.5	85%
5	Д.А.	9.5	95%	9	90%	9	90%	8	80%
6	Е.Л.	9	90%	10	100%	9.5	95%	8	80%
7	М.М	10	100%	9	90%	9.5	95%	9	90%
8	Н.Б.	8	80%	8	80%	6.5	65%	8	80%
9	Н.Е.	8.5	85%	7	70%	9	90%	8.5	85%
10	М.О.	10	100%	9	90%	10	100%	9	90%
11	П.К.	10	100%	9	90%	8	80%	9	90%
12	П.С.	10	100%	8	80%	10	100%	9.5	95%
13	Р.Н.	8	80%	7.5	75%	7	70%	8	80%
14	С.А.	9	90%	9	90%	10	100%	9	90%
15	С.Т.	9	90%	10	100%	9	90%	9	90%
16	Т.Н.	9	90%	7	70%	7	70%	8	80%
17	У.Л.	10	100%	8	80%	9	90%	10	100%
18	Ч.М.	6	60%	9	90%	9	90%	8	80%
19	Ш.В.	8.5	85%	6.5	65%	8	80%	7.5	75%
Ср. значение		8,92	89%	8.42	85%	8.68	85%	8.5	85%

Таблица 7

Индивидуальные значения диагностики уровня развития мыслительных операций (Группа 2)

№	Ф.И.	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест	
		балл	%	балл	%	балл	%	балл	%
1	А.Р.	8.5	85%	7	70%	7.5	75%	8	80%
2	Д.И.	9	90%	8.5	85%	8.5	85%	9.5	95%
3	Ж.Н.	9.5	95%	7	70%	7	70%	8.5	85%
4	И.С.	7.5	40%	7	70%	5	50%	8.5	85%
5	К.Л.	9	90%	7.5	75%	8.5	85%	9	90%
6	М.А.	6.5	65%	7	70%	7	70%	7	70%
7	П.А.	8	80%	8	80%	8	80%	8.5	85%
8	П.П.	8.5	85%	8.5	85%	9.5	95%	8.5	85%
9	С.К.	8	80%	9	90%	8	80%	9.5	95%
Ср. значение		8.28	82%	7,72	78	7.67	77%	8.56	86%

Таблица 8

Индивидуальные значения диагностики по субтесту 1 методики Е. Торренса

Группа 1			Группа 2		
Ф И ребенка	Критерий		Ф И ребенка	Критерии	
	оригинальности	тщательности		оригинальности	тщательности
Б.А.	5	5	А.Р.	4	3
Б.К.	3	3	Д.И.	5	3
Б.И.	4	4	Ж.Н.	5	4
В.В.	4	5	И.С.	3	3
Д.А.	3	4	К.Л.	5	4
Е.Л.	4	5	М.А.	4	5
М.М.	5	5	П.А.	3	4
Н.Б.	4	5	П.П.	5	4
Н.Е.	4	4	С.К.	4	3
М.О.	5	5			
П.К.	5	5			
П.С.	4	4			
Р.Н.	3	4			
С.А.	3	5			
С.Т.	4	3			
Т.Н.	3	4			
У.Л.	4	4			
Ч.М.	4	4			
Ш.В.	5	4			
Ср. знач.	4.0	4.32	Ср. знач.	4.22	3.67

Таблица 9

Индивидуальные значения диагностики по субтесту 2 методики Е.Торренса

Группа 1					Группа 2				
Ф И ребенка	Критерии				Ф И ребенка	Критерии			
	беглость	гибкость	оригина льность	тщатель ность		беглость	гибкость	оригина льность	тщатель ность
Б.А.	7	8	4	8	А.Р.	9	7	4	5
Б.К.	9	9	4	8	Д.И.	8	8	5	6
Б.И.	6	7	5	7	Ж.Н.	9	10	5	7
В.В.	6	8	3	7	И.С.	7	7	3	4
Д.А.	6	6	4	7	К.Л.	8	9	5	8
Е.Л.	6	7	4	8	М.А.	7	7	4	6
М.М.	8	10	5	9	П.А.	6	8	3	6
Н.Б.	7	7	3	7	П.П.	9	9	5	9
Н.Е.	7	8	4	8	С.К.	7	7	3	6
М.О.	10	9	5	9					
П.К.	8	9	4	10					
П.С.	7	7	4	10					
Р.Н.	7	9	4	9					
С.А.	6	8	3	8					
С.Т.	6	8	4	8					
Т.Н.	8	9	4	7					
У.Л.	8	9	4	8					
Ч.М.	8	9	4	9					
Ш.В.	7	7	3	8					
Ср. знач.	7.21	8.11	3.95	8.16	Ср. знач.	7.78	8.0	4.1	6.6