



Горшкова Е.В., Жабина Е.Г.

# Развитие произвольного поведения у детей 5–6 лет методами эмоционально-двигательной психотехники\*

**Горшкова Елена Викторовна\*\*** – кафедра дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ; лаборатория психолого-педагогических основ развивающего дошкольного образования, ФГБНУ ИИДСВ РАО (Москва, Россия)

**Жабина Елена Георгиевна** – государственное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Москвы «Школа № 508» (Москва, Россия)

В статье показана актуальность развития произвольного поведения у дошкольников. Согласно гипотезе исследования, методы эмоционально-двигательной психотехники позволяют оптимизировать развитие произвольного поведения у детей 5–6 лет. При этом эмоционально-двигательная психотехника рассматривается как направление психолого-педагогической помощи в преодолении проблем ребенка путем решения практических задач на материале образно-двигательных упражнений с насыщенным эмоциональным содержанием. Описываются методики и результаты исследования. Основные принципы работы с детьми методами эмоционально-двигательной психотехники сопоставляются с традиционными методами развития произвольного поведения у дошкольников посредством настольных игр с правилами. В исследовании участвовали 75 детей 5–6 лет. На основе сравнения данных диагностики в трех группах испытуемых в констатации и контроле показывается повышение произвольности в экспериментальной группе (ЭГ1), где велись занятия по эмоционально-двигательной психотехнике, в отличие от другой экспериментальной группы (ЭГ2), где занятия традиционными методами дали меньший эффект, и контрольной группы (КГ), где первичные данные почти не изменились.

**Ключевые слова:** произвольное поведение, произвольность, психолого-педагогическая помощь, управление собой, эмоционально-двигательная психотехника.

**Для цитирования:** Горшкова Е.В., Жабина Е.Г. Развитие произвольного поведения у детей 5–6 лет методами эмоционально-двигательной психотехники // Современное дошкольное образование. – 2019. – №3(93). – С. 24–35. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10045

*Материалы статьи получены 17.02.2019.*

\* Статья написана по материалам экспериментального исследования, проведенного в рамках магистерской диссертации: Жабина Е.Г. Возможности использования методов эмоционально-двигательной психотехники для оптимизации развития произвольности поведения у детей 5–6 лет / Науч. рук. канд. пед. наук Е.В. Горшкова. – М.: МГППУ, 2018. – 72 с.

\*\* Контакты: gorshkova@yandex.ru



UDC 372.3

DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10045

## Development of Arbitrary Behavior in Children of 5-6 Years of Age by Methods of Emotional and Motor Psychotechnics

**Elena V. Gorshkova**, Department of Early Childhood Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Pedagogy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education; Laboratory of Psychological and Pedagogical Basics of Developing Early Childhood Education, Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing, Russian Academy of Sciences, Federal State Budgetary Non-Commercial Institution, Moscow, Russia

**Elena G. Zhabina**, Pedagogue and Psychologist of the State Budgeted Educational School No. 508, Institution of Moscow, Moscow, Russia

The article shows the relevance of the development of arbitrary behavior in preschool children. According to the hypothesis of the investigation, methods of emotional-motor psychotechnics can optimize the development of arbitrary behavior in children 5–6 years. At the same time, emotional-motor psychotechnics are considered as a direction of psychological and pedagogical assistance in overcoming the child's problems by solving practical tasks on the material of figurative-motor exercises with rich emotional content. The methods and results of the investigation are described. The basic principles of work with children by methods of emotional-motor psychotechnics are compared with traditional methods of development of arbitrary behavior in preschool children by means of Board games with rules. 75 children aged 5–6 years took part in the investigation. Based on the comparison of primary and control diagnostic data in the three groups of children is shown a growth in arbitrariness in the experimental group, where lessons were conducted in emotional-motor psychotechnics, in contrast on another experimental group, where lessons with traditional methods were less effective, and control group, where the primary data remained almost unchanged.

**Keywords:** arbitrary behavior, arbitrariness, self-control, psychological and pedagogical assistance, emotional-motor psychotechnics.

**For citation:** Gorshkova E.V., Zhabina E.G. (2019). Development of arbitrary behavior in children of 5-6 years of age by methods of emotional and motor psychotechnics. *Preschool Education Today*. 3:13, 24–35 (in Russian). DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10045

*Original manuscript received 17.02.2019.*

### Введение

Развитие произвольного, т.е. управляемого, поведения является актуальной психолого-педагогической проблемой. По словам Л.С. Выготского, овладение процессами собственного поведения составляет сущность культурного развития человека (1984. С. 316). Большинство исследователей (Выготский, 2005; Запорожец, 1986; Эльконин, 1965; Смирнова, 2015; Гиппенрейтер, 1998; Гребенникова, 2009 и др.) в качестве фундаментальной характеристики понятия «произвольное поведение» называют его осознанность, или сознательность.

Понятие «произвольность» часто сравнивается с понятиями «воля» и «непроизвольность», с выявлением связей и отличий между ними. Так, непроизвольные движения – это спонтанные, неосознанные, неуправляемые движения.

И чтобы превратиться в произвольные (управляемые), они должны стать ощущаемыми, т.е. осознаваемыми (Запорожец, 1986).

Согласно Л.С. Выготскому, произвольность – это способность к овладению своей внешней и внутренней деятельностью на основе культурно заданных средств организации своего поведения. Поэтому произвольность развивается путем овладения средствами организации своего поведения, позволяющими сделать собственные действия объектом внимания и, благодаря этому, осознать их (Смирнова, 2015).

А.Н. Леонтьев (1975) связывал становление общей произвольности с появлением иерархии мотивов, т.е. их соподчинения. Наряду с этим, авторы, изучающие развитие произвольности и воли у детей, указывают, что мотивация стоит в центре процесса воли, побуждая человека к действию вовне, на достижение или преоб-



разование объектов окружающего мира (материальных или идеальных). В отличие от этого, произвольность – качественно иной процесс, в его центре находится осознанность средств и способов собственных действий, управление собой. Отсюда: развитие воли – это формирование устойчивости и осознанности мотивации, собственных желаний и стремлений, т.е. становление соподчинения мотивов деятельности ребенка, а развитие произвольности – это освоение средств овладения собой. Таким образом, «и волевое, и произвольное действие предполагают активную работу сознания, но эта работа разнонаправлена» (Смирнова, 2015. С. 12).

Несмотря на качественное своеобразие воли и произвольности их развитие не может происходить изолированно одно от другого. Но далее в статье мы будем обсуждать только понятие «произвольность» (поведения, действий, движений) и ее развитие у дошкольников.

В качестве синонимов «*произвольности*» зарубежные авторы (Basilio, Whitebread, 2012) применяют понятия «*саморегуляция и самоконтроль*», понимая под ними следование образцам социального, одобряемого поведения. У детей появляется способность к торможению двигательной активности, сдерживанию сильных эмоций, подчинению своего поведения требованиям конкретной ситуации.

В последнее время развитие произвольного поведения у детей чаще всего рассматривается с точки зрения их психологической готовности к началу регулярного школьного обучения (Гуткина, 2004), требующего умения управлять собой, выполнять общие для всех правила, что рассматривается как важнейшая составляющая школьной зрелости.

Развитие произвольных действий и движений ребенка может задаваться взрослым: передавая ребенку культурные нормы поведения, средства деятельности, он выступает посредником между культурно-историческим опытом и ребенком, осваивающим этот опыт. Таким образом, формирование произвольных действий и движений является опосредованным, благодаря участию в этом процессе взрослого, в силу этого произвольность поддается тренировке, развитию в результате обучения.

Важно научить детей управлять своим поведением, своими действиями, эмоциональными состояниями. Поэтому актуален запрос на методы работы с детьми, развивающие у них такую способность.

Развитие произвольного поведения традиционно решается различными педагогическими методами. Среди них так называемые игры с правилами: на физическую компетенцию, или подвижные; «шансовые»; на умственную компетенцию, или стратегические (Михайленко, Короткова, 2002). Относительно недавно стали появляться новые методы в русле психолого-педагогической помощи дошкольникам, например *эмоционально-двигательная психотехника* (Горшкова, 2016 а-г; 2018).

«Эмоционально-двигательная психотехника для дошкольников – это направление психолого-педагогической помощи детям в преодолении их психологических проблем на основе знаний о психике ребенка, проявляющейся в особенностях функционирования его тела, характера протекания выразительных движений; помощь осуществляется путем решения практических задач при использовании образно-двигательных упражнений с насыщенным эмоциональным содержанием» (Горшкова, 2018. С. 142–143). Методами эмоционально-двигательной психотехники, позволяющими создавать условия и организовывать двигательную деятельность для преодоления ребенком своих трудностей, являются различные игры и упражнения, направленные на развитие образно-пространственной ориентировки, развитие эмоционально-двигательной регуляции и уверенности в себе, эмоций и общения. В результате таких развивающих игр и упражнений у детей активизируется желание общаться и взаимодействовать со сверстниками, развивается умение делать это эффективно, появляется самостоятельность и желание помогать другим (Горшкова, 2007; 2016-г; 2018; Горшкова, Романова, 2017).

Данная технология, согласно наблюдениям, может способствовать преодолению проблем ребенка в развитии произвольного поведения. Мы решили экспериментально проверить возможности такого развития.

Целью экспериментального исследования стала проверка *гипотезы*: оптимизация развития произвольного поведения у детей 5–6 лет возможна при использовании методов эмоционально-двигательной психотехники.

Исследование проходило в 2017/18 гг. на базе ГБОУ «Школа № 508» в три этапа: констатирующая диагностика, развивающие занятия, контрольная диагностика. В констатации участвовали 75 детей 5–6 лет (три возрастные группы, не пересекающиеся в повседневном общении), из которых по данным констатации были



отобраны 36 детей, показавших низкие и средние результаты и составивших три группы (по 12 детей), участвовавших в последующих этапах исследования. Одна из трех групп была контрольной (далее КГ): дети участвовали только в диагностике; две другие группы – экспериментальные (далее ЭГ1 и ЭГ2): кроме диагностики, участвовали в этапе развивающих занятий по двум разным методикам – эмоционально-двигательной психотехнике (ЭГ1) и с применением настольных игр с правилами (ЭГ2).

## Диагностические методики

Использовались три методики:

**1. «Учебная деятельность»**, авт. Л.И. Цеханская (*Психолог в дошкольном учреждении*, 2002. 69–73) – для выявления умений – предпосылок учебной деятельности: подчинять свои действия определенному правилу, обобщенно определяющему способ действия, точно выполнять словесные инструкции взрослого. Проводилась по подгруппам.

**2. «Запрещенное движение»** (модификация известного игрового упражнения с тем же названием) – для выявления у детей умения подчинять свои действия определенному правилу, преодолевая двигательный автоматизм: затормозить (не воспроизводить) «запрещенное» движение – в череде других движений, которые взрослый (ведущий) последовательно показывает и называет словесно. Проводилось индивидуально.

**3. «Театр»** – модификация методики Е.В. Горшковой (2017) – для выявления умения ребенка перестраивать свои движения в ходе решения задачи перевоплотиться в предлагаемые образы и передать с помощью выразительных движений отношение одного персонажа к другому; произвольно использовать невербальные средства общения согласно смыслу воображаемой (сюжетной) ситуации при изображении игрового конфликта. В контексте исследования такое умение рассматривалось как свидетельство произвольного управления своими движениями и эмоциями. Задание проводилось индивидуально.

Опишем эту методику и систему оценки выполнения задания.

Ребенку предлагалось: «рассказать сказку без слов, только с помощью движений так, чтобы было понятно, что в этой сказке происходит». При этом словесно задавался сюжет (по отдельным эпизодам), согласно которому ребенку нужно было показать движения

персонажа, передавая характерные черты его действий, эмоций и выразительной пластики. Сюжет и выбор разнохарактерных персонажей задавали воображаемую ситуацию, в которой контрастно менялись эмоции персонажей (позитивные – негативные – позитивные или негативные – позитивные), а переход в показе от одного персонажа к другому требовал быстрой смены в изображении характерной пластики каждого из них.

После озвучивания каждого эпизода экспериментатор просил ребенка показать, выразить его содержание в движении, без слов.

### Содержание сюжета (по эпизодам)

1. Жил-был волк. – *Покажи, как двигается волк. Какой он? Какое у него настроение?*

2. Однажды он отправился в лес на охоту. – *Покажи, как волк рыщет по лесу, ищет добычу.*

3. Вдруг волк услышал шорох в траве и стал подкрадываться на звук. – *Покажи, как он повел себя, когда услышал шорох. Как подкрадывался?*

4. А это был ежик, он искал грибы. – *Покажи, как ежик ищет грибы.*

5. И тут волк, не видя ежика, наступил на него и больно укололся. – *Покажи, что сделал волк. Покажи, как ему больно.*

6. Ежик испугался. – *Покажи, как он повел себя, когда испугался.*

7. А волк заплакал от боли. – *Покажи, как волк заплакал.*

8. Ежику стало жалко волка. – *Покажи, как ежик пожалел волка.*

9. И стал он помогать волку. – *Покажи, что ежик сделал, чтобы помочь?*

10. Волк перестал плакать и поблагодарил ежика. – *Покажи, как он поблагодарил. Что волк сделал?*

11. И отправился волк домой. – *Покажи, с каким настроением он двигался.*

12. А ежик отправился собирать грибы дальше. – *Как думаешь, в каком настроении теперь был ежик? Покажи.*

### Оценка

Каждый эпизод оценивался по тому, насколько полно ребенку удалось отразить три составляющие двигательного образа: действия персонажа, его эмоции и характерную пластику:

– **3 балла:** образ исполняется всем телом с передачей пластики, эмоций, действий персонажа;



– **2 балла:** образ воплощается частично, с передачей не более двух составляющих – либо действия и эмоции, либо действия и пластика;

– **1 балл:** образ обозначается каким-либо единичным средством – только мимика или только одно движение;

– **0 баллов:** пропуск эпизода.

По сумме баллов за 12 эпизодов определяется уровень выполнения задания (диапазоны баллов по уровням определялись по принципу нормального распределения):

**Высокий:** 27–36 баллов – ребенок передает все три составляющие (действия персонажа, его эмоции, характерную пластику) в большинстве эпизодов (8 и более). При этом в каждом из оставшихся эпизодов ребенок может отразить 1–2 составляющие.

**Средний:** 17–26 баллов – отражаются только две составляющие образа в большинстве эпизодов (от 8 до 12).

**Низкий:** 0–16 баллов – в большинстве эпизодов отражается только одна составляющая; есть пропуски эпизодов (ребенок стоит без движения), или если ребенок двигается «вне образа», не перестраивая своей привычной пластики.

В контрольной диагностике использовались те же методики с некоторым усложнением заданий («Театр», «Запрещенное движение»).

## Развивающие занятия

Занятия с детьми 5–6 лет из двух групп (ЭГ1 и ЭГ2), не пересекавшихся в повседневном общении, проводились один раз в неделю во второй половине дня. Всего – с января по апрель – было проведено по 15 занятий (по 30 минут).

### *Занятия по эмоционально-двигательной психотехнике – в ЭГ1*

Программа занятий была построена на базе методики Е.В. Горшковой по эмоционально-двигательной психотехнике (2007; 2016 а-г; 2018); задача развития произвольности решалась на материале образно-двигательных упражнений с насыщенным эмоциональным содержанием, в ходе которых создавались условия для преодоления ребенком трудностей в регуляции собственного поведения. Для этого подбирались разные виды заданий и упражнений, направленных на развитие: а) произвольной регуляции состояний мышечного напряжения; б) образно-простран-

ственной ориентировки (при размещении и перемещении в рассыпную, построении в круг и движении по кругу), с выполнением правил, требующих управлять своим поведением определенным образом (не сталкиваться во время движения, действовать по сигналу и др.); в) уверенности (готовности контактировать с внешним миром, внутренней устойчивости); г) эмоций и общения в упражнениях на образное перевоплощение и парное взаимодействие.

Каждое занятие состояло из трех частей:

1. «Разминка» включала игры и упражнения подготовительного характера: для развития образно-пространственной ориентировки («Рассыпались горошины», «Машины», «Колесо катится» и др.), уверенности ребенка («Дерево», «Большие – маленькие», «Подснежник расцветает» и др.) – это настраивало детей на активное движение в соответствии с поставленными образно-двигательными задачами, в том числе – координации своих действий с перемещениями других детей в пространстве.

2. В основной части были упражнения на образное перевоплощение с передачей контрастных эмоций («Котик заболел – котик выздоровел», «Медведь грустит – веселится», «Гордый петушок» / «Грустный петушок» / «Петушок-герой» и др.) и парное взаимодействие с элементами сюжета («Мяч и насос», «Починим сломанную игрушку», «Тряпичная и деревянная куклы» и др.), в том числе с передачей игрового конфликта («Кошка гонится за птичкой», «Лиса похищает петушка»). Дети осваивали жесты общения в обращении к партнеру-сверстнику («Прошу – не надо», «Давай мириться»), действия с воображаемыми предметами («Игра с водой», «Обходим лужи»), учились понимать и выражать образные эмоции и др. В соответствии с сюжетом и характером исполняемого персонажа дети перестраивали свои движения, произвольно управляя ими в соответствии с передаваемым смыслом, образным содержанием. В ходе изображения игрового конфликта они учились отделять (разводить) произвольно изображаемые образные эмоции и собственные непроизвольные переживания, сознательно сдерживать собственные эмоции, чтобы не разрушить образ, исполнить его более выразительно. «Чем ярче, выразительнее передается образная эмоция, тем полнее образное перевоплощение, тем лучше ребенок управляет собственными выразительными движениями» (Горшкова, 2016. С. 47).



Кратко обсуждались действия и эмоции воплощенных персонажей, и то, насколько выразительно удалось ребенку их передать.

3. В заключительной части повторялись игры по выбору детей из ранее освоенных и упражнения на регуляцию состояний мышечного напряжения.

### **Занятия с использованием настольных игр с правилами – в ЭГ2**

В программу занятий с детьми ЭГ2 были включены настольные игры с четкой системой правил, которым подчинялось поведение игроков. В нашем исследовании использовались три вида правил: 1) нормативные (для регуляции совместной деятельности по принципу «справедливости» – жребий, считалка); 2) собственно игровые (конкретные предписания определяли действия игроков и обеспечивали равное положение всех участников): *правила известны всем и одинаковы для всех*; 3) определяющие выигрыш, победителя, позволяющие сопоставлять результаты участников: *выигрыш гарантирован выполнением правил*.

Таким образом, установка на выигрыш и состязательные отношения создавали условия для взаимной нормативной регуляции поведения при столкновении интересов играющих детей.

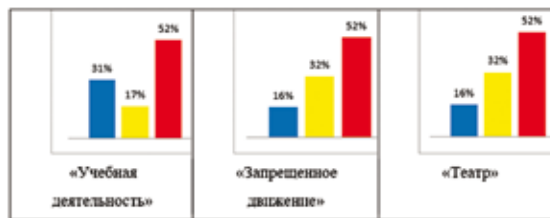
С детьми ЭГ2 проводились индивидуальные и групповые занятия в два этапа с использованием настольных игр двух видов:

- «шансовые» (лото, гусек, ходилки), где выигрыш зависел от удачи, а не от усилий или способностей ребенка: *выиграть может каждый!* – проводились на первом этапе развивающих занятий с целью создания у детей установки на достижение выигрыша при соблюдении правил и готовили детей к следующему этапу;

- стратегические (домино, шашки, крестики-нолики, морской бой), где достижение выигрыша (при соблюдении правил) зависело от преимущества в мыслительных способностях одного соперника над другим: *перед правилами все равны, но выигрывает не каждый*; выигрыш не гарантирован. Дети разбивались на пары (на каждом занятии с другим партнером), и все пары играли одновременно. Стратегические игры вводились на втором этапе занятий и чередовались с «шансовыми». При выборе в начале занятия той или иной игры учитывались пожелания детей, с последующим переходом от более простой игры («шансовой») к более сложной (стратегической).

## **Результаты и их обсуждение**

В констатации по исходной выборке (75 детей) выявлено, что подавляющее большинство детей показали высокий уровень выполнения заданий, требующих произвольности в управлении движениями (см. рис. 1).



*Рис. 1. Результаты детей по трем диагностическим методикам на этапе констатации, в %*

Как видно на рис. 1, для большинства детей предложенные диагностические задания оказались не очень сложными: по всем методикам больше половины детей показали высокий уровень. Однако на этом «фоне» выявлен довольно существенный процент детей низкого уровня по «Учебной деятельности» (31%) и небольшой процент детей среднего уровня по всем трем методикам. Именно эти дети (с низким и средним уровнями выполнения заданий) были отобраны для дальнейшего исследования в составе трех групп (ЭГ1, ЭГ2, КГ) – по 12 детей.

При сравнении результатов детей этих групп до начала развивающих занятий был выявлен примерно сходный уровень развития показателей произвольности движений (табл. 1).

Статистический анализ этих данных по критерию Манна–Уитни (Сидоренко Е.В., 2000) выявил отсутствие значимых различий между тремя группами испытуемых по всем методикам (табл. 2). Это позволило убедиться в равном развитии произвольности у детей ЭГ1, ЭГ2 и КГ и начать развивающий этап эксперимента.

Далее в статье результаты, полученные на констатации и контроле, сравниваются по каждой методике отдельно. При этом, судя по рис. 2, 3 и 4, данные КГ улучшились незначительно (на 8–9%) по всем трем методикам, что можно расценивать как следствие возрастного развития и освоения общеобразовательной программы. Поэтому далее в статье сравниваются преимущественно результаты ЭГ1 и ЭГ2.

**По «Учебной деятельности»** (рис. 2) выявлено: исходно во всех трех группах преобладал низкий уровень действий по заданному правилу. Допускались сходные ошибки:

**Таблица 1. Констатирующие результаты по трем методикам детей 5–6 лет из двух экспериментальных и контрольной групп, в %**

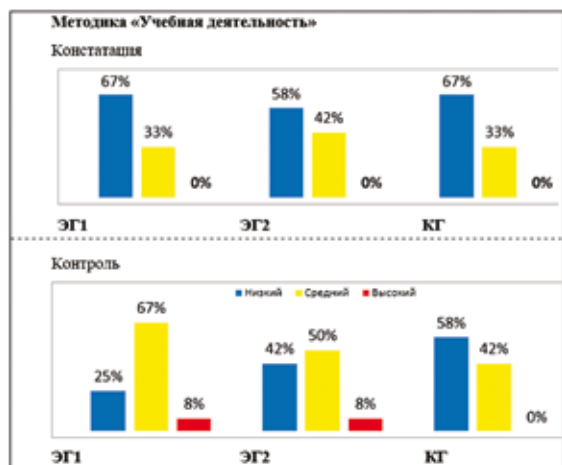
Методики	«Учебная деятельность»			«Запрещенное движение»			«Театр»		
	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ
Уровни									
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Средний	33	42	33	67	58	75	75	58	67
Низкий	67	58	67	33	42	25	25	42	33

соединение фигур, минуя кружок, повторяющиеся соединения, разрывы в соединениях, пропуски отдельных элементов; «возврат» вспять линии узора.

Но на контроле данные по группам стали заметно различаться.

В ЭГ1 (группа обучалась по методам ЭДП) позитивное развитие произошло в основном за счет перехода 42% детей с низкого на средний уровень выполнения действий по правилу. Дети начали более внимательно слушать инструкцию, соблюдать одновременно несколько правил; сократилось число ошибок (особенно пропуск соединений между фигурами).

В ЭГ2 (после обучения на материале настольных игр с правилами) позитивная динамика оказалась менее яркой: доля детей низкого уровня осталась довольно значительной и примерно равной проценту детей среднего уровня. При уменьшении числа ошибок (пропусков элементов) дети чаще удерживали лишь одно правило (в большинстве случаев соединение названных фигур только через кружок); другие заданные правила (линия узора движется только вперед и не прерывается) чаще всего нарушались.



*Рис. 2. Результаты двух экспериментальных и контрольной групп на разных этапах диагностики по методике «Учебная деятельность», в %*

По методике «Запрещенное движение» (рис. 3) исходно выявлено подавляющее большинство детей со средним уровнем выполнения задания и отсутствие детей высокого уровня. Причем дети в КГ показали лучшие результаты, чем в ЭГ1 и ЭГ2.



*Рис. 3. Результаты двух экспериментальных и контрольной групп на разных этапах диагностики по методике «Запрещенное движение», в %*

Были сходные особенности: частота соблюдения правила «не повторять запрещенное движение» – в двух-трех случаях из четырех, в том числе с торможением начатого движения; возврат в исходное положение после выполнения каждого элемента – в половине случаев; не всегда точно воспроизводился образец (не запрещенных движений).

На контроле обнаружались принципиальные отличия между ЭГ1, с одной стороны, и ЭГ2 и КГ – с другой. Так, в ЭГ1 дети показали средний (подавляющее большинство) и высокий уровни при отсутствии низкого. Возросла частота точного выполнения правил (не двигаться при назывании и показе «запрещенного» движения; возвращаться в исходное положение после каждого движения), число ошибок сократилось за счет торможения начатого «запрещенного» движения с возвратом в исходное положение.



В ЭГ2 первоначальная тенденция в соотношении уровней сохранилась; некоторое улучшение результатов: 8–9% детей низкого уровня перешли на средний, – сходна с той, что обнаружена в КГ, т.е. в данном случае эти изменения – следствие освоения общеобразовательной программы и возрастного развития; развивающие занятия на основе настольных игр с правилами не повлияли на способность детей ЭГ2 сдерживать импульсивность в движениях, что указывает на определенную ограниченность традиционных методов развития произвольности.

**По методике «Театр»** (рис. 4) исходно во всех группах подавляющее большинство детей показали средний уровень выполнения задания: дети могли передать только две составляющие образа (действия и эмоции персонажа либо его действия и характерную пластику).

В ЭГ1 все дети, первично показавшие низкий уровень (отразили в большинстве эпизодов только одну составляющую образа, пропускали эпизоды, стоя без движения, или двигались «вне образа», не перестраивая свою обычную пластику), на контроле перешли на средний уровень (смогли отразить две составляющие образа: «действия + эмоции», либо «действия + пластику»); и двое перешли со среднего на высокий уровень (образ исполняли всем телом с передачей действий персонажа, его пластики и эмоций). Иными словами: в деятельности, на материале которой шли развивающие занятия, дети показали наилучшие результаты в сравнении с дошкольниками двух других групп. Это свидетельствовало о влиянии занятий по эмоционально-двигательной психотехнике на развитие произвольности детей 5–6 лет в заданиях на перевоплощение.

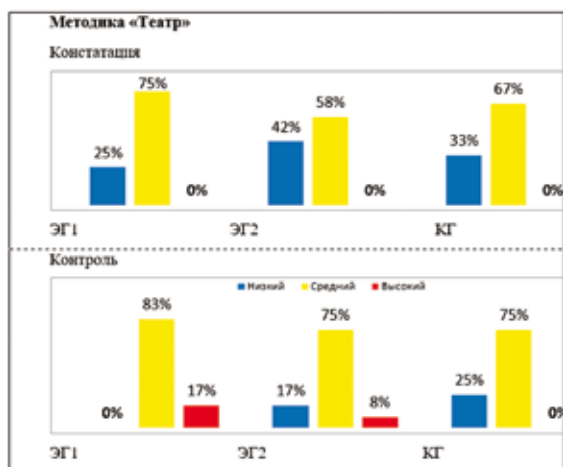


Рис. 4. Результаты двух экспериментальных и контрольной групп на разных этапах диагностики по методике «Театр», в %

В ЭГ2 также существенно (более, чем в 2,5 раза) уменьшилось число детей с низким уровнем, вырос процент детей среднего уровня и даже отмечен единичный случай высокого уровня. Динамика – сходна с той, что отмечена в ЭГ1: в обеих группах число детей низкого уровня сократилось на 25%, но в ЭГ1 – до 0%, а в ЭГ2 – до 17%. Это тем более интересно, что такие результаты дети ЭГ2 показали, несмотря на то что занятия на развивающем этапе шли на материале другой деятельности, с настольными играми. Дополнительно можно прокомментировать, что задания, связанные с воплощением образа посредством выразительных движений, активизируют осмысленность, осознание движений и тем самым способствуют произвольности их выполнения – в отличие от заданий с механическим воспроизведением движений (как в «Запрещенном движении»).

Статистический анализ по критерию Манна–Уитни показал, что на контроле эмпирические значения критерия  $U$  Манна–Уитни все больше приближаются к критическому значению, однако только в одном случае указывают на значимые различия в данных между ЭГ1 и ЭГ2 по методике «Запрещенное движение» (табл. 2). Сравнение данных внутри каждой группы до и после развивающего этапа выявило значимые различия в ЭГ1 по «Учебной деятельности» и «Запрещенному движению». То есть развивающие занятия по эмоционально-двигательной психотехнике в ЭГ1 за сравнительно короткий период способствовали значимому развитию произвольности. В то же время позитивные изменения в ЭГ2, дети которой осваивали настольные игры с правилами, оказались незначимыми.

Поведение детей ЭГ1 в повседневной жизни (по наблюдениям и отзывам педагогов) заметно преобразилось: появилась организованность, преодоление импульсивности движений и действий, повысилась согласованность в очередности действий со сверстниками; а также – большее внимание к сверстникам и взрослым, осознанное применение позитивных способов общения, – что в целом сказалось на оптимизации атмосферы в группе, большей продуктивности на образовательных занятиях. Все это говорит о широком спектре воздействия эмоционально-двигательной психотехники на развитие произвольного поведения детей 5–6 лет.

В ЭГ2 влияние занятий (на основе настольных игр с правилами) оказалось более узким: дети переносили освоенные игры в самостоя-



тельную деятельность, применяя средства разрешения споров (жребий, считалки) в рамках игры. В повседневной жизни они стали замечать нарушение общих правил сверстниками. Но за разрешением конфликта и восстановлением порядка обращались к воспитателю, а не друг к другу. Их поведение в жизни группы и способы общения между собой практически не изменились.

## Выводы

Выявлены различия в развитии произвольности у детей обеих экспериментальных групп, с которыми велись занятия по разным методикам: с использованием методов эмоционально-двигательной психотехники (в ЭГ1) и на материале настольных игр с правилами (в ЭГ2).

Результаты развития действий по правилу, преодоления двигательного автоматизма и произвольной перестройки движений в ходе творческого воплощения двигательно-пластических образов персонажей (в сюжете) оказались более яркими у детей ЭГ1 (после занятий по эмоционально-двигательной психотехнике). В отличие от этого, в ЭГ2 традиционные методы развития произвольности с помощью настольных игр с правилами дали меньший и более узкий эффект. При этом у детей ЭГ2 из трех диагностических методик наилучшие результаты зафиксированы в режиме осмысленного воплощения двигательно-пластических образов персонажей (в сюжете); при механическом выполнении движений по инструкции не выявлено существенных улучшений в развитии произвольных движений.

Значимые различия между исходными и контрольными результатами в каждой группе (ЭГ1, ЭГ2 и КГ) обнаружены только в ЭГ1; позитивные изменения в ЭГ2 оказались незначимыми. Это доказывает, что методы эмоционально-двигательной психотехники позволяют достигать в развитии произвольности не только более яркий, широкий, но и более быстрый эффект, чем традиционные методы (настольные игры с правилами).

После развивающих занятий дети ЭГ1 стали и в повседневной жизни заметно более организованными, внимательными, согласованными в очередности действий со сверстниками, осознанно применяли позитивные способы общения друг с другом; отмечалось отсутствие проблем с организованностью и поведением детей этой группы. У детей ЭГ2 произвольность чаще наблюдалась при самостоятельном использовании освоенных игр в свободной деятельности; они стали замечать нарушение правил сверстниками, но для разрешения конфликта обращались к воспитателю; поведение в повседневной жизни практически не изменилось.

Гипотеза о возможности оптимизации развития произвольного поведения у детей 5–6 лет на основе использования методов эмоционально-двигательной психотехники подтвердилась. Это не отрицает традиционных методов (настольные игры с правилами), но доказывает, что в преодолении детьми 5–6 лет трудностей произвольной регуляции поведения более эффективными оказались методы эмоционально-двигательной психотехники. ■

**Таблица 2. Эмпирические значения критерия U Манна–Уитни при сравнении данных диагностики в трех группах по трем методикам на этапах констатации и контроля**

Пары групп Методики	Этапы диагностики			Д1			Д2			Д1–Д2		
	ЭГ1–ЭГ2	ЭГ1–КГ	ЭГ2–КГ	ЭГ1–ЭГ2	ЭГ1–КГ	ЭГ2–КГ	ЭГ1–ЭГ2	ЭГ2–ЭГ2	КГ–КГ			
«Учебная деятельность»	66	72	66	61	45,5	57,5	40*	57,5	66			
«Запрещенное движение»	72	60	60	40*	50	60	40*	66	66			
«Театр»	60	66	66	56	45	62	45	50,5	66			

**Обозначения.** Д1 – констатирующая диагностика; Д2 – контрольная диагностика.

Значения критерия  $U_{эмп}$ : **40\*** – значимые; **45 и больше** – незначимые ( $U_{кр} = 42$  при  $p \geq 0,05$  – для сравнения двух выборок по 12 человек).



### Информация об авторах

*Горшкова Елена Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ; ведущий научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических основ развивающего дошкольного образования, ФГБНУ ИИДЦВ РАО, Москва, Россия. E-mail: e-gorshkova@yandex.ru

*Жабина Елена Георгиевна* – магистр психолого-педагогического образования, педагог-психолог Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Школа № 508», Москва, Россия. E-mail: zhabina2503@mail.ru

### Information about the authors

*Elena V. Gorshkova*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Early Childhood Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Pedagogy, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education; Leading Researcher, Laboratory of Psychological and Pedagogical Basics of Developing Early Childhood Education, Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing, Russian Academy of Sciences, Federal State Budgetary Non-Commercial Institution, Moscow, Russia, e-gorshkova@yandex.ru

*Elena G. Zhabina*, Master's degree in Psychological and Pedagogical Education, Pedagogue and Psychologist of the State Budgeted Educational School No. 508, Institution of Moscow, Moscow, Russia, zhabina2503@mail.ru

### Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 396 с.
3. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: ЧеРо, 1998. – 336 с.
4. *Горшкова Е.В.* Методы эмоционально-двигательной психотехники для детей: развитие внутренней свободы и уверенности // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2016-а. – №5. – С. 40–55.
5. *Горшкова Е.В.* Методы эмоционально-двигательной психотехники для детей: развитие невербального общения // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2016-б. – №6. – С. 35–51.
6. *Горшкова Е.В.* О «говорящих» движениях и чудесных превращениях. – М.: ДРОФА, 2007. – 79 с.
7. *Горшкова Е.В.* Развитие выразительных движений у дошкольников. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. – 366 с.
8. *Горшкова Е.В.* Развитие у дошкольников образно-пространственной ориентировки // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2016-в. – №4. – С. 32–43.
9. *Горшкова Е.В.* Эмоционально-двигательная психотехника для детей // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2016-г. – №3. – С. 15–25.
10. *Горшкова Е.В., Романова Т.В.* Оптимизация взаимоотношений детей 6–7 лет в группе сверстников посредством театрализованной деятельности // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №4. – С. 30–39.
11. *Гребенникова О.В.* Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2009. Т. 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.02.2019).
12. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
13. *Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений / Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1986. – 286 с.
14. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
15. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Игра с правилами в дошкольном возрасте. 4-е изд. – М.: Академический проект, 2002. – 160 с.
16. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2002. – 144 с.
17. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
18. *Смирнова Е.О.* К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. – 2015. – Том 11. – №3. – С. 9–15. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2015/n3/smirmova.shtml> (дата обращения: 05.03.2019).
19. *Эльконин Д.В.* Развитие личности ребенка-дошкольника // Психология личности и деятельности дошкольника. – М., 1965. – С. 54–61.
20. *Basilio M., Whitebread D.* The emergence and early development of self-regulation in young children // Journal of Curriculum and Teacher Education. 2012. Vol. 16 (1). P. 15–34.



## References

1. Vygotskii L.S. Psixologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Moscow. Smysl Publ. House ;Eksmo Publ. House, 2005. 1136 p.
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii [The Collected Works]: V 6 t. T. 6, Moscow: Pedagogika, 1984. 396 p.
3. Gippenreiter, Yu.B. Vvedenie v obshchuyu psixologiyu. Kurs lekcij [Introduction to general psychology. Lecture course]. Moscow: CheRo, 1998. 336 p.
4. Gorshkova E.V. Metody emocional'no-dvigatel'noi psihotekhniki dlya detei: razvitie vnutrennei svobody i uverenosti [Methods of emotional-motor psychotechnics for children: development of internal freedom and confidence]. Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Reference book of the teacher-psychologist. Kindergarten]. 2016, no 5, pp. 40–55.
5. Gorshkova E.V. Metody emocional'no-dvigatel'noi psihoteyniki dlya detei: razvitie neverbal'nogo obshcheniya [Methods of emotional-motor psychotechnics for children: the development of non-verbal communication]. Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Reference book of the teacher-psychologist. Kindergarten]. 2016, no 6, pp. 35–51.
6. Gorshkova E.V. O «govoryashchikh» dvizheniyakh i chudesnykh prevrashcheniyakh [On the “talking” movements and miraculous transformations]. Moscow: DROFA, 2007. 79 p.
7. Gorshkova E.V. Razvitie vyrazitel'nykh dvizhenii u doshkol'nikov [Development of expressive movements in preschoolers]. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2018. 366 p.
8. Gorshkova E.V. Razvitie u doshkol'nikov obrazno-prostranstvennoorientirovki [Development of preschool children figurative-spatial orientation]. Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Reference book of the teacher-psychologist. Kindergarten]. 2016, no 4, pp. 32–43.
9. Gorshkova E.V. Emocional'no-dvigatel'naya psixotekhnika dlya detei [Emotional-motor psychotechnology for children]. Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Reference book of the teacher-psychologist. Kindergarten]. 2016, no 3, pp.15–25.
10. Gorshkova E.V., Romanova T.V. Optimizaciya vzaimootnoshenii detei 6–7 let v grupe sverstnikov posredstvom teatralizovanoi deyatel'nosti [Optimization of the relationship between children 6-7 years in the peer group through the dramatized activity]. Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Modern Preschool Education. Theory and practice]. 2017, no 4, pp. 30–39.
11. Grebennikova O.V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya proizvol'nogo povedeniya doshkol'nikov [Psychological and pedagogical conditions for the development of arbitrary behavior of preschool children]. [Elektronnyi resurs]. Psihologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]. 2009. Vol.1(3). – URL: <http://psystudy.ru> (data obrashheniya: 04.03.2019).
12. Gutkina N.I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole [Psychological readiness for school]. 4-e izd., pererab. i dopoln. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 208 p.
13. Zaporozhets A.V. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [Development of voluntary movements]. Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. T.2 [Selected psychological works: in 2 vol. Vol.2]. Moscow: Pedagogika, 1986. 286 p.
14. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
15. Mikhaylenko N.Ya., Korotkova N.A. Igra s pravilami v doshkol'nom vozraste [Playing with the rules in preschool]. 4-e izd. Moscow: Akademicheskii proekt [Academic Project], 2002. 160 p.
16. Psikholog v doshkol'nom uchrezhdenii: Metodicheskie rekomendacii k prakticheskoi deyatel'nosti [Psychologist in the preschool institution: Methodical recommendations for practical activities]. Ed. T.V. Lavrent'eva. – Moscow: Pabl. «GNOM i D», 2002. 144 p.
17. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii [Methods of Mathematical Processing in Psychology]. Saint-Petersburg: OOO «Rech», 2000. 350 p.
18. Smirnova E.O. K probleme voli i proizvol'nosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [On the Problem of Will and Self-Regulation in Cultural-Historical Psychology]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]. 2015. Vol.11, no 3, pp. 9–15. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110302. – URL: <http://psyjournals.ru/kip/2015/n3/smirnova.shtml> (data obrashcheniya: 05.03.2019).
19. El'konin D.B. Razvitie lichnosti rebenka-doshkol'nika [Personality development of a preschooler child]. Psikhologiya lichnosti i deyatel'nosti doshkol'nika [Psychology of personality and activities of a preschooler]. Moscow: Prosveshchenie, 1965, pp. 54–61.
20. Basilio, M., Whitebread, D. The emergence and early development of self-regulation in young children. Journal of Curriculum and Teacher Education. 2012. Vol. 16 (1), pp. 15–34.