



М. К. Иванова, М. И. Дедюкина

**Развитие когнитивных способностей
и регуляции поведения детей
старшего дошкольного возраста**

Киров
2021



М. К. Иванова, М. И. Дедюкина

**Развитие когнитивных способностей
и регуляции поведения детей
старшего дошкольного возраста**

Монография

Киров
2021

© АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2021
© АНО ГРД «Лаборатория детства», 2021
© Иванова М. К., Дедюкина М. И., 2021

УДК 159.92
ББК 88.41
И21

Утверждено научно-техническим советом
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова»

Авторы:

Иванова Мария Кимовна,
Дедюкина Марфа Ивановна

Рецензенты:

Алексеева Галина Ивановна, д. п. н., заместитель директора
АОУ ДПО РС (Я) «Институт развития образования и повышения квалификации
им. С. Н. Донского II»;

Находкин Василий Васильевич, к. п. н., доцент кафедры возрастной педагогической
психологии ПИ ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет
имени М. К. Аммосова»

И21 Иванова, М. К. Развитие когнитивных способностей и регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]: монография / М. К. Иванова, М. И. Дедюкина. – Электрон. текст. дан. (2,3 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования: PC, Intel 1 ГГц, 512 Мб RAM, 2,3 Мб свобод. диск. пространства; CD-привод; ОС Windows XP и выше, ПО для чтения pdf-файлов. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-907419-92-6

Научное электронное издание

Монография посвящена анализу социально значимой проблемы в возрастной и педагогической психологии – психического развития детей дошкольного возраста. Изучены особенности развития когнитивных способностей и произвольной регуляции поведения детей в дошкольном возрасте. В основу легли итоги научно-исследовательской деятельности проекта «Растем с Якутией». Разработаны нормы развития когнитивных навыков и регуляции поведения, адаптированные именно в нашем регионе, что является весьма значимым научным и практическим вкладом. Полученные эмпирические результаты исследования можно в дальнейшем использовать как основы для построения коррекционно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста.

ISBN 978-5-907419-92-6

УДК 159.92
ББК 88.41

© АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2021
© АНО ГРД «Лаборатория детства», 2021
© Иванова М. К., Дедюкина М. И., 2021

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
1.1. Теоретическое обоснование понятий «когнитивные способности» и «регуляция поведения»	8
1.2. Психологические особенности развития когнитивных навыков и регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста	19
1.3. Особенности поведения детей старшего дошкольного возраста.....	31
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)	
2.1. Организация исследования в рамках подпроекта «Растем с Якутией».....	40
2.2. Характеристика методик исследования	42
2.3. Интерпретация и обобщение результатов исследования	47
2.4. Педагогические условия развития регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	85
ПРИЛОЖЕНИЕ	98

ВВЕДЕНИЕ

В ходе деятельности человек сталкивается с различными проблемами, для решения которых необходим постоянный поиск информации. Инструментом познания окружающего мира являются когнитивные навыки человека: способности приобретать, хранить и преобразовывать информацию. Когнитивные способности – один из базовых ресурсов личности, который лежит в основе самостоятельной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности человека. Существует целый ряд исследований, подтверждающих, что уровень развития когнитивных способностей определяет достижения личности на ее жизненном пути.

Необходимость создания образовательных технологий, обеспечивающих эффективное развитие когнитивных навыков в старшем дошкольном возрасте, является актуальной для практики обучения и воспитания. Дошкольный возраст – начальный этап формирования личности. Движущими силами развития психики дошкольника являются его потребности. Важнейшая из них потребность в общении, с помощью которой усваивается социальный опыт, потребность во внешних впечатлениях, в результате чего происходит развитие познавательных способностей, а также потребность в движении, приводящая к овладению целой системой разнообразных навыков и умений.

В исследованиях отечественных психологов когнитивные регуляторные функции рассматриваются в контексте регулирующей роли процессов построения психического образа как отражения пространственно-временных и причинно-следственных характеристик воспринимаемых объектов (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.). Для ряда современных российских исследований (М. А. Холодная, Е. А. Сергиенко, А. В. Литвинова, Т. Е. Чернокова, Н. П. Пушина, А. А. Карпов, Е. В. Карпова, А. Н. Веракса, В. С. Собкин, О. В. Алмазов, Т. А. Смирнова, Е. Ю. Савин, Е. Р. Слободская и др.) характерно обращение к понятию «когнитивные регуляторные (исполнительские) функции», которое возникло в связи с

представлениями А. Р. Лурии о существовании подсистемы когнитивных функций как структурного элемента функциональной системы высших психических функций, отвечающего за организацию целенаправленного поведения. В данном контексте в психологии развития изучается развитие контроля поведения в раннем возрасте (Е. А. Сергиенко), взаимосвязь между когнитивными способностями и регуляторными функциями (Т. Е. Чернокова, О. В. Шестакова), роль когнитивных регуляторных функций как фактора готовности к школе (А. Н. Веракса), связь с особенностями социальной ситуации развития (В. С. Собкин) и т. д.

Из зарубежных исследований, наиболее значимых с точки зрения понимания развития регуляции в дошкольном детстве, является модель, разработанная Акирой Мияке (Miyaake et al.). Согласно данной модели, нейропсихологической основой для овладения собственным поведением является группа когнитивных навыков, которые обеспечивают целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях. Это навыки объединяются под общим названием «регуляторные функции».

Регуляторные функции являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешную социальную, интеллектуальную, профессиональную адаптацию субъекта на всем протяжении его жизненного пути (Pulkkinen). Именно поэтому представляется очень важным изучение ранних этапов формирования этой функции, ее детерминации, а также индивидуальных вариаций в ходе и результатах ее развития.

Вопрос о механизмах, детерминантах и возможностях регуляции поведения в психологической науке остается открытым и дискуссионным. Так, в отечественной традиции развитие регуляции поведения рассматривается как усвоение ребенком культурно принятых форм поведения под руководством взрослого (Л. С. Выготский, Е. О. Смирнова, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин). Внутренним детерминантам этого процесса, индивидуальным различиям в ходе формирования поведенческой регуляции уделяется недостаточно внимания.

В зарубежных исследованиях, хотя проблема индивидуальных особенностей раннего возраста освещена весьма широко, соотношение ее с вопросом развития регуляции поведения рассмотрено относительно мало. Существует проблема интеграции изучения общепсихологических закономерностей и индивидуальных особенностей (D. M. Buss). Индивидуальные различия упоминаются как фактор, влияющий на развитие регуляции поведения, но сущность и конкретные формы этого влияния не раскрываются (Pulkkinen).

Таким образом, отечественные и зарубежные данные указывают, что задача изучения становления регуляции поведения человека, ее механизмов, индивидуальных вариации в ходе этого процесса остается остро актуальной и нерешенной. В реализации нашего исследования мы опирались на принцип, сформулированный С. Л. Рубинштейном о том, что внешние воздействия действуют через внутренние условия (С. Л. Рубинштейн).

Проблема исследования находится в фокусе противоречия между общепризнанностью и очевидностью того факта, что когнитивные способности и регуляторные функции выступают в качестве основных средств социализации и готовности детей к обучению в школе и тем, что недостаточно изучено содержание когнитивных способностей и регуляторных функций у детей от пяти до семи лет. Планируемое исследование намерено восполнить этот пробел.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Теоретическое обоснование понятий «когнитивные способности» и «регуляция поведения»

«Когнитивный» – термин, широко распространенный в зарубежной психолого-педагогической литературе. Когнитивный – от латинского «Cogito» – «мыслю» – относится к познанию только на основе мышления. В отечественной науке изначально для определения данного понятия использовался термин «познавательный». Однако анализ исследований, проведенных авторами в последнее время в области изучения познавательной сферы человека, показал, что на современном этапе психологи и педагоги все шире и активнее используют термин «когнитивный» [11].

Р. Тайсон так определяет «когнитивность – это пограничный термин, отсылающий нас к любым процессам, посредством которых мы осознаем или приобретаем знания. Он включает в себя ощущения, узнавание, воображение, символизирование, суждение, воспоминания, обучение, размышление и умозаключения». Именно в этом смысле используют данный термин современные отечественные авторы [90].

В психолого-педагогической литературе нет единства в понимании «когнитивных способностей», а, следовательно, нет единства и в терминологии. В разных источниках синонимами являются понятия «когнитивные способности» – «общие способности» – «умственные способности» – «ментальные способности» – «познавательные способности», в зависимости от того, какое именно содержание авторы вкладывают в понятие «когнитивные способности» [37].

Анализ трудов по педагогике и психологии позволил выделить три наиболее распространенных подхода к определению когнитивных способностей.

1. Одни авторы, считают, что когнитивные способности – это индивидуально-психологические особенности процессов внимания, ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешности познания окружающего мира (В. Д. Шадриков, Е. Л. Солдатова). В данном случае «когнитивные способности» и «познавательные способности» определяются как синонимы [103].

Каждой способности соответствует определенная функциональная система. В. Д. Шадриков говорит о мыслительных, перцептивных, мнемических и других способностях, определяя их в терминах психических процессов, и вместе с тем исследует параметры мыслительного процесса, процесса восприятия и другие, рассматривая их как индивидуальные характеристики продуктивности психических процессов, т. е. в качестве способностей [103].

2. Т. А. Ратанова и Н. И. Чуприкова и др. рассматривают когнитивные способности как системы репрезентаций свойств, отношений и разносторонних связей объектов и субъектов деятельности. Эти системы – основа процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения.

Развитие когнитивных структур идет по принципу системной дифференциации – из более простых к более сложным, упорядоченным структурам, допускающим глубокий, широкий, многоаспектный и гибкий анализ, и синтез объектов действительности. Н. И. Чуприкова выделяет, что качества процессов анализа и синтеза, свойственные данному человеку, должны зависеть от достигнутого уровня развития когнитивных структур. Вместе с тем качества процессов анализа и синтеза должны определять саму способность когнитивных систем к формированию [79].

Таким образом, связь здесь двусторонняя, чем выше эти качества, тем более высокий уровень когнитивного развития, может быть, достигнут при прочих

равных условиях, а чем выше это развитие, тем выше и качество текущих процессов анализа и синтеза.

С этой точки зрения «когнитивные способности» и «умственные способности» являются синонимами, т. к. С. Л. Рубинштейном была выдвинута гипотеза, что ядром или общим компонентом различных умственных способностей является свойственное каждому человеку качество процессов анализа и синтеза, их уровень развития [82].

3. Представители третьего направления (А. М. Матюшкин, Н. А. Сырникова, М. В. Плачидов) под когнитивными (познавательными) способностями понимают интеллект, интеллектуальные способности [60].

В. Н. Дружинин дает три наиболее распространенных определения интеллекта:

– интеллект – это общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей;

– интеллект – это система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления;

– интеллект – способность к решению проблем без проб и ошибок. Если взять за основу первые два определения, то с этой точки зрения «когнитивные способности» и «интеллектуальные способности» являются синонимами [42].

По мнению А. М. Матюшкина, «все познавательные процессы составляют единую систему, которую в целом можно назвать интеллектуальной системой, и которая одновременно обеспечивает и внимание к новому, и понимание, и запоминание.

В процессе обучения необходимо способствовать развитию всей интеллектуальной системы, а не отдельных познавательных процессов. Мы пользуемся понятием интеллектуальная система как самым широким понятием, включающим все познавательные процессы.

Это понятие включает, конечно, и мышление как центральное звено всей интеллектуальной системы человека. Поэтому, рассматривая развитие познавательных процессов, можно представить его как развитие интеллекта человека, включающего все познавательные процессы, уровень знаний, систему интеллектуальных операций и обеспечивающего возможности усвоения, воспроизведения и использование знаний в жизни» [42].

Н. А. Сырникова, рассматривая интеллект в системной трактовке, приходит к выводу, что интеллект как когнитивное образование состоит из двух подсистем: регулирующей и исполнительной, которые в свою очередь, имеют содержательные и операционные составляющие.

В качестве операций интеллекта могут рассматриваться перцептивные, мнемические и мыслительные операции [89].

В. Н. Дружинин под когнитивными способностями понимал ресурс индивида, характеризующий диапазон его интеллектуальной продуктивности [42].

С точки зрения личностного подхода к пониманию способностей представляется интересной модель «интеллектуального диапазона» В. Н. Дружинина, которая объясняет зависимость между уровнем интеллекта и индивидуальными достижениями. В. Н. Дружинин делает вывод, что когнитивные факторы определяют лишь верхний, а деятельность – нижний предел успешности. Место человека в этом диапазоне определяется не когнитивными факторами, а личностными особенностями, особенно такими чертами, как исполнительность [42].

Регуляторные функции являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешную социальную, интеллектуальную, профессиональную адаптацию субъекта на всем протяжении его жизненного пути (Pulkkinen). Именно поэтому представляется очень важным изучение ранних этапов формирования этой функции, ее детерминации, а также индивидуальных вариаций в ходе и результатах ее развития.

Вопрос о механизмах, детерминантах и возможностях регуляции поведения в психологической науке остается открытым и дискуссионным. Так, в отечественной традиции развитие регуляции поведения рассматривается как усвоение ребенком культурно принятых форм поведения под руководством взрослого (Выготский Л. С., 1984, Смирнова Е. О., 1995, Божович Л. И., 1981, Эльконин Д. Б., 1978). Внутренним детерминантам этого процесса, индивидуальным различиям в ходе формирования поведенческой регуляции уделяется недостаточно внимания.

В зарубежных исследованиях, хотя проблема индивидуальных особенностей раннего возраста освещена весьма широко, соотношение ее с вопросом развития регуляции поведения рассмотрено относительно мало. Существует проблема интеграции изучения общепсихологических закономерностей и индивидуальных особенностей (D. M. Buss). Индивидуальные различия упоминаются как фактор, влияющий на развитие регуляции поведения, но сущность и конкретные формы этого влияния не раскрываются (Pulkkinen).

В зарубежной психологической литературе направление, посвященное изучению механизмов регуляции поведения связано с термином *регуляторные функции*. Регуляторные функции помогают контролировать мысли и действия, смещая их в сторону стимула, связанного с решением задачи или выполнением задания, несмотря на отвлекающие факторы. Фактически «регуляторные функции» – это обобщающий термин для различных когнитивных навыков, позволяющих вести себя адаптивно и пластично в новых ситуациях [2].

Регуляция состоит из четырех взаимосвязанных систем, таких как *внимание, когнитивная гибкость, постановка целей, обработка информацией*. *Внимание* выражается избирательностью, мониторингом, отслеживанием действий и поведения. *Когнитивная гибкость* – это умение переключаться с одного ответа на другой, способность переходить и справляться новыми действиями, использовать различные стратегии и обрабатывать информацию. *Постановка целей*

определяется умением ставить цель, планированием своих действий, определением шагов по их достижению. *Обработка информации* связана эффективностью выполнения новых сложных задач [112].

Развитие регуляции поведения во многом определяет успешность обучения детей в школе, в частности овладения навыками чтения и письма. Об этом свидетельствуют исследования зарубежных ученых [113, 114].

По данным некоторых авторов, регуляция поведения в детском возрасте определяет успеваемость по математике и чтению (Blair, Razza, 2007; Willoughby et al., 2012), успешную социализацию детей (Denham et al., 2010) и даже определяет статус во взрослом возрасте (Moffitt et al., 2011). Однако нет единых факторов, которые влияют на вышеуказанные явления.

Отечественные и зарубежные данные указывают, что задача изучения становления регуляции поведения человека, ее механизмов, индивидуальных вариаций в ходе этого процесса остается остро актуальной и нерешенной. В реализации нашего исследования мы опирались на принцип, сформулированный С. Л. Рубинштейном, о том, что внешние воздействия действуют через внутренние условия (С. Л. Рубинштейн) [82].

Таким образом, важно отметить, что когнитивные навыки и регуляция поведения дифференцируют от общего интеллекта (Дж. Камминг, 2006): они представляют собой способность планировать, выполнять адаптивные действия, генерировать новые моторные ответы, а не пассивно воспроизводить информацию. Во многих исследованиях они выступают как компетенции, которые позволяют осуществлять волевое действие в соответствии с определенной ментально представленной рамкой восприятия (Бок А. М., Галлавей К. С. и Хунд А. М., (2015), Фрай Д., Зелазо П. Д., Палфай Т. (1995) Миллер С. А.).

Когнитивное развитие ребенка в дошкольном возрасте является сложным взаимодействием различных форм мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и логического). В свою очередь в развитии различных форм

мышления большую роль играет воображение ребенка-дошкольника, благодаря которому формируются образы предметов. Вообще воображение, по мнению специалистов, выполняет важнейшую функцию для развития в детском возрасте – познавательную. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, являющийся основным нормативным документом для отечественных МДОУ и педагогов, определяет познавательное развитие как ключевое направление развития ребенка-дошкольника. Познавательная активность ребенка в дошкольном возрасте представляет собой непрерывно развивающееся качество его личности, отражающее готовность к познанию, интерес к чему-либо, проявление преобразовательных действий по отношению к окружающим предметам и явлениям, а также инициативность, самостоятельность и настойчивость в различных видах деятельности, позитивное эмоциональное переживание при получении новой информации.

В старшем дошкольном возрасте когнитивные способности имеют свои особенности, что важно учитывать. В частности, основным видом мышления выступает наглядно-образное, что влияет на особенности познавательной активности. Формируется понятийное мышление. Ребенок-дошкольник старшего возраста формируется как «рефлексирующий субъект». Именно в старшем дошкольном возрасте речь становится средством мышления, участвует в целеполагании и планировании деятельности, а значит также влияет на особенности познавательной активности.

В российской науке также есть термин «когнитивная активность», которая, с одной стороны, «выросла» из отечественных междисциплинарных исследований познавательной активности, а с другой – была транслирована как самостоятельное направление, пришедшее из западной психологии. Проблема развития познавательной активности, поиски оптимальных средств и методов интенсификации образовательной деятельности – одна из вечных проблем педагогики и ряда смежных наук. Ей были посвящены многочисленные исследования: теория

поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), развитие познавательных интересов (Т. А. Шамова, Г. И. Шукина), роль мотивационных процессов в учебной деятельности (А. К. Маркова), самоорганизация как условие развитие активности школьника (Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. М. Махмутов и др.).

Обобщение перечисленных выше исследований позволяет сказать, что в отечественной педагогике сложилась определенная концепция, в которой познавательная активность трактуется как двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это процесс самоорганизации и саморазвития ребенка, учащегося; с другой – результат влияния окружающих условий, организации соответствующей среды, организации сопровождающей (и/или ведущей) позиции педагога.

Когнитивная (cognition – знание, познание) активность, представляя собой способность к умственному восприятию и переработке внешней информации, проявляется через совокупность психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь, эмоции) и психических состояний (убеждения, желания, намерения) личности. Проявляясь в самом общем виде как активность в процессе познания, она обеспечивает развитие мышления. Взаимосвязанная с мыслительной деятельностью и основанная на наличных знаниях и опыте когнитивная активность помогает осознать, как именно приобретаются знания.

Немаловажное значение развитие когнитивной активности приобретает на этапе предшкольного детства. Оптимально организованная среда развития обеспечивает ребенку наименее болезненный переход от дошкольной к школьной ступени обучения. Развитие когнитивной активности в качестве управляемого процесса (прежде всего именно со стороны педагога) позволяет снизить напряжение и тревогу ребенка выявить сбои, происшедшие на таких уровнях жизни, как когнитивный, аффективный и поведенческий, привести их в соответствие с

ситуацией и задать дальнейший вектор всей предстоящей познавательной деятельности.

Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что «один и тот же процесс может быть (и обыкновенно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым» [6]. Очевидно, что педагог, работая с детьми, должен понимать возможности каждого из компонентов и оптимально, с учетом индивидуальных особенностей ребенка выстраивать когнитивно-развивающую траекторию.

Интеграция обозначенных компонентов приводит к формированию у детей комплекса личностных социально значимых качеств, а также к становлению предпосылок учебной деятельности, что в совокупности обеспечивает конструктивное решение проблемы адаптации на этапе перехода к школьному обучению.

Эмоциональный компонент, выступая одним из структурных компонентов когнитивной активности, создает «эмоционально благополучный фон познавательной деятельности» (Г. И. Щукина) ребенка, вызывает желание узнать новое, обеспечивает возникновение стремления совершенствовать свою умственную деятельность. Главным условием становления и развития эмоционального компонента выступает мотив. Мотив, представляя собой внутреннее осознанное побуждение, способствует зарождению инициативы изнутри, обеспечивая тем самым не просто протекание активной познавательной деятельности, а придавая ей целенаправленность и результативность.

При этом, по словам Ш. С. Шойимовой, сам мотив формируется при совершении «действий по осознанию противоречия между возникшей познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворения своими силами» [106].

Эмоциональный компонент когнитивной активности на этапе дошкольного детства объединяет в себе такие чувства, как пытливость, любознательность, интеллектуальную радость, стремление познать новое, расширить и углубить свои знания, вызывает эмоциональное отношение к предмету деятельности и к тому, что с ней связано. Все это эмоциональные проявления познавательного

интереса. Следовательно, эмоции обеспечивают рождение познавательного интереса, который, в свою очередь, в эмоциональной обстановке выступает как «отношение и мотив» (Г. И. Щукина).

В сфере мотивации на этапе предшкольного детства возникает такое важное новообразование, как механизм соподчинения мотивов, позволяющий оценивать уже не отдельные поступки ребенка, а его поведение в целом.

Развитие когнитивной активности в условиях эмоционального компонента можно соотнести, как считает И. Г. Белавина, с периодом «сенситивного восприятия», непосредственных впечатлений, ярких и красочных образов, где знакомство с окружающим происходит в основном на основе чувственного познания. При помощи органов чувств ребенок воспринимает огромное количество самых разнообразных стимулов, которые вызывают у него ответные эмоциональные и интеллектуальные реакции.

Таким образом, в эмоциональный компонент включается такая составляющая, как чувство удовольствия от процесса познания, выступающая базой развития не просто личностно значимого отношения ребенка к принятию нового знания в процессе его встраивания в структуру собственного опыта, но обеспечивающая воспитание умения ребенка преобразовывать получаемые знания. Все это, в свою очередь, обеспечит грамотный подход к изучению научных дисциплин в школе, станет основой становления исследовательской позиции ребенка в процессе его жизнедеятельности, позволит ощутить радость от процесса познания.

Главным направлением развития чувств на этапе дошкольного детства является увеличение их «разумности» (В. С. Мухина), обусловленное непосредственно умственным развитием ребенка. К концу старшего дошкольного возраста эмоции начинают уступать место «интеллектуальным процессам, связанным с усвоением и переработкой знаний об окружающем мире, о себе самом. Постепенно чувства становятся более рациональными, и в случае, когда ребенок

усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки, начинают подчиняться мышлению» [6]. В дальнейшем ребенок научается управлять своими чувствами, сознательно их употреблять, демонстрируя окружающим свои переживания и воздействуя на эти переживания.

Интеллектуальный компонент когнитивной активности обеспечивает взаимосвязь чувств и эмоций с познавательными процессами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Центральным звеном в развитии когнитивных навыков выступает интерпретация ребенком объективной реальности, которая зависит от непосредственно переживаемого опыта, результатом чего становится рождение мыслей, определяющих дальнейшее поведение ребенка.

Познавательное развитие в старшем дошкольном возрасте предполагает:

- развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий, становление сознания;
- развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений.

Познавательное развитие дошкольника может реализовываться в различных видах деятельности, в том числе: общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности.

Таким образом, когнитивная активность понимается как способность к умственному восприятию и переработке внешней информации, которая проявляется через ряд психических процессов (восприятие, память, мышление, внимание, воображение, речь и др.) и психических состояний (убеждения, желания, намерения) личности. Познавательная активность как качество личности имеет сложную структуру. В частности, эта структура включает несколько блоков, в том числе: мотивационно-потребностный, регуляторный, динамический, результативный, рефлексивный.

1.2. Психологические особенности развития когнитивных навыков и регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста

Одним из самых важных достижений старшего дошкольного возраста и предиктором успешной адаптации и обучения в школе является развитие произвольности или регуляторных функций (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Е. О. Смирнова и др.). Хотя между понятиями «произвольность» (в культурно-историческом подходе) и «регуляторные функции» (neuroscience) есть методологические различия, в основе лежат схожие процессы (О. В. Алмазова и др., Т. В. Ахутина и др.).

Согласно модели регуляторных функций А. Мияке (Miyake et al.), нейропсихологической основой для овладения собственным поведением является группа когнитивных навыков, обеспечивающих целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях, которые объединяются под общим названием «регуляторные функции» («executive functions»). Они обеспечивают мониторинг и контроль мышления и деятельности через смещение процессов в сторону стимула, связанного с выполнением задания, несмотря на вторичные задачи и помехи. В нейрокогнитивных исследованиях процесс торможения и рабочая память рассматриваются в качестве основных процессов, обеспечивающих произвольную регуляцию [21].

Регуляторные функции делятся на следующие основные компоненты: рабочую память («working memory») – зрительную и слухоречевую, гибкость внимания или переключение («cognitive flexibility»), которое связано со способностью переходить от одного правила к другому, и сдерживающий контроль («inhibitory control»), который предполагает торможение доминирующего ответа в пользу требуемого в задании. Эти компоненты связаны друг с другом, но они могут рассматриваться и как самостоятельные, отдельно друг от друга, поэтому данная модель получила название «единство с разнообразием» («unity-with-

diversity»). Несмотря на то что данная модель была изначально основана на результатах, полученных на взрослых, возможность ее использования при описании развития в детском возрасте была подтверждена в работах зарубежных исследователей [19].

Регуляторные функции в предложенном выше понимании, как целостный конструкт, в отечественной психологии в настоящее время активно исследуются учеными МГУ под руководством А. Н. Веракса.

Существует несколько точек зрения на причины связи между уровнем развития регуляторных функций и успешностью выполнения заданий на теорию сознания. Существуют данные, согласно которым концепция психического и регуляторные функции обслуживаются одной зоной фронтальной коры. В работах некоторых авторов утверждается, что за регуляторными функциями и развитием теории сознания стоят общие познавательные способности. Например, тест на сортировку карточек Dimensional Change Card Sorting Task и задания на изучение теории сознания обладают общей логической структурой. Задания на сортировку, равно как и описанное выше задание на ложные представления, предполагают переключение с одного правила на другое. Согласно Ф. Зелазо [46], трехлетние дети не могут представить правило более высокого порядка, которое объединяет две несопоставимые пары правил, и не могут применить его для соответствующего действия. Другой точки зрения придерживаются исследователи Д. Клоо и Ж. Пернер. В их работе было высказано предположение о том, что задания, направленные на изучение когнитивных навыков и регуляторных функций, определяются одним и тем же процессом – сдерживающим контролем. Авторы рассматривают классический эксперимент Х. Виммера и Ж. Пернера и утверждают, что данная задача требует для выполнения актуализации следующих способностей: а) удержание в уме двух возможностей; б) подавление доминирующего ответа и в) инициирование недоминирующего ответа. В эксперимен-

тальном исследовании было показано, что работа с детьми над трудностями в решении задания на сортировку карточек ведет к улучшениям в выполнении заданий на изучение теории сознания. Полученные ими выводы подтверждаются в ряде других исследований, показавших наличие устойчивой связи между выполнением заданий именно на ложные представления и заданий конфликтного типа, направленных на изучение сдерживающего контроля [20]. Таким образом, большинство исследователей полагают, что связи между когнитивными навыками и регуляторными функциями возникают, потому что понимание психических состояний требует определенных регуляторных навыков: удержания различных точек зрения или потенциальных реальностей в уме, гибкого переключения между ними, а также сдерживания собственной позиции для понимания точек зрения других людей, в том числе их ложных убеждений. При этом недавние зарубежные исследования показали, что такие компоненты регуляторных функций, как сдерживающий контроль и гибкость, являются значимыми предикторами дальнейшего развития теории сознания. Несмотря на активное изучение данных вопросов в зарубежной психологии в течение последних 30 лет, подобных экспериментальных исследований в России пока проводится сравнительно мало, и совсем немногие из них посвящены дошкольному возрасту.

В отечественной психологии дошкольным детством принято считать период от 3 до 7 лет. Ему предшествуют несколько периодов. В период младенчества развитие ребенка идет в основном по пути овладения манипулятивной деятельностью.

Ведущей деятельностью этого периода является непосредственное эмоциональное общение со взрослым. Главным достижением ребенка к концу первого года жизни становится приобретение физической самостоятельности (Авдеева – Мещерякова, 1991).

В младенческом возрасте начинается постепенное овладение речью, которое идет в основном по 25 пути звукоподражания речи взрослого. Кроме того,

идет интенсивное развитие лексики ребенка, быстрое увеличение активного словарного запаса ребенка, овладение грамматическим и синтаксическим построением речи.

Одновременно с развитием речи интенсивно развивается мышление ребенка. На этом этапе оно определяется преобладающей ролью восприятия, ведущей предметно-орудийной деятельностью ребенка и носит наглядно-действенный характер.

Ребенок младшего дошкольного возраста решает задачи с помощью внешних ориентировочных действий, т. е. находит решение методом проб и ошибок (наглядно-действенное мышление). В среднем дошкольном возрасте он уже после ознакомления с несколькими вариантами решения способен решить задачу в уме, без предметных действий. Мышление становится наглядно-образным.

Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления происходит в тесной связи с формированием логического мышления, основы которого закладываются в дошкольном возрасте. В старшем дошкольном возрасте у ребенка уже возможно логическое построение рассуждения в том случае, когда речь идет о знакомой ситуации. Однако познание действительности, ее существенных связей и зависимостей происходит главным образом на основе наглядно-образного мышления – основной формы мышления в этом возрасте.

В старшем дошкольном возрасте наглядно-образное мышление является доминирующим. Оно играет важную роль в формировании у детей понимания процессов изменения и развития предметов и явлений. У старших дошкольников образуются целостные знания об окружающей деятельности.

В деятельности возникает соподчинение основной и вспомогательной целей. Возникают образы, отражающие отношения между производимыми и планируемыми действиями. Благодаря использованию умственного образа ребенок обретает возможность предвосхищения ситуации.

Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления осуществляется в тесной связи с формированием логического мышления. Н. Н. Поддьяков подчеркивает, что и «неотчетливые знания» играют положительную роль в умственном развитии человека, что «необходимо обратить особое внимание на развитие сильных сторон комплексного мышления, которое является ведущим на протяжении значительного периода дошкольного детства и имеет чрезвычайно важное значение в общем умственном развитии детей [78].

А. В. Запорожец совершенно справедливо писал: «Ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный, оторванный от конкретной действительности характер» он подчеркивал также, что при перестройках педагогического процесса, при совершенствовании программ обучения и воспитания «необходимо предусмотреть не только то, чего ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить» [1].

Своеобразие стихийно формирующегося детского мышления заключается в том, что в его процессе могут сосуществовать самые противоречивые представления и понятия, развиваясь одновременно и развития дивергентного творческого мышления.

Понимание хода развития детского восприятия явилось результатом многолетних исследований (Дж. Брунер, А. Н. Венгер, А. В. Запорожец). В них показано, что для осуществления процесса восприятия недостаточно обладать определенной степенью развития нервной системы. Акцент в отечественной психологии делается на активном характере восприятия, значит восприятие – следствие взаимодействия с внешними объектами, это процесс построения образа объекта при непосредственном контакте с объектом.

В старшем дошкольном возрасте начинает складываться личность ребенка, формируется его мотивационно-потребностная сфера, закладываются основы мировоззрения: представления о себе, о природе, об окружающем мире. Активная развивающая работа с ребенком дошкольного возраста значительно продвигает вперед его умственное и личностное развитие.

А. В. Запорожец, справедливо отмечал, что оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются путем широкого развертывания и максимального обогащения содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми.

Мы считаем, что при этом в среду развития необходимо вносить все имеющиеся на данный момент средства взаимодействия и обучения. Это позволит создать широкий диапазон развития для детей с различным типом ведущей деятельности, включая альтернативные классическому представлению.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для умственного развития ребенка и его творческих способностей. Наблюдая окружающий мир, анализируя и сопоставляя, выделяя существенное и второстепенное, дети устанавливают причинно-следственные связи, учатся рассуждать, делать выводы.

К концу дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) у детей появляется высшая для этого периода детства форма общения – внеситуативно-личностная, которая возникает на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании.

Как отмечает М. И. Лисина, эта форма общения тесно связана с высшими для дошкольного возраста уровнями развития игры, ребенок теперь обращает больше внимания на особенности межличностных отношений. На те взаимоотношения, которые существуют в его семье, на работу родителей и т. д. К концу

дошкольного возраста ребенок способен совершать поступки исходя из интересов другого человека, а не своих собственных проявлять чувства симпатии, помощи, заботливости.

Большую роль в формировании моральных чувств ребенка играет взрослый, который является образцом для подражания, прямо и косвенно влияет на личностное развитие дошкольника.

В процессе игр с правилами происходит развитие произвольного поведения ребенка. Формирование произвольного поведения Д. Б. Эльконин также связывал с постепенным подчинением своих поступков тому образцу, которым являются для ребенка поведение и мнение, оценка взрослого.

Дошкольное детство – это возраст, в котором появляются начальные формы учебной деятельности, когда ребенок уже может обучаться с помощью взрослого, но только когда обучение ведется соответственно уровню его психического развития и с учетом ведущей деятельности ребенка.

В классическом представлении в дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра ребенка, которая имеет важное значение для его психического развития.

Как отмечал Д. Б. Эльконин (1989), основным мотивом деятельности ребенка является желание войти в жизнь взрослых, пользоваться их предметами, открыть мир человеческих взаимоотношений, действовать как взрослый, единственная возможность осуществить свое стремление – это игра.

Современные дети находятся в иных социально-культурных условиях, вероятным становится наличие у них в качестве ведущей деятельности не игровой, а другой, возможно пока еще не описанной деятельности, обусловленной присутствием телевидения и гаджетов в их жизни.

Научные и эмпирические наблюдения за шестилетними детьми свидетельствуют о серьезных изменениях, происходящие в психологическом облике стар-

шего дошкольника и широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя в ходе практической деятельности через общение со взрослыми и сверстниками. Анализ литературных источников по проблеме старшего дошкольного возраста позволил нам сделать вывод, что данный возраст наиболее благоприятен (сензитивен) для:

- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы (умения учиться);
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- установления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития шестилетнего ребенка. Многие авторы отмечают, что именно в этом возрасте преобразуются интеллект, личность, социальные отношения, ведущую роль начинает приобретать учебно-познавательная деятельность. Однако это не исключает того, что шестилетний ребенок активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка. Старший дошкольный возраст – это период позитивных изменений и преобразований.

Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует

радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Именно в этот период задачей взрослого является не только создание предметно-развивающей среды, но и формирование качеств будущего ученика, поэтому, в первую очередь, культивируются взрослыми в детях этого возраста организованность, самоконтроль, заинтересованное отношение к учению и пр. Однако, большинство этих позитивных достижений внешне могут быть утеряны ребенком на пике глобальной перестройки, связанной с началом школьного обучения. Но без них сама эта перестройка носила бы качественно иной характер, так как не имела бы необходимых оснований. Чем больше качественно новых приобретений будет у старшего дошкольника, тем легче он справится с предстоящими сложностями школьного обучения.

Развитие психики старших дошкольников происходит главным образом на основе ведущей для них деятельности – сюжетно-ролевой и дидактической игры. Включаясь в такого рода игры, дети постепенно учатся подчиняться требованиям, что предполагает появление новых качеств психики. Например, ребенок учится управлять своим вниманием согласно требованиям занятий. Ребенку хочется смотреть в окно, где выпал первый снег или кошка карабкается на дерево, но нужно слушать объяснение нового способа решения задания, и не просто слушать, а хорошо запомнить все детали этого способа, чтобы правильно его выполнить.

Постоянное следование требованиям педагога, управление своим поведением на основе задаваемых образцов способствует развитию у детей произвольности. Постепенно это качество, как один из важнейших психических процессов, ляжет в основу учебно-познавательной деятельности шестилетнего ребенка. Это проявляется в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать, и находить средства их достижения, преодоления трудности и препятствия.

При выполнении тех или иных заданий дети обычно отыскивают наилучшие пути их решения, выбирают и сопоставляют варианты действий, планируют их порядок и средства реализации (особенно наглядно эта внутренняя работа проявляется на занятиях по труду).

Необходимость контроля и самоконтроля в учебно-познавательной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) создают благоприятные условия для формирования у шестилетних детей способности к планированию и выполнению действия про себя, во внутреннем плане. Одно из важных требований к учебной-познавательной деятельности детей данной возрастной группы состоит в том, что они должны развернуто обосновывать справедливость своих высказываний и действий.

Многие приемы такого обоснования указывает взрослый. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их строить, которые предполагают формирование у старших дошкольников умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе рефлексии как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия – основные новообразования ребенка старшего дошкольного возраста. Благодаря им психика старшего дошкольника достигает уровня развития, необходимого для дальнейшего обучения в школе, для нормального перехода позиции дошкольника к позиции ученика с его особыми возможностями и требованиями.

Можно полагать, что сформированность этих новообразований ляжет в основу развития когнитивных навыков шестилетних дошкольников. Отсюда делается предположение, что процесс формирования когнитивных навыков этом возрасте может быть связан с:

- 1) расширением круга представлений шестилетних детей о событиях и явлениях окружающего мира, пробуждение познавательного интереса к этим вопросам;

2) воспитанием эмоционально-ценностного отношения к событиям и явлениям окружающего мира;

3) обращением шестилетних дошкольников к своему жизненному опыту на рефлексивном уровне: его осмысление, анализ и интерпретация на основе наблюдения за явлениями и событиями окружающей жизни, на основе самонаблюдения и самопознания, сравнение своего опыта с опытом других людей;

4) комплексном развитии у шестилетних дошкольников всех показателей познавательного интереса: познавательно-интеллектуальных предпочтений, интереса к когнитивно насыщенным сферам деятельности, познавательной активности, ценностного отношения к ситуации учения, позиции школьника.

Установлено, что в качестве субъектов развития когнитивной компетентности старшего дошкольника выступает социально и педагогически ориентированное сообщество родителей и специалистов-профессионалов.

Содержание их педагогической деятельности, направленной на старшего дошкольника, предполагало содействие оптимальному развитию знаний и навыков, характеризующих их когнитивную компетентность.

В связи с этим нами проанализирована предложенная Л. С. Выготским и уточненная в новых условиях Д. И. Фельдштейном классификация следующих двух групп знаний и навыков:

1. Освоение детьми предметно-практических навыков:

– осуществление адекватного возрасту самообслуживания (соблюдение основ здорового образа жизни, правил личной гигиены и режимных требований, уборка своих вещей и игрушек и т. п.) и элементарного труда с учетом национальных (семейных) и общечеловеческих традиций (помощь по дому, хозяйству, участие в приготовлении пищи, забота о младших, престарелых и других членах семьи);

- организация своего социально-деятельностного пространства и осуществление детской деятельности (заниматься игровой и неигровой деятельностью самостоятельно и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, умея высказывать свои желания и учитывать мнение партнеров);
- пользование средствами инфраструктуры (телефон, телевизор, магнитофон, компьютер и др.);
- выполнение правил личной безопасности в социуме (соблюдение домашних правил личной безопасности, правил дорожного движения, поведения в транспорте, на природе, на улице, общения с незнакомыми людьми и т. п.).

2. Усвоение детьми норм человеческих отношений со сверстниками и взрослыми с учетом разнообразия традиций общения народов:

- познание ценностей культуры и норм поведения своего и других народов (представления о сущности понятий гражданина и патриота, об истории, быте, культуре, природе своей родины; о многообразии культур других народов);
- формирование базовых представлений о статусном положении и функциях того или иного пола в семье, о стереотипах поло-ролевого поведения, специфичного для девочек и мальчиков, общепринятых в поликультурном обществе, и выработка соответствующих норм поведения и общения;
- овладение основами знаний и навыками духовно-нравственного поведения в семье и окружающей среде, осознание культурных норм поведения в обществе с учетом национальных и общечеловеческих ценностей;
- установление и поддержание дружеских контактов со сверстниками и взрослыми с учетом национальных семейных традиций и общечеловеческих ценностей (находить друзей среди детей своего и противоположного пола, уметь дружить и играть, делиться с другими, сочувствовать другому независимо от национальной принадлежности и культурных предпочтений); планировать и осуществлять действия с учетом интересов других людей;

– усвоение базовых требований и правил поведения в школе и выработка соответствующих умений на основе толерантности (навыки двуязычного общения со взрослыми и детьми согласно принятому в поликультурном обществе этикету: обращения, просьбы, предотвращение и разрешение конфликтов и т. п.); проявление необходимой активности и умений выполнять задания самостоятельно и совместно с другими детьми. Это позволило нам предположить, что развитие когнитивных компетенций у детей старшего дошкольного возраста реализуется через интегративную форму подачи материала.

1.3. Особенности поведения детей старшего дошкольного возраста

Дошкольный возраст с психолого-педагогической точки зрения является одним из ключевых в жизни ребенка, во многом в этом возрасте определяется и складывается будущее психологическое развитие ребенка.

Это отражается в особенностях познавательной сферы, а также в особенностях развития личности дошкольника, кроме того, в особенностях деятельности, а также общения дошкольном возрасте.

Рассмотрим особенности развития познавательной сферы у детей этого возраста. Отметим, что внимание детей от младшего к старшему дошкольному возрасту прогрессирует по многим различным характеристикам одновременно. Также развитие памяти и в старшем дошкольном возрасте непосредственно характеризуется постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию [23].

К старшему дошкольному возрасту в естественных условиях развития памяти происходит постепенный переход от непроизвольного к произвольному запоминанию, а также воспроизведению материала. Кроме того, у большинства детей младшего и среднего дошкольного возраста хорошо развиты непосредствен-

ная, а также механическая память. Именно при помощи механических повторений информации дети в старшем дошкольном возрасте способны неплохо ее запоминать [11].

Также к старшему дошкольному возрасту, когда появляется непосредственная произвольность в запоминании, воображение из репродуктивного, которое механически воспроизводит действительность, начинает превращаться в творчески преобразующее действительное воображение.

Кроме того, словесно-логическое мышление ребенка, которое к концу дошкольного возраста начинает развиваться, предполагает в целом умение оперировать словами, а также понимать логику рассуждений.

Особенности поведения ребёнка старшего дошкольного возраста: теряет детскую наивную непосредственность и импульсивность в поведении, нормальное поведение становится самостоятельно поддерживаемой нормой; способен подчинять эмоции своим не очень отдаленным целям; удерживает принятую на себя роль до окончания игры или достижения поставленной цели; начинает осознавать и обобщать свои переживания. И это влияет на отношение ребенка к самому себе и к тому делу, которым он занимается; активно интересуется отношением окружающих к себе; претендует на оценку и поощрение результатов своего труда в соответствии с собственными представлениями об их качестве; взгляд на окружающий мир становится более реалистичным. (По-прежнему любит волшебные сказки, но уже умеет отличать правду от вымысла); возникает кризисная ситуация: «хочу, но не могу». На смену игровой мотивации приходит иная, познавательная. Появляется желание у ребенка учиться и узнавать новое. Приходит интерес к внешнему миру и готовность к обучению.

Старший дошкольный возраст – последний из периодов дошкольного возраста, когда в психике ребенка появляются новые образования. Это произвольность психических процессов – внимания, памяти, восприятия и др. – и вытекающая отсюда способность управлять своим поведением, а также изменения в

представлениях о себе, в самосознании и в самооценках. Появление произвольности – решающее изменение в деятельности ребенка, когда целью последней становится не изменение внешних, окружающих его предметов, а овладение собственным поведением.

Дети шестого года жизни отличаются еще большими физическими и психическими возможностями, чем дети средней группы. Они овладевают главными движениями. Физически ребенок стал еще крепче. Физическое развитие по-прежнему связано с умственным. Оно становится необходимым условием, фоном, на котором успешно происходит разностороннее развитие ребенка. Умственное, эстетическое, нравственное, т. е. сугубо социальное, развитие набирает высокий темп.

На этом жизненном этапе продолжается совершенствование всех сторон речи ребенка. Он правильно произносит все звуки родного языка, отчетливо и ясно воспроизводит слова, имеет необходимый для свободного общения словарный запас, правильно пользуется многими грамматическими формами и категориями, содержательней, выразительней и точнее становится его высказывания.

Развивается общение как вид деятельности. К старшему дошкольному возрасту появляется внеситуативно-личностная форма общения, которую отличают потребности во взаимопонимании и сопереживании и личностные мотивы общения. Общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, общение становится внеситуативно-деловым; складываются устойчивые избирательные предпочтения.

Развитие личности в старшем дошкольном возрасте характеризуется освоением новых знаний, появлением новых качеств, потребностей. Иначе говоря, формируются все стороны личности ребенка: интеллектуальная, нравственная, эмоциональная и волевая действительно – практическая. Советские психологи Л. С. Выготский и А. В. Запорожец неоднократно подчеркивали, что в старшем

дошкольном возрасте ребенок переходит от ситуативного поведения к деятельности, подчиненной социальным нормам и требованиям, и очень эмоционально относится к последним.

В этот период вместо познавательного типа общения ребенка со взрослым на первый план выступает личностный, в центре которого лежит интерес к человеческим взаимоотношениям. Старший дошкольник в основном верно осознает, что нравится и что не нравится в его поведении взрослым, вполне адекватно оценивает качество своих поступков и отдельные черты своей личности.

К концу дошкольного возраста у детей формируется самооценка. Ее содержанием выступает состояние практических умений и моральных качеств ребенка, выражающихся в подчинении нормам поведения, установленным в данном коллективе. В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе и т. д. [29].

У детей этого возраста уже можно наблюдать проявления подлинной заботы о близких людях, поступки, которые направлены на то, чтобы оградить их от беспокойства, огорчения. Ребенок овладевает умением до известной степени сдерживать бурные, резкие выражения чувств, 5–6-летний дошкольник может сдерживать слезы, скрыть страх и т. д. Он усваивает «язык» чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций.

Конструирование, рисование, лепка – это наиболее свойственные дошкольнику занятия. Но в этом возрасте формируются и элементы трудовой деятельности, основной психологический смысл которой состоит в следующем: ребенок должен понимать, что он делает нужное, полезное для других дело трудиться.

Приобретенные к пяти годам навыки самообслуживания, опыт труда в природе, изготовления поделок позволяют детям больше участвовать в делах взрослых. Старшие дошкольники могут переходить от выполнения отдельных поручений к выполнению постоянных обязанностей: убирать свой игровой уголок, поливать цветы, чистить свою одежду и обувь. Вместе с выполнением таких заданий к ребенку придут и первое познание радости собственного труда – дела, сделанного для общего блага.

Еще одна деятельность, элементы которой усваиваются в дошкольном детстве, – это учебная деятельность. Основная особенность ее состоит в том, что, занимаясь ею, ребенок изменяется сам, приобретая новые знания и навык и. В учебной деятельности главное – это получение новых знаний.

Пятилетний возраст характеризуется расцветом фантазии. Особенно ярко воображение ребенка проявляется в игре, где он действует увлеченно. Вместе с тем вообразить что-то намеренно, подключая волю детям этого возраста нелегко.

Ведущим видом деятельности выступает сюжетно – ролевая игра. Именно в ней ребенок берет на себя роль взрослого, выполняя его социальные, общественные функции. Старший ребенок – дошкольник уже может сначала отобрать все предметы, необходимые ему для игры в доктора, а только затем начинать игру, не хватаясь уже в процессе ее то за одну, то за другую вещь.

Наряду с сюжетно-ролевой игрой – ведущей деятельностью в дошкольном детстве – к концу дошкольного возраста у детей появляются игры с правилами: прятки, салочки, круговая лапта и др. Умение подчиниться правилу формируется в процессе ролевой игры, где любая роль содержит в себе скрытые правила. К концу дошкольного возраста у ребенка в игре формируются те качества (новообразования), которые становятся основой формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

На шестом году жизни у ребенка появляется способность ставить цели, касающиеся его самого, его собственного поведения. Это новое изменение в деятельности и ее целях называется произвольностью психических процессов и имеет решающее значение и для успешности последующего школьного обучения, и для всего дальнейшего психического развития.

Ведь подчинение школьным правилам как раз и требует произвольности поведения. Это означает умение ребенка действовать в соответствии с каким – либо образцом (или правилом) и контроль им своего поведения. Именно в игре, при выполнении какой-либо роли ребенок, с одной стороны, следует образцу, а с другой – контролирует свое поведение. Взрослея, малыш учится организовывать сам себя.

Поведение его как бы освобождается от игровой ситуации. Игры с правилами более содержательные у старших дошкольников. К шести – семи годам меняется отношение детей к нарушению правила. Дети все более строго относятся к точному следованию правилам игры. Они настаивают на ее продолжении, даже если она успела надоесть всем участникам. И находят в этой рутинной игре какое-то удовольствие.

В старшем дошкольном возрасте ребенок по-прежнему смотрит на мир широко открытыми глазами. Все чаще и чаще, все смелее и смелее он бросает свой взор на открывшуюся перспективу познания большого мира. Детям все интересно, их все манит и привлекает. Старший дошкольник с одинаковым рвением пытается освоить и то, что поддается осмыслению на данном возрастном этапе, и то, что пока он не в состоянии глубоко и правильно осознать. Именно у детей 5–6 лет наблюдается пик познавательных вопросов. Их познавательные потребности можно выразить девизом: «Хочу все знать!»

Однако имеющиеся у ребенка возможности переработки, упорядочивания информации еще не позволяют ему полноценно справиться с потоком поступа-

ющих сведений о большом мире. Несоответствие между познавательными потребностями ребенка и его возможностями переработать информацию может привести к перегрузке сознания различными разрозненными сведениями и фактами, многие из которых дети этого возраста не в состоянии осмыслить и понять.

Познавательные интересы возникают в играх, в общении со взрослыми, сверстниками, но лишь в учении, где усвоение знаний становится основной целью и результатом деятельности, формируются и окончательно складываются познавательные интересы. Для того чтобы удовлетворить свои стремления, желания и потребности, в арсенале пятилетнего ребенка имеются различные способы познания.

К ним относятся: действия и собственный практический опыт; слово, т. е. объяснения, рассказы взрослых. Большое значение для познавательного развития ребенка старшего возраста имеет осознанное знакомство с различными источниками информации (книга, телевизор, компьютер и т. п.), привитие первичных умений пользоваться некоторыми из них.

При переходе к старшему дошкольному возрасту отмечается особенно интенсивное развитие словесной памяти. Дети запоминают словесный материал почти так же хорошо, как наглядный. Работа со словесным материалом играет большую роль при обучении в школе, поэтому в старшем дошкольном возрасте следует обратить внимание и на развитие словесной памяти.

Уровень развития мыслительных операций ребенка старшего дошкольного возраста (анализ, сравнение, обобщение, классификация и т. п.) помогает ему более осознанно и глубоко воспринимать, и постигать имеющиеся и поступающие сведения о нашем мире и разбираться в нем.

К концу дошкольного возраста у ребенка начинает развиваться понятийное, или логическое, мышление. Ребенок начинает интересоваться не только те явления,

которые он видел непосредственно перед собой, а обобщенные свойства предметов окружающей действительности. Детей интересуют причины и следствия в отношениях предметов, проявляется интерес к «технологии» их изготовления.

Ребенок уже способен оторваться от непосредственно увиденного, вскрыть причинно-следственные связи между явлениями, проанализировать, обобщить новый материал и сделать вполне логические выводы. Постепенно расширяя представления детей об окружающем. Для развития познавательных интересов большое значение имеет собственное участие ребенка в самых различных видах деятельности.

В дошкольном возрасте значительные изменения происходят во всех сферах психического развития ребенка. Как ни в каком другом возрасте, ребенок осваивает широкий круг деятельности – игровую, трудовую, продуктивные, бытовую, общение, формируется как их техническая сторона, так и мотивационно-целевая.

Главным итогом развития всех видов деятельности выступает овладение моделированием как центральной умственной способностью (Л. А. Венгер) и формирование произвольного поведения (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) [55, 111].

К концу дошкольного возраста ребенок может уже довольно долго выполнять какую-либо деятельность, пока она ему интересна, не требует никаких внутренних усилий, основываясь только на произвольном внимании. Произвольность и опосредованность внимания в дошкольном возрасте достигается с помощью игр.

К шести годам жизни у ребенка достаточно сформирован механизм сопоставления воспринимаемой действительности и слова педагога, в результате чего понижается способность к внушаемости. Дети способны отстаивать свою точку зрения, понимать комические ситуации.

По данным исследований, старшие дошкольники в характерных жизненных ситуациях самокритичнее, требовательнее к себе, чем младшие школьники

в новой для них учебной деятельности. Важные изменения в личности ребенка связаны с изменением его представлений о себе (его образе – я) и осознанием отношений к нему окружающих.

Таким образом, старший дошкольный возраст является сензитивным для морального развития. Это период, когда закладываются основы морального поведения и отношения. Одновременно, он весьма благоприятен для формирования морального облика ребенка, черты которого нередко проявляются в течение всей последующей жизни.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

2.1. Организация исследования в рамках подпроекта «Растем с Якутией»

Исследование развития когнитивных навыков и регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста проводилось в рамках подпроекта «Растем с Якутией» ФП «Растем с Россией». Данный проект реализуется совместно с Российской академией образования и психологическим факультетом МГУ им. М. В. Ломоносова.

Его цель – получить полноценную информацию о здоровье, индивидуально-психологических особенностях детей республики и предполагает проведение комплексных научных исследований здоровья детей и факторов, влияющих на его формирование, их психофизиологическое развитие с учетом когнитивных и некогнитивных факторов, определяющих академическую и жизненную успешность личности ребенка на всех этапах образования. «Несмотря на то, что на бытовом и профессионально-педагогическом уровне признано существенное отличие знаний и опыта современных детей, фактической информации о состоянии детства в России и Якутии крайне мало. Необходимо признать, что в отличие от развитых стран у нас недостаточно надежных данных. Это приводит к тому, что институты сферы детства развиваются, имея своим адресатом условного идеального ребенка, не учитывая реальную картину. Часто система нормативов, стандартов унифицирована и не учитывает культурных, этнических и социально-экономических условий развития детей. Многие опираются на неактуальные данные, исследования, многие учреждения образования работают и воспитывают детей на основе научных достижений педагогики и психологии 30–

40-летней давности, поэтому зачастую наши методы работы бывают устаревшими. Ведь современные дети уже другие, для них родитель, воспитатель и учитель не являются единственным источником знаний, как раньше. Сейчас дети с раннего возраста получают информацию из гаджетов. А мы до сих пор не знаем, насколько отрицательно и положительно это влияет на их развитие. Изменилась сама структура мышления, мировосприятие у детей», – считает руководитель Научно-образовательного центра Академии наук РС(Я), руководитель «Лаборатории детства» Ю. И. Семенов.

В рамках подпроекта «Растем с Якутией» проведено эмпирическое исследование когнитивной активности детей старшего дошкольного возраста из семи детских садов г. Якутска, Горного и Амгинского улусов. В исследовании приняли участие 215 детей.

Цель эмпирического исследования – выявить особенности развития когнитивных навыков и регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста. В рамках исследования составлены дорожные карты, которые предполагали следующие мероприятия:

1. Разработка пакета инструкций, методических рекомендаций для педагогов-психологов муниципальных общеобразовательных организаций по проведению исследований в рамках экспериментальной части проекта «Растем с Россией».
2. Организация и проведение специалистами МГУ очных курсов повышения квалификации для педагогов-психологов (актуальные вопросы психологической диагностики, методика проведения исследований в рамках проекта «Растем с Россией», алгоритм обратной связи на уровне родителей, группы, учреждения).
3. Проведение исследований когнитивной и эмоциональной сфер развития (интеллект, память, саморегуляция, эмоциональная компетентность и т. д.) у детей 5–6 лет.

4. Проведение опроса педагогов в группах, принимающих участие в исследовании специалистами Российской академии образования (отношение к игровой деятельности, использованию цифровых технологий и др.).

5. Организация очной супервизии проведения исследований на базе Республики Саха (Якутия) специалистами Российской академии образования.

6. Организация семинаров, конференций со специалистами Российской академии образования по итогам проведения исследований в рамках проекта «Растем с Россией».

7. Перевод диагностик для педагогов-психологов муниципальных общеобразовательных организаций для проведения исследований на якутском языке (см. приложение 1).

Логика исследования включает следующие задачи:

1. Определить комплекс методик диагностики уровней когнитивных навыков и регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста;

2. Сформировать группы детей, участвующих в опытно-экспериментальном исследовании;

3. Провести диагностику уровней когнитивных навыков и регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста;

4. Проанализировать результаты уровней когнитивных навыков и регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста;

5. Разработать рекомендации по развитию когнитивных навыков и регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста.

2.2. Характеристика методик исследования

Для диагностики развития регуляторных функций был использован набор из следующих методик, широко применяющихся как в отечественной, так и зарубежной практике.

Проводилась комплексная диагностика воспитанников старших групп, включающая: измерение уровня интеллектуального развития (невербального интеллекта); диагностику уровня развития регуляторных функций (рабочей памяти, сдерживающего контроля, когнитивной гибкости); диагностику социальных навыков (понимания ребенком своих и чужих мыслей и чувств).

Диагностика невербального интеллекта включала в себя методику «Цветные прогрессивные матрицы Равена», которая отрабатывалась в 3 серии по 12 заданий; за каждое задание начислялся 1 балл. То есть можно было набрать максимум 36 баллов.

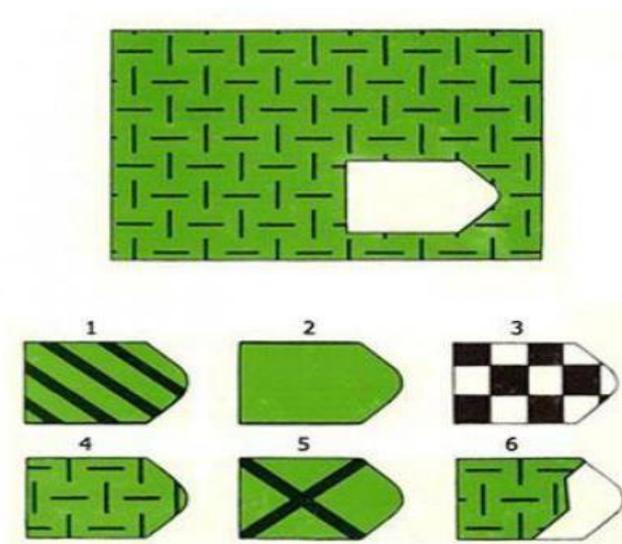


Рис. 1. Методика «Цветные прогрессивные матрицы Равена»

Диагностика зрительной рабочей памяти опиралась на методику «Память на конструирование» («Memory for Designs», NEPSY-II).

Для детей 5–6 лет – 4 пробы (от 4 до 8 картинок на поле);

Баллы назначаются за: содержание; расположение; бонусные баллы.

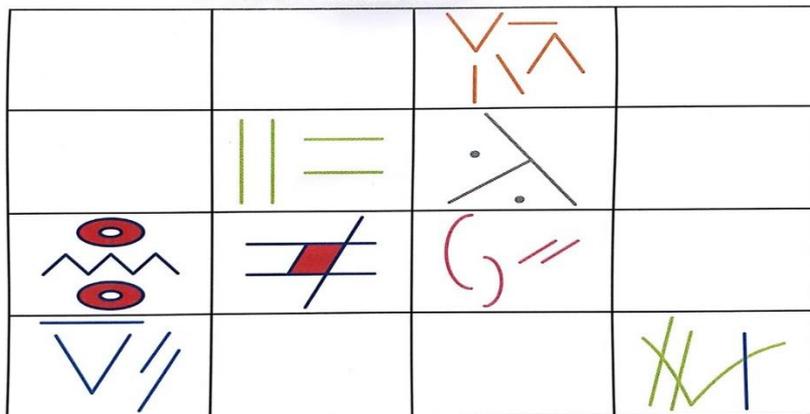


Рис. 2. Методика «Память на конструирование»

Методика «Повторение предложений» («Sentences Repetition», NEPSY-II).

Максимум можно получить 120 баллов (рис. 2).

Возраст: 3–7 лет. Всего: 17 предложений:

1. Спокойной ночи. 2 1 0
2. Посмотри на Колю. 2 1 0
3. Собака побежала домой. 2 1 0

Происходит постепенное усложнение стимульного материала (предложения становятся и длиннее, и сложнее по структуре). Максимум: 34 балла.

Диагностика когнитивного сдерживающего контроля предполагала задействование методики «Торможение» («Inhibition», NEPSY-II), которая включала в себя: Задание 1. Называние. Задание 2. Торможение.

Фиксируем: ошибки, время. Комплексный балл – максимум 20.

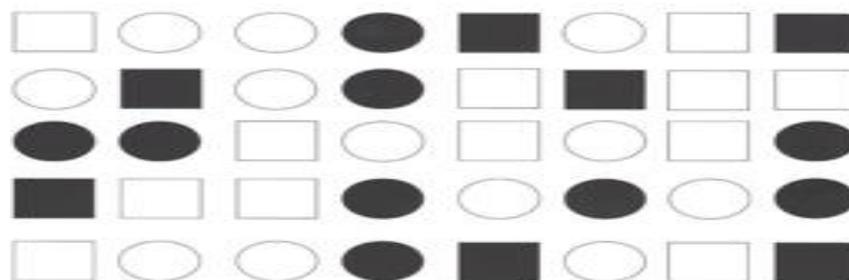


Рис. 3. Методика «Торможение»

Диагностика поведенческого сдерживающего контроля предполагала за-действие методики «Статуя» (NEPSY-II): «Давай проверим, сможешь ли ты стоять как статуя, которая держит в руке флаг. Когда я скажу «Начали», ты должен стоять как статуя с флагом в руке и закрытыми глазами пока я не скажу слово «Время!». При этом двигаться и шевелить пальцами нельзя. Открывать глаза тоже нельзя. Также нужно молчать. Готов? Закрой глаз и держи их закрытыми. Начали!» (см. рис. 4).

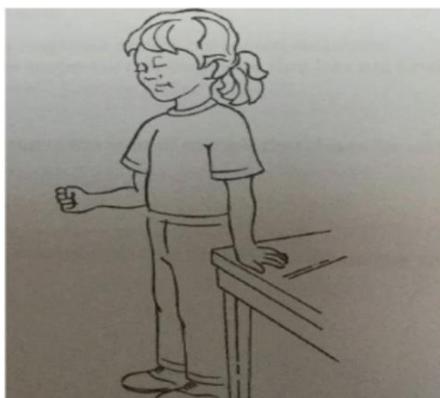


Рис. 4. Методика «Статуя» (NEPSY-II)

Фиксируем: движения; открывание глаз; звуки. Максимум: 30 баллов.

Диагностика когнитивной гибкости проводилась по Методике «Сортировка карт по изменяемому признаку» («Dimensional Change Card Sort» (DCCS)) (Zelazo, Frye, Palfai, 1995):

Возраст: от 3 до 9 лет.

Три задания:

1. Сортировка по цвету (6 карт).
2. Сортировка по форме (6 карт).
3. Сортировка с границами (12 карт).

Максимум – 24 балла.

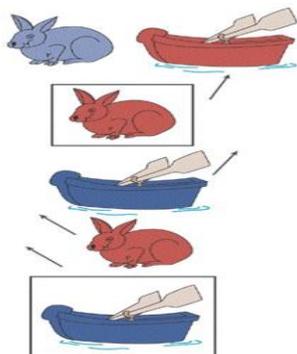


Рис. 5. Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку»

Диагностика понимания эмоций проводилась согласно Теста «Понимание эмоций» («Test of Emotional Comprehension») (Pons, Harris, 2000).

Выявлялись 9 компонентов понимания эмоций (способностей):

- 1) определение эмоций по выражению лица;
- 2) понимание эмоций, вызванных внешними причинами;
- 3) понимание влияния желаний на эмоции;
- 4) понимание эмоций, основанных на знаниях и убеждениях человека;
- 5) влияние воспоминаний на эмоции;
- 6) понимание возможностей контролировать эмоции;
- 7) понимание, что человек может скрывать свое эмоциональное состояние;
- 8) понимание амбивалентных эмоций;
- 9) влияние моральных норм на эмоции.

Максимум: 9 баллов.

Оценка качества образовательной среды проводилась по Методике CLASS (Pianta, La Paro, Hamre, 2007). При этом выделялось 3 общих индикатора, 10 шкал. Максимум 7 баллов.

Анализ моделируемой ребенком при выполнении заданий деятельности показал, что ребенок использует «письмо» в качестве образца или правила, ему необходимо для достижения положительного результата строго следовать заданной последовательности (цепочке) ориентиров.

Целью исследования детей, принимающих участие в эксперименте, была диагностика умения действовать по наглядным ориентирам в заданной последовательности. Задания предъявлялись индивидуально.

В исследовании приняли участие дети в возрасте от 5 до 6 лет – дети старшей группы детского сада.

Количество протестированных детей представлено в таблице 1.

Таблица 1

Количество протестированных детей

ДОУ	Группа	Количество детей
Кырачаан ымыылар	Татыйыкчаан	15
	Барабыайчаан	16
Д/с № 26 «Кустук»	Аленький цветочек	30
	Улыбка	30
ЦРР – Д/с № 3 «Катюша»	Старшая	13
МБДОУ «ЦРР – Д/с № 8 «Сардаана»	Группа 1	16
	Группа 2	16
Детский сад «Хатынчаана»	Группа 1	20
	Группа 2	6
МБДОУ «ЦРР – д/с № 21 «Кэнчээри»	Радуга	33
Д/с № 23 «Цветик-семицветик»	Группа 1	20

Исследование проводилось с февраля по май 2021 года, в эксперименте приняли участие 215 детей старшей группы детского сада.

2.3. Интерпретация и обобщение результатов исследования

В нашем исследовании интеллектуальная и произвольная сферы диагностировались с помощью методик, широко применяющихся в зарубежной практике (субтесты нейропсихологического диагностического комплекса NEPSY-II), направленных на оценку психического развития детей в возрасте 3–16 лет. Данный комплекс обладает преимуществом, что имеет четкие количественные измерения, которые опираются на возрастной норматив. Благодаря этому уровни выполнения разных методик можно измерить и сопоставить между собой.

При помощи теста Тьюки (метод множественных сравнений) были определены различия в оценках регуляторных функций у дошкольников. Были определены нормы и, соответственно с ними, уровни ребенка: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение. Низкий: ниже, чем М-SD; средний: диапазон между [М-SD; М+SD]; высокий: выше, чем М+SD.

Нормы изложены в таблицах 2–8.

Таблица 2

Невербальный интеллект – нормы (Прогрессивные матрицы Равена)

Критерий	5–5,5 лет				5,5–6,0			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Невербальный интеллект (образы)	20.4	6,29	20.6	6,29	20,58	6,29	20.65	6,29

Таблица 3

Зрительная рабочая память – нормы (память на конструирование)

Критерий	5–5,5 лет				5,5–6,0			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Память на конструирование (образы)	37.4	5.8	37.6	5.7	38.2	5.8	39.6	5.1
Память на конструирование (расположения)	17.7	5.1	16.8	5.7	17.5	5.4	18.2	5.5
Память на конструирование (бонусы)	18.2	12.9	17.0	11.7	19.2	13.1	21.1	13.8
Память на конструирование (баллы)	73.4	21.2	71.4	20.2	74.9	21.6	78.8	21.9

Таблица 4

Слухоречевая память – нормы (Повторение предложений)

Критерий	5–5,5 лет				5,5–6,0			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Воспроизведение слухоречевой информации	17.4	3.8	17.6	3.9	18.2	4.8	19.6	5.1

Таблица 5

Сдерживающий контроль-нормы (Торможение)

Критерий	5–5,5 лет				5,5–6,0			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Называние время	49.2	13.1	47.9	14.7	44.3	10.8	44.2	10.6
Называние неисправленные ошибки	1.1	2.6	0.6	1.2	0.8	1.6	0.6	1.5
Называние исправленные ошибки	1.2	1.3	0.9	1.1	1.2	1.3	0.9	1.2
Торможение время	65.9	17.7	68.5	17.3	61.0	17.8	59.8	17.2
Торможение исправленные ошибки	3.9	6.6	2.8	5.5	3.8	6.8	2.6	6.1
Торможение исправленные ошибки	2.3	2.1	2.0	1.8	2.4	2.4	1.9	1.8

Таблица 6

Физический сдерживающий контроль – нормы (Статуя)

Критерий	5–5,5 лет				5,5–6,0			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Сдерживающий контроль	23.4	2.8	23.6	2.7	25.2	2.8	26.6	3.1

Таблица 7

**Когнитивная гибкость – нормы
(Сортировка карт по изменяемому признаку)**

Критерий	5–5,5 лет				5,5–6,0			
	Мальчики		Девочки		Мальчики		Девочки	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Сортировка по цвету	5.9	0.6	6.0	0.2	5.9	0.5	6.0	0.0
Сортировка по форме	5.3	1.4	5.6	1.2	5.3	1.5	5.7	0.9
Сортировка с рамкой	6.9	2.4	7.5	2.5	7.5	2.6	7.9	2.4
Общий балл	18.1	3.2	19.0	2.9	18.6	3.4	19.6	2.6

Таблица 8

Понимание эмоций – нормы

Критерий	5–6 лет			
	Мальчики		Девочки	
	М	SD	М	SD
Внешние причины	2.63	0.62	2.64	0.62
Ментальные причины	1.37	0.86	1.51	0.88
Рефлексия	1.08	0.81	1.11	0.88
Общий балл	5.08	1.43	5.26	1.54

Авторы диагностического комплекса NEPSY-II выделяют следующие ограничения для детей, которые участвовали в исследовании при стандартизации комплекса. Ребенок исключался из исследования, если:

- 1) проходил любое другое нейропсихологическое исследование в течение 6 месяцев;
- 2) имеет слуховые или зрительные нарушения или является дальтоником;
- 3) имеет психиатрический диагноз, нейропсихологические нарушения, дефицит внимания, гиперактивность, задержку интеллектуального развития;
- 4) родился с очень маленьким весом – менее 2,5 кг;
- 5) на момент исследования принимает медицинские препараты, способные повлиять на результаты (стимуляторы, антидепрессанты, лекарства от тревожности и т. д.);
- 6) в истории развития зафиксированы потеря сознания более чем на 5 минут, впадение в кому (по шкале Глазго до 14) и т. д.;
- 7) имеет языковые трудности или язык исследования не родной для ребенка (языковые трудности не включают в себя проблему с артикуляцией, если это не затрудняет коммуникацию с ребенком) (Korkman et al., 2007).

Из этих условий мы не контролировали 4, 5 и 6.

В диаграммах 1–7 представлены средние показатели по каждому детскому саду. Результаты по методике «Цветные прогрессивные матрицы Равена» представлены диаграмме 1.

Диаграмма 1



Коридор нормы для выборки на момент проведения диагностики ДООУ Республики Саха (Якутия) от 19,5 до 25,5 баллов. Результаты детей, принадлежащие данному диапазону, можно назвать нормой относительно данной выборки. Из диаграммы 1 видно, что уровень невербального интеллекта детей во всех исследуемых группах не ниже возрастной нормы, что говорит о правомерности включения всех детей в дальнейшее исследование.

Результаты по методике «Память на конструирование» представлены диаграмме 2.

Диаграмма 2



Диагностика визуально-пространственной рабочей памяти показала, что полученные результаты соответствуют среднему значению нормы, самый низкий показатель наблюдается в результатах МБДОУ «Хатынчаана», который соответствует стандартному отклонению.

Результаты по методике «Повторение предложений» («Sentences Repetition», NEPSY-II) представлены в диаграмме 3.

Диаграмма 3



Из диаграммы 3 видно, что наибольший разброс мы наблюдаем по методике «Повторение предложений», что говорит о различиях в развитии слухоречевой рабочей памяти испытуемых. Это может быть обусловлено тем, что эксперимент проводился на русском языке в русскоязычных и якутскоязычных группах. Данные результаты нам показали необходимость проведения исследования в якутскоязычных группах на родном языке.

Результаты по методике «Торможение» представлены в диаграмме 4.

Диаграмма 4



По результатам выполнения детьми методики «Inhibition» видно, что дети значительно лучше справляются с выполнением пробы на называние, чем с пробой на торможение, делают меньше ошибок, тратят меньше времени на ее выполнение.

Результаты по Методике «Статуя» (NEPSY-II) представлены в диаграмме 5.

Диаграмма 5



Наименьший относительный разброс данных получен по методике «Статуя», соответствует норме, что свидетельствует о среднем уровне физического сдерживающего контроля.

Результаты по методике «Сортировка карт по изменяемому признаку» представлены в диаграмме 6.

Диаграмма 6

Результаты по Методике «Сортировка карт по изменяемому признаку»



Разброс по методике «Memory for Desings» говорит о различиях в развитии зрительной памяти испытуемых. Методика показала некоторые особенности: при том, что дети хорошо запоминали детали изображения, сложнее было запомнить пространственное расположение объектов на поле.

Результаты Теста «Понимание эмоций» («Test of Emotional Comprehension») отражены при помощи диаграмме 7.

Диаграмма 7



Оценка эмоционального развития проводилась по изучению понимания эмоций детьми. В методике оценивалась способность ребенка распознавать и

называть базовые эмоции: радость, печаль, страх, гнев, равнодушие, также понимание ребенком причин тех или иных эмоциональных реакций, влияние воспоминаний на эмоции, а также знание способов регуляции эмоций. В целом, диагностика показала, что у испытуемых преобладает средний и высокий уровень понимания эмоций.

Для проверки поставленной гипотезы мы провели анализ взаимосвязей между изучаемыми явлениями – когнитивными навыками, регуляцией поведения и пониманием эмоций, который осуществлялся с помощью коэффициента корреляции Пирсона, который используется для исследования взаимосвязи двух переменных, измеренных в метрических шкалах на одной и той же выборке. Для расчета коэффициента корреляции мы определили уровни когнитивных навыков, регуляции поведения и понимания эмоций у детей старшего дошкольного возраста по детским садам. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

Сводные данные результатов по методикам

МБДОО	Уровни	Невербальный интеллект (кол. детей)	Когнитивные навыки (кол. детей)	Понимание инструкций взрослого (кол. детей)	Понимание эмоций (кол. детей)
Кустук	Высокий	13	10	9	14
	Средний	37	39	37	38
	Низкий	10	11	14	8
Цветик- Семицветик	Высокий	4	4	5	9
	Средний	7	10	8	7
	Низкий	9	6	7	4
Кэнчээри	Высокий	7	9	8	15
	Средний	20	19	19	13
	Низкий	6	5	6	5
Сардаана	Высокий	3	15	7	6
	Средний	18	15	19	19
	Низкий	11	3	7	8
Катюша	Высокий	2	2	2	3
	Средний	8	9	8	8
	Низкий	3	2	3	2
Кырачаан ымыылар	Высокий	16	12	14	13
	Средний	13	15	13	14
	Низкий	2	4	4	4
Хатынчаан	Высокий	-	1	3	3

	Средний	12	10	16	17
	Низкий	14	15	17	6
Итого в %	Высокий	21%	25%	29%	22%
	Средний	53,4%	54%	54%	56%
	Низкий	25,5%	21%	17%	22%

Данные, полученные по результатам исследования когнитивных навыков с помощью методик «Торможение», «Память на конструирование», «Статуя» и «Сортировка карт по изменяемому признаку» свидетельствуют о том, что у 54% исследуемых детей преобладает средний уровень способности анализировать, сравнивать, определять и выполнять действия.

Диагностика невербального интеллекта показала, что у 25,5% детей низкий, у 53,4% детей средний уровни способности к систематизированной, планомерной интеллектуальной деятельности. Изучение уровня понимания детьми речевых инструкции взрослого, способности воспринимать и воспроизводить слухоречевую информацию показала преобладание среднего уровня (56%). Результаты исследований понимания дошкольниками эмоций показали, что дети способны объяснять и предсказывать чужое поведение, могут воспринимать и учитывать в своем поведении состояние, желания и интересы других людей. В целом, 54% детей показали средний уровень понимания эмоций. Задания на определение умений распознавать и сравнивать эмоции людей, сопоставлять ситуации и эмоциональные реакции, различать эмоции по схематическим изображениям показали, что дети могут охарактеризовать воспринимаемое состояние через конкретную жизненную ситуацию и собственные экспрессивные действия, воспроизводящие состояние изображенного человека.

Таблица 10

**Данные невербального интеллекта и когнитивных навыков
детей старшего дошкольного возраста**

МБДОО	Невербальный интеллект	Когнитивные навыки				Средний балл
	Равен	Память на конструирование	Торможение	Физический сдерживающий контроль	Когнитивная гибкость	
Кустук	20,19	68,2	9,72	24,7	19,45	30,51
Цветик-Семицветик	20,22	72	9,83	26,69	14,39	30,73
Кэнчээри	25,33	71,45	11,56	26,6	18,46	32,51
Сардаана	20,8	76,08	9,9	26,3	20,8	33,27
Катюша	21,94	67,6	8,3	24	20,6	30,13
Кырачаан Ымыылар	29,97	65,5	11,9	27,9	22	31,83
Хатынчаан	20,33	50,34	10,13	20,5	17,2	24,60

Уровни невербального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: 25–30 – высокий уровень; 20–25 – средний уровень; 15–19 – низкий уровень.

Уровни когнитивных навыков детей старшего дошкольного возраста: 32–38 – высокий уровень; 26–31 – средний уровень; 20–25 – низкий уровень.

Для определения степени корреляционной связи между двумя показателями, измеренными в количественной шкале мы использовали расчет коэффициента корреляции Пирсона, который производится по следующей формуле:

$$r_{xy} = \frac{\sum(d_x \times d_y)}{\sqrt{(\sum d_x^2 \times \sum d_y^2)}}$$

Значения коэффициента корреляции Пирсона интерпретируются исходя из его абсолютных значений. Возможные значения коэффициента корреляции варьируют от 0 до ± 1 . Чем больше абсолютное значение r_{xy} – тем выше теснота связи между двумя величинами. $r_{xy} = 0$ говорит о полном отсутствии связи.

$r_{xy} = 1$ – свидетельствует о наличии абсолютной (функциональной) связи. Если значение критерия корреляции Пирсона оказалось больше 1 или меньше -1 – в расчетах допущена ошибка.

Для оценки тесноты, или силы, корреляционной связи обычно используют общепринятые критерии, согласно которым абсолютные значения $r_{xy} < 0.3$ свидетельствуют о слабой связи, значения r_{xy} от 0.3 до 0.7 – о связи средней тесноты, значения $r_{xy} > 0.7$ – о сильной связи.

Более точную оценку силы корреляционной связи можно получить, если воспользоваться таблицей Чеддока:

Таблица 11

Абсолютное значение r_{xy}	Теснота (сила) корреляционной связи
менее 0.3	слабая
от 0.3 до 0.5	умеренная
от 0.5 до 0.7	заметная
от 0.7 до 0.9	высокая
более 0.9	весьма высокая

Оценка статистической значимости коэффициента корреляции r_{xy} осуществляется при помощи t-критерия, рассчитываемого по следующей формуле:

$$t_r = \frac{r_{xy} \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r_{xy}^2}}$$

Полученное значение t_r сравнивается с критическим значением при определенном уровне значимости и числе степеней свободы $n-2$. Если t_r превышает $t_{крит}$, то делается вывод о статистической значимости выявленной корреляционной связи. В данном исследовании для вычисления коэффициента корреляции Пирсона r мы использовали функцию PEARSON в программе Excel. Данную функцию используют в работе в том случае, когда необходимо отразить степень

линейной зависимости между двумя массивами данных. Например, в нашем расчете корреляции Пирсона между двумя массивами данных при помощи функции PEARSON в MS EXCEL первый массив представляет собой уровень невербального интеллекта, второй – уровень развития когнитивных навыков детей.

Взаимосвязь когнитивных навыков с уровнем невербального интеллекта представлен в таблице 12.

Таблица 12

Расчет коэффициента корреляции между уровнем невербального интеллекта и когнитивных навыков детей

МБДОО	Невербальный интеллект	Когнитивные навыки
Кустук	20,19	30,51
Хатынчаана	20,33	24,6
Цветик-семицветик	20,22	30,73
Сардаана	20,8	33,27
Катюша	21,94	30,13
Кэнчээри	25,33	32,51
Кырачаан ымыылар	29,97	31,83
		0,409154246

Коэффициент корреляции связи между уровнем невербального интеллекта и когнитивных навыков по статистической программе Пирсона показал значение 0,409, что подтверждает умеренную, но статистически значимую положительную связь. Данный результат дает основание предположить, что невербальный интеллект выступает условием для овладения собственным поведением, то есть саморегуляции.

Таблица 13

**Данные понимания речевых инструкций взрослого
и когнитивных навыков детей старшего дошкольного возраста**

МБДО О	Понимание речевых инструкций взрослого		Средний балл	Когнитивные навыки			Средний балл
	Повторение предложений	Сортировка карточек		Память на конструирование	Торможение	Физический сдерживающий контроль	
Кустук	13,5	19,45	16,48	68,2	9,72	24,7	34,21
Цветик-Семицветик	17,5	14,39	15,95	72	9,83	26,69	36,17
Кэнчээри	17,56	18,46	18	71,45	11,56	26,6	27,78
Сардаана	14,8	20,8	17,80	76,08	9,9	26,3	38,09
Катюша	16,93	20,6	18,77	67,6	8,3	24	25,38
Кырачаан Ымыллар	20,1	22	21,05	65,5	11,9	27,9	35,10
Хатынчаан	16	17,2	16,60	50,34	10,13	20,5	26,99

Уровни понимания речевых инструкций взрослого детьми старшего дошкольного возраста: 20–25 – высокий уровень; 15–20 – средний уровень; 10–15 – низкий уровень.

Уровни когнитивных навыков детей старшего дошкольного возраста: 32–38 – высокий уровень; 26–31 – средний уровень; 20–25 – низкий уровень.

Взаимосвязь когнитивных навыков с уровнем регуляции поведения представлен в таблице 14.

Таблица 14

Расчет коэффициента корреляции между уровнем когнитивных навыков детей и пониманием речевых инструкций взрослого

МБДОО	Понимание речевых инструкций взрослого	Когнитивные навыки
Цветик-семицветик	15,95	30,73
Кустук	16,48	30,51
Хатынчаана	16,6	24,6
Сардаана	17,8	33,27
Кэнчээри	18,01	32,51
Катюша	18,77	30,13
Кырачаан ымыылар	21,05	31,83
		0,371692861

Коэффициент корреляции между значениями «когнитивные навыки и «понимание речевых инструкций взрослого» показал 0,371. Данный результат носит вероятностный характер и дает основание полагать, что конструирование правил поведения на основе речевых инструкций взрослого, самостоятельный анализ действительности и удержание правила ребенком являются лишь одним из основ регуляции поведения. Понимание речевых инструкций взрослого не всегда является регулятором поведения ребенка.

Взаимосвязь регуляции поведения с пониманием эмоций представлен в таблице 15.

Таблица 15

Расчет коэффициента корреляции между регуляцией поведения детей и уровнем понимания эмоций

МБДОО	Понимание эмоций	Когнитивные навыки
Хатынчаана	5,8	24,6
Катюша	6	30,13
Кустук	6,17	30,51
Сардаана	6,4	33,27
Кырачаан ымыылар	6,6	31,83
Цветик-семицветик	7	30,73
Кэнчээри	7,6	32,51
		0,611143643

Расчет соотношения когнитивных навыков и понимания эмоций детьми старшего дошкольного возраста дал результат 0,611, что доказывает значимую взаимосвязь между регуляцией поведения и пониманием эмоций. Это означает, что чем выше понимание эмоций детьми старшего дошкольного возраста, тем выше уровень их регуляции поведения.

В результате анализа взаимосвязей компонентов регуляторных функций с невербальным интеллектом, с пониманием речевой инструкции взрослого и пониманием эмоций было установлено, что для всех рассматриваемых групп есть связь между невербальным интеллектом и регуляцией поведения, также значимая взаимосвязь между регуляцией поведения и пониманием эмоций. Данная взаимосвязь может быть объяснена тем, что нейropsychологической основой для овладения собственным поведением является группа когнитивных навыков (рабочая память, когнитивная гибкость и сдерживающий контроль). Вероятностный характер между значениями «когнитивные навыки и «понимание речевых инструкций взрослого» могут быть связаны с особенностями речевого развития.

Таким образом, в результате проведенного исследования была показана надежность данного комплекса методик, а также получены нормы отдельно для девочек и мальчиков из 2 возрастных групп: 1) 5.0–5.5 года; 2) 5.5–6.0; Данные нормы будут полезны как для исследователей, так и для практических психологов в области дошкольного развития.

Важно отметить, что представленный комплекс методик требует дальнейшей проверки валидности и сравнения результатов индивидуальной диагностики детей с оценками воспитателей и родителей, что планируется осуществить в дальнейших исследованиях.

Анализ полученных результатов показал наличие значимых связей между всеми тремя компонентами регуляторных функций (рабочей памятью, когнитивной гибкостью и сдерживающим контролем) и успешностью выполнения заданий. Также были выделены три составляющие развития регуляторных функций

у детей дошкольного возраста (конструирование правил поведения на основе речевых инструкций взрослого, самостоятельный анализ действительности и удержание этого правила) выявлены различия в успешности выполнения отдельных заданий на теорию сознания у детей, относящихся к разным типам.

Таким образом, проведенное исследование показывает связь когнитивных навыков и регуляторной функции в старшем дошкольном возрасте. Дальнейшее изучение данных когнитивных навыков дошкольников поможет лучше понять и изучить логику развития таких значимых социальных навыков, как эмоциональная регуляция, выстраивание позитивных отношений со сверстниками и успешное поведение в классе.

2.4. Педагогические условия развития регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста

Произвольная регуляция поведения – основа готовности ребенка к школьному обучению. Воля и произвольность являются центральными для психологии личности новообразованиями. Сознательность, осознанность, намеренность, самостоятельность, произвольное внимание – это главные характеристики произвольной регуляции поведения. В первую очередь, она связана с эмоционально-волевой сферой личности. В современном мире – динамичном, крайне нестабильном, проблема развития эмоциональной сферы ребенка становится одной из самых острых. У детей дошкольного возраста все чаще наблюдаются различные поведенческие проблемы, такие как: агрессивность, повышенная тревожность, неуверенность, замкнутость и застенчивость. Все это усложняет процесс общения и взаимодействия с другими людьми, как со взрослыми, так и со сверстниками. Кроме того, эти, казалось бы, типичные поведенческие проблемы для дошкольников, могут влиять на появление негативных личностных качеств и поведения в целом.

Эмоциональную сферу личности мы считаем важнейшей системой регуляции поведения человека, так как она определяет отношение человека к окружающему миру, самому себе, становится основой для социально-коммуникативного развития личности ребенка.

На основании наблюдений в детских садах и бесед с воспитателями можно определить общие проблемы в воспитании современных дошкольников:

- произошли существенные изменения в интеллектуальном развитии детей, современные дошкольники очень любознательны, информированы, хорошо разбираются во «взрослых» проблемах;

- отмечаются изменения в социально-коммуникативном развитии, воспитанности нравственных качеств (у воспитывающих взрослых нет устойчивой системы нравственных ценностей, норм и правил поведения – что можно, что нельзя);

- из-за отсутствия четких правил и норм поведения (содержание норм и правил воспитания могут быть противоречивыми у родителей и педагогов ДОО), наблюдается нервозность в поведении детей, агрессивность, неприятие. Непредсказуемость реакций взрослых лишает ребенка ощущения стабильности и вызывает излишнюю тревожность, у ребенка не формируется самоконтроль и чувство ответственности.

В рамках реализации ФГОС ДО большое внимание уделяется социально-коммуникативному развитию детей и выделены наиболее значимыми следующие задачи:



Сензитивным периодом для развития произвольного поведения является возраст 5 лет, когда ребенок становится очень активным, любознательным, любопытным. Важно не упустить этот момент и научить ребенка доводить начатое дело до конца, представлять возможность самому ставить цель и составлять план действий.

Эффективным средством достижения поставленных задач и формирования произвольной регуляции поведения мы считаем игровую деятельность детей. Игра представляет собой форму активного отражения ребенком окружающей его жизни людей. В исследованиях представителей деятельностного подхода отмечается, что деятельность дошкольника определяется уже не отдельными мотивами, а целым комплексом мотивов, который отличается устойчивостью соотношения мотивов.

Д. Б. Эльконин в своих исследованиях определил специфические структурные компоненты:



Игровое правило – регламент, в соответствии с которым ребенок взаимодействует с другими участниками игры, исходя из своего обобщенного опыта об отношениях между людьми в обществе. Благодаря игровым правилам дети усваивают основные закономерности общественной жизни, социальные функции и позиции людей.

Игровые правила создаются самим ребенком для самого себя. Они вытекают из смысла создаваемой им воображаемой ситуации, что отличает их от правил поведения, транслируемых взрослыми. Именно в игре ребенок учится «действовать по линии наибольшего сопротивления» (Выготский, 2004): подчиняться правилам, отказываться от импульсивных действий, непосредственных желаний, что доставляет ему наибольшее удовольствие. В игровой деятельности задействованы все компоненты саморегуляции: рабочая память необходима для удержания игровых правил; когнитивная гибкость связана с переключением с одной игры на другую, с одной роли на другую, с переходом от игровой деятельности к деятельности реальной; сдерживающий контроль связан с использованием игрового замещения (один предмет в игре превращается в другой).

Игровая деятельность непосредственно относится к важной составляющей формирования произвольности ребенка. Ее главной особенностью является то, что в игре ребенок создает мнимую ситуацию, которая включает в себе установленные правила поведения.

В процессе игровой деятельности вовлечены все компоненты регуляторной функции: сдерживающий контроль необходим для игр с использованием игрового замещения; рабочая память необходима чтобы запоминать и следовать правилам игры; когнитивная гибкость необходима для того, чтобы быстрее адаптироваться под быстро меняющиеся правила игр, с роли на другую.

В игровой ситуации, в сознании ребенка происходит замещение. Все то, что окружает ребенка, приобретает еще игровой контекст. И именно это влияет на произвольное поведение ребёнка. Цель игры зависит именно от особенностей осуществляемой игры в данное время. Во время игровой деятельности ребенку необходимо не только удерживать в памяти сюжет игры, но и выполнять непрерывное мысленное замещение реальных предметов. Следует отметить, что используя новые предметы-заместители, ребенок должен контролировать внимание между старыми предметами (которые имеют игровой контекст) но и рассматривать новые возможности привлечения новых объектов в игру.

В играх, где необходимо играть в воображаемую игру, существенно повышается уровни компонентов регуляторных функций, в частности рабочей памяти и когнитивной гибкости. Автор утверждает, что именно процесс перехода между реальностью и воображением, это то, что играет важную роль в развитии регуляторных функций.

Воображаемая ситуация эффективно используется для стимуляции потенциала развития регуляторных функций. Результаты показали, что ребенок, действуя от лица вымышленного персонажа показывает высокие результаты. Мы можем прийти к выводу, что игра не только нуждается в определенном показателе регуляторных функций, но и является инструментом развития. Благодаря играм с элементами воображения, ребёнок выходит на новый уровень развития регуляторных функций, который недостижимый в реальной ситуации.

Значение игры в развитии психики ребенка рассматривается практически всеми специалистами педагогики и психологии. Они утверждают, что игре свойственна жизненно важная роль в развитии ребенка, что ограничение игры в детском возрасте губительно для нормального развития. Выявлено, что собственно игровая деятельность имеет основную роль для формирования новообразований дошкольного детства.

Достоинство игровой деятельности заключается в возможности действия на разные когнитивные функции. Игра воздействует на развитие всей психической деятельности ребенка.

Нейропсихологи провели исследование, на развитие каких функций влияют игры. Например, играя в «Прятки» у ребенка развивается внимание, произвольная регуляция, память и восприятие.

Важную роль на развитие регуляторных функций играет игровая деятельность. Развитие регуляторных функций формирует базу психического развития ребенка. Ее несформированность часто является основной причиной неготовности ребенка к школе.

В дошкольном детстве регуляторные функции находятся только на стадии формирования. Для развития произвольной функции целесообразно эмоциональное вовлечение ребенка в деятельность и когнитивные усилия, и именно они объединяются в игре. Поэтому игры с правилами являются инструментом развития регуляторных функций.

В игре ребенок вступает в конфликт между правилами игры и своими побуждениями. Как подчеркивает Л. С. Выготский противоречие игры состоит в том, что играя ребенок действует как по линии наименьшего сопротивления (в процессе игровой деятельности он получает удовольствие) так и учится действовать по линии наибольшего сопротивления (ребенку необходимо действовать по правилам и оттормаживать свое поведение).

Исключительным достоинством отличаются групповые игровые методы. Совместная игровая деятельность вносит в занятия соревновательное содержание. Помимо этого, игры в знакомом коллективе помогут ребенку раскрепоститься и снизить показатель тревожности. В последующем, если ребенку будет легко, можно изменить условия игры так, чтобы ведущими игры стали сами дети, которые по очереди контролируют действия других игроков.

Современные исследования по изучению регуляторных функций различны по формам, времени выполнения, методам и теории. Но все-таки, в подобных экспериментах, в той или иной степени носят игровую форму. В большинстве случаев это игры с правилами и сюжетно-ролевые игры.

Одним из новых и интересных направлений в мире игры, являются цифровые игры. Благодаря цифровым играм-тренажерам, можно быстро добиться эффекта. Но по последним данным, эффект от цифровых игр может быть непродолжительным по времени. Стоит отметить, что ребенок, играя в цифровые игры изолирован от общества. А по мнению Л. С. Выготского, когнитивное развитие в игре происходит, прежде всего, благодаря взаимодействию со взрослым и другими детьми [27].

Аналогом цифрового когнитивного тренинга в кое-каком значении считаются всевозможные игры с правилами. Они еще ориентированы на становление какого-нибудь компонента регуляторных функций, впрочем, в отличие от большинства цифровых ведутся в малехоньких или же большущих группах. Е. А. Савина с коллегами изучила игры с правилами. Они проверили, что игры выделяются по степени трудности инструкции и правил, коим обязаны идти по стопам игроки. Различные игры используют различные типы торможения. Таким образом, игры с правилами, по сопоставлению с цифровыми, имеют все шансы применить различные составляющие саморегуляции в всевозможных сочетаниях и формах.

Сюжетно-ролевая игра как деятельность имеет сложную многокомпонентную структуру. Л. С. Выготский считал, что собственно у игры есть 3 главные свойства: дети создают воображаемую ситуацию, принимают на себя роли и действуют в соответствии с ними, а также следуют набору правил, которые устанавливают определенные роли [28].

Проведенные исследования показали, параметры игры, как принятие роли, игровое замещение и взаимодействие со сверстниками, прочно связаны с развитием регуляторных функций у дошкольников.

В исследованиях А. Н. Вераксы и коллег, показаны результаты анализа, в котором было рассмотрено влияние характера роли (позитивный, мудрый или негативный герой) на влияние в развитии регуляторных функций. Как выяснилось, принятие роли несомненно может помочь ребенку регулировать свое поведение, что вновь подтверждает ведущую роль игровой деятельности в дошкольном возрасте [25].

Еще можно отметить один фактор в игровой деятельности как управление сюжетом. При условии свободной игры, сюжет появляется в группе детей и каждый может предложить сюжетный ход, также «режиссером» может выступать один из детей [58]. В свободной игре задействованы все компоненты регуляторных функций: ребенок помнит сюжетную линию и роли других играющих детей (рабочая память); ребенок во время игры не выходит из роли и действует в соответствии с ней в течение игры; ребенок действует одновременно в мнимой и реальной ситуации (когнитивная гибкость). В случае если взрослый руководствует распределением ролей и разыгрывание сюжета, нагрузка с рабочей памяти уменьшается. Одновременно с этим, выделяется функция сдерживающего контроля и когнитивной гибкости, потому что взрослый при потребности возвращает в роль и ориентирует детей, как можно разыграть то или иное действие сюжета. Когда ребенок сам придумывает и управляет сюжетом игры, то задействованы все компоненты регуляторных функций.

В исследовании Д. А. Бухаленковой и ее коллег, была рассмотрена связь между игровыми предпочтениями в дома и развитием регуляторных функций у детей дошкольного возраста. Анализ показал, большинство детей предпочитают играть в настольные и подвижные игры. Дети, которые предпочитают мягкие иг-

рушки и наборы из фигур, хуже удерживают в рабочей памяти расположение объектов. Исследование показывает, что наибольшим развивающим потенциалом для старших дошкольников обладают настольные игры и игры с правилами [18].

Основываясь на свой опыт, в игре дети сами придумывают свои правила, для себя; они вытекают из смысла создаваемой ими воображаемой ситуации. В младшем дошкольном возрасте они иницируются взрослым, затем, по мере взросления, ребенок начинает сам придумывать свои правила. К концу дошкольного возраста игры с правилами доминируют в общей системе игр ребенка. И в сюжетно-ролевой игре и играх с правилами задействованы все компоненты саморегуляции: произвольная память для удержания правил игры, когнитивная гибкость для переключения с одних действий на другие, с переходом от одной роли к другой или переходом от игровой деятельности к реальной жизни. Многие исследователи считали игру свободной деятельностью именно в силу того, что в ней нет ясно выраженной цели и результата. Но работы Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина опровергают это. В творческой, ролевой игре есть и цель, и результат.

Д. Б. Эльконин в своем труде «Психология игры» пишет: «... Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением этого образца. Ролевое поведение в игре, как это выясняется из анализа, является сложно организованным. В нем есть образец, выступающий, с одной стороны, как ориентирующий поведение и, с другой стороны, как эталон для контроля; в нем есть выполнение действий, определяемых образцом; в нем есть сравнение с образцом, т. е. контроль». Таким образом, при выполнении роли имеется рефлексия. Ученый считает, что это еще не сознательный контроль. Игра детей очень эмоциональна, «окрашена аффективным отношением», но в ней уже можно наблюдать произвольную регуляцию поведения [3, С. 334].

Большое значение в развитие произвольности поведения играют также игровые замещения, которые начинают развиваться уже в раннем возрасте. В ис-

следованиях Д. Б. Эльконина было доказано, что существуют определенные пределы игрового использования предметов: между предметом-заместителем и значением стоит действие, которое определяет связь реального предмета и воображаемого. Во время игры ребенок удерживает в памяти развитие сюжета, осуществляет постоянное мысленное замещение реальных предметов воображаемой ситуацией, а также продумывает варианты дальнейшего развития игры. То есть игра – это творческий процесс, который требует от ребенка произвольной регуляции поведения.

В совместной игре со сверстниками ребенок постоянно регулирует свое поведение – он учится договариваться, уступать, разрешать конфликты. Роль воспитателя заключается в руководстве формированием реальных взаимоотношений в «детском обществе», а также правильное руководство оказать влияние на развитие саморегуляции у детей. Контроль полученного результата, анализ особенностей взаимоотношений между детьми осуществляется взрослыми.

Произвольное поведение – это основа для социализации. Детям необходимо развивать самоконтроль, самостоятельность, действовать обдуманно. Игровая деятельность, как ведущий вид деятельности, при правильной организации детского коллектива со стороны взрослого, является важнейшим условием развития произвольной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста.

Не менее важными являются следующие направления работы, способствующие развитию когнитивных навыков и регуляции поведения у детей дошкольного возраста:

1. Общение с взрослыми;
2. Овладение культурными средствами;
3. Совместная деятельность со сверстниками;
4. Использование специальных компьютерных приложений.

Наибольшую роль в развитии саморегуляции у дошкольников играет взаимодействие с взрослыми (родителями и воспитателями).

Взрослые могут использовать различные стили взаимодействия с детьми: управлять детским поведением, используя давление и доминирование, что пресекает детскую самостоятельность и автономию и соответственно снижает общий уровень контроля ребенком собственного поведения. Если же взрослые руководят поведением ребенка, принимая его точку зрения, а также учитывая его возрастающий поведенческий контроль, то они усиливают его независимость от внешнего контроля, что способствует развитию саморегуляции. Влияние характера коммуникации между взрослыми и детьми на развитие саморегуляции исследовалось неоднократно. Так, в исследовании С. Лэндри и коллег было показано, что частое использование матерями указаний по отношению к ребенку в возрасте 3,5 лет предсказывает низкий уровень развития у него саморегуляции в 4,5 года (Landry et al., 2000).

Исследователи выделили два типа инструктивных высказываний родителей – директивные и конструктивные (или развивающие). Результаты исследований показали, что дети, чьи родители используют конструктивные высказывания, обладают более высоким уровнем развития саморегуляции (Landry et al., 2002). По мнению авторов, директивные указания прерывают деятельность ребенка и тем самым заставляют его резко изменять свое поведение, что может оказаться слишком сложным с точки зрения саморегуляции. Наоборот, поддерживающий диалог, темой которого является текущая деятельность ребенка, позволяет ему опираться на него как на некоторое внешнее средство планирования, переключения внимания и контроля за своими реакциями. Тем самым обеспечивается успешный переход к другой деятельности или поддерживается развитие текущей детской активности.

Данная идея нашла свое подтверждение в исследовании С. Биндман и коллег, в котором приняли участие более 100 детей в возрасте 3–4 лет (Bindman et al., 2013). По результатам проведенного анализа в родительской речи было выделено два основных типа высказываний: управление (команды, которые не

предполагают участие ребенка в диалоге, т. е. директивные высказывания) и предложения (вопросы и комментарии, которые приглашают ребенка сделать выбор или поделиться своим мнением, то есть конструктивные высказывания).

Результаты исследования показали, что дети, которые изначально получали значимо большее количество команд, обладали более низким уровнем саморегуляции, тогда как дети, получавшие большее количество предложений от родителей, обладали более высоким уровнем развития саморегуляции.

Кроме того, по данным исследований И. Силвермена и Д. Рагузы, словесная помощь со стороны родителей в сочетании с теплым, позитивным отношением к ребенку в раннем детстве положительно связана со способностью ребенка к торможению своих нежелательных реакций. тогда как стиль родительства, при котором взрослые в большинстве случаев решают задачи «за ребенка», приводит к слабому развитию сдерживающего контроля у детей (Silverman, Ragusa, 1990).

Таким образом, на основе проведенных научных исследований можно утверждать, что взрослый оказывает существенное влияние на формирование саморегуляции ребенка, и характер этого влияния зависит от стиля взаимодействия. Наиболее эффективными являются поддерживающие стратегии, когда взрослый дает ребенку подсказки и помогает самостоятельно найти правильное решение.

Еще одним эффективным способом развития саморегуляции является овладение культурными средствами. В качестве средств саморегуляции выступают, в первую очередь, знаки (схемы, модели и другие визуальные средства) и слова.

Использование визуальных средств может помочь детям удерживать задание в памяти и улучшить способности к сдерживающему контролю. Например, выполняя задания в рамках программы «инструменты мышления» («Tools of the Mind»), дети выбирают себе книги с картинками. затем они делятся на пары и

рассказывают друг другу истории из книг. Но дети, как правило, хотят рассказывать и не хотят слушать. Для того чтобы помочь детям развить сдерживающий контроль, педагог может использовать визуальную память. Для этого одному ребенку в каждой паре педагог дает карточку с изображением уха, объясняя: «Уши не разговаривают, уши слушают». Карточка помогает ребенку сдерживать желание говорить, и он начинает слушать. Без визуального средства ребенок пока не способен сделать это. Через несколько месяцев карточка с ухом больше не требуется, так как данное визуальное средство (напоминание) переходит во внутренний план, то есть становится внутренним средством, помогающим ребенку контролировать свое поведение (Bodrova, Leong, 2007).

Не менее важным средством является проговаривание правил, инструкций, то есть использование слова. Проговаривание позволяет ребенку удерживать в рабочей памяти правила более высокого порядка. Например, когда ребенку нужно удерживать в памяти алгоритм поведения в сложной ситуации, эффективным средством является его проговаривание («красный цвет – идти нельзя, зеленый – можно»).

Продуктивной для развития саморегуляции является стратегия развития у ребенка способности к «осмыслению» ситуации. С. Эспинет и коллеги (Espinete et al., 2013) предлагали детям задания на сортировку карточек: как только ребенок совершал ошибку, его просили назвать правильно игру, в которую он играет, параметр, который в ней учитывается, привести пример и заново выполнить задание. Результаты показали, что в случае обучения, направленного на повышение осознания ситуации, дети успешнее справлялись не только с заданием на сортировку карточек, но и лучше выполняли другие задания, предъявляющие высокие требования к саморегуляции. обучение осознанию позволяет детям обращать внимание на конфликт, заложенный в противоречивых стимулах, анализировать его и формулировать правила, соответствующие иерархической структуре задания. При этом оказывается, что даже 15-минутных занятий с детьми 2-

4 лет достаточно для существенного повышения качества решения задач на сортировку. Эти результаты подчеркивают важность не только обратной связи в случае решения той или иной задачи ребенком, но и привлечения его внимания с целью анализа, осознания ситуации. Недостаточно дать ребенку формальную обратную связь: сказать, что он неправильно справился, и показать, как нужно было сделать задание. В таком случае будет наблюдаться низкий уровень переноса освоенных принципов на другие задания (Bohlmann, Fenson, 2005). Необходимо, чтобы ребенок сам указал на правильное поведение в той или иной ситуации.

В совместной игре со сверстниками ребенок учится регулировать свое поведение: соблюдать договоренности, разрешать возникающие конфликты. организация воспитателем совместной детской игры в маленьких группах способна оказать положительное влияние на развитие саморегуляции.

В эксперименте, проведенном С. Шмитт и коллегами, детям давали постепенно усложняющиеся задания: сначала им нужно было построить из конструктора лодку или мост, потом здание с определенными характеристиками (например, дом с 2 комнатами, 4 стенами и треугольной крышей), затем нужно было выполнить постройку по картинке. Как показали результаты эксперимента, такая совместная работа развивает саморегуляцию в целом и особенно когнитивную гибкость, поскольку эти способности задействованы в процессе кооперации со сверстниками и решении поставленной задачи (Schmitt, 2018).

В современной психологии существует подход, основанный на обучении через выполнение ребенком роли учителя («Learning by Teaching»). Взаимодействие сверстников организуется таким образом, что они становятся учителями друг для друга, и это оказывает значимое влияние на развитие их когнитивных способностей (Bargh, Schul, 1980; Moores, Chang, Smith, 2006). исследования Г. Цукерман свидетельствуют о том, что данный подход эффективен в повышении успешности усвоения учебных действий и развитии рефлексии у детей младшего школьного возраста (Цукерман, 1989, 1996). исследователи А. Аксельсон,

Р. Андерсон и А. Гульз показали возможности применения данного направления в работе с дошкольниками 4–6 лет на примере использования специально разработанной обучающей детской игры «Bird Hero» (Anderberg et al., 2013). Проведенное ими исследование показало, что дети, имеющие достаточно низкий уровень развития саморегуляции (а именно процессов торможения и переключения) по результатам предварительного тестирования, демонстрировали высокий уровень регуляции в процессе игры.

Создание ситуации совместной деятельности (кооперации с взрослым или сверстником) или ситуации конкуренции развивает когнитивный контроль у дошкольников (Fisher et al., 2018). Такой эффект достигается в первую очередь через повышение мотивации детей, ситуация перестает быть нейтральной, поэтому включаются и «горячие», и «холодные» способы регуляции. Как показало проведенное исследование, дети дошкольного возраста наиболее активно задействуют регуляторные функции в ситуации соревнования, а не кооперации, однако обе эти ситуации приводят к более успешной работе всех регуляторных функций по сравнению с нейтральной ситуацией простого выполнения задания.

Таким образом, существующие исследования подтверждают эффективность применения данной обучающей стратегии (организации совместной деятельности детей) для развития регуляторных функций в дошкольном возрасте.

Увлечение современных детей компьютерными играми можно использовать для их обучения и развития. Среди родителей (Собкин, Скобельцына, 2012) компьютер приобретает все большую популярность в качестве средства развития детей. Аналогичные процессы наблюдаются в среде педагогов и психологов (Батенова, 2011; Габдуллина, 2011; Смирнова, Радева, 2000).

Можно выделить несколько причин, по которым именно игровые методы диагностики и коррекции являются наиболее востребованными в современной психологической практике (Liu, 1996). Во-первых, использование игровых при-

емов позволяет повысить мотивацию и вовлеченность ребенка в процесс выполнения задания. В игре ребенок может почувствовать свою эффективность благодаря получению ярких вознаграждений за выполнение заданий. Это помогает детям с трудностями когнитивной регуляции сохранять интерес и быть более внимательными. Во-вторых, в компьютерных играх используются интуитивно понятные правила и есть возможность адаптировать задания в соответствии с нуждами и особенностями детей, что крайне важно, поскольку это помогает снизить тревожность, которая часто негативно сказывается на мотивации и концентрации при выполнении заданий. В-третьих, разработка развивающих видеоигр помогает сделать тренировочные задания более реалистичными и, следовательно, более экологически валидными (похожими на задачи, с которыми сталкивается ребенок в реальной жизни). Н. Дунбар с коллегами отмечает, что игры отлично подходят для некоторых форм когнитивной тренировки, поскольку дают игроку возможность сделать выбор и получить обратную связь о последствиях своего выбора; иными словами, они предоставляют возможности для обучения опытным путем (Dunbar, 2014).

Особое место в развитии саморегуляции в дошкольном возрасте занимают именно специально разработанные компьютерные программы, направленные на тренировку когнитивных процессов. одной из них является программа Cogmed (Thorell et al., 2009), направленная на развитие рабочей памяти у дошкольников. Данная программа представляет собой набор упражнений, которые дети должны выполнять на компьютере в течение 15 минут каждый день на протяжении 5 недель. Игры в этой программе направлены прежде всего на развитие визуально-пространственной памяти: ребенку на экране представляются стимулы (цифры, геометрические фигуры, изображения животных и т. п.), расположение или порядок предъявления которых он должен запомнить, а потом выбрать с помощью компьютерной мышки в правильном порядке. Сложность задания увеличивается за счет возрастания количества стимулов, которые нужно запомнить.

Важно отметить, что, несмотря на полученные доказательства улучшения работы памяти у дошкольников, эти достижения не влияли на эффективность выполнения других практических заданий и не отразились на поведении детей. Некоторые исследователи связывают отсутствие переноса навыка на другие стороны жизни с тем, что большинство подобных обучающих занятий и программ состоят из малоподвижных упражнений, тогда как в последнее время все больше исследований свидетельствуют о высокой значимости двигательных упражнений в развитии саморегуляции и показывают большую эффективность активных методов по сравнению с пассивными (Berwid, Halperin, 2012; Best, 2012).

Важно подчеркнуть, что подобные приложения направлены именно на тренировку когнитивных навыков. Согласно нейропсихологическим исследованиям, развитие саморегуляции напрямую связано с развитием мозга, которое происходит под влиянием опыта людей: созревание префронтальной коры происходит в условиях взаимодействия с окружающей средой, благодаря чему формируются нейронные сети, обеспечивающие работу системы регуляторных функций (Лурия, 2002; Luciana, Nelson, 1998). По этой причине тренировка конкретных познавательных способностей в детстве и подростковом возрасте способствует развитию и улучшению мозговой деятельности, что проявляется на поведенческом уровне. Это позволяет предположить, что компьютерные игры могут стать хорошим способом тренировки, а значит, и развития саморегуляции в дошкольном возрасте. Однако важно понимать, что такой механизм развития когнитивной регуляции представляет собой обычное научение в результате тренировки: говорить о формировании внутренних средств управления собственным поведением довольно трудно. Данный недостаток развивающих компьютерных игр, на наш взгляд, может быть причиной того, что в большинстве исследований отсутствует перенос полученного развивающего эффекта на поведение или другие виды деятельности.

Большинство эффективных развивающих методов предполагает, что именно взрослый (родитель или воспитатель) обучает ребенка средствам регуляции своей деятельности, тогда как развивающие видеоигры служат в основном для тренировки его регуляторных навыков. Причем сами игры, благодаря своей привлекательности для детей, редко помогают в развитии сдерживающего контроля. Они в большей степени направлены на тренировку рабочей памяти и когнитивной гибкости.

Для большего развивающего эффекта подобных приложений важно использовать более открытые задания, которые не полностью контролируют действия играющего ребенка, а дают ему больше свободы выбора и самовыражения, которые способствуют развитию рефлексии и способности к прогнозированию своей деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретическое исследование и экспериментальная работа подтвердили правомерность и позволили сформулировать следующие выводы:

1. Регуляция поведения является основной характеристикой психической организации человека. В ней можно выделить следующие компоненты когнитивных навыков – рабочая память, когнитивная гибкость и сдерживающий контроль, которые выполняют регуляторную функцию.

2. Конструирование правил поведения на основе речевых инструкций взрослого, самостоятельный анализ действительности и удержание этого правила являются основой развития регуляции поведения у детей дошкольного возраста.

3. Существует взаимосвязь между уровнем развития когнитивных навыков детей и уровнем понимания эмоций, так как развивающиеся когнитивные навыки способствуют дифференциации эмоций и приобретению ребенком первых навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции.

4. В результате анализа взаимосвязей компонентов регуляторных функций с невербальным интеллектом, с пониманием речевой инструкции взрослого и пониманием эмоций было установлено, что для всех рассматриваемых групп есть связь между невербальным интеллектом и регуляцией поведения, также значимая взаимосвязь между регуляцией поведения и пониманием эмоций. Данная взаимосвязь может быть объяснена тем, что нейропсихологической основой для овладения собственным поведением является группа когнитивных навыков (рабочая память, когнитивная гибкость и сдерживающий контроль). Вероятностный характер между значениями «когнитивные навыки и «понимание речевых инструкций взрослого» могут быть связаны с особенностями речевого развития.

5. В результате проведенного исследования была показана надежность данного комплекса методик, а также получены нормы отдельно для девочек и

мальчиков из 2 возрастных групп: 1) 5.0–5.5 года; 2) 5.5–6.0; Данные нормы будут полезны как для исследователей, так и для практических психологов в области дошкольного развития.

Было обследовано 215 испытуемых в возрасте 5–6 лет: дети старшего дошкольного возраста подготовительных групп в 7 детских садах г. Якутска, Амгинского, Горного улусов Республики Саха (Якутия).

В соответствии с целью и задачами диссертационной работы были использованы 3 блока методик:

1 блок – измерение уровня интеллектуального развития (невербального интеллекта).

2 блок – диагностика уровня развития когнитивных навыков (рабочей памяти, сдерживающего контроля, когнитивной гибкости).

3 блок – диагностика понимания ребенком эмоций, своих и чужих мыслей и чувств (социальных навыков).

В ходе исследования были использованы следующие методики на основе методов диагностики детей дошкольного возраста, адаптированных А. Н. Веракса, Д. А. Бухаленковой, О. В. Алмазовой. Большую часть использованных в исследовании методов составляют субтесты нейропсихологического диагностического комплекса NEPSY-II (Korkman, 1999; Korkmanetal., 2007), направленного на оценку психического развития детей в возрасте 3–16 лет.

1 блок:

1. Цветные прогрессивные матрицы Равена (Raven&Raven, 2004).

Тест направлен на оценку невербального интеллекта.

2 блок:

1. Методика «Торможение»/ «Inhibition» (NEPSY-II, Korkmanetal., 2007).

Тест направлен на оценку способности ребенка сдерживать автоматические реакции взамен произвольным (сдерживающий контроль).

2. Методика «Повторение предложений»/ «SentenceRepetition» (NEPSY-II, Korkmanetal., 2007). Тест оценивает слуховую рабочую память.

3. Методика «Статуя»/ «Statue» (NEPSY-II, Korkmanetal., 2007). Тест оценивает «горячую» саморегуляцию и физический сдерживающий контроль.

4. Методика «Память на конструирование»/ «MemoryforDesigns» (NEPSY-II, Korkmanetal., 2007). Тест направлен на оценку зрительно-пространственной памяти и способности запоминать незнакомый визуальный материал.

5. Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» / «DimensionalChangeCardSorting» (Zelazo, 2004). Тест оценивает когнитивную гибкость.

3 блок:

1. Методика «Понимание эмоций». Тест оценивает понимание эмоций.

При помощи теста Тьюки (метод множественных сравнений) были определены различия в оценках регуляторных функций у дошкольников. Были определены нормы и, соответственно с ними, уровни ребенка:

M – среднее значение, SD – стандартное отклонение. Низкий: ниже, чем $M-SD$; средний: диапазон между $[M-SD; M+SD]$; высокий: выше, чем $M+SD$.

Для проверки поставленной гипотезы, мы провели анализ взаимосвязей между изучаемыми явлениями – когнитивными навыками, регуляцией поведения и пониманием эмоций, который осуществлялся с помощью коэффициента корреляции Пирсона, который используется для исследования взаимосвязи двух переменных, измеренных в метрических шкалах на одной и той же выборке. В нашем исследовании мы установили взаимосвязь между когнитивными навыками, регуляцией поведения и пониманием эмоций у детей старшего дошкольного возраста.

В результате анализа взаимосвязей компонентов регуляторных функций с невербальным интеллектом, с пониманием речевой инструкции взрослого и пониманием эмоций было установлено, что для всех рассматриваемых групп есть

связь между невербальным интеллектом и регуляцией поведения, также значимая взаимосвязь между регуляцией поведения и пониманием эмоций. Данная взаимосвязь может быть объяснена тем, что нейropsychологической основой для овладения собственным поведением является группа когнитивных навыков (рабочая память, когнитивная гибкость и сдерживающий контроль). Вероятностный характер между значениями «когнитивные навыки и «понимание речевых инструкций взрослого» могут быть связаны с особенностями речевого развития.

Таким образом, в результате проведенного исследования была показана надежность данного комплекса методик, а также получены нормы отдельно для девочек и мальчиков из 2 возрастных групп: 1) 5.0–5.5 года; 2) 5.5–6.0; Данные нормы будут полезны как для исследователей, так и для практических психологов в области дошкольного развития.

Важно отметить, что представленный комплекс методик требует дальнейшей проверки валидности и сравнения результатов индивидуальной диагностики детей с оценками воспитателей и родителей, что планируется осуществить в дальнейших исследованиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Психология развития и возрастная психология: Учебник / Г.С. Абрамова. – М. : Прометей. 2017. – 708 с.
2. Алмазова, О. В. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария / О. В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, А. Н. Веракса // Национальный психологический журнал. – 2016. – N 4(24). – С. 14–22.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл. 2019. – 448 с.
4. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика и нейропсихологическая реабилитация нарушений управляющих (регуляторных) функций и критичности при повреждениях головного мозга: Клинические рекомендации / Т. В. Ахутина, Н.А. Варако, В.Н. Григорьева, Ю.В. Микадзе, А.А. Скворцов, Е.В. Фуфаева. – М. : Союз реабилитологов России, 2014. – 49 с.
5. Барцаева, Е.В. Содержание когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников / Е.В. Барцаева // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии: Сборник результатов научных исследований. – Киров, 2018. – С. 99–102.
6. Батюта, М.Б. Возрастная психология: Учебное пособие / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М. : Деком, 2018. – 240 с.
7. Башаева, Т. В. Лучшие развивающие задания и игры для дошкольников и младших школьников. Восприятие, речь, мышление, познавательная активность / Т. В. Башаева. – М. : Наука, 2016. – 176 с.
8. Белолуцкая, А.К. Связь характеристик образовательной среды детского сада и уровня развития регуляторных функций дошкольников / А.К. Белолуцкая, А. Н. Веракса, О. В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, М.Н. Гаврилова, И.Б. Шиян // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – N 6. – С. 85–96.

9. Божович, А.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / А.И. Божович. – М. : АСТ, 2012. – 298 с.
10. Болотникова, О.П. Психолого-педагогические условия формирования самостоятельности у детей 6–7 лет / О.П. Болотникова, О.А. Еник, А.А. Ошкина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – N 4. – С. 22.
11. Большой психологический словарь // Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
12. Борисова, О.Ф. Самостоятельность как база формирования социальных компетенций / О. В. Борисова // Детский сад от А до Я. – 2008. – N 1. – С. 124–132.
13. Борисова, С. П. Современное дошкольное образование за рубежом/С.П. Борисова //Теория и практика общественного развития. – 2010. – N 3. – С.132–137.
14. Брушлинский, А. В. Деятельность, действие и психическое как процесс / А. В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 1984. – N 5. – С. 17–29.
15. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование / Г.В. Бурменская, А.Г. Лидерс. – М. : Издательство МГУ, 2014. – 136 с.
16. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания в 2 т. : Учебник для бакалавриата и магистратуры / Б. М. Величковский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – Т.1. – 405 с.
17. Венгер, Л.А. Психолог в детском саду / Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Р.И. Бардина, В.В. Брофман, А.И. Булычева, И.А. Бурлакова. Н.Б. Венгер, О.М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева, И.А. Рудовская, В.В. Холмовская, Л.И. Цеханская. – М. : ИНТОР, 1995. – 64 с.
18. Веракса, А. Н. Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников / А. Н. Веракса, О. В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, М.Н. Гаврилова // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т.16. – N 1. – С. 111–121.

19. Веракса, А. Н. Познавательное и социальное развитие дошкольников в контексте готовности к школе / А. Н. Веракса, В.А. Якупова, О. В. Алмазова, М.Н. Мартыненко // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 16. – Психология и педагогика. – N 3. – 2016. – С. 97–108.
20. Веракса, А. Н. Развитие произвольности регуляторных функций в дошкольном возрасте: обзор современных зарубежных исследований / А. Н. Веракса, М.Д. Васильева, Т.О. Арчакова // Вопросы психологии. – N 6. – 2016. – С.150–166.
21. Веракса, А. Н. Связь регуляторных функций и производства речи у старших дошкольников: рабочая память и составление нарративов [Электронный ресурс] / А. Н. Веракса, Е.С. Ощепкова, Д.А. Бухаленкова, Н.А. Картушина // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8. – N 3. – С. 56–84.
22. Веракса Н.Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1996. – N 3. – С.27–34.
23. Веракса, Н.Е. Детская психология : учебник для вузов / Н.Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 446 с.
24. Веракса, Н.Е. Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста / А. Н. Веракса, М.Н. Гаврилова, Д.А. Бухаленкова, К.С. Тарасова // Психология. Журнал ВШЭ. – М. : Изд-во ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Т. 18. – N 1. – С. 56–70.
25. Вербианова, О.М. Особенности развития целеполагающей деятельности у детей 4–5 лет [Электронный ресурс] / О.М. Вербианова, Т.Ю. Сидоркина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2006. – N1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-tselepolagayuscheydeyatelnosti-u-detey-4-5-let> (дата обращения: 19.03.2021).
26. Владимирова, М.Е. Программа коррекции у детей с общим недоразвитием речи посредством логопедической ритмики / М.Е. Владимирова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – N 10-5 (66). – С. 71–74.

27. Выготский, Л. С. Детская психология: Собрание сочинений /Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 243–385.
28. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – М. : Мозаика-Синтез, 2013. – 286 с.
29. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2008. – 500 с.
30. Гаджимагомедова, Т.Г. Предпосылки и условия формирования когнитивных компетенций у детей шестилетнего возраста [Электронный ресурс] / Т.Г. Гаджимагомедова // Теория и практика образования в современном мире : Материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. – С. 9–12. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8449/> (дата обращения: 22.02.2021).
31. Гальперин, П.Я. К учению об интериоризации /П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1966. – N 6. – С. 25–32.
32. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1985. – 45 с.
33. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова – М. : Педагогическое общество России, 2013. – 512 с.
34. Гонина, О.О. Эмоциональные отношения в семье как фактор развития распознавания и понимания эмоциональных состояний дошкольниками // В сборнике: Проблемы теории и практики психологии развития. Материалы VI региональной научно-практической конференции; Под ред. О.О. Гонина. 2019. – С. 19–24.
35. Гребенникова, О. В. Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников [Электронный ресурс] / О. В. Гребенникова // Психологические исследования. – 2009. – Т.1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.03.2021).

36. Григорьев, И.С. Зарубежный опыт использования компьютерных игр в обучении детей // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т.8. – N 4. – С. 33–40.
37. Гришкова, Г.Н. Развитие познавательной самостоятельности детей разновозрастной группы в предметно-развивающей среде : дис. ... канд. пед. Наук / Г.Н. Гришкова. – Омск , 2002. – 181 с.
38. Гударёва, О. В. Опыт обследования психического развития современных 5-летних детей / О. В. Гударева, Е.О Смирнова // Психологическая наука и образование. 2002. – N 3. – С. 24–34.
39. Гуревич, П.С. Психология личности / П.С. Гуревич. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 559 с.
40. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
41. Диагностика умственного развития дошкольников /Л.А. Венгер, В.В. Холмовская, В. В. – М. : Педагогика. 1978. – 248 с.
42. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М. : ПерСе, 2001. – 223 с.
43. Дыбина, О. В. Ребёнок в мире поиска. Программа по организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников / В.В. Щетинина, Н. Н. Поддъяков; Под ред. О. В. Дыбиной. – Перераб. и доп. – М. : ТЦ Сфера. – 2017. – 128 с.
44. Евтушенко, И.Н. К вопросу профессиональной готовности педагогов в работе с детьми раннего возраста / И.Н. Евтушенко, И.Ю. Иванова, Б.А. Артеменко, Е.Б. Быстрой, Н.Е. Пермякова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – N 4 (33). – С. 69–73.

45. Закотнова, Е.Ю. Когнитивная составляющая профессиональной подготовки педагогов: постановка проблемы / Е.Ю. Закотнова, Н.В. Жигинас // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (156). – С. 19–23.
46. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Заширинская. – М. : Едиториал УРСС, 2019. – 166 с.
47. Истратова, О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 375 с.
48. Калинина, Т. В. Формирование основ информационной культуры у детей старшего дошкольного возраста /Т. В. Калинина // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 121–127.
49. Кахнович, С.В. Формирование учебных умений дошкольников средствами изобразительной деятельности / С.В. Кахнович // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2016. – № 3. – С. 72–78.
50. Киселев, С.Ю. Пока мы не знаем всех тайн развития мозга, не надо пытаться воспитывать ребенка / С.Ю. Киселев // Дискуссия. – 2017. – № 6 (80). – С. 6–14.
51. Кисляков, П.А. Программа сопровождения обеспечения социально-психологической безопасности детей с нарушениями интеллекта / П.А. Кисляков, А.Г. Удодов, Е.И. Дубровинская, В.П. Карташев // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 2-1. – С. 55–69.
52. Кисова, В.В. Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис.... канд.психол. наук /В.В. Кисова.– Н. Новгород, 2000. – 22 с.
53. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.

54. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – N 2. – С. 101–104.
55. Леонтьев, А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А. Н. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т.16. – N 2. – С.118–124.
56. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская – М. : ЮНИТИ, 2013. – 289 с.
57. Макеева, С.П. Приемы формирования оценочной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста / С.П. Макеева // В сб. В мире научных открытий Материалы X Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли / С.П. Макеева. – 2013. – С. 72–75.
58. Максименко, М.Ю. Развитие когнитивных процессов у детей младшего школьного возраста с разными типами онтогенеза коррекционный курс / М.Ю. Максименко, Л.Г. Шаль // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – N 1 (54). – С. 60-67.
59. Малвелов, С.Г. Задание на развитие самоконтроля / С.Г. Малвелов. – М. : Просвещение, 1992. – 129 с.
60. Матюшкин, А.М. Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников / А. М. Матюшкин. – М. : АПН СССР, 1985. – 160 с.
61. Матюшкин, А.М. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие /А.М. Матюшкин; Под ред. А.А. Матюшкиной. – М. : КДУ, 2009. – 190 с.
62. Мухина, В.С. Возрастная психология /В.С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 456 с.
63. Найд, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований /А.Я. Найд // Педагогика. – 1995. – N 5. – С. 44–49.

64. Немов, Р.С. Психология : учебник для вузов / Р.С. Немов. – М. : Инкос, 2010. – 606 с.
65. Неумоева-Колчеданцева, Е.В. Возрастная психология и педагогика, семейное консультирование. Возрастное консультирование: Учебное пособие для СПО/Е.В. Неумоева-Колчеданцева.– М. : Юрайт, 2019. – 307 с.
66. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцев, В.Д. Шадриков. – М. : 2001 – 95 с.
67. Никифоров, Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 192 с.
68. Николаева, Е.И. Возрастная психология. леворукость у детей: Учебное пособие для СПО. – М. : Юрайт. 2019. – 176 с.
69. Никулина, Т.И. Взаимосвязь этимологических представлений и успешного когнитивного развития у детей дошкольного возраста / Т.И. Никулина, М.А. Ощепкова // Наука и мир. – 2016. – Т. 2. – N 10 (38). – С. 126–128.
70. Обухова, Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: Учебное пособие для академического бакалавриата /Л.Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2019. – 275 с.
71. Обухова, Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: Учебное пособие для СПО. – М. : Юрайт. 2019. – 276 с.
72. Обухова, Л.Ф. Феномен 5 лет / Л.Ф. Обухова, Н. Н. Каданкова // Психологическая наука и образование. – 2001. – N 1. – С. 21– 36.
73. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; Под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.
74. Особенности психологического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М. : Педагогика, 1988. – 136 с.

75. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М. : Новая школа, 2010. – 137 с.
76. Пичугина, Н.П. Продуктивная деятельность в детском саду [Электронный ресурс] / Н.П. Пичугина // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 895–897. – URL <https://moluch.ru/archive/107/25599/> (дата обращения: 01.05.2019).
77. Подольский, А.И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учебное пособие для вузов / А.И. Подольский, О.А. Идобаева. – М. : Юрайт, 2019. – 124 с.
78. Психология развития и возрастная психология: Учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Под ред. Головей Л.А. – М. : Юрайт, 2019. – 414 с.
79. Ратанова, Т.А. Диагностика умственных способностей детей / Т. А. Ратанова. – М. : Флинта, 2003. – 164 с.
80. Ратникова, Л.В. Развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения // Л.В. Ратникова / Роль науки и образования в модернизации современного общества: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 54–57.
81. Рекунова, Н.Ю. Психолого-педагогические условия формирования умения управлять своим поведением у детей 6–7 лет / Н.Ю. Рекунова // Современные тенденции в образовании и науке: сб. науч. трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. – Ч. 4. – С. 122–125.
82. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2010. – 712 с.
83. Руденский, Е.В. Психология отклоняющегося развития: Учебное пособие для вузов / Е.В. Руденский. – М. : Юрайт. 2019. – 392 с.

84. Сергеева, М.С. Использование средств музыкальной терапии в психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков / М.С. Сергеева // Вестник практической психологии образования. – 2015. – N 4 (45). – С. 90-96.
85. Серова, К.Ю. Развитие навыков самоконтроля в процессе автоматизации звуков у старших дошкольников посредством игровой мотивации / К.Ю. Серова // Логопед. – 2009. – N 6. – 76 с.
86. Склярова, Т. В. Общая, возрастная и педагогическая психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата /Т. В. Склярова, Н.В. Носкова. – М. : Юрайт. 2019. – 236 с.
87. Солдатова, Е.Л., Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез: Учебник для бакалавриата и специалитета /Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – М. : Юрайт, 2019. – 384 с.
88. Степанов, В. Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: Учебное пособие / В. Степанов. – М. : Академический Проект, 2020. – 346 с.
89. Сырникова, Н.А. К вопросу о системной трактовке интеллекта / Н.А. Сырникова // Ученые записки института непрерывного педагогического образования: сб. статей – Великий Новгород, 1999. – С. 148–151.
90. Тайсон, Р. Психоаналитические теории развития / Р. Тайсон, Ф. Тайсон. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 528 с.
91. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
92. Татаринцева, Н.Е. Поддержка и развитие инициативности в игре у детей старшего дошкольного возраста /Н.Е. Татаринцева, М.Г. Зелинская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – N 10. – С. 67–73.

93. Толмачева, В.В. Педагогическая система формирования социально-экологической готовности будущего педагога: структурные компоненты / В.В. Толмачева // Казанский педагогический журнал. – 2019. – N 5 (136). – С. 79–84.
94. Толстых, Н. Н. Социальная возрастная психология: Учебное пособие / Н. Н. Толстых, И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова. – М. : Академический Проект. 2019. – 346 с.
95. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 272 с.
96. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: ятельностьный подход / Ю.Г. Фокин. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
97. Чекина, Л.Ф. Психология развития: Учебное пособие /Л.Ф. Чекина. – М. : Лань, 2018. – 304 с.
98. Чернокова, Т. Е. Развитие самоконтроля познавательной деятельности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] / Т. Е. Чернокова // Психолого-педагогические исследования. – 2014. – Т. 6. – N 4. – С. 71–80. – Режим доступа URL <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Chernokova.phtml> (дата обращения: 19.03.2021).
99. Чернокова, Т. Е. Типы самоконтроля в познавательной деятельности / Т. Е. Чернокова // Science Time.2 – 2014. – N 7 (7). – С. 413–418.
100. Чернявская, А.Г. Психология и андрогогика лиц пожилого возраста: Учебное пособие для СПО. – М. : Юрайт, 2019. – 174 с.
101. Чеснокова, А.Г. Проблема осознания в психологической концепции Л. С. Выготского / А. Г. Чеснокова // Вестник Московского ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 2006. – N 1. – С. 36–47.

102. Шавшаева, Л.Ю. Формирование адекватной самооценки старших дошкольников в процессе игровой деятельности / Шавшаева, Л.Ю., Самсоненко Л. С. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – N 4 (21). – С. 250-253.

103. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – Москва: Логос, 1996. – 320 с.

104. Шапошникова, Т. Е. Возрастная психология и педагогика: Учебник и практикум для СПО / Т. Е. Шапошникова, В.А. Шапошников, В.А. Корчуганов. – М. : Юрайт, 2018. – 218 с.

105. Шинкарёва, Н.А. Организационно-педагогические условия и уровень развития дружеских взаимоотношений детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации / Н.А. Шинкарёва, Е.С. Тельнова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – N 4 (33). – С. 233–236.

106. Шойимова, Ш.С. Психолого-педагогические особенности развития самостоятельности детей дошкольного возраста / Ш.С. Шойимова // Молодой ученый. – 2014. – N 6. – С. 831–834.

107. Щетинина, В.В. Использование стимульного материала и программ деятельности для организации самостоятельной деятельности детей: Материалы международной научно-практической конференции / В.В. Щетинина, Е.В. Бабич; Под ред. О. В. Дыбиной и др. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. – N 2. – С. 76–82.

108. Щетинина, В.В. Психолого-педагогические условия формирования у детей старшего дошкольного возраста познавательной активности / В.В. Щетинина // Научное отражение. – 2018. – N 3 (13). – С.31–36.

109. Щетинина, В.В. Формирование познавательной самостоятельности дошкольника как психолого-педагогическая проблема / В.В. Щетинина. – Научное отражение. – 2017. – N 4 (8). – С. 47–52.

110. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1988. – 203 с.
111. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Международный. пед. акад., 1995. – 2014. – N 5(83).
112. *Anderson P.* Assessment and development of executive function (EF) during childhood // *Child Neuropsychology*. 2002. Vol. 8. N 2. P. 71–82
113. *Aaron P.G., Joshi R.M., Gooden R., et al.* Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading // *Journal of Learning Disabilities*. 2008. Vol. 41. No 1. P. 67–84. doi: 10.1177/0022219407310838.
114. *Cutting L.E., Materek A., Cole C.A., et al.* Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance // *Annals of Dyslexia*. 2009. Vol. 59. No 1. P. 34–54. doi:10.1007/s11881-009-0022-0
115. *Bock A.M., Gallaway K.C., & Hund A.M.* Specifying links between executive functioning and theory of mind during middle childhood: Cognitive flexibility predicts social understanding // *Journal of Cognition and Development*. 2015. Vol. 16. P. 509–521.
116. *Frye D., Zelazo P.D., Palfai T.* Theory of mind and rule-based reasoning // *Cognitive Development*. 1995. Vol. 10. P. 483–527.
117. *Miller S.A.* Children's understanding of second-order mental states // *Psychological Bulletin*. 2009. Vol. 135. P. 749–773.

ПРИЛОЖЕНИЕ

КИИРИИ ТЫЛ

Үгүс төрөшпүт оџо оскуолаџа киирэригэр өй-мэйии өттүнэн сайдыылаах, сатаан ааџар, суруйар буолуохтаах дии саныыр. Оџо толкуйдуур дьџоџура, билиитэ-көрүүтэ, биллэн турар, улахан оруоллаах. Маны таһынан оџо быһыытын-майгытын, өйүн-санаатын, иэйиитин хонтуруоллуур буолуохтаах. Эт-хаан да, сана-ингэ да өттүнэн туттунар, сөбү-сыһаны өйдүүр дьџоџур оскуола иннинээџи саастаах оџо улахан ситиһиитэ буолар.

Кыайан бэйэтин кыана туттубат оџо соруудаџы толорорун ыарырџатар, болџомтото мөлтүүр, өйдүүр дьџоџурун таһыма намыһах буолар. Оџо соруудахтан соруудахха көһөрүн ыарырџатар эбэтэр түргэнник хоруйдуу охсоору ыксаан сыһа эпшиэттиир, сыһатын өйдөөбөт. Ол иһин кэмигэр сөптөөх бэрэбиэркэ (диагностика) уонна анал көннөрүү үлэтэ ытыллыан наада.

Биллиилээх психолог Л. С. Выготскай үлэлэригэр кыра оџо сайдыыта дьон аймах историческай үөрүйэџин сыһыа ылыныытыттан, ингэриниититтэн тутулуктааџын дакаастаабыта. Төрүт аналыкка олоџуран уйулџа уустук аналыга – киһи олоџун устата сайдар, ньиргэ олоџуттан төрүттэнэр, бэйэ-бэйэтин кытта ыкса ситимнээх, өйдөөн туран оноһуулар уйулџа уустук көстүүтэ – үөскүүр. Уйулџа уустук аналыга бэйэ-бэйэтин кытта дьүөрэлэхэр, сайдан истэџин аайы өй-санаа дьайыытыгар кубулуйар, тас эйгэни кытта бодоруһууга эрэ үөскүүр уонна сайдар. Сайдыы биир ураты көрдөрүүтүнэн сыалы тутуһуу уонна ону ситиһэргэ анал ньыманы туттуу буолар. Сыалы ситиһэр ньыма суох буоллаџына, быһыы-майгы хонтуруола суох буолар.

Онон, оџо быһыытын-майгытын кыатана туттар кыаџа уйулџа уустук аналыга буолар, сыаллыыр-соруктуур, уларыа турар тулалыыр эйгэџэ оџо олох араас ньыматынан сөп түбэхэригэр көхтөөхтүк көмөлөһөр. Үгүс чинчийии түмүгүнэн, бэйэтин кыатана туттар оџо математикаџа уонна ааџыыга үрдүк ситиһиилээх буолара дакаастаммыт.

Босуобуйаџа О. В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, А. Н. Веракса уо.д.а. «Развитие саморегуляции у дошкольников» үлэлэрин матырыһаала сахалыы тылбаастанан киирдэ.

1. «Боџулук» методика Методика «Торможение» / «Inhibition» (NEPSY-II, Korkmanetal., 2007)

Ис хоџооно:

Тиес оџону аралдытар түгэнгэ оџо бэйэтин кыана туттар кыаџын хонтуру-оллуурга ананар. Тиес толоруллар бириэмэтэ хааччахтах. Оџо фигураны, ыйар бэлиэни (стрелка) көрөр уонна ойуу быһыытын (төгүрүк, түөрт муннук) эбэтэр хайысхатын (үөһэ, аллара) этэр. Түөрт муннугу “квадрат” диэххэ сөп. Тиес толоруллар бириэмэтэ – 6–10 мүнүүтэ.

Тиес фигура икки бөлөџүттэн турар (геометрической фигура, ыйар бэлиэ (стрелка)).

Бөлөх иккилии сорудахтах:

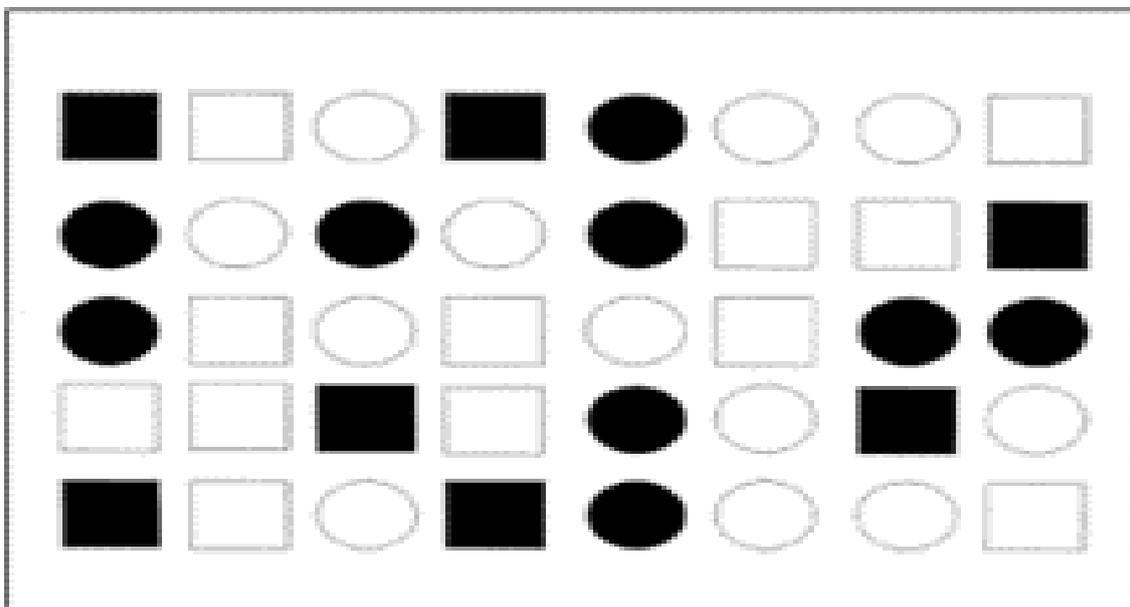
1). Ааттааһын (төгүрүк=төгүрүк, үөһэ=үөһэ). Толорор бириэмэ – 180 сөкүүндэџэ диэри.

2). Боџуллуу (төгүрүк=квадрат, үөһэ=аллара). Толорор бириэмэ – 240 сөкүүндэџэ диэри.

Оџо бастаан геометрической фигуралаах, онтон ыйар бэлиэлээх сорудахы толорор. Сорудах быһаарыылаах уонна толоруллар түһүмэхтээх.

Туттуллар мал:

Сөкүүндэни кэмниир тэрил (секундомер), 4 илиис (2 – фигуралаах, 2 – ыйар бэлиэлээх), боротокуол, уруучука.



Быһаары:

Сорудах: Ааттааһын (“Геометрической фигура” бөлөх).

Быһаарар кэмнэр биир эрээккэ уруһуйдаммыт геометрической фигуралаах лииһи оџо иннигэр уур уонна эт: “Баһаалыста, бу фигуралары ааттаталаа”.

Оџо сыһар түбэлтэтигэр, көннөр. Оџо 5-тэн элбэхтэ сыыстаџына, тиес сорудахын иккис анарын толорбот.

Тийэ иккис анарын толорорго хас да эрээтинэн уруһуйдаммыт геометрической фигуралаах лиийи оҕо иннигэр уур уонна эт: “Билигин бу фигуралары барытын мантан саҕалаан (фигураны ыйан көрдөр) ааттаталаа, салгыы баран ис. Тарбаххынан баттаан көмөлөһүөххүн сөп. Төһө кыалларынан түргэнник үлэлииргэ кыһан. Бэлэмнин? Саҕалаатыбыт! (сөкүүндэни кэмниир тэрили холбоо).

Оҕо соруудабы толороругар болҕой:

– оҕо соруудабы толорорун кыраҕытык кэтээн көр, боротокуолга бэлиэтээн ис (сыыһаны, көтүтүүнү, оҕо бэйэтэ көннөрбүтүн);

– өскөтүн оҕо фигура эрээтин көтүппүт буоллаҕына, сыыһа барбыт сириттэн санаттан саҕалыыр, “Мантан салҕаа” – диэн эт;

– оҕо этэ олорор фигуратын эрээтин эн булкуйбут буоллаххына, оҕоттон фигура миэстэтин ыйарын көрдөс: “Эн ханнык фигураны билигин ааттаатын?”;

– оҕо фигура өнгүн ыйытар буоллаҕына, быһааран эт: “Фигура өнүгэр билигин болҕойума”;

– көбүлүүр (стимульнай) матырыйаалы оҕо иннигэр табатык уур, фигура уонна ыйар бэлиэ боротокуолга сөп түбэһэллэрин ситис.

Сорудах: Боҕуллуу (“Геометрической фигура” бөлөх).

Быһаарар кэмнэр биир эрээтинэн уруһуйдаммыт геометрической фигуралаах лиийи оҕо иннигэр уур уонна эт: “Билигин эн атын соруудабы толороҕун: фигуралары атыннык ааттыгың. Квадраты көрдөххүнэ, “төгүрүк” диигин, төгүрүгү көрдөххүнэ, “квадрат” диигин. Миигин болҕойон көр уонна иһит (үс бастакы фигураны ый уонна ааттаа). Билигин эн холонон көр”.

Оҕо сыыһа эттэбинэ, көннөр. 5-тэн элбэхтэ сыыстаҕына, тийэ соруудабын иккис анарын толорбот.

Тийэ иккис анарын толорорго хас да эрээтинэн уруһуйдаммыт геометрической фигуралаах лиийи оҕо иннигэр уур уонна эт: “Билигин бу фигуралары мантан төттөрү ааттыгың (бастакы фигураны ый), салгыы эрээтинэн баран иһэбин (хайысхатын ыйыахха сөп). Төгүрүгү көрдөххүнэ, “квадрат” диигин, квадраты көрдөххүнэ, “төгүрүк” диигин. Төһө кыалларынан түргэнник үлэлээ. Бэлэмнин? Саҕалаатыбыт! (сөкүүндэни кэмниир тэрили холбоо).

Сорудах: Ааттааһын (“Ыйар бэлиэ” бөлөх).

Быһаарар кэмнэр биир эрээтинэн уруһуйдаммыт ыйар бэлиэлээх лиийи оҕо иннигэр уур уонна эт: “Билигин эн ыйар бэлиэлэр хайа диэки хайыспыттарың этэбин. Миигин болҕойон көр уонна иһит (үс бастакы ыйар бэлиэни ый, хайысхатың ааттаа). Ыйар бэлиэлэр хайа диэки хайыспыттарың?”

Оҕо сыыһа эттэбинэ, көннөр. 5-тэн элбэхтэ сыыстаҕына, тийэ соруудабын иккис анарын толорбот.

Тийэ иккис анарын толорорго хас да эрээтинэн уруһуйдаммыт ыйар бэлиэлээх лиийи оҕо иннигэр уур уонна эт: “Билигин бу ыйар бэлиэлэр хайа диэки хайыспыттарың мантан саҕалаан (бастакы ыйар бэлиэни ый) ааттаа уонна салгыы эрээтинэн үлэлээ. Тарбаххынан көмөлөһүннэриэххин сөп. Кытаатан

түргэнник үлэлииргэ кыһан. Бэлэмнин? Саҕалаатыбыт!” (сөкүүндэни кэмниир тэрили холбоо).

Сорудах: Боҕуллуу (“Ыйар бэлиэ” бөлөх).

Быһаарар кэмнэр биир эрээтинэн уруһуйдаммыт ыйар бэлиэлээх лииһи оҕо иннигэр уур уонна эт: “Билигин эн атын сорудаҕы толороҕун, ыйар бэлиэ хайысхатын төттөрү ааттыгыҥ. Ыйар бэлиэ үөһэ хайыспыт буоллаҕына, “аллара” диигин, ыйар бэлиэ аллараны ыйбыт буоллаҕына, “үөһэ” диигин. Миигин кэтээн көр (үс бастакы ыйар бэлиэ хайысхатын ый, төттөрү ааттаа). Аны эн ааттыырга холон (бастакы ыйар бэлиэни ый)”.

Оҕо сыыһа эттэҕинэ, көннөр. 5-тэн элбэхтэ сыыстаҕына, тиэс сорудаҕын иккис анарын толорбот.

Тиэс иккис анарын толоророго хас да эрээтинэн уруһуйдаммыт ыйар бэлиэлээх лииһи оҕо иннигэр уур уонна эт: “Билигин ыйар бэлиэлэр хайысхаларын, мантан саҕалаан (ый) ааттаа, салгыы эрээтинэн ааттаан ис (хайысхатын ый). Ыйар бэлиэ үөһэ хайыспыт буоллаҕына, “аллара” диигин, ыйар бэлиэ аллараны ыйбыт буоллаҕына, “үөһэ” диигин. Кытаатан түргэнник үлэлииргэ кыһан. Бэлэмнин? Саҕалаатыбыт!” (сөкүүндэни кэмниир тэрили холбоо).

Боротокуолу толоруу

Боротокуолга оҕо 4 сорудаҕы хайдах толорбутун, тугу сыыспытын, таайбытын сөкүүндэнэн бэлиэтэн.

Сыыһатын көннөрбөтө – сыыһа ааттаммыт эбэтэр көшпүт фигура, ону тэнэ оҕо 180 сөкүүндэ иһигэр ааттаабатах фигурата.

Сыыһатын көннөрдө – оҕо көннөрбүт сыыһата (холобур, оҕо сыыһатын бэйэтэ көннөрөр эбэтэр көтүспүт фигуратын ааттыыр).

Оҕо быһаарар кэмнэ сыыһа ааттаабыт фигурата боротокуолга киирбэт.

Боротокуолу толоруу икки көрүннээх:

1) Толору (мэктиэлэнэр). Оҕо сорудаҕы толорорун кэтээн көрүү кэмигэр боротокуол толоруллар. Көннөрүллүбэтэх сыыһаны эпшиэт матрицатыгар анал бэлиэнэн сотулар. Көннөрүллүбүт сыыһа эпшиэт матрицатыгар төгүрүгүнэн бэлиэтэниллэр.

2) Судургу. Иитээччи оҕо сорудаҕы толорор кэмигэр боротокуолу толорго аралдьыйбат, оҕо фигураны ааттыырын болҕойон истэр. Эпшиэт матрицатыгар көннөрүллүбэтэх, көннөрүллүбүт сыыһалары бэлиэтиир.

«БОҒУЛУК» МЕТОДИКА БОРОТОКУОЛА

Судургу боротокуол

Оґо аата, араспаанньата, толору сааһа _____
Тиэс ыытыллар сирэ, күнэ-дьыла _____



Дьарык иннинэ сөкүүндэни кэмниир тэрили (секундомер) холбуургун умнума!

Ааттаанын		Фигуралар																																																																															
		Төттөрү ааттаанын																																																																															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>КВ</td><td>О</td><td>О</td><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td><td>КВ</td></tr> <tr><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td><td>О</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>КВ</td></tr> <tr><td>О</td><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td></tr> <tr><td>КВ</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>О</td><td>О</td><td>О</td><td>О</td><td>О</td></tr> <tr><td>КВ</td><td>О</td><td>О</td><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td><td>КВ</td></tr> </table>	КВ	О	О	О	КВ	О	КВ	КВ	О	КВ	О	О	КВ	КВ	КВ	КВ	О	О	КВ	О	КВ	О	КВ	О	КВ	КВ	КВ	О	О	О	О	О	КВ	О	О	О	КВ	О	КВ	КВ	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>О</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td><td>О</td></tr> <tr><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>О</td><td>О</td><td>О</td><td>О</td></tr> <tr><td>КВ</td><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td></tr> <tr><td>О</td><td>О</td><td>О</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>КВ</td></tr> <tr><td>О</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>КВ</td><td>О</td><td>КВ</td><td>О</td><td>О</td></tr> </table>	О	КВ	КВ	КВ	О	КВ	О	О	КВ	О	КВ	КВ	О	О	О	О	КВ	КВ	О	КВ	О	КВ	О	КВ	О	О	О	КВ	КВ	КВ	КВ	КВ	О	КВ	КВ	КВ	О	КВ	О	О
КВ	О	О	О	КВ	О	КВ	КВ																																																																										
О	КВ	О	О	КВ	КВ	КВ	КВ																																																																										
О	О	КВ	О	КВ	О	КВ	О																																																																										
КВ	КВ	КВ	О	О	О	О	О																																																																										
КВ	О	О	О	КВ	О	КВ	КВ																																																																										
О	КВ	КВ	КВ	О	КВ	О	О																																																																										
КВ	О	КВ	КВ	О	О	О	О																																																																										
КВ	КВ	О	КВ	О	КВ	О	КВ																																																																										
О	О	О	КВ	КВ	КВ	КВ	КВ																																																																										
О	КВ	КВ	КВ	О	КВ	О	О																																																																										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 70%;">Бэйэ бэлиэтэниитэ</td><td style="width: 30%;"></td></tr> </table>	Бэйэ бэлиэтэниитэ		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 70%;">Бэйэ бэлиэтэниитэ</td><td style="width: 30%;"></td></tr> </table>	Бэйэ бэлиэтэниитэ																																																																													
Бэйэ бэлиэтэниитэ																																																																																	
Бэйэ бэлиэтэниитэ																																																																																	
Толоруу бириэмэтэ (сөкүүндэнэн) Сыыһатын көннөрдө Сыыһатын көннөрбөтө	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 50%; height: 15px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="width: 50%; height: 15px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="width: 50%; height: 15px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> </table>																																																																																

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>В</td><td>Н</td><td>Н</td><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td><td>В</td><td>В</td></tr> <tr><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td><td>Н</td><td>В</td><td>В</td><td>В</td><td>В</td></tr> <tr><td>Н</td><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td></tr> <tr><td>В</td><td>В</td><td>В</td><td>Н</td><td>Н</td><td>Н</td><td>Н</td><td>Н</td></tr> <tr><td>В</td><td>Н</td><td>Н</td><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td><td>В</td><td>В</td></tr> </table>	В	Н	Н	Н	В	Н	В	В	Н	В	Н	Н	В	В	В	В	Н	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	В	В	Н	Н	Н	Н	Н	В	Н	Н	Н	В	Н	В	В	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 70%;">Бэйэ бэлиэтэниитэ</td><td style="width: 30%;"></td></tr> </table>	Бэйэ бэлиэтэниитэ	
В	Н	Н	Н	В	Н	В	В																																				
Н	В	Н	Н	В	В	В	В																																				
Н	Н	В	Н	В	Н	В	Н																																				
В	В	В	Н	Н	Н	Н	Н																																				
В	Н	Н	Н	В	Н	В	В																																				
Бэйэ бэлиэтэниитэ																																											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Н</td><td>В</td><td>В</td><td>В</td><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td><td>Н</td></tr> <tr><td>В</td><td>Н</td><td>В</td><td>В</td><td>Н</td><td>Н</td><td>Н</td><td>Н</td></tr> <tr><td>В</td><td>В</td><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td><td>В</td></tr> <tr><td>Н</td><td>Н</td><td>Н</td><td>В</td><td>В</td><td>В</td><td>В</td><td>В</td></tr> <tr><td>Н</td><td>В</td><td>В</td><td>В</td><td>Н</td><td>В</td><td>Н</td><td>Н</td></tr> </table>	Н	В	В	В	Н	В	Н	Н	В	Н	В	В	Н	Н	Н	Н	В	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	Н	Н	В	В	В	В	В	Н	В	В	В	Н	В	Н	Н	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 70%;"></td><td style="width: 30%;"></td></tr> </table>		
Н	В	В	В	Н	В	Н	Н																																				
В	Н	В	В	Н	Н	Н	Н																																				
В	В	Н	В	Н	В	Н	В																																				
Н	Н	Н	В	В	В	В	В																																				
Н	В	В	В	Н	В	Н	Н																																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 50%; height: 15px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="width: 50%; height: 15px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="width: 50%; height: 15px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> </table>							<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 50%; height: 15px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="width: 50%; height: 15px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> <tr><td style="width: 50%; height: 15px;"></td><td style="width: 50%;"></td></tr> </table>																																				

**2. «Этиини хатылаа» методика
(оџо истибитин өйүгэр тутарын сыаналааһын)
Методика «Повторение предложений»
(оценка слуховой рабочей памяти – «Sentence Repetition»)**

Ис хоһооно:

Тиэс оџо истибитин өйүгэр тутар дьоџурун сыаналыыр. Ытытааччы оџоџо биирдии-биирдии этиини аахпытын кэннэ оџо хатылаан иһиэхтээх. Улахан киһи этиилэри биир кэмник, куолаһын уларыппакка ааџар. Толоруллар бириэмэтэ – 5–7 мүнүүтэ.

Быһаары: “Мин билигин эйиэхэ хас да этиини ааџан иһиттиннэриэм. Мин аахпыт этиибин эн истэн баран хатылыгың. Бастаан мин (бэйэбин ыйан көрдөр) эйиэхэ ааџабың, онтон биирдэ эн (оџону ый) хатылыгың. Болџойон иһит. Саџалаатыбыт.”

Тутгуллар мал: боротокуол, уруучука.

Оџо **4 этии устата 0** баалы ыллаџына, тиэһи тохтотобут.

Оџо этиини хатылаа диэн көрдөһөр буоллаџына, боротокуолга этии нүөмэрин таһыгар Х диэн бэлиэтээ (Х – хатылатар). Этиини хатылыыр көңүллэммит. Арай эмискэ атын тыастан сылтаан истибэтэх буоллаџына эрэ, хатылыахха сөп. Тыас-уус мэхэйдээбэтэх буоллаџына, оџоџо «Тугу өйдөөн хаалбыккын эт» – диэ. Оџо кыайан эппиэттээбэтэџинэ, «Оччоџо атын этиини иһит» – диэ.

Боротокуолу толоруу:

Хас этии аайы

- оџо көтүшпүт тылын сот;
- оџо этиллибит тыл оннугар атын тылы эттэџинэ, ол тыл үрдүгэр ханнык тылынан солбуйбутун суруйан биэр;
- оџо атын тылы эппит буоллаџына, ол тылы боротокуолга суруй;
- оџо тыл миэстэтин уларыппыт буоллаџына, ыйар бэлиэнэн көрдөр.

Түмүк оноруу:

1) тылы көтүтүү, уларытыы, атын тылы эбии, тыл миэстэтин уларытыы – 1 сыһа.

2) этии тутула (конструкция) уларыыа суохтаах. Атын тылы эбии, уларытыы, көтүтүү – 1 сыһа. Холобур: «Маша бутерброд сиэн **баран** үүт истэ» диэн оннугар «Маша бутерброд сиэтэ, **онтон** үүт истэ».

3) Оџо тыл сыһыарытын уларытара сыһанан ааџыллыбат («туруордубут» оннугар «туруорбушпунт»).

Эппиэти сыаналааһын:

2 баал – биир да сыһа суох;

1 баал – 1 эбэтэр 2 сыһа;

0 баал – үстэн элбэх сыһа эбэтэр оџо кыайан эппиэттээбэтэ.

Оџо **4 этии устата 0** баалы ыллаџына, тиэһи тохтотобут.

Бааллары эбэн уопсай түмүгү таһаарабыт. Мунутуур үрдүк баал – 34.

«ЭТИИНИ ХАТЫЛАА» БОРОТОКУОЛА
Оџо аата, араспаанньата, толору сааһа _____
Тизэ ыытыллар сирэ, күнэ-дьыла _____

1. Минньигэстик аһаа.	2 1 0
2. Коля диэки көр.	2 1 0
3. Ыт дьэтигэр сүүрдэ.	2 1 0
4. Куоска тургэнник аһылыгын сиэтэ.	2 1 0
5. Петя суол устун дьэтигэр сүүрдэ.	2 1 0
6. Оџолор күнүскү аһылыкка уочараттаан тураллар.	2 1 0
7. Сорох оџо оскуолатыгар библиотека баар.	2 1 0
8. Күн кириитэ биһиги тургэнник балааккабытын туруордубут.	2 1 0
9. Маша бутерброд сиэн баран үүт истэ.	2 1 0
10. Кини уна илиитэ гиипсэлээх буолан суруйарыгар уустук этэ.	2 1 0
11. Сарсыарда аайы түннүгүм анныгар элбэх чыычаах ыллыыр.	2 1 0
12. Дьон стадион киирэр ааныгар уһун уочаракка турар.	2 1 0
13. Биһиэхэ улахан оџолору аралдытар киин тутуутугар харчы хомуйаллар.	2 1 0
14. От күөх өннөөх пиджактаах киһи аттыгар турар дьахтар – мин эдьийим.	2 1 0
15. Ардах түһэрэ чугаһаабытын иһин, биһиги пикникпыт аһын төттөрү корзинаҕа уктубут.	2 1 0
16. Сибиэхэй оџуруот аһын быһан салаат онгорор миискэҕэ укупуттар.	2 1 0
17. Кэлэр сэрэдэҕэ, күнүс 14.00 чааска стадионна футболнай хамаандабыт турнирга кыттыахтаах.	2 1 0

3. «Статуя» методика (эт-хаан өттүнэн бэйэни хонтуруоллааһын) Методика «Статуя» (оценка физического сдерживающего контроля – «Statue» NEPSY-II, Korkman et al., 2007)

Туттуллар мал: камералаах төлөпүөн, боротокуол, сөкүүндэни кэмниир тэрил, 2 уруучука, платок эбэтэр салфетка.

Ис хоһооно:

тиэс оҕо эт-хаан өттүнэн бэйэтин төһө хонтуруоллуурун сыаналыыр. Оҕо хараҕын симэн баран 75 сөкүүндэ хамсаабакка туруохтаах, атын тыаска-ууска аралдьыйыа суохтаах. Толоруллар бириэмэтэ – 3–4 мүнүүтэ.

Эрдэттэн төлөпүөнү “авиарежимна” холбоо. Оҕо соруудаҕы хайдах толорорун видеоҕа уһул, ол иһин төрөппүт сөбүлэнин эрдэттэн ыл.

Тиэс ытыллыан иннинэ оҕо туругар, танаһыгар-сабыгар болҕой (танаһа сулбуруйбут, атаҕын танаһа ыгар, хам баттыыр буоллаҕына, көннөр), мунна бүөлэммит буоллаҕына, сыынтат.

Бастаан оҕоттон статуя диэн тугун билэрин-билбэтин туоһулас. Билбэт буоллаҕына, быһааран биэр.

Быһаарыы:

“Статуя диэн тугуй, билэбин дуо? Статуя олох хамсаабат, таастан оноһулар. Бэрэбиэркэлээн көрүөххэ, эн былаах туппут статуя курдук турар эбиккин дуу... (Бэйэн туран көрдөр, атаххар тирэхтээхтик тур, хамсаабат туһуттан ханас илиигинэн остуолга эбэтэр олоппоско өйөн, уна илиигин 90 кыраадыс токурут, илиигэр былаах тутан турар курдук сутуруккун тут). “Саҕалаатыбыт” диэтэхпинэ, хараххын симэбин уонна олох хамсаабаккын, тарбаххын да хамсаппаккын, күлбэккин, санарбаккын, хараххын аспаккын, статуя буолаҕын. “Бүттүбүт” диэтэхпинэ биирдэ, хараххын аһаҕын, дьэ, хамсыыгын (Оҕону көннөрөн туруор). Бэлэмнин дуо? Хараххын сим уонна олох хамсаама. Саҕалаатыбыт! (Оҕо хараҕын симпитин кэннэ оҕону видеоҕа тутта устан саҕалаа, камера оҕону бүтүннүү хабыахтаах. Оҕо соруудаҕы толорон бүппүтүн кэннэ камераны араарбакка эрэ боротокуолга оҕо аатын уһул, кэлин боротокуол толорорго туһалаах буолар)”.

Бириэмэни камера видео устарын кытта тэннэ кэтээн көрөбүт.

Тиэс кэмигэр 5 дьайыыны онор:

10-с сөкүүндэҕэ – уруучуканы сиргэ эбэтэр остуолга түһэр.

20-с сөкүүндэҕэ – улаханлык сөтөлүн.

30-с сөкүүндэҕэ – иккитэ остуолу тонсуй.



50-с сөкүүндэбэ – “Оо дьэ!” диэ.

75-с сөкүүндэбэ – “Бүттүбүт” диэ.

Оҕо соруудабы толорор кэмигэр харабын астабына, санардабына, быраабыланы санат: «Харахпытын симэбит», «Өссө да турабыт» эбэтэр «Былааххын тут».

Оҕо айабын, сыһаабын хамсатар буоллабына, боротокуолга бэлиэтээ.

Боротокуолу толоруу:

– Боротокуолу оҕо соруудабы толорон бүшпүтүн кэннэ видеоны көрөн олорон толор.

– Боротокуолга 75 сөкүүндэни биэстии кэрчиккэ араар. Сыһа ханнык кэрчиккэ оноһуллубутунан сөп түбэһиннэрэн ол кэрчиккэ бэлиэтээ.

– Хас кэрчик аайы биир көрүнгө 1 сыһаны бэлиэтээ (холобур «Хамсаата» диэн колонкаба оҕо биир кэрчиккэ иккитэ да хамсаабыт буоллабына, биир сыһа курдук аах).

– Оҕо соруудабы толорор кэмигэр атын тыастан (посторонний дистрактор) (холобур, атын хостон оҕону аатынан ыһырбыт буоллахтарына) харабын аспыт, хамсаабыт буоллабына, ол сыһанан аабыллыбат.

– 5 сөкүүндэ иһигэр оҕо харабын үстэ аспыт буоллабына, «Харах» диэн колонкаба 1 сыһа диэн бэлиэтээ.

– 5 сөкүүндэ иһигэр биир да сыһа оноһуллубатабына, «Сыһа суох» диэн колонкаба бэлиэтээ.

– 5 сөкүүндэ иһигэр оҕо хамсаабыт, харабын аспыт, санарбыт эбэтэр айабынан тыас таһаарбыт буоллабына, сөп түбэһэр колонкаба бэлиэтээ.

Сыһанан аабыллар түгэн:

– оҕо былаах тутан турар илиитин (уна илиитэ) 90 кыраадыстан улахан-нык эбэтэр саннытын хамсатар;

– төбөтүн эргитэр;

– атабын муостаттан араарар эбэтэр муостаба халтарытар;

– харабын аһар;

– сана таһаарар, күлэр.

Оҕо сөтөлүннэбинэ, саната суох мичээрдээтэбинэ, тарбабын кыратык хамсаттабына, сирэйэ биллэр-биллибэттик уларыдабына, сыһанан аабыллыбат.

Түмүк оноруу:

2 баал – 5 сөкүүндэбэ биир да сыһа суох

1 баал – 5 сөкүүндэбэ 1 сыһа

0 баал – 5 сөкүүндэбэ 2 уонна иккиттэн элбэх сыһа.

Бааллары эбэн уопсай түмүгү таһаарабыт. Мунутуур үрдүк баал – 30.

«СТАТУЯ» БОРОТОКУОЛА

Оџо аата, араспаанньата, толору сааһа _____

Тиеэ ытыглар сирэ, кунэ-дьыла _____

дистрактор	Интервал (сөкүүндэ)	Сыһа суох	хамсаата	харах	саһа	баал
Уруучуканы туһэри --□	1–5					2 1 0
	6–10					2 1 0
	11–15					2 1 0
Биирдэ сөтөллүү --□	16–20					2 1 0
	21–25					2 1 0
	26–30					2 1 0
Иккитэ остуолу тонсуйуу --□	31–35					2 1 0
	36–40					2 1 0
	41–45					2 1 0
«Оо дьэ!» --□	46–50					2 1 0
	51–55					2 1 0
	56–60					2 1 0
	61–65					2 1 0
	66–70					2 1 0
	71–75					2 1 0
			(Мунутуур баал-15)	(Мунутуур баал-15)	(Мунутуур баал-15)	(Мунутуур баал-30)

Боротокуолга уопсай баал (мунутуур баал – 30) уонна колонка аайы хас сыһа оноһуллубута ааһыллар:

Хамсаата (мунутуур баал – 15),

Харах (мунутуур баал – 15),

Саһа / саһа аллайы (мунутуур баал – 15).

4. Онорон көрөр дьобуру өйгө тутууну бэрэбиэркэлээһин Методика «Память на конструирование»/ «Memory for Designs» (NEPSY-II, Korkman et al., 2007)

Туттуллар мал:

Көбүлүүр (стимульнай) кинигэ, карточка нобуора, араама, боротокуол, уруучука, сөкүүндэни кэмниир тэрил, кинигэ анал өйөбүлэ.

Ис хоһооно:

Тиэс онорон көрөр дьобуру өйгө тутууну сыаналыырга ананар. Оҕо өйдүүрүгэр 4 ойуу көрдөрүллэр уонна сөбүнэн көрөн ылыллар. Оҕо ол кэнниттэн сөптөөх карточканы талар уонна бастаан көрбүт бэрээдэгинэн уурталыыр. Тиэс толоруллар бириэмэтэ – 15–20 мүнүүтэ.

Быһаары:

Кэккэ түөрт карточкатын көрдөрөргө бэлэмнээ: 1–8, 9–10, 11–12, 13–16.

- Көрдөрүөн иннинэ наадалаах карточканы бэлэмнээ;
- Сөкүүндэни кэмниир тэрили туһан (10 сөкүүндэ);
- Көрдөрөр кэмнэ оҕо тугу да быһаарыма;
- Көрдөрөр кэмнэ мэхэй (күлүк, сырдык уо.д.а.) суох буолуохтаах;
- Көбүлүүр кинигэни анал өйөбүлгэ ууран көрдөр;
- Арааманы көбүлүүр кинигэ иннигэр сөп түбэхэр курдук уур;
- Оҕо 10 сөкүүндэ иһигэр бэлэммин диэтэҕинэ, өссө үчүгэйдик өйдөөн

көрөрүгэр сүбэлээ;

Арааманы толоруу:

- Көбүлүүр ойууну хатылаан көрдөрүмэ;
- Сорудаҕы толорор халыыбы хатылыахха сөп;
- Карточканы оҕо иннигэр сытыары уур;
- Оҕо ирдэнэртэн элбэҕи араамаҕа уурдаҕына, ордугун хомуйтар;
- Оҕо сатаан ахсаанын быһаарбатаҕына, тарбаххынан көрдөрөн ордук

карточканы ыларыгар көмөлөс;

– Араамаҕа сорудаҕы толорбутун кэнниттэн боротокуолу толор, карточканы ячейка нүөмэринэн суруй.

Быһаары: “Арааманы болҕойон көр, үүт-үкчү бу курдук (көбүлүүр матырыйаалы көрдөр). Бу икки карточка (көрдөр) уруһуйдаммытын курдук. Бу кураанах араамаҕа уурдахпытына, икки араама иккиэн үүт-үкчү буолаллар (уур уонна көрдөр)”.

Бастакы сорудах (1–8 карточка)

“Мин билигин 4 ойуулаах илийи көрдөрүөм. Болҕойон көр уонна өйдөө – ойуулар хайдахтарын уонна ханан баалларын? Онтон илийи сабыам уонна 8 карточканы биэриэм. Эн итинтэн 4 карточканы талаҕын уонна илиискэ уруһуйдаммытын курдук араамаҕа миэстэтигэр уураҕын (ый)”.

Оҕо 10 сөкүүндэ толкуйдуур бириэмэ биэр, сорудахтаах илийи сап. Ойуу көстүө суохтаах.

Ол кэннэ эт: «Билигин илиискэ баар курдук ойуулаах карточканы ыл уонна уурталаа». Оҕо 8 карточканы биэр. Ыйынныгы хатылыахха сөп. Өскөтүн оҕо 4-тэн элбэх карточканы уурдабына, 4-тэн элбэх карточканы уурар наадата суоҕун санат.

Иккис соруудах (1–10 карточка)

“Билигин аны 6 ойуулаах илийи көрдөрөбүн, 4 ойуутун эн көрбүтүн. Өссө 2 ойууну эбии өйдүөххүн наада. Ханан туралларын болҕойон көр. Мин эйиэхэ билигин 10 карточканы биэрэбин, олортон эн 6 сөптөөх карточканы талабын. Хас биирдии карточканы араамаҕа уур, ханан туралларын өйдөөн көр”.

10 сөкүүндэ устата ойуулары көрдөр уонна илийи сап.

Ол кэннэ эт: «Карточкалары хартынаҕа көрбүтүн курдук араамаҕа саһылаан уур”. Оҕо 10 карточканын үлэлиир. Өскөтүн оҕо араамаҕа соруудахтан элбэҕи уурар буоллабына, 6 карточкаттан элбэҕи ууруо суохтаабын санат.

Үһүс соруудах (1–12 карточка)

Аны 6 ойуулаах хартынааны көрдөр. «Хартынааны болҕойон көр уонна өйдөө. Мин эйиэхэ 12 карточканы биэрэбин, эн онтон 6 карточканы талан уурабын». Соруудаҕы 10 сөкүүндэ устата көрдөр, ол кэннэ илийи сап”.

Ол кэннэ эт: «Карточкалары хартынаҕа баар курдук араамаҕа уур». Оҕо 12 карточканы биэр. Ыйынныгы хатылыахха сөп. Өскөтүн оҕо араамаҕа соруудахтан элбэҕи уурдабына, 6 карточкаттан элбэҕи ууруо суохтаабын санат.

Төрдүс соруудах (1–16 карточка)

Аны 8 ойуулаах хартынааны көрдөр. «Хартынааны болҕойон көр уонна өйдөө. Бастакы 6 карточкаҕар эбии 2 карточканы өйдүөххүн наада. Мин эйиэхэ билигин 16 карточканы биэрэбин, эн онтон 8 карточканы талан уурабын».

10 сөкүүндэ устата ойуулары көрдөр уонна илийи сап.

Ол кэннэ эт: «Карточкалары хартынаҕа баар курдук араамаҕа уур». Оҕо 16 карточканы биэр. Ыйынныгы хатылыахха сөп. Өскөтүн оҕо араамаҕа соруудахтан элбэҕи уурар буоллабына, 6 карточкаттан элбэҕи ууруо суохтаабын санат.

Боротокуолу толоруу уонна түмүгү таһаарыы.

Боротокуолга карточка нүөмэрэ араамаҕа ууруллубутунан суруллар. Баалы аабыыга маннык халыып тутуһуллар:

1) Оҕо соруудах аайы араамаҕа уурбут карточкатын нүөмэрин “Таба” уонна “Дистрактор” табылыссаларга бэлиэтээ.

2) Баалы соруудах аайы “Ис хоһооно”, “Оннун буллары”, “Эбии баал” табылыссаларга туруор.

“Ис хоһооно” табылыссаҕа онорон көрөр дьобуру өйгө тутуу баалынан сыаналанар.

- 2 баал – таба талла;
- 1 баал – дистракторы талла;
- 0 баал – хайатын да туруорбата;
- 2 баал – дистракторы уонна маннайгы ойууну талла;

“Оннун буллары” табылыссаға онорон көрөр дьобуру өйгө тутуу сыаналанар.

- 1 баал – араамаға карточка сөп түбэхэр;
- 0 баал – ячейкаға карточка суох;
- Эбии баал бэриллэр:
- 1 баал – карточка «таба» уонна «оннун буллары» табылыссаларга сөп түбэхэр;
- 0 баал – сөп түбэхии суох;

Total Score (Түмүк баал) = «Ис хоһооно» + «Оннун буллары» + Эбии баал.
(4 соруудах хас биирдиитигэр аабыллар). Баал барыта суумаланар. Мунутуур баал – 110.

Хас биирдии соруудах тус-туһунан ирдэбиллээх:

- 1) Бэриллибит хартыына ис хоһоонун кэрчиктэринэн таба таһаары (хас соруудах туһаайытынан 8, 12, 12, 16 баал);
- 2) Бэриллибит хартыына кэрчиктэрин хапталга таба ууруу (4, 6, 6, 8 баал);
- 3) Эбии баал (8, 12, 12, 16 баал). Эбии баал оҕо 1-кы уонна 2-с пууннары тэнинэн толордобуна аабыллар (оҕо сөптөөх карточканы ылар уонна хапталга таба уурар).

Түмүк суумата үөһэ ыйыллыбыт үс ирдэбилинен аабыллар. Бааллары эбэн уопсай түмүгү таһаарабыт.

ОНГОРОН КӨРӨР ДЬОБУРУ ӨЙГӨ ТУТУУНУ БЭРЭБИЭРКЭЛЭЭНИН БОРОТОКУОЛА

Оџо аата, араспаанньата: _____

Тизэ ыытыллар күнэ-дьыла: _____

1 соруудах: 1–8 карточка

	1	2	
	3	4	

2 соруудах: 1–10 карточка

		9	
		1	2
1	3	4	
0			

Сөптөөх карточка	Дистратор	Ис хоһоон	Оннун буллары	Эбии баал
Оџо талбыт карточкатын нүөмэрин бэлиэтээн	Оџо талбыт карточкатын нүөмэрин бэлиэтээн	Карточканы сөпкө таллабын а, «2»-ни,	Тустаах ячейка карточка (ханнык баҕарар) баар буоллабына, «1»-и, суох буоллабына, «0»-у	Сөптөөх карточка баар тус таах миэстэ тэҥ э баар буоллабына, «2»-и бэл иэтээн

Сөптөөх карточка	Дистратор	Ис хоһоон	Оннун буллары	Эбии баал
1	5	0 1 2	0 1	0 2
2	6	0 1 2	0 1	0 2
3	7	0 1 2	0 1	0 2
4	8	0 1 2	0 1	0 2
9		0 1 2	0 1	0 2
10		0 1 2	0 1	0 2

Ис хоһооно Оннун буллары Эбии баал Суумата

(Мунутуур баал-12 б.) (Мунутуур баал-6 б.) (Мунутуур баал-12 б.) Мунутуур баал-30 б.)

1	5	0 1 2	0 1	0 2
2	6	0 1 2	0 1	0 2
3	7	0 1 2	0 1	0 2
4	8	0 1 2	0 1	0 2

**Ис хоооно Оннун буллары Эбии баал Су-
умата**

(Мунутуур баал-12 б.) (Мунутуур баал-6 б.)
(Мунутуур баал-12 б.) (Мунутуур баал—
30 б.)

3 сорудах: 1–12 карточка

		9	
	1	2	
1		3	4
0			

4 сорудах: 1–16 карточка

		9	
	1	2	
1		3	4
0			

1			1
3			4

Сөптөөх карточка	Дистрактор	Ис хоооно	Оннун буллары	Э би и ба ал
1	5	0 1 2	0 1	0 2
2	6	0 1 2	0 1	0 2
3	7	0 1 2	0 1	0 2
4	8	0 1 2	0 1	0 2
9	11	0 1 2	0 1	0 2
10	12	0 1 2	0 1	0 2

Сөптөөх карточка	Дистрактор	Ис хоооно	Оннун буллары	Бонус
1	5	0 1 2	0 1	0
2	6	0 1 2	0 1	0
3	7	0 1 2	0 1	0
4	8	0 1 2	0 1	0
9	11	0 1 2	0 1	0
10	12	0 1 2	0 1	0
13	15	0 1 2	0 1	0
14	16	0 1 2	0 1	0

**Ис хоооно Оннун буллары Эбии баал Су-
умата**

(Мунутуур баал-12 б.) (Мунутуур баал-6 б.)
(Мунутуур баал-12 б.) (Мунутуур баал--30 б.)

**Ис хоооно Оннун буллары Эбии баал
Суумата**

(Мунутуур баал-12 б.) (Мунутуур баал-
6 б.) (Мунутуур баал-16 б.) (Мунутуур
баал--30 б.)

5. Равен өгнөөх матрицалара

Цветные прогрессивные матрицы Равена (Raven & Raven, 2004)

Тутгуллар мал: боротокуол, көбүлүүр буклет, уруучука

Ис хоһооно:

Тиэс оҕо уобараһынан өйдүүр, толкуйдуур кыабын (невербальный интеллект) сыаналыыр. Оҕоҕо сорох чааһа тийбэт уруһуйдары көрдөр, онтон кини сөптөөх чааһы булуохтаах.

Тиэс 3 араас барыйааннаах (А, АВ, В), хас биридди барыйаан 12 соруудахтаах.

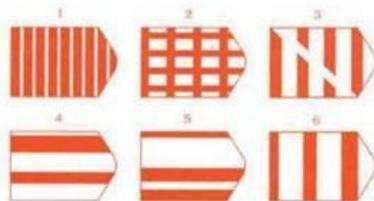
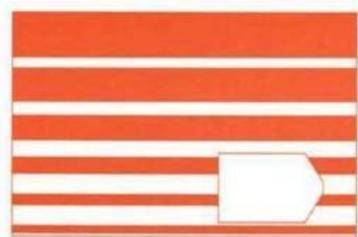
Толоруллар бириэмэтэ: 5–10 мүнүүтэ.

Быһаары:

“Түүн кутуйах кэлэн көбүөрү кэбийэн кэбиспит, мань абырахтыырга, баһаалыста, көмөлөс эрэ (бастакы барыйаан бастакы соруудабын көрдөр). Көрөбүн (үөһээнни уруһуйу ый), көбүөрбүт хайаҕастаах, бу мантан (аллараангы уруһуйдары тула эргитэн көрдөр) көбүөр ойуутун курдугу булабын, майгынныыр биир эрэ баар, ону булан көрдөрөбүн”.

Бастакы соруудах оҕону соруудабы кытта билиһиннэри буолар. Оҕо сыыстабына, “Санаттан көр уонна сөп түбэхэри бул” диэ. Иккис сырыытыгар эмиэ сыыстабына, көннөр уонна ханнык сөп түбэхэрин быһааран биэр. Онтон атын соруудахха оҕо эппиэтин көннөрүмэ.

- **Оҕо түөртэ субуруччу сыыстабына, тиэс тохтотуллар.**
- Оҕо соруудабы сыыһа эбэтэр сөпкө толорбутун сангаран да, хамсанан да биллэримэ.
- Оҕо хас да эппиэти биэрдэбинэ, «биир сөптөөбү тал» диэ.
- Оҕо итинник эппиэти тоҕо талбытын быһаартарыма.



РАВЕН ӨННӨӨХ МАТРИЦАЛАРЫН БОРОТКУОЛА

Ожо аата, араспаанньата, толору сааһа _____

Тизэ ытыллар сирэ, күнэ-дьыла _____

Хас соруудах аайы ожо талбыт чааһын нүөмэрин, сөп түбэхэр ячейкаҕа суруйан ис уонна сөптөөх эппиэти кытта тэннээ. Сөп эппиэт аайы 1 баал эбиллэн иһэр. Мунутуур баал – 36.

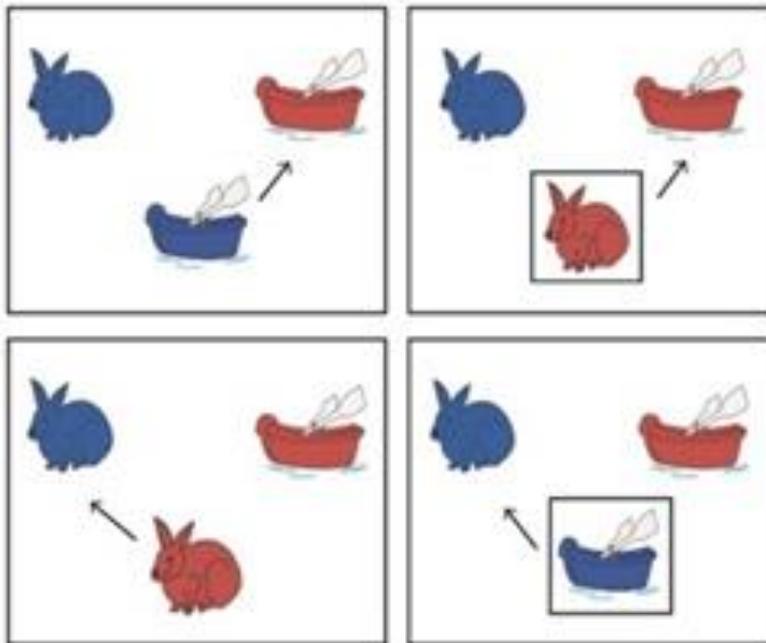
Ожо 4-тэ субуруччу сыыстабына, тизэни тохтотобут.

Сизэрийэ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
А	4	5	1	2	6	3	6	2	1	3	4	5
АВ	4	5	1	6	2	1	3	4	6	3	5	2
В	2	6	1	2	1	3	5	6	4	3	4	5
Уопсай баал:												

6. «Карточканы уларыяр бэлиэтинэн наардааһын» Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» / «Dimensional Change Card Sorting» (Zelazo, 2004)

Туттуллар мал:

Куобахтаах, тыылаах карточка, боротокуол, уруучука.



Ис хоһооно:

Толкуй бары өттүнэн төһө сайдыылаабын уонна өй төһө имигэһин сыаналыыр тиэс. Оҕоҕо араас быраабыланан карточканы үс төгүл наардыбыт.

Быһаары:

Тиэһи уонна билиһиннэрэр карточканы сирэйдэринэн уур.

Өнүгөн наардааһын. (4 куобах, 3 тыы). “Бу – халлаан күөх куобах. Бу – кыһыл тыы. Билигин биһиги “Өнү тал” диэн оонньууну оонньоохпут. Бу оонньууга халлаан күөх өгнөөх карточканы манна уурабыт (ханас – куобах), онтон кыһыл өгнөөх карточканы манна уурабыт (уна – тыы). Көр, бу халлаан күөх өгнөөх карточка, ол иһин халлаан күөх куобахха уурабыт, бу кыһыл өгнөөх карточканы ханна уурабытый? Хайдах оонньоурбутун өйдөөтүг дии? Миэхэ сөпкө уурабар көмөлөһөбүгүн дуо?”

Бу халлаан күөх өгнөөх карточканы ханна уурабытый? Бу кыһыл өгнөөх карточканы ханна уурабытый?.. (6 карточка).

Быһыытынан наардааһын. (4 тыы, 3 куобах).

“Өнү тал” оонньууну оонньоон бүттүбүт, аны “Быһыыны тал” оонньууну оонньоохпут. “Быһыыны тал” оонньууга куобахтары манна уурабыт (ханас – куобах), онтон тыылары манна уурабыт (уна – тыы). Өйдөө, куобағы куобахха уурабыт, тыыны тыыга уурабыт. Бу куобағы ханна уурабытый? Бу тыыны ханна уурабытый?”

Уларыга тутан наардааһын. (4 кыһыл куобах, 3 халлаан күөх тыы уонна араамалаах карточка – 14 устуука). “Эн олус үчүгэйдик оонньуугун. Билигин биһиги арыый уустук оонньууну оонньоохпут. Бу оонньууга араамалаах уонна араамата суох карточка баар. Араамалаах карточканы көрдөххүнэ, “Өнү тал” оонньууну оонньуугун. Кыһыл өнү манна кыһыл өнгө уурабын, халлаан күөх өнү манна халлаан күөххэ уурабын. Араамата суох карточканы көрдөххүнэ, “Быһыыны тал” оонньууну оонньуугун. Куобаҕы көрдөххүнэ, куобахха уурабын, тыыны көрдөххүнэ, тыыга уурабын.

Бу араамалаах карточка – “Өнү тал” оонньуу

Бу араамата суох карточка – “Быһыыны тал” оонньуу.”

Оҕо сыыстабына, көрдөрөн, быһааран биэр.

Салгыы тиэс карточкатын (6 куобах, 6 тыы) көрдөр, ыйыт. Оҕо ыйытыгыга сөпкө эппиэттээн өнүгөн уонна быһыытынан карточканы уурталыыр.

**«КАРТОЧКАНЫ УЛАРЫЙАР БЭЛИЭТИНЭН НААРДААҢЫН»
БОРОТОКУОЛА**

Боротокуолга таба хоруй бэлиэтэнэр.

Оҕо аата, араспаанньата _____

Тиэс ытыллыбыт сирэ, күнэ-дьыла _____

Сорудах	Өнүгөн	Быһытынан	Уларыта тутан наардааһын	
Бэлэмнэнии	куобахтаах 4 карточка уонна тыылаах 3 карточка (барыта 7 карточка) 1 көрдөрүллэр карточка (куобахтаах) 6 тиэс карточката (3 куобах, 3 тыы)	куобахтаах 3 карточка уонна тыылаах 4 карточка (барыта 7 карточка) 1 көрдөрүллэр карточка (тыы) 6 тиэс карточката (3 куобах, 3 тыы)	Араамалаах карточка барыта, куобахтаах 4 уонна тыылаах 3 араамата суох карточка	1
				2
				3
				4
				5
			2 көрдөрүллэр карточка (1 араамалаах, 1 араамата суох)	6
				7
				8
				9
			12 тиэс карточката (6 куобахтаах, 6 тыылаах)	10
				11
				12
Баал	6 сөптөөх хоруй	6 сөптөөх хоруй	6 сөптөөх хоруй	Оҕо сөпкө хоруйдаатаҕына, бэлиэтээн

7. «Иэйээни өйдөөһүн» методика

Методика «Понимание эмоций» / «Test of Emotional Comprehension» (Pons & Harris, 2000)

Туттуллар мал: боротокуол, көбүлүүр матырыйаал, уруучука

Ис хоһооно:

Тиэс оҕо иэйээни төһө сөпкө өйдүүрүн сыаналыыр. Иэйээн үөрүүэбин билээри уруһуйдаах кинигэни туттабыт – кыргызтарга уонна уолаттарга атын-атын кинигэ. Хас биирдии ойуу анныгар 4 араас иэйээн холобурдаах уруһуй баар.

Оҕоҕо кылгас кэпсээн иһитиннэр, онтон, кини өйдөөбүтүнэн, кэпсээн дьоруойа тугу санаабытыгар сөп түбэхэр уруһуйу таллар. Толоруллар бири-эмэтэ – 5–10 мүнүүтэ.

Тиэс иэйээн (эмоция) 9 араас көрүнгүн быһаарар соруудахтаах:

1. Иэйээни сөпкө быһаарыы (1–5 сир.)
2. Иэйээн үөскээбит тастан дьайыы төрүтүн сөпкө быһаарыы (6–10 сир.)
3. Баҕа санааны сөпкө өйдөөһүн (11–12 сир.)
4. Итэбэбил санааны (убеждение) сөпкө өйдөөһүн (13 сир.)
5. Ааспыты санааны иэйээнгэ дьайыытын сөпкө өйдөөһүн (14.17 сир.)
6. Иэйээни сатаан салайыы (стратегии регуляции эмоций) (18 сир.)
7. Сымыйа уонна дьиннээх иэйээни сөпкө өйдөөһүн (19 сир.)
8. Булкаас иэйээни сөпкө өйдөөһүн (20 сир.)
9. Сигили иэйээнин сөпкө өйдөөһүн (21–23 сир.)

Болҕой:

- Тиэс устата куолаһы уларыппакка, биир кэмник сангар.
- Кэпсээммит дьоруойдара ааттаах буолуохтаахтар.
- Хоруй барыйааннарын ааттыргар хас биирдиитин ыйан көрдөр уонна хас сыры аайы иэйээни ааттаа.
- Оҕо хас да хоруйу биэрэр буоллаҕына, «биир сөптөөбү тал» диэ.
- Итинник хоруйу тоҕо талбытын оҕоҕо быһаартарыма.

Быһаарыы:

“Мин эйиэхэ билигин хартыналары көрдөрүөм уонна ыйытыам. Хас биирдии ыйытыкпар сөптөөх хоруйу була сатаар уонна ыйан көрдөрөөр. Тугу эмэ өйдөөбөтөххүнэ, миигиттэн ыйытаар, сөп дуо?”

Бу 4 уруһуйу көр. Миэхэ бу уруһуйтан кинини ыйан көрдөр.

Сир	ИЙЭЭНИ СӨПКӨ БЫҺААРЫЫ (1–5 сир.)
1	хомойбут
2	үөрбүт
3	кыһырбыт
4	киниэхэ син биир
5	куттаммыт

Аны мин эийэхэ остуоруйа кэпсиэм уонна ыйытыам. Хартыналары көрдөрбүппүн кэннэ биирдэ эппиэттигин”.

Сир.	Кыыс барыйаана	Уол барыйаана
ИЭЙЭЭН ҮӨСКЭЭБИТ ТАСТАН ДЬАЙЫЫ ТӨРҮТҮН СӨПКӨ БЫҤААРЫЫ (6–10 СИР.)		
6	(Черепаха) Катя черепахата өлөн хаалбыт. Катя хайаабытый? Кини үөрбүт, хомойбут, кыыһырбыт эбэтэр киниэхэ син биир дуу?	(Черепаха) Ваня черепахата өлөн хаалбыт. Ваня хайаабытый? Кини үөрбүт, хомойбут, кыыһырбыт эбэтэр киниэхэ син биир дуу?
7	(Төрөөбүт күн) Настяҕа төрөөбүт күнүгэр бэлэх биэрбиттэр. Настя хайаабытый? Кини үөрбүт, хомойбут, киниэхэ син биир эбэтэр кутаммыт дуу?	(Төрөөбүт күн) Коляҕа төрөөбүт күнүгэр бэлэх биэрбиттэр. Коля хайаабытый? Кини үөрбүт, хомойбут, киниэхэ син биир эбэтэр кутаммыт дуу?
8	(Быраат) Вика уруһуйун бүтэриэн баҕарар да, быраата киниэхэ мэхэйдиир. Вика хайыырый? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыыһыраар эбэтэр куттанар дуу?	(Быраат) Саша уруһуйун бүтэриэн баҕарар да, быраата киниэхэ мэхэйдиир. Саша хайыырый? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыыһыраар эбэтэр куттанар дуу?
9	(Оптуобус) Юля оптуобус тохтуур сиригэр турар. Юля хайыырый? Кини үөрбүт, хомойбут, кыыһырбыт эбэтэр киниэхэ син биир дуу?	(Оптуобус) Витя оптуобус тохтуур сиригэр турар. Витя хайыырый? Кини үөрбүт, хомойбут, кыыһырбыт эбэтэр киниэхэ син биир дуу?
10	(Абааһы) Таняны абааһы экирэппит. Таня хайаабытый? Кини үөрбүт, киниэхэ син биир, кини кыыһырбыт эбэтэр куттаммыт дуу?	(Абааһы) Петяны абааһы экирэппит. Петя хайаабытый? Кини үөрбүт, киниэхэ син биир, кини кыыһырбыт эбэтэр куттаммыт дуу?
БАҔА САНААНЫ СӨПКӨ ӨЙДӨӨҮН (11–12 СИР.)		
	(Кока-кола) Бу Вика уонна Таня. Викалаах Таня олус утаппыттар. Вика кока-коланы наһаа сөбүлүүр, оттон Таня кока-коланы олох сөбүлээбэт. <i>Бэрэбиэркэлээн ыйыт:</i> <i>Вика кока-коланы сөбүлүүр дуо?</i> <i>Таня кока-коланы сөбүлүүр дуо?</i>	(Кока-кола) Бу Петя уонна Ваня. Петялаах Ваня олус утаппыттар. Петя кока-коланы наһаа сөбүлүүр, оттон Ваня кока-коланы олох сөбүлээбэт. <i>Бэрэбиэркэлээн ыйыт:</i> <i>Петя кока-коланы сөбүлүүр дуо?</i> <i>Ваня кока-коланы сөбүлүүр дуо?</i>

<p>11</p>	<p>Оџо сџкџ эппиэттээтэџинэ, салгыы ыйыт. Сыыһа эппиэттээтэџинэ, санаттан кэпсээ уонна ыйыт.</p> <p>Кэлэр сирэйи арый (оџо бэйэтэ арыйар)</p> <p>Ыскаап иһигэр кока-кола баар!</p> <p>Вика кока-коланы кѳрѳн хайаата? Кини үѳрдэ, хомойдо, кинихэ син биир эбэтэр кини куттанна дуу?</p> <p>Таня кока-коланы кѳрѳн хайаата? Кини үѳрдэ, хомойдо, кинихэ син биир эбэтэр кини куттанна дуу?</p>	<p>Оџо сџкџ эппиэттээтэџинэ, салгыы ыйыт. Сыыһа эппиэттээтэџинэ, санаттан кэпсээ уонна ыйыт.</p> <p>Кэлэр сирэйи арый (оџо бэйэтэ арыйар)</p> <p>Ыскаап иһигэр кока-кола баар!</p> <p>Петя кока-коланы кѳрѳн хайаата? Кини үѳрдэ, хомойдо, кинихэ син биир эбэтэр кини куттанна дуу?</p> <p>Ваня кока-коланы кѳрѳн хайаата? Кини үѳрдэ, хомойдо, кинихэ син биир эбэтэр кини куттанна дуу?</p>
<p>12</p>	<p>(Хаппыыста) Бу Вика уонна Таня. Вика уонна Таня олус ачыктаабыттар. Вика хаппыыстаны олус сѳбүлүүр, оттон Таня хаппыыстаны тѳрүт сѳбүлээбэт.</p> <p>Хонтуруоллуур ыйыты</p> <p>Вика хаппыыстаны сѳбүлүүр дуо? Таня хаппыыстаны сѳбүлүүр дуо?</p> <p><i>(оџо сџкџ эппиэттээтэџинэ, салгыы бар, сыыһа эппиэттээтэџинэ, хатылаан кэпсээ уонна өссѳ тѳгүл ыйыт)</i></p> <p>Баһаалыста, ыскаабы ас эрэ, онно хаппыыста баар (оџо кэлэр сирэйи арыйар)</p> <p>Вика хаппыыстаны кѳрдѳбүнэ, хайыырый? Кини үѳрэр, киниэхэ син биир, кини кыыһыраар эбэтэр куттанар?</p> <p>Оттон Таня хаппыыстаны кѳрдѳбүнэ, хайыырый? Кини үѳрэр, киниэхэ син биир, кини кыыһыраар эбэтэр куттанар?</p>	<p>(Хаппыыста) Бу Петя уонна Ваня. Петя уонна Ваня олус ачыктаабыттар. Петя хаппыыстаны олус сѳбүлүүр, онтон Ваня хаппыыстаны тѳрүт сѳбүлээбэт.</p> <p>Хонтуруоллуур ыйыты</p> <p>Петя хаппыыстаны сѳбүлүүр дуо? Ваня хаппыыстаны сѳбүлүүр дуо?</p> <p><i>(оџо сџкџ эппиэттээтэџинэ, салгыы бар, өскѳтүн сыыһа эппиэттээтэџинэ, хатылаан кэпсээ уонна өссѳ тѳгүл ыйыт)</i></p> <p>Баһаалыста, ыскаабы ас эрэ, онно хаппыыста баар (оџо кэлэр сирэйи арыйар)</p> <p>Петя хаппыыстаны кѳрдѳбүнэ, хайыырый? Кини үѳрэр, киниэхэ син биир, кини кыыһыраар эбэтэр куттанар?</p> <p>Оттон Ваня хаппыыстаны кѳрдѳбүнэ, хайыырый? Кини үѳрэр, киниэхэ син биир, кини кыыһыраар эбэтэр куттанар?</p>
<p>ИТЭБЭБИЛ САНААНЫ (УБЕЖДЕНИЕ) СѳПКѳ ӨЙДӨӨҺҮН</p>		
<p>13</p>	<p>(Хоруолук). Бу Катя хоруолуга. Кини моркуоп сиир. Кини моркуобу олус сѳбүлүүр. Талах кэннигэр туох баарын, баһаалыста, кѳр эрэ (арыйар).</p>	<p>(Хоруолук). Бу Петя хоруолуга. Кини моркуоп сиир. Кини моркуобу наһаа сѳбүлүүр. Талах кэннигэр туох баарын, баһаалыста, кѳр эрэ (арыйар).</p>

	<p>Бу бөрө. Бөрө талах кэннигэр саһан сытар, хоруолугу сиэн баҕарар. Эн хоруолук талах кэннигэр саһа сытар бөрөнү көрүөн баҕарбат буоллаххына, кинигэни сабыаххын сөп дуо? Хонтуруоллуур ыйыты</p> <p>Хоруолук бөрө талах кэннигэр саһа сытарын билэр дуо?</p> <p><i>(оҕо сөпкө эппиэттээтэбинэ, салгыы бар, сыһа эппиэттээтэбинэ, хатылаан кэпсээ уонна өссө төгүл ыйыт).</i></p> <p>Хоруолук хайаабыта буолуой? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһыһар эбэтэр куттанар?</p>	<p>Бу бөрө. Бөрө талах кэннигэр саһан сытар, хоруолугу сиэн баҕарар. Эн хоруолук талах кэннигэр саһа сытар бөрөнү көрүөн баҕарбат буоллаххына, кинигэни сабыаххын сөп дуо?</p> <p>Хонтуруоллуур ыйыты</p> <p>Хоруолук бөрө талах кэннигэр саһа сытарын билэр дуо?</p> <p><i>(оҕо сөпкө эппиэттээтэбинэ, салгыы бар, сыһа эппиэттээтэбинэ, хатылаан кэпсээ уонна өссө төгүл ыйыт).</i></p> <p>Хоруолук хайаабыта буолуой? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһыһар эбэтэр куттанар?</p>
<p>ААСПЫТЫ САНААҤЫН ИЭЙЭЭННЭ ДЬАЙЫТЫН СӨПКӨ ӨЙДӨӨҮН (14–17 СИР.)</p>		
14	<p>14-с ойуу. Катя олус хомойбут, тоҕо диэтэххэ бөрө хоруолугу сиэн кэбиспит.</p>	<p>14-с ойуу. Петя олус хомойбут, тоҕо диэтэххэ бөрө хоруолугу сиэн кэбиспит.</p>
15	<p>15-с ойуу. Киэһэ Катя утуйбут. Сарсынны күнүгэр...</p>	<p>15-с ойуу. Киэһэ Петя утуйбут. Сарсынны күнүгэр...</p>
16	<p>16-с ойуу. Катя хаартыскалаах альбомун көрөр. Онно саамай чугас дьүөгэтин хаартыскатын көрөр.</p> <p>Хонтуруоллуур ыйыты.</p> <p>Катя саамай чугас дьүөгэтин хаартыскатын көрөн ханнык иэйиигэ куустарда? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһыһар эбэтэр куттанар?</p> <p>Оҕо сыһа эппиэттээтэбинэ, көннөр. Эт: «Катя саамай чугас дьүөгэтин көрөн үөрбүт»</p>	<p>16-с ойуу. Петя хаартыскалаах альбомун көрөр. Онно саамай чугас доҕорун хаартыскатын көрөр.</p> <p>Хонтуруоллуур ыйыты.</p> <p>Петя саамай чугас доҕорун хаартыскатын көрөн ханнык иэйиигэ куустарда? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһыһар эбэтэр куттанар? Оҕо сыһа эппиэттээтэбинэ, көннөр. Эт: «Петя саамай чугас доҕорун көрөн үөрбүт»</p>
17	<p>Катя хоруолугун хаартыскатын көрөр. Катя хоруолугун хаартыскатын көрөн хайаатай? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһыһар эбэтэр куттанар?</p>	<p>Петя хоруолугун хаартыскатын көрөр. Петя хоруолугун хаартыскатын көрөн хайаатай? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһыһар эбэтэр куттанар?</p>

ИЭЙЭЭНИ САТААН УЛАРЫТЫЫ (18 сир.)

<p>18</p>	<p>Катя хоруолугун хаартыскатын көрөр. Катя олус хомойор, тоҕо диэтэххэ бөрө хоруолугун сиэн кэбиспит. Катя хомойбот курдук тугу гыныан сөбүй? Катя хомойбот курдук сирэйн илиитинэн саптыан сөп дуу? Эбэтэр Катя хомойбот курдук таһырдыа тахсан күүлэйдийэн сөп дуу? Эбэтэр Катя хомойбот курдук тугу эрэ атыны саныан сөп дуу? Эбэтэр Катя хомойбот курдук тугу да гыммат дуу? Оҕо «атын хоруолугу ылыан сөп» диэтэҕинэ, «Кини атын хоруолугу ылыан сөп, ол гынан баран бэйэтин хоруолуга суоҕуттан син биир олус хомойор. Хомойбот курдук Катя тугу гыныан сөбүй?»</p>	<p>Петя хоруолугун хаартыскатын көрөр. Петя олус хомойор, тоҕо диэтэххэ бөрө хоруолугун сиэн кэбиспит. Петя хомойбот курдук тугу гыныан сөбүй? Петя хомойбот курдук сирэйн илиитинэн саптыан сөп дуу? Эбэтэр Петя хомойбот курдук таһырдыа тахсан күүлэйдийэн сөп дуу? Эбэтэр Петя хомойбот курдук тугу эрэ атыны саныан сөп дуу? Эбэтэр Петя хомойбот курдук тугу да гыммат? Оҕо «атын хоруолугу ылыан сөп» диэтэҕинэ, «Кини атын хоруолугу ылыан сөп, ол гынан баран бэйэтин хоруолуга суоҕуттан син биир олус хомойор. Хомойбот курдук Петя тугу гыныан сөбүй?»</p>
-----------	---	---

СЫМЫА УОННА ДЫННЭЭХ ИЭЙЭЭНИ ӨЙДӨӨҮН (19 сир.)

<p>19</p>	<p>Бу Вика, онтон бу Юля. Вика Юляны магнитнай төгүрүктэринэн ымсыырдар, онтон Юляҕа оннук суох. Юля үөрэр, тоҕо диэтэххэ Викаҕа ис туругун көрдөрүөн баҕарбат. Юляҕа хайыырый? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһырар эбэтэр куттанар?</p>	<p>Бу Леша, онтон бу Коля. Леша Коляны магнитнай төгүрүктэринэн ымсыырдар, онтон Коляҕа оннук суох. Коля үөрэр, тоҕо диэтэр Лешаҕа ис туругун көрдөрүөн баҕарбат. Коляҕа хайыырый? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһырар эбэтэр куттанар?</p>
-----------	---	--

БУЛКААС ИЭЙЭЭНИ СӨПКӨ ӨЙДӨӨҮН (20 сир.)

<p>20</p>	<p>Вика төрөөбүт күнүгэр ылбыт бэлэсипиэтин көрөн толкуйдуур: “оҕуннахпына, ыарыылаах буолуо”. Кини хаһан да бэлэсипиэт тэппэтэх. Вика хайыырый? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһырар эбэтэр куттанар?</p>	<p>Леша төрөөбүт күнүгэр ылбыт бэлэсипиэтин көрөн толкуйдуур: “оҕуннахпына, ыарыылаах буолуо”. Кини хаһан да бэлэсипиэт тэппэтэх. Леша хайыырый? Кини үөрэр, киниэхэ син биир, кини кыһырар эбэтэр куттанар?</p>
-----------	---	---

СИГИЛИ ИЭЙЭЭНИН СӨПКӨ ӨЙДӨӨНҮН (21–23сир.)	
<p>21</p> <p>(Сиэр-майгы). Юля Таняны күүтэр. Кини Таня дьиэтигэр соботох олорон кэтэхэр. Юля баанкаҕа сакалааттах бирээнньик турарын көрөр. Кини сакалааттах бирээнньик сиэн олус баҕарар. Кини сакалааттаах бирээнньиги олус сөбүлүүр.</p> <p>Хонтуруоллуур ыйытыгы: Юля сакалааттаах бирээнньиги сиэтэбинэ, үчүгэй буолуо дуу эбэтэр Таня ийэтин күүтэн, киниттэн ыйытан баран сиирэ ордук дуу?</p> <p>Оҕо «куһаҕан» диэтэбинэ, кини сөпкө эппитин бигэргэт. Өскөтүн «сиир» диэтэбинэ, «ыйытыгыта суох сиир куһаҕан» диэн быһаар.</p>	<p>(Сиэр-майгы). Петя Ваняны күүтэр. Кини Ваня дьиэтигэр соботох олорон кэтэхэр. Петя баанкаҕа сакалааттах бирээнньик турарын көрөр. Кини сакалааттах бирээнньик сиэн олус баҕарар. Кини сакалааттаах бирээнньиги олус сөбүлүүр.</p> <p>Хонтуруоллуур ыйытыгы: Петя сакалааттаах бирээнньик сиэтэбинэ, үчүгэй буолуо дуу эбэтэр Ваня ийэтин күүтэн, киниттэн ыйытан баран сиирэ ордук дуу?</p> <p>Оҕо «куһаҕан» диэтэбинэ, кини сөпкө эппитин бигэргэт. Өскөтүн «сиир» диэтэбинэ, «ыйытыгыта суох сиир куһаҕан» диэн быһаар.</p>
<p>Юля баанканы аспыт, ыйыппатах буолан туттунаан сиэбэтэх.</p> <p>Юляҕа хайаабытый? Кини туттуммутуттан үөрэр дуу, киниэхэ син биир, кини кыһырар эбэтэр куттанар дуу?</p>	<p>Петя баанканы аспыт, ыйыппатах буолан туттунаан сиэбэтэх.</p> <p>Петяҕа хайаабытый? Кини туттуммутуттан үөрэр дуу, киниэхэ син биир, кини кыһырар эбэтэр куттанар?</p>
<p>22 ойуу. Юля туттумматах, бирээнньиги сиэн кэбиспит.</p> <p>23 ойуу. Киэхэ дьиэтигэр кэлэн баран, бирээнньиги ыйыппакка сиэбитин санаабыт. Кини ийэтигэр этэрин дуу, эппэтин дуу толкуйдуур. Юля ийэтигэр тугу да эппэтэх.</p> <p>Юля ийэтигэр эппэтэбиттэн хайаабыта буолуой? Кини үөрэр дуу, киниэхэ син биир, кини кыһырар эбэтэр куттанар?</p>	<p>22 ойуу. Петя туттумматах, бирээнньиги сиэн кэбиспит.</p> <p>23 ойуу. Киэхэ дьиэтигэр кэлэн баран, бирээнньиги ыйыппакка сиэбитин санаабыт. Кини ийэтигэр этэрин дуу, эппэтин дуу толкуйдуур. Петя ийэтигэр тугу да эппэтэх.</p> <p>Петя ийэтигэр эппэтэбиттэн хайаабыта буолуой? Кини үөрэр дуу, киниэхэ син биир, кини кыһырар эбэтэр куттанар?</p>

Боротокуолу толоруу

Оҕо хоруйун боротокуолга түһэр. Харанан бэлиэтэммит сөптөөх эппиэт. Уопсай баалы билэргэ сөптөөх эппиэт ахсаана аабыллар.

«ИЙЭЭНИ ӨЙДӨӨҮН» БОРОТКУОЛА

Оџо аата, араспаанньата, толору сааһа _____

Тиэс ытыглар сирэ, күнэ-дьыла _____

Сир	Сорудах	Хоруй (оџо барыйаанын бэлиэтээн)				Бэли-этээһин
		үөрбүт	хомойбут	кыыһырбыт	киниэхэ син биир	
1	Хомойбут	үөрбүт	хомойбут	кыыһырбыт	киниэхэ син биир	
2	Үөрбүт	үөрбүт	хомойбут	киниэхэ син биир	куттаммыт	
3	Кыыһырбыт	үөрбүт	киниэхэ син биир	кыыһырбыт	куттаммыт	
4	Киниэхэ син биир	үөрбүт	хомойбут	кыыһырбыт	киниэхэ син биир	
5	Куттаммыт	үөрбүт	киниэхэ син биир	кыыһырбыт	куттаммыт	
6	Черепаха	үөрбүт	хомойбут	кыыһырбыт	киниэхэ син биир	
7	Төрөөбүт күн	үөрбүт	хомойбут	киниэхэ син биир	куттаммыт	
8	Быраат	үөрбүт	киниэхэ син биир	кыыһырбыт	куттаммыт	
9	Оптуобус	үөрбүт	хомойбут	кыыһырбыт	киниэхэ син биир	
10	Абааһы	үөрбүт	киниэхэ син биир	кыыһырбыт	куттаммыт	
11	<i>Хон-тур.ыйыты</i>	<i>Петя кока-коланы сөбүлүүр, Ваня сөбүлээбэт (оџону көннөрүүххэ сөл)</i>				
11	Петя (Кола)	үөрбүт	хомойбут	киниэхэ син биир	куттаммыт	
11	Ваня (Кола)	үөрбүт	хомойбут	киниэхэ син биир	куттаммыт	
12	<i>Хон-тур.ыйыты</i>	<i>Петя хаппыыстаны сөбүлээбэт, Ваня сөбүлүүр (оџону көннөрүүххэ сөл)</i>				
12	Петя (хаппыыста)	үөрбүт	хомойбут	киниэхэ син биир	куттаммыт	
12	Ваня (хаппыыста)	үөрбүт	хомойбут	киниэхэ син биир	куттаммыт	
13	<i>Хон-тур.ыйыты</i>	<i>Хоруолук талах кэннигэр бөрө саһа сытарын билбэт (оџону көннөрүүххэ сөл)</i>				
13	Хоруолук	үөрбүт	киниэхэ син биир	кыыһырбыт	куттаммыт	

14–16	<i>Хон-тур.ыйытыы</i>	<i>Петя хаартысканы көрөн үөрэр (оџону көннөрүөххэ сөп)</i>				
17	Хаартыска	үөрбүт	кিনিэхэ син биир	хомойбут	куттаммыт	
18	<i>Иэйээни сатаан уларытыы</i>	сирэйин саптар	тугу эрэ гынар	атыны тол-куйдуур	тугу да гыммат	
19	Магнитнай төгүрүк	үөрбүт	кিনিэхэ син биир	кыыһырбыт	куттаммыт	
20	<i>Булкаас иэйээни сөпкө өйдөөһүн</i>	үөрбүт	хомойбут уонна куттаммыт	үөрбүт уонна куттаммыт	куттаммыт	
21	<i>Хон-тур.ыйытыы</i>	<i>Бирээнныги ыйытыыта суох сиир куһаҕан (оџону көннөрүөххэ сөп)</i>				
22	Туттуммут	үөрбүт	хомойбут	кыыһырбыт	кিনিэхэ син биир	
22–23	Ийэ	үөрбүт	хомойбут	кыыһырбыт	кিনিэхэ син биир	

Оформление и верстка Ю. Болдырева

Дата подписания к использованию: 20.11.2021

Объем издания: 2,3 Мб. Комплектация: 1 электрон. опт. диск (CD-R)

Тираж 100 экз.



Издательство АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий
в образовании»

610047, г. Киров, ул. Свердлова, 32а, пом. 1003

Тел.: 8-800-222-30-98

<https://mcito.ru/publishing>; e-mail: book@mcito.ru

ISBN 978-5-907419-92-6



9 785907 419926