

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

КАПУСТИНА АНАСТАСИЯ АРТЕМОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы

Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Миллер О. М.

Дата защиты

Обучающийся

Капустина А.А.

Оценка _____

Красноярск 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	8
1.1. Понятие произвольности в психолого-педагогической науке	8
1.2. Возрастные особенности развития произвольности у детей старшего дошкольного возраста	17
1.3. Педагогические условия развития произвольности старших дошкольников	23
Выводы по главе 1	29
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	31
2.1. Организация и методы исследования	31
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа	35
2.3. Реализация психолого-педагогического комплекса мероприятий, направленных на развития произвольности и анализ результатов контрольного этапа	42
Выводы по главе 2	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	54
ПРИЛОЖЕНИЯ	59

ВВЕДЕНИЕ

Развитие произвольности в старшем дошкольном возрасте относится к ключевым направлениям психолого-педагогического сопровождения ребёнка на этапе подготовки к школьному обучению. Произвольность обеспечивает переход от ситуативных реакций к целенаправленным действиям, подчинённым правилу и осознанной цели, выступает основой саморегуляции поведения, устойчивости внимания, управляемости действий и способности контролировать результат. На рубеже дошкольного и младшего школьного возраста повышаются требования к способности ребёнка выполнять инструкции, удерживать учебную задачу, планировать последовательность действий и корректировать ошибки. В образовательной практике дошкольной организации значимость данной проблемы усиливается тем, что становление произвольного поведения происходит не автоматически, а в процессе специально организованной деятельности, прежде всего в игре и совместных формах взаимодействия со взрослым. Это определяет необходимость выявления и экспериментальной проверки педагогических условий, обеспечивающих развитие произвольности у старших дошкольников.

В исследуемой сфере выявляются следующие противоречия:

– между объективной потребностью в развитии произвольности как основы готовности к школе и недостаточной системностью педагогической работы, ориентированной на формирование действий по правилу, самоконтроля и речевой регуляции;

– между признанием ведущей роли игры и сотрудничества взрослого и ребёнка в становлении произвольного поведения и ограниченным использованием потенциала сюжетно-ролевых игровых форм и регламентированных заданий в реальной практике дошкольной группы;

– между необходимостью перехода ребёнка от внешней регуляции к внутренней и недостаточной разработанности педагогических условий,

которые обеспечивают постепенную передачу ребёнку функций планирования, контроля и оценки.

Проблема исследования состоит в определении и теоретическом обосновании педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие произвольности у старших дошкольников, и в экспериментальной проверке результативности данных условий в образовательном процессе дошкольной организации.

Объект исследования – процесс развития произвольности у старших дошкольников.

Предмет исследования – педагогические условия развития произвольности у старших дошкольников.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий развития произвольности у старших дошкольников.

Гипотеза исследования заключается в том, что развитие произвольности у старших дошкольников будет более эффективным при целенаправленной реализации комплекса педагогических условий, включающего: организацию развивающей предметно-пространственной среды; систематическое использование сюжетно-ролевой игры как средства освоения правил и норм; включение заданий, направленных на развитие самоконтроля и действий по правилу; развитие речевой регуляции действий; построение сотрудничества педагога и ребёнка, обеспечивающего постепенный переход от внешней регуляции к внутренней.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержание категории произвольности в психолого-педагогической науке и уточнить её связь с волей, саморегуляцией и сознательностью поведения.

2. Охарактеризовать возрастные особенности развития произвольности у детей старшего дошкольного возраста и определить критерии и показатели сформированности произвольности.

3. Теоретически обосновать педагогические условия развития произвольности старших дошкольников в образовательном процессе дошкольной организации.

4. Подобрать диагностический инструментарий (3–5 методик) и провести констатирующее исследование уровня сформированности произвольности у старших дошкольников.

5. Разработать и реализовать комплекс мероприятий, направленных на развитие произвольной регуляции, провести контрольный этап исследования и проанализировать динамику показателей.

Методологическую основу исследования составляют положения культурно-исторического подхода к развитию психики и идеи опосредованности высших психических функций (Л. С. Выготский), деятельностный подход (А. Н. Леонтьев), представления о формировании произвольных действий и регуляции поведения в онтогенезе (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин), концептуальные положения о становлении личности и мотивационно-волевой сферы ребёнка (Л. И. Божович), идеи поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), подходы к пониманию механизмов регуляции деятельности и саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова). Теоретическая база исследования дополняется положениями возрастной психологии и дошкольной педагогики, раскрывающими специфику старшего дошкольного возраста и роль игры и общения в развитии произвольного поведения.

В работе предусматривается применение комплекса методов:

– теоретические: анализ, сравнение, обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме произвольности и педагогических условий её развития;

– эмпирические: педагогическое наблюдение; беседа; анализ продуктов деятельности детей; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); психолого-педагогическая диагностика произвольной регуляции с использованием следующих методик:

«Графический диктант» (Д. Б. Эльконин), методика «Да и нет» (Н. И. Гуткина), методика «Домик» (Н. И. Гуткина), методика «Диктант» из диагностического комплекса Л. А. Венгера, методика «Не подглядывай» (И. В. Дубровина, в модификации Е. О. Смирновой);

– методы обработки данных: качественный анализ результатов; методы математико-статистической обработки (описательные показатели; оценка значимости различий при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов). при сравнении данных констатирующего и контрольного этапов).

База исследования – дошкольная образовательная организация.

Выборка исследования – 20 детей старшего дошкольного возраста, посещающих подготовительную группу.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования разработанных педагогических условий и программы развития произвольности в деятельности воспитателей и педагогов-психологов дошкольной организации. Материалы исследования могут быть применены при планировании образовательной работы, направленной на формирование действий по правилу, развитие самоконтроля и речевой регуляции; при организации сюжетно-ролевой игры как ведущего средства становления произвольного поведения; при проектировании развивающей предметно-пространственной среды; при подборе диагностического инструментария и интерпретации результатов для индивидуализации педагогической поддержки.

Выпускная квалификационная работа включает введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения. В первой главе представлены теоретические основания развития произвольности старших дошкольников: раскрывается понятие произвольности, описываются возрастные особенности её становления и обосновываются педагогические условия развития произвольного поведения. Во второй главе описываются организация и методы исследования, результаты констатирующего этапа,

содержание программы развития произвольности и результаты контрольного этапа с анализом динамики показателей. В заключении формулируются основные выводы, оценивается подтверждение гипотезы, представляются практические рекомендации и перспективы дальнейшего изучения проблемы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Понятие произвольности в психолого-педагогической науке

В психолого-педагогической науке произвольность рассматривается как системное качество психической регуляции, обеспечивающее возможность сознательно направлять деятельность и поведение в соответствии с принятой целью и правилом, а также удерживать линию действия при наличии отвлекающих стимулов и конкурирующих побуждений. В рамках отечественной традиции произвольность описывается не как изолированная «функция», а как интегративное образование, включающее мотивационную, смысловую и операционально-регуляторную стороны поведения. Такое понимание связано с деятельностной природой психики: произвольные действия формируются и проявляются в деятельности, где субъект соотносит мотив, цель и средства, а также контролирует ход выполнения и результат [20; 21].

Культурно-исторический подход подчёркивает, что произвольность относится к разряду высших психических функций и имеет социальное происхождение. Л. С. Выготский связывал развитие высших психических функций с опосредованием поведения знаками и с интериоризацией внешних средств регуляции; управление собой строится по типу управления другим, а внутренние механизмы саморегуляции формируются на основе внешней организации поведения в совместной деятельности и общении [7; 9; 10]. В этом контексте произвольность выступает результатом освоения ребёнком способов культурной регуляции: правил, норм, знаково-символических средств и речевых форм управления действиями.

А. Н. Леонтьев, развивая деятельностную линию, показывал, что произвольная регуляция не может быть сведена к простому «усилию»; она опирается на структуру деятельности, в которой цель становится осознанной и принятой, а операции подчиняются условиям и способам достижения

результата [20]. Следовательно, произвольность проявляется прежде всего там, где ребёнок способен действовать «не по непосредственному желанию», а в соответствии с принятым намерением и заданным правилом, удерживая смысл задачи и регулируя выполнение.

Особое значение для анализа произвольности имеют исследования мотивационно-личностной сферы. Л. И. Божович подчёркивала роль мотивации, формирования внутренней позиции и развития волевых проявлений в становлении поведения ребёнка; произвольные действия обретают устойчивость тогда, когда ребёнок принимает цель как значимую и переживает её как «свою» [2; 3]. С этой точки зрения произвольность тесно связана с развитием смысловой регуляции и с преобразованием мотивов, что особенно важно для старшего дошкольного возраста, когда усиливается роль общественных требований и возрастает значение социальных мотивов.

В научной литературе произвольность традиционно соотносится с волевой регуляцией, саморегуляцией и сознательностью поведения. Воля в психологическом смысле выступает механизмом, обеспечивающим преодоление препятствий, удержание цели и выбор действий в условиях конкурирующих тенденций. Однако, произвольность шире «волевого усилия»: она включает не только момент преодоления, но и способность заранее организовать действие – выделить цель, построить план, использовать средства контроля и корректировки. Именно поэтому исследования регуляции деятельности рассматриваются как методологическая база для понимания произвольности.

О. А. Конопкин описывал саморегуляцию как многоуровневую систему, включающую целеполагание, программирование действий, контроль и оценку результата, а также коррекцию при обнаружении рассогласования между планом и фактическим ходом деятельности [18]. Перенесение этих положений на детский возраст позволяет рассматривать произвольность как становление механизмов саморегуляции в доступных дошкольнику формах: от следования внешней инструкции – к самостоятельному удержанию правила, от

ситуативных проб – к целенаправленному выполнению, от контроля «по подсказке взрослого» – к самопроверке и исправлению ошибок. В современных исследованиях акцентируется, что волевая регуляция в дошкольном возрасте проявляется не только в «усилии», но и в умении удерживать речевое правило, подавлять импульсивные ответы и сохранять заданный способ действия в ходе взаимодействия со взрослым. Отмечается, что именно устойчивость следования правилу и способность к торможению непосредственной реакции выступают наиболее чувствительными индикаторами формирования произвольности в раннем и дошкольном возрасте [31].

В. И. Моросанова, анализируя индивидуальную саморегуляцию произвольной активности, также подчёркивает структурность регуляторного процесса и взаимосвязь его компонентов [23]. Для дошкольного периода методологически значимо положение о том, что регуляторные звенья формируются неодновременно и проявляются по-разному в зависимости от типа задачи и условий выполнения. Произвольность ребёнка целесообразно оценивать по совокупности проявлений в разных видах деятельности – в игре, в продуктивных заданиях, в речевом взаимодействии и в ситуациях выбора.

Развитие идей саморегуляции в отечественной психологии позволяет связать регуляторный подход с принципом единства сознания и деятельности: сознательность поведения проявляется в способности ребёнка осознавать цель и основание действия и управлять способом выполнения. С. Л. Рубинштейн подчёркивал принцип единства сознания и деятельности; сознательность поведения раскрывается через способность субъекта осознавать цели и основания своих действий и управлять ими [28]. Применительно к дошкольному возрасту это означает, что произвольность проявляется не только в «правильном результате», но и в способе выполнения: в умении действовать по правилу, удерживать инструкцию, осуществлять самоконтроль и принимать оценку результата. В связи с этим в педагогической практике

произвольность рассматривается как показатель готовности ребёнка к более организованным формам деятельности, прежде всего к учебной [24; 26].

Указанные представления о регуляции поведения конкретизируются в культурно-историческом подходе, где произвольность объясняется как результат освоения ребёнком социальных средств управления собственными действиями [9; 7]. Культурно-историческая концепция придаёт ключевое значение социальной ситуации развития и средствам опосредования поведения. Л. С. Выготский показывал, что высшие психические функции формируются в процессе освоения культурных средств и возникают сначала в межпсихическом плане – в совместной деятельности, а затем переходят во внутриспсихический план – как внутренние способы регуляции [9; 10]. В этой логике произвольность понимается как результат интериоризации: ребёнок сначала регулируется извне (словом взрослого, правилом, организацией среды), затем начинает использовать внешние средства как собственные (например, проговаривание, опора на образец), и только после этого формируются внутренние механизмы самоуправления.

Положение об опосредованности особенно важно для анализа роли речи. В работах Л. С. Выготского речь рассматривается как средство организации мышления и поведения; развитие внутренней речи связано с формированием планирования и самоконтроля [7]. Следовательно, становление произвольности в старшем дошкольном возрасте закономерно связывается с развитием речевой регуляции: ребёнок начинает использовать словесные обозначения для удержания правила, для планирования действий и для контроля выполнения. Это соответствует педагогической задаче развития «речевых средств самоуправления», когда ребёнок не только понимает инструкцию взрослого, но и способен самостоятельно сформулировать правило, напомнить его себе и проверить результат [7; 32].

Деятельностная линия дополняет культурно-историческую: произвольность формируется в деятельности, где ребёнок сталкивается с требованиями и правилами и учится подчинять им свои действия. В старшем

дошкольном возрасте ведущей деятельностью остаётся игра, однако её структура усложняется: роли, правила и игровые замыслы требуют согласования действий, удержания общей цели и контроля соответствия поведения принятой роли [38; 37]. Д. Б. Эльконин подчёркивал, что именно ролевое поведение и необходимость следовать правилам игры создают условия для становления произвольных форм поведения; ребёнок действует «как надо», а не «как хочется», поскольку принятие роли и правил становится внутренним регулятором [38; 39].

А. В. Запорожец связывал развитие произвольных действий с изменением характера управления движениями и действиями: ребёнок переходит от импульсивных проб к более организованным способам, включающим ориентировку, предварительное планирование и контроль [17; 16]. Эта позиция важна для понимания того, почему произвольность проявляется в сенсомоторных и графических заданиях: в них становится видимой способность ребёнка ориентироваться на образец, удерживать инструкцию и регулировать последовательность действий.

В теоретическом анализе произвольности продуктивным является представление о структуре произвольного поведения как о последовательности взаимосвязанных регуляторных звеньев: мотив – цель – план – контроль – оценка. Данная логика соответствует общим положениям о строении деятельности и саморегуляции [20; 18].

Мотив задаёт побудительную основу действия и определяет личностный смысл ситуации. В работах Л. И. Божович подчёркивалось, что устойчивость поведения ребёнка определяется не только требованиями взрослого, но и системой мотивов; произвольные действия становятся возможными, когда цель осмыслена и принята [2; 3]. Поэтому в дошкольной педагогике важны способы мотивации, которые переводят внешнее требование в значимое для ребёнка намерение.

Цель выступает как осознанный образ результата, к которому направлено действие. В деятельностном подходе цель рассматривается как

компонент деятельности, соотносимый с мотивом; при этом цель может удерживаться и уточняться по мере выполнения [20]. Для дошкольника принципиально важен переход от «цели, заданной взрослым» к «цели, принятой ребёнком», что проявляется в способности действовать без постоянных напоминаний.

План задаёт программу действий и последовательность шагов. П. Я. Гальперин, анализируя поэтапное формирование умственных действий, показывал значение ориентировочной основы: качество выполнения определяется тем, насколько ребёнок выделяет существенные условия и способы действия [12; 13]. Применительно к произвольности это означает, что планирование связано с ориентировкой в задаче, выделением правила и способов контроля.

Контроль обеспечивает сопоставление текущего хода действия с правилом и целью. Конопкин рассматривал контроль как обязательное звено саморегуляции, позволяющее обнаруживать ошибки и корректировать действие [18]. В дошкольном возрасте контроль часто сначала внешне задаётся взрослым (проверка, подсказка), затем становится совместным (ребёнок проверяет вместе со взрослым), и только после этого появляется самоконтроль.

Оценка отражает осмысление результата и способов действия. Важно различать оценку взрослого и самооценку ребёнка: развитие произвольности предполагает постепенное освоение критериев оценки и способность соотносить результат с образцом или правилом. В практической диагностике и развивающей работе это проявляется в том, способен ли ребёнок заметить ошибку, исправить её и объяснить основание исправления [18; 12].

Произвольность целесообразно понимать как целостный регуляторный процесс, в котором внешние требования и правила становятся внутренними средствами организации поведения. Для старшего дошкольного возраста особенно значимы такие показатели, как устойчивость целеполагания,

способность удерживать правило, наличие самоконтроля и готовность к оценке результата по заданным критериям.

Проблема готовности к школе традиционно включает несколько компонентов: мотивационную готовность, интеллектуальную, эмоционально-волевою и социально-коммуникативную. Внутри этой структуры произвольность занимает центральное место, поскольку обеспечивает возможность ребёнка включаться в учебную деятельность, выполнять инструкции, работать по образцу и правилу, удерживать учебную задачу и контролировать качество выполнения.

Возрастная психология подчёркивает, что к окончанию дошкольного периода ребёнок должен овладеть предпосылками учебной деятельности: умением слушать и понимать инструкцию, действовать по заданному правилу, выполнять задания в определённой последовательности и доводить работу до результата [24; 26]. Эти предпосылки непосредственно связаны с произвольной регуляцией внимания и поведения. При недостаточной сформированности произвольности даже при хорошем уровне знаний и умений ребёнок может испытывать трудности в учебной ситуации из-за импульсивности, неустойчивости внимания, слабого контроля ошибок и недостаточного планирования.

Роль игры в становлении произвольности имеет особое значение для проблемы школьной готовности. Д. Б. Эльконин рассматривал игру как ведущую деятельность дошкольника, в которой формируются социальные мотивы, произвольное поведение и элементы рефлексии: следование роли и правилам требует контроля и подчинения непосредственных импульсов игровому замыслу [38; 39]. Современные исследования дополняют классическое представление о роли игры, показывая, что отношение детей 4–7 лет к «игре в школу» и содержание этой игры связаны с готовностью принимать правила, удерживать роль и поддерживать учебно-ориентированные формы взаимодействия [6]. Кроме того, подчёркивается значение самоорганизации как регуляторного образования, проявляющегося в

умении планировать действия и доводить начатое до результата, что может рассматриваться как один из показателей сформированности произвольности на рубеже дошкольного и школьного возраста [33]. Это подтверждает необходимость педагогического использования игрового потенциала для развития произвольности как основы готовности к школьному обучению.

С позиции практической психологии образования существенным является вопрос валидной диагностики произвольности в старшем дошкольном возрасте. Современная стандартизация методик, направленных на оценку произвольности и умственных способностей детей 5–7 лет, позволяет уточнять диагностические критерии и повышать обоснованность выводов при анализе готовности к школе [15]. В исследовании произвольности это важно, поскольку даёт возможность опираться не только на качественные наблюдения, но и на сопоставимые диагностические показатели.

В педагогическом плане произвольность выступает ориентиром для проектирования условий образовательной среды и содержания работы. Развивающая предметно-пространственная среда, организация игровых ситуаций с правилами, включение заданий на самоконтроль и развитие речевой регуляции создают возможности для перехода от внешней регуляции к внутренней [25; 19; 32]. В этом контексте произвольность рассматривается не как «врождённая способность», а как формируемое качество, развитие которого зависит от характера взаимодействия взрослого и ребёнка и от специфики организации деятельности.

Произвольность в психолого-педагогической науке рассматривается как интегративное образование, обеспечивающее сознательную регуляцию поведения и деятельности на основе принятой цели и правила, включающее мотивационную, смысловую и операционально-регуляторную стороны [20; 18]. В культурно-историческом подходе произвольность относится к высшим психическим функциям и формируется в процессе интериоризации внешних средств регуляции, прежде всего речи и правил совместной деятельности [9;

7]. Структура произвольного поведения может быть представлена через взаимосвязанные звенья мотив – цель – план – контроль – оценка, что позволяет методически обосновывать критерии и показатели сформированности произвольности у старших дошкольников [2; 18; 12].

Произвольность занимает центральное место в системе готовности к школе, поскольку обеспечивает выполнение учебных требований, устойчивость внимания, самоконтроль и способность действовать по образцу и правилу [24; 26; 15]. Перечисленные компоненты произвольного поведения не являются исключительно теоретической схемой: в современной психодиагностике они операционализируются через показатели выполнения заданий на действие по правилу и образцу, устойчивость удержания инструкции, характер самоконтроля и исправления ошибок. Для эмпирического изучения произвольности в дошкольном возрасте применяются методики, позволяющие фиксировать указанные параметры, а также вербальную регуляцию и торможение импульсивных реакций. К числу наиболее распространённых относятся «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, методики Н.И. Гуткиной, диагностирующие вербальную регуляцию и импульсивность, а также методика диагностического комплекса Л.А. Венгера, современная стандартизация которых представлена в исследовании Н.С. Денисенковой и В.В. Федорова [15; 38].

Таким образом, произвольность представляет собой интегративное образование, обеспечивающее сознательную регуляцию поведения и деятельности на основе принятой цели и правила; её становление связано с интериоризацией внешних средств регуляции, прежде всего речевых и нормативных, и проявляется через структурные компоненты регуляции (мотив – цель – план – контроль – оценка). Современные исследования уточняют роль волевой регуляции и торможения импульсивных реакций, а также подтверждают значимость игровых форм, в том числе «игры в школу», для освоения правил и развития предпосылок учебной деятельности [6; 31; 33]. Выделенные положения задают основу для анализа возрастных особенностей

становления произвольности у детей старшего дошкольного возраста в следующем параграфе и определяют логику подбора диагностического инструментария, ориентированного на оценку действия по правилу и образцу, вербальной регуляции и самоконтроля.

1.2. Возрастные особенности развития произвольности у детей старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст (6-7 лет) рассматривается как период интенсивного развития регуляторной сферы ребёнка и подготовки к переходу к учебной деятельности. Усложняются формы общения и деятельности: возрастает доля организованных занятий, увеличивается длительность выполнения заданий по инструкции, расширяется спектр ситуаций, где требуется соблюдение правил и норм поведения. В возрастной психологии подчёркивается, что к концу дошкольного детства ребёнок овладевает предпосылками учебной деятельности, включающими принятие учебной задачи, понимание и удержание правил, контроль результата и способность соотносить действия с образцом [24; 26; 34].

Изменения возраста в культурно-исторической традиции связываются с перестройкой социальной ситуации развития и с расширением возможностей опосредованной регуляции поведения. Л. С. Выготский указывал, что возрастные новообразования формируются в связи с изменением требований среды и способов взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками [8; 10]. В старшем дошкольном возрасте усиливается роль речи как средства организации действий. Ребёнок начинает использовать словесные формулировки правил и требований для удержания задачи и контроля результата, что составляет основу перехода от внешней регуляции к внутренней [7].

Развитие произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте проявляется в росте устойчивости и управляемости внимания при выполнении

заданий по инструкции. В 5 лет произвольное внимание ещё в значительной мере поддерживается внешней привлекательностью материала и непосредственной включённостью взрослого, а ребёнок легче отвлекается при появлении конкурирующих стимулов. К 6–7 годам возрастает способность удерживать правило и учебно-подобную инструкцию в течение относительно продолжительного времени, выполнять задания в заданном темпе и возвращаться к задаче после отвлечения, что рассматривается как показатель готовности к систематическому обучению [24; 26; 34]. В практическом плане это выражается в снижении импульсивных переключений, более точном соблюдении инструкции и возрастании доли самопроверки при выполнении работы.

Произвольная память в старшем дошкольном возрасте развивается за счёт освоения ребёнком приёмов намеренного запоминания и воспроизведения. В 5 лет ребёнок чаще опирается на непосредственное впечатление и помощь взрослого, тогда как к 6–7 годам становится более заметной способность использовать элементарные мнемические приёмы: повторение, группировку, смысловое выделение опорных элементов и удержание порядка воспроизведения [24; 34; 32]. С точки зрения культурно-исторического подхода данный сдвиг связан с опосредованием памяти знаками и речью: ребёнок осваивает словесные средства организации запоминания и начинает применять их как собственный способ управления действиями [7; 9]. В результате возрастает точность воспроизведения условий задания и последовательности действий, что повышает устойчивость выполнения правил и требований.

Произвольность поведения в старшем дошкольном возрасте проявляется в умении подчинять действия нормам и правилам, согласовывать поведение с требованиями ситуации, контролировать импульсивные реакции и выдерживать социальные ожидания в совместной деятельности. Как отмечают В.С. Мухина, Г.А. Урунтаева и Л.Ф. Обухова, в пять лет соблюдение правил и договорённостей нередко требует внешнего напоминания и

организационной поддержки взрослого, тогда как к шести–семи годам усиливается ориентация ребёнка на правило и становятся более заметными попытки самоконтроля, включая исправление нарушения после замечания или по собственной инициативе [24; 26; 34]. Это особенно выражено в ситуациях взаимодействия со сверстниками, где необходимо учитывать позицию другого, соблюдать очередность, удерживать договорённость и доводить общий замысел до завершения.

В исследовании О. В. Рубцовой, Ю. А. Токарчук, О. В. Саломатовой и Е. В. Гавриловой показано, что участие дошкольников в настольных и цифровых играх, построенных на соблюдении правил и контроле действий, связано с особенностями показателей внимания и памяти [29]. В рекомендациях О. В. Саломатовой, Ю. А. Токарчук, О. В. Рубцовой и М. Р. Хуснутдиновой подчёркивается, что педагогически оправдан не «любой» игровой материал, а отобранные игры с правилами и управляемой сложностью: при таком подборе игровая деятельность становится средством развития удержания задачи, самоконтроля и последовательности действий [30]. Роль игры в становлении произвольности

Игра является ведущей деятельностью дошкольника и важнейшим контекстом формирования произвольного поведения. Д. Б. Эльконин рассматривал сюжетно-ролевую игру как деятельность, в которой ребёнок принимает роль и действует в соответствии с её требованиями; правила игры становятся внутренним регулятором поведения и требуют подчинения непосредственных импульсов игровому замыслу [38; 39]. В игре ребёнок учится соотносить действия с ролью, контролировать соблюдение правил, планировать последовательность эпизодов, координировать действия со сверстниками, что создаёт основу для развития произвольности как способности «действовать по правилу» и удерживать цель.

Исследования А. В. Запорожца позволяют уточнить механизм этого процесса: развитие произвольных действий связано с формированием ориентировки, предварительного планирования и управляемости движений и

действий. В игровой ситуации, где необходимо удерживать смысловую задачу и действовать «как положено по роли», ребёнок получает возможность совершенствовать контроль действия и соотнесение результата с замыслом [17; 16].

Исследование А. Б. Веркус, Е. Г. Юдиной и И. В. Мавриной позволяет конкретизировать возрастные изменения в «игре в школу» у детей 4–7 лет: по мере взросления снижается интерес к внешним атрибутам школьного сюжета, а в содержании игры возрастает роль правил, отношений и организации взаимодействия, формирующих «учебный порядок» [6]. Такой сдвиг может интерпретироваться как показатель перехода от ориентировки на внешнюю сторону ситуации к принятию нормативных требований, что согласуется с пониманием игры как пространства освоения правил и формирования произвольного поведения в концепции Д. Б. Эльконина [6; 39].

Ключевой возрастной характеристикой развития произвольности является переход от внешней регуляции к внутренней. На ранних этапах дошкольного детства поведение ребёнка в значительной мере регулируется извне – инструкцией взрослого, организацией среды, контролем и оценкой. В старшем дошкольном возрасте ребёнок всё чаще начинает использовать внешние средства регуляции как собственные: опору на образец, проговаривание правила, самонапоминание, последовательное выполнение шагов и самопроверку результата. В культурно-исторической традиции данный процесс понимается как интериоризация: внешние средства управления постепенно превращаются во внутренние механизмы саморегуляции [9; 7].

Переход к внутренней регуляции тесно связан с развитием речи. Ребёнок учится удерживать правило в словесной форме, преобразовывать инструкцию в план действий и использовать речь для контроля выполнения. Л. С. Выготский связывал развитие внутренней речи с формированием планирования и произвольной организации поведения [7]. То есть, развитие речевой регуляции является значимым направлением педагогической работы,

поскольку поддерживает удержание цели, устойчивость следования правилу и контроль результата.

Н. В. Сидячева, анализируя развитие волевой регуляции в дошкольном возрасте, указывает на диагностическую значимость показателей торможения импульсивных реакций и устойчивости следования словесному правилу [31]. Для исследования произвольности старших дошкольников данное положение методически ценно, поскольку позволяет рассматривать способность ребёнка сдерживать непосредственный ответ и действовать по запрету или по инструкции как индикатор сформированности регуляторных механизмов [31]. Это обосновывает включение в диагностический блок заданий, которые фиксируют не только понимание правила, но и устойчивость его соблюдения в ситуации соблазна либо при наличии отвлекающих стимулов.

Обобщение теоретических положений, представленных в параграфах 1.1 и 1.2, позволяет обосновать критерии сформированности произвольности у старших дошкольников. Основанием для их выделения выступает логика операционализации произвольной регуляции как процесса организации деятельности: принятие цели, программирование (планирование) действий, контроль и оценка результата с последующей коррекцией [18; 23]. Данная логика, представленная в исследованиях саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова) и согласующаяся с деятельностным подходом (А. Н. Леонтьев) и анализом ориентировки в действии (П. Я. Гальперин), позволяет перевести теоретические компоненты произвольности в наблюдаемые показатели выполнения заданий и поведения ребёнка [18; 23; 20; 12]. Возрастная психология дополняет её описанием того, как указанные компоненты проявляются в конце дошкольного детства и становятся предпосылками учебной деятельности [24; 26; 34].

На основе указанных теоретических оснований могут быть выделены следующие критерии и показатели сформированности произвольности.

1. Критерий принятия и удержания правила (регуляция по инструкции).

Показатели: понимание инструкции; воспроизведение правила в речи или действии; устойчивость следования правилу без постоянных напоминаний; сохранение правила при отвлечениях и изменении условий задания [24; 34].

2. Критерий целеполагания и планирования (организация действия до выполнения).

Показатели: принятие цели задания и удержание её до завершения; выстраивание последовательности шагов; наличие ориентировки и предварительного плана (в том числе в свёрнутом виде); снижение частоты хаотичных проб, не связанных с задачей [20; 12; 24].

3. Критерий самоконтроля и коррекции (управление ходом выполнения и результатом).

Показатели: сопоставление результата с образцом или условием; обнаружение несоответствия (самостоятельно либо после минимального сигнала); характер исправлений (осмысленные, согласованные с правилом); способность объяснить, что именно нарушено [18; 12; 26].

4. Критерий произвольной регуляции внимания (устойчивость и переключаемость в задаче).

Показатели: удержание концентрации в процессе выполнения; переключение по инструкции; снижение ошибок, связанных с отвлечением; поддержание точности при заданном темпе [24; 26; 34].

5. Критерий волевой регуляции и торможения импульсивности (сдерживание непосредственной реакции).

Показатели: способность приостанавливать импульсивное действие и выполнять требование после ориентировки; соблюдение запрета или словесного правила; устойчивость поведения в ситуации соблазна и при необходимости ожидания [24; 34; 31].

Выделенные критерии задают основу для подбора диагностического инструментария: заданий на действие по правилу и образцу, методик на вербальную регуляцию и контроль импульсивности, а также процедур,

фиксирующих самоконтроль и коррекцию ошибок. Современная стандартизация диагностических методик для детей 5–7 лет уточняет правила интерпретации результатов и повышает их сопоставимость, что методически важно при оценке сформированности произвольности [15; 4].

В старшем дошкольном возрасте наблюдается качественный сдвиг в развитии произвольной регуляции: возрастает устойчивость произвольного внимания, формируются элементы опосредованной произвольной памяти и усиливается управляемость поведения в ситуациях следования правилам и социальным требованиям. Существенную роль в становлении произвольности сохраняет игра, поскольку принятие роли и подчинение правилам формируют самоконтроль и планирование; современные данные показывают, что изменения содержания «игры в школу» в направлении усиления значимости правил и отношений могут служить косвенным показателем готовности ребёнка к принятию учебной задачи. Переход от внешней регуляции к внутренней обеспечивается интериоризацией правил и развитием речевых средств самоуправления, а сформированность произвольности может оцениваться по критериям принятия правила, целеполагания и планирования, самоконтроля и коррекции, произвольной регуляции внимания и волевого торможения.

1.3. Педагогические условия развития произвольности старших дошкольников

Педагогические условия развития произвольности целесообразно рассматривать как совокупность организационных и содержательных характеристик образовательного процесса, которые обеспечивают ребёнку возможность принимать правило и цель, планировать действия, осуществлять самоконтроль и корректировать результат. В деятельностной традиции развитие произвольности связывается с включённостью ребёнка в такие виды активности, где требования к регуляции поведения задаются не декларативно,

а выступают внутренним условием успешного действия [20]. Культурно-исторический подход подчёркивает, что произвольная регуляция формируется через освоение ребёнком социальных средств управления поведением, прежде всего через речь и правила, которые постепенно интериоризируются и превращаются во внутренние механизмы саморегуляции [9; 7]. Следовательно, педагогические условия должны быть направлены на создание развивающей ситуации, в которой ребёнок систематически сталкивается с необходимостью действовать по правилу, удерживать цель, контролировать себя и взаимодействовать со сверстниками и взрослым в нормативно организованных формах деятельности [24; 34].

Выделенные в предыдущем параграфе критерии (принятие правила, планирование, самоконтроль, произвольная регуляция внимания и волевое торможение) задают ориентиры для описания условий, способствующих развитию произвольности в образовательном процессе детского сада. Наиболее значимыми условиями выступают: организация развивающей предметно-пространственной среды; использование сюжетно-ролевой игры; включение заданий на развитие самоконтроля; развитие речевой регуляции; сотрудничество педагога и ребёнка.

Развивающая предметно-пространственная среда в дошкольной организации выполняет не только функцию обеспечения активности ребёнка, но и задаёт рамки для формирования регуляторных действий. Среда, структурированная с учётом образовательных задач, способствует возникновению ситуаций, где ребёнку необходимо ориентироваться на правило, удерживать последовательность действий и завершать начатое. С. Л. Новосёлова подчёркивает значение насыщенности, вариативности и доступности среды, а также её направленности на самостоятельную деятельность детей, что создаёт предпосылки для формирования произвольности через выбор, планирование и контроль действий [25]. Данное положение согласуется с требованиями ФГОС ДО о создании условий для

инициативы ребёнка и поддержки самостоятельности в различных видах деятельности [35].

В контексте развития произвольности существенным является не столько количество материалов, сколько их организационная «логика»: наличие зон деятельности, понятных правил пользования, обозначений последовательности действий, образцов, а также критериев завершённости результата. С. Л. Новосёлова подчёркивает, что развивающая предметно-пространственная среда должна быть организована так, чтобы поддерживать самостоятельную деятельность ребёнка и задавать условия для упорядочивания действий, выбора и доведения замысла до результата [25]. Подобная организация снижает хаотичность действий и усиливает ориентацию на цель и правило, поскольку ребёнок получает возможность соотносить собственные действия с заданными требованиями и осуществлять самопроверку. Важно, чтобы среда включала материалы разного уровня сложности, позволяя выстраивать постепенное усложнение заданий и формировать устойчивость регуляторных действий при сохранении мотивации. Данное требование согласуется с ориентирами ФГОС ДО на создание условий для инициативы и самостоятельности ребёнка [35].

Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста и выступает ключевым механизмом становления произвольности. Д. Б. Эльконин указывал, что принятие роли предполагает подчинение поведения правилам, а необходимость действовать «как положено» в рамках роли требует удержания игрового замысла, контроля импульсивных действий и согласования поведения с партнёрами по игре [38; 39]. Поэтому, педагогически организованная сюжетно-ролевая игра создаёт естественную ситуацию развития произвольности, в которой правило становится внутренним регулятором поведения.

Педагогическое условие состоит в том, что игра не оставляется полностью «самотёчной», а получает поддерживающую организацию: создание сюжетных стимулов, распределение ролей, проговаривание правил,

согласование последовательности действий и обсуждение результата. При этом недопустимо подменять игру директивным обучением. Роль педагога заключается в мягкой координации и поддержке регуляторных компонентов – принятия роли, удержания правила и самоконтроля. Современные данные о «игре в школу» подтверждают, что с возрастом в игровых сюжетах усиливается значимость правил и отношений, формирующих «учебный порядок», что может рассматриваться как ресурс развития предпосылок учебной деятельности и произвольной регуляции [6].

Самоконтроль как компонент произвольной регуляции проявляется в способности ребёнка контролировать ход выполнения действия и соотносить полученный результат с правилом, целью или образцом, а при обнаружении несоответствия – вносить коррекцию. В работах по проблеме саморегуляции О. А. Конопкина и В. И. Моросановой контроль и оценка результата рассматриваются как обязательные звенья регуляторного процесса, обеспечивающие управляемость деятельности [18; 23]. В связи с этим педагогическое условие развития произвольности предполагает систематическое включение в образовательный процесс заданий, в которых успешность выполнения определяется соблюдением правила, удержанием последовательности действий и организацией самопроверки.

Задания, построенные на соотнесении с образцом и соблюдении правила, позволяют наблюдать и формировать элементы произвольной регуляции, поскольку требуют предварительной ориентировки, точного следования инструкции и контроля соответствия результата заданным условиям. Существенным является включение ребёнка в процедуры проверки: сопоставление с образцом, пооперационная сверка выполнения и фиксация ошибок с последующей коррекцией. Освоение самоконтроля может быть организовано поэтапно: от выполнения и проверки в совместной деятельности со взрослым – к самостоятельному выполнению при сохранении внешних опор – и далее к самостоятельной оценке результата при минимальной внешней поддержке. П. Я. Гальперин связывает управляемость действия с

качеством ориентировочной основы и поэтапным формированием действий, что позволяет рассматривать указанную логику как методически обоснованную при организации заданий на самоконтроль [12].

Речевая регуляция рассматривается как один из ключевых механизмов становления произвольности, поскольку речь обеспечивает удержание правила, преобразование инструкции в план действий и контроль соответствия результата заданным условиям. В рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготского произвольное поведение связывается с освоением ребёнком внешних знаковых средств и их последующей интериоризацией; в этом процессе речь выступает средством опосредования и управления собственными действиями [7; 9]. Следовательно, педагогическое условие развития произвольности заключается в целенаправленном включении речевых средств в организацию деятельности ребёнка.

В образовательной практике это предполагает организацию ситуаций, в которых ребёнок проговаривает правило и последовательность действий, уточняет способ выполнения, фиксирует критерии проверки и осуществляет словесное планирование и самоотчёт о выполнении задания. Существенным является переход от речевой поддержки со стороны взрослого к использованию ребёнком самоинструкции и внутренней речи как средств саморегуляции, что в возрастной психологии рассматривается как показатель возрастания произвольной организации поведения к концу дошкольного периода [7; 24].

Сотрудничество педагога и ребёнка является значимым условием развития произвольности, поскольку становление произвольной регуляции связано с освоением ребёнком правил и способов действия в совместной деятельности со взрослым. В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского развитие высших психических функций рассматривается как процесс, который первоначально осуществляется во внешнем плане взаимодействия, а затем интериоризируется и переходит во внутренний план саморегуляции [9; 10]. Следовательно, педагогическое взаимодействие

выступает формой организации ситуации развития, в которой ребёнок получает возможность действовать по правилу, удерживать цель и контролировать результат при поддержке взрослого.

Сотрудничество предполагает постепенное перераспределение регуляторных функций: педагог задаёт правило и образец, помогает ребёнку выстроить ориентировку и удержать последовательность действий, а затем по мере освоения задания снижает долю внешней помощи, создавая условия для самостоятельного планирования и самопроверки [12; 24]. Со стороны ребёнка это проявляется в росте инициативности при выборе способа действия, в попытках словесно сформулировать цель и план, а также в освоении процедур контроля и оценки результата, что отражает формирование внутренней позиции субъекта деятельности и переход к более самостоятельной регуляции поведения [24; 26; 34]. В педагогической практике данная логика поддерживается приёмами совместного целеполагания, уточнения условий задачи, обсуждения затруднений и организации рефлексии результата, поскольку такие формы взаимодействия закрепляют у ребёнка способы саморегуляции как собственные [24; 34].

Рассмотренные педагогические условия позволяют конкретизировать направления целенаправленного развития произвольности у старших дошкольников в образовательном процессе детского сада. Организация развивающей предметно-пространственной среды задаёт внешние опоры для планирования и самопроверки; сюжетно-ролевая игра создаёт естественный контекст принятия роли и правила; задания на самоконтроль формируют контроль и коррекцию результата; развитие речевой регуляции обеспечивает переход к самоинструкции и внутреннему плану действий; сотрудничество педагога и ребёнка выступает механизмом постепенной передачи регуляторных функций от взрослого к ребёнку. Указанные условия составляют теоретическую основу для разработки формирующей программы

и выбора педагогических приёмов, эффективность которых будет проверена в опытно-экспериментальной части исследования.

Выводы по главе 1

В главе 1 раскрыты теоретические основания исследования развития произвольности у старших дошкольников.

Произвольность определена как интегративное образование, которое обеспечивает подчинение поведения правилу и цели, планирование действий, контроль и оценку результата с последующей коррекцией. Данное понимание соотнесено с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского, в которой становление произвольного поведения объясняется интериоризацией внешних средств регуляции, и с деятельностным подходом А. Н. Леонтьева, раскрывающим произвольность через организацию деятельности ребёнка.

Уточнены психологические механизмы произвольной регуляции. В логике П. Я. Гальперина выделено значение ориентировки как основы управляемости действия и как условия формирования контроля выполнения. В исследованиях саморегуляции О. А. Конопкина и В. И. Моросановой конкретизирована роль контроля и оценки результата как необходимых звеньев регуляторного процесса.

Систематизирован понятийный аппарат исследования. Произвольная регуляция рассмотрена как процесс организации деятельности, включающий целеполагание, планирование, контроль и коррекцию. Самоконтроль трактуется как соотнесение хода и результата действия с правилом или образцом и как внесение исправлений при обнаружении несоответствия. Речевая регуляция определена как средство опосредования поведения и самоинструкции, обеспечивающее удержание правила и планирование действий.

Определены критерии и показатели сформированности произвольности у старших дошкольников. В качестве ключевых выделены: принятие и

удержание правила; целеполагание и планирование; самоконтроль и коррекция; произвольная регуляция внимания; волевое торможение импульсивности. Их возрастная конкретизация опирается на положения возрастной психологии, представленные В. С. Мухиной, Л. Ф. Обуховой и Г. А. Урунтаевой.

Обоснованы педагогические условия целенаправленного развития произвольности в дошкольной организации. К ним отнесены: организация развивающей предметно-пространственной среды (С. Л. Новосёлова; требования ФГОС ДО); использование сюжетно-ролевой игры (Д. Б. Эльконин; Е. Е. Кравцова); включение заданий на развитие самоконтроля; развитие речевой регуляции; сотрудничество педагога и ребёнка как форма постепенной передачи регуляторных функций от взрослого к ребёнку.

Подобран диагностический инструментарий для эмпирической оценки выделенных показателей произвольности. В исследовании предусматривается применение методики «Графический диктант» Д. Б. Элькониной, методики «Да и нет» Н. И. Гуткиной, методики «Домик» Н. И. Гуткиной, а также методики «Диктант» из комплекта Л. А. Венгера с учётом современных данных стандартизации, представленных Н. С. Денисенковой и В. В. Фёдоровым.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и методы исследования

Опытнo-экспериментальная работа была направлена на изучение уровня сформированности произвольности у детей старшего дошкольного возраста и на проверку результативности педагогических условий, обеспечивающих её развитие в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. Построение исследования определялось положениями, рассмотренными в первой главе, согласно которым произвольность связана со способностью ребёнка подчинять поведение правилу, удерживать инструкцию, контролировать собственные действия, соотносить результат с заданным условием и сдерживать непосредственные импульсивные реакции [20; 38].

Базой исследования выступила дошкольная образовательная организация. В исследовании приняли участие 20 детей подготовительной группы в возрасте 6–7 лет. Выбор данной возрастной категории обусловлен тем, что именно в старшем дошкольном возрасте активно формируются предпосылки произвольного поведения, возрастает роль речевой регуляции, развивается способность действовать по правилу и складываются основы готовности к школьному обучению [25; 48].

Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе выявлялся исходный уровень сформированности произвольности у детей старшего дошкольного возраста. На данном этапе изучались особенности действия по правилу, уровень произвольного внимания, речевая регуляция поведения, сформированность самоконтроля и волевого торможения. Полученные результаты использовались для определения направлений последующей формирующей работы.

Формирующий этап был связан с реализацией педагогических условий развития произвольности, обоснованных в первой главе. Работа строилась с учётом значения игры, развивающей предметно-пространственной среды, заданий на самоконтроль, речевую регуляцию и сотрудничество взрослого и ребёнка [19; 31; 38]. Содержание формирующего этапа было направлено на развитие у детей способности принимать и удерживать правило, действовать в соответствии с инструкцией, контролировать процесс выполнения задания и оценивать его результат.

На контрольном этапе проводилось повторное диагностическое обследование детей с использованием того же комплекса методик. Цель данного этапа состояла в выявлении динамики показателей произвольности и в оценке результативности реализованных педагогических условий.

В исследовании использовался комплекс теоретических и эмпирических методов. К теоретическим методам были отнесены анализ, сравнение, обобщение и систематизация психолого-педагогической литературы по проблеме развития произвольности у детей старшего дошкольного возраста. Применение данных методов позволило уточнить содержание понятия «произвольность», выделить её основные компоненты и определить педагогические условия, способствующие её развитию.

К эмпирическим методам были отнесены педагогическое наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности детей, педагогический эксперимент и психолого-педагогическая диагностика.

Педагогическое наблюдение использовалось для выявления особенностей поведения детей в организованной деятельности и в игровой ситуации. В процессе наблюдения фиксировались способность ребёнка принимать правило, удерживать инструкцию, доводить начатое действие до завершения, контролировать собственное поведение и соблюдать условия деятельности.

Беседа применялась для уточнения понимания детьми условий задания, отношения к предъявляемым требованиям и осознания необходимости

следовать правилу. Данный метод позволял дополнить результаты наблюдения и диагностики сведениями о степени осознанности выполняемых действий.

Анализ продуктов деятельности детей был направлен на изучение результатов выполнения графических и игровых заданий. При этом учитывались точность следования инструкции, характер ошибок, устойчивость внимания, наличие самопроверки и попыток исправления допущенных неточностей.

Центральное место в эмпирической части исследования занимал педагогический эксперимент, включавший констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Его использование позволило определить исходный уровень развития произвольности и проследить изменения, произошедшие в результате специально организованной педагогической работы.

Для диагностики уровня сформированности произвольности был подобран комплекс методик, соотнесённых с основными компонентами произвольной регуляции, выделенными в теоретической главе.

Методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина использовалась для изучения умения ребёнка действовать по словесной инструкции, удерживать правило и последовательно выполнять задание. Данная методика позволяет выявить способность ребёнка сохранять заданный способ действия и контролировать точность выполнения [46; 48]. Описание методики представлено в Приложении А.

Методика «Да и нет» Н. И. Гуткиной применялась для оценки способности ребёнка подчиняться словесному правилу и сдерживать непосредственные речевые реакции. Её использование позволяет судить о развитии речевой регуляции поведения, устойчивости следования инструкции и сформированности произвольного торможения [33; 37; 38]. Описание методики представлено в Приложении Б.

Методика «Домик» Н. И. Гуткиной использовалась для изучения произвольного внимания, умения действовать по образцу, сохранять точность

выполнения задания и осуществлять самоконтроль. Обращение к данной методике связано с возможностью выявить способность ребёнка удерживать задание, соотносить свои действия с образцом и контролировать результат деятельности [31; 33; 50]. Описание методики представлено в Приложении В.

Методика «Диктант» Л. А. Венгера, Л. И. Цеханской применялась для диагностики умения ребёнка действовать по вербально заданному правилу, удерживать инструкцию в процессе выполнения и контролировать правильность собственных действий. Выбор данной методики обусловлен её направленностью на изучение одного из ключевых компонентов произвольности – способности действовать по правилу [4; 15; 50]. Описание методики представлено в Приложении Г.

Методика «Не подглядывай» И. В. Дубровиной была включена в диагностический комплекс для изучения волевой регуляции и способности ребёнка сдерживать импульсивные действия в ситуации запрета. Её использование позволяло оценить устойчивость соблюдения правила и степень сформированности тормозных механизмов поведения [34; 37; 38]. Описание методики представлено в Приложении Д.

Подбор диагностического инструментария определялся критериями сформированности произвольности, выделенными в первой главе: способностью ребёнка принимать и удерживать правило, действовать по образцу и инструкции, сохранять устойчивость внимания, осуществлять самоконтроль и сдерживать импульсивные реакции. Использование нескольких взаимодополняющих методик обеспечивало более полное представление о состоянии произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста.

Для обработки результатов исследования применялись качественные и количественные методы анализа. Качественный анализ был направлен на выявление особенностей поведения детей в процессе выполнения заданий, характера ошибок, способов реагирования на инструкцию и проявлений самоконтроля. Количественный анализ включал подсчёт результатов по

каждой методике, распределение детей по уровням сформированности произвольности и сопоставление данных, полученных на разных этапах исследования. При сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов использовались методы математико-статистической обработки данных.

Итак, организация исследования, состав выборки и подобранный диагностический инструментарий обеспечили возможность комплексного изучения произвольности у детей старшего дошкольного возраста и создали основу для анализа результатов констатирующего и контрольного этапов.

2.2. Анализ результатов констатирующего этапа

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика уровня сформированности произвольности у детей старшего дошкольного возраста. Обследование было направлено на изучение основных компонентов произвольной регуляции, выделенных в теоретической части исследования: умения действовать по правилу, подчинять поведение словесной инструкции, сохранять устойчивость внимания, осуществлять самоконтроль и сдерживать непосредственные импульсивные реакции. В исследовании приняли участие 20 детей подготовительной группы дошкольной образовательной организации. Описание диагностических методик, использованных в исследовании, представлено в приложениях А–Д.

Первичный анализ осуществлялся по каждой методике отдельно, что позволило выявить особенности развития отдельных компонентов произвольности. Затем была составлена сводная таблица, отражающая общую картину распределения детей по уровням сформированности произвольности.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике «Графический диктант» (n = 20)

Уровень	Количество детей	%
Низкий	8	40
Средний	9	45
Высокий	3	15

Данные таблицы 1 показывают, что по методике «Графический диктант» у детей старшего дошкольного возраста преобладают низкий и средний уровни сформированности умения действовать по правилу. Низкий уровень установлен у 8 детей, что составляет 40% выборки. В процессе выполнения задания часть детей правильно включалась в работу, однако затем утрачивала инструкцию, нарушала последовательность действий, отвлекалась и не сверяла результат с образцом. Средний уровень выявлен у 9 детей, или 45%. Эти дети в целом понимали задание, но допускали отдельные ошибки и не всегда сохраняли устойчивость выполнения на протяжении всей пробы. Высокий уровень установлен у 3 детей, что составляет 15% выборки. Для них были характерны точность, последовательность выполнения и наличие самоконтроля. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что действие по правилу и контроль за выполнением задания у значительной части обследованных детей сформированы недостаточно устойчиво.

Для уточнения особенностей речевой регуляции поведения была использована методика «Да и нет», описание которой представлено в Приложении Б. Результаты диагностики по данной методике отражены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики по методике «Да и нет» (n = 20)

Уровень	Количество детей	%
Низкий	7	35
Средний	10	50
Высокий	3	15

Как видно из таблицы 2, по методике «Да и нет» низкий уровень выявлен у 7 детей, что составляет 35% выборки. Это указывает на то, что у части обследованных сохраняются затруднения в подчинении словесному правилу и сдерживании непосредственной речевой реакции. Средний уровень установлен у 10 детей, или 50%. При выполнении задания эти дети в целом ориентировались на правило, однако не всегда удерживали его на протяжении всей пробы и допускали отдельные нарушения условия. Высокий уровень зафиксирован у 3 детей, что составляет 15% выборки. Для них были характерны устойчивое следование инструкции и сохранение речевого контроля в процессе выполнения задания. Полученные результаты позволяют сделать вывод о недостаточной сформированности речевой регуляции поведения у части детей старшего дошкольного возраста.

Для изучения произвольного внимания, умения действовать по образцу и осуществлять самоконтроль применялась методика «Домик», описание которой представлено в Приложении В. Результаты диагностики по данной методике отражены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики по методике «Домик» (n = 20)

Уровень	Количество детей	%
Низкий	6	30
Средний	11	55
Высокий	3	15

Согласно данным таблицы 3, по методике «Домик» низкий уровень выявлен у 6 детей, что составляет 30% выборки, средний – у 11 детей, или 55%, высокий – у 3 детей, что составляет 15%. По сравнению с другими использованными методиками результаты данной пробы являются несколько более благоприятными, что, вероятно, связано с наличием наглядного образца. Вместе с тем даже при выполнении задания по образцу часть детей допускала ошибки в передаче деталей изображения, проявляла недостаточную

сосредоточенность и не осуществляла самопроверку после завершения работы. Это позволяет сделать вывод о том, что произвольное внимание и самоконтроль у части обследованных детей сформированы недостаточно устойчиво.

Для оценки способности ребёнка действовать по вербально заданному правилу, удерживать инструкцию в процессе деятельности и контролировать правильность выполнения задания использовалась методика «Диктант» Л. А. Венгера и Л. И. Цеханской, описание которой представлено в Приложении Г. Результаты диагностики по данной методике отражены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики по методике «Диктант» (n = 20)

Уровень	Количество детей	%
Низкий	7	35
Средний	10	50
Высокий	3	15

Таблица 4 показывает, что по методике «Диктант» Л. А. Венгера и Л. И. Цеханской у половины обследованных детей преобладает средний уровень сформированности произвольности. Средний уровень установлен у 10 детей, что составляет 50% выборки. Низкий уровень выявлен у 7 детей, или 35%. Это свидетельствует о недостаточной сформированности способности принимать и удерживать вербально заданное правило, регулировать свои действия в процессе выполнения задания и доводить начатое до результата. Высокий уровень, как и по предыдущим методикам, продемонстрировали только 3 ребёнка, что составляет 15% выборки. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у большинства воспитанников произвольная регуляция поведения и деятельности ещё не отличается достаточной устойчивостью.

Для изучения волевой регуляции и способности ребёнка сдерживать импульсивные действия в ситуации запрета применялась методика «Не

подглядывай», описание которой представлено в Приложении Д. Результаты диагностики по данной методике отражены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики по методике «Не подглядывай» (n = 20)

Уровень	Количество детей	%
Низкий	8	40
Средний	9	45
Высокий	3	15

Как видно из таблицы 5, по методике «Не подглядывай» низкий уровень установлен у 8 детей, что составляет 40% выборки. Это один из наиболее высоких показателей среди использованных диагностических процедур. Полученные результаты позволяют заключить, что значительная часть детей испытывает затруднения в сдерживании непосредственного побуждения и соблюдении запрета даже при понимании правила. Средний уровень выявлен у 9 детей, или 45%. Высокий уровень, отражающий способность к устойчивому волевому контролю, продемонстрировали только 3 ребёнка, что составляет 15% выборки. Следовательно, волевая регуляция поведения у значительной части обследованных детей сформирована недостаточно и требует целенаправленного педагогического развития.

Для выявления общей картины результаты, полученные по всем использованным методикам, были обобщены и сведены в сводную таблицу. Это позволило определить преобладающий уровень сформированности произвольности по комплексу диагностических процедур. Сводные данные представлены в таблице 6.

Таблица 6

Сводные результаты диагностики произвольности на констатирующем этапе
(n = 20)

Методика	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	2	3	4
«Графический диктант»	8 (40%)	9 (45%)	3 (15%)
«Да и нет»	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)

1	2	3	4
«Домик»	6 (30%)	11 (55%)	3 (15%)
«Диктант» (Л. А. Венгер, Л. И. Цеханская)	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)
«Не подглядывай»	8 (40%)	9 (45%)	3 (15%)
Усреднённое распределение по комплексу методик	7,2 (36%)	9,8 (49%)	3 (15%)

*Примечание: усреднённое распределение рассчитано как среднее арифметическое количества детей по каждому уровню на основании пяти диагностических методик.

Сводные результаты, представленные в таблице 6, показывают, что на констатирующем этапе у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень сформированности произвольности. Усреднённый показатель среднего уровня составил 49%, тогда как низкий уровень в среднем выявлен у 36% обследованных, а высокий – у 15%. Это позволяет сделать вывод о том, что у большинства детей произвольная регуляция сформирована частично и проявляется недостаточно устойчиво в разных видах заданий.

Наиболее выраженные затруднения зафиксированы по методикам «Графический диктант» и «Не подглядывай», где доля детей с низким уровнем составила 40%. Полученные данные указывают на недостаточную сформированность умения действовать по правилу, сохранять самоконтроль и сдерживать непосредственные импульсивные реакции. По методике «Домик» результаты оказались несколько выше, что может быть связано с наличием наглядного образца, однако и в данном случае высокий уровень установлен только у 15% детей.

Качественный анализ результатов констатирующего этапа позволил выделить типичные затруднения в выполнении диагностических заданий. У части детей наблюдалась неустойчивость выполнения: после правильного начала они утрачивали инструкцию и переходили к ситуативному способу действия. В ряде случаев фиксировалось отсутствие самопроверки: дети завершали задание, не соотнося результат с образцом или правилом.

Допускаемые ошибки были связаны преимущественно не с непониманием задания, а с недостаточной способностью удерживать его условие и контролировать собственные действия по ходу выполнения.

Дети, показавшие высокий уровень выполнения диагностических заданий, отличались более устойчивым следованием инструкции, способностью удерживать правило на протяжении всей деятельности, наличием самоконтроля и большей точностью выполнения. В целом же результаты констатирующего этапа свидетельствуют о том, что наиболее проблемными компонентами произвольности в обследованной группе являются действие по правилу, речевая регуляция, самоконтроль и волевое торможение. Выявленные особенности подтвердили необходимость проведения целенаправленной формирующей работы по развитию произвольности у старших дошкольников.

На констатирующем этапе исследования установлено, что у детей старшего дошкольного возраста в обследованной группе преобладает средний уровень сформированности произвольности. Усреднённый показатель среднего уровня составил 49%, низкого – 36%, высокого – 15%. Количественный и качественный анализ результатов показал, что наиболее выраженные затруднения связаны с действием по правилу, удержанием словесной инструкции, самоконтролем и волевым торможением. Наиболее уязвимыми оказались показатели по методикам «Графический диктант» и «Не подглядывай», что свидетельствует о недостаточной устойчивости произвольной регуляции у значительной части детей. Полученные результаты подтвердили необходимость целенаправленной формирующей работы, направленной на развитие основных компонентов произвольности у старших дошкольников.

2.3. Реализация психолого-педагогического комплекса мероприятий, направленных на развитие произвольности и анализ результатов контрольного этапа

На формирующем этапе исследования был реализован комплекс мероприятий, направленных на развитие произвольности у детей старшего дошкольного возраста. Содержание работы строилось с учётом педагогических условий, обоснованных в теоретической части исследования, и включало игры и упражнения, направленные на развитие действия по правилу, самоконтроля, речевой регуляции и волевого торможения. В ходе работы использовались дидактические и подвижные игры с правилами, графические задания, упражнения на удержание инструкции и самопроверку, а также элементы сюжетно-ролевой игры.

Для развития умения действовать по правилу и точно следовать инструкции применялись игры и упражнения «Слушай команду», «Расставь посты», «Сделай так же», «Графический диктант». Развитию самоконтроля способствовали задания «Найди ошибку», «Проверь себя», «Найди отличия», а также упражнения на соотнесение результата с образцом. Для формирования речевой регуляции использовались игры «Объясни правило», «Скажи и выполни», «Запрещённое движение», «Да и нет». Развитие волевого усилия и способности к торможению импульсивных реакций обеспечивалось через игры «Замри», «День – ночь», «Съедобное – несъедобное», «Не подглядывай». Для переноса формируемых навыков в совместную деятельность использовались сюжетно-ролевые игры «Школа», «Путешествие», «Магазин», в которых дети должны были договариваться о правилах, удерживать роли и подчинять свои действия общему замыслу.

Формирующая работа была направлена на развитие у детей способности принимать и удерживать правило, действовать в соответствии с инструкцией, контролировать процесс выполнения задания и оценивать его результат. После завершения формирующего этапа было проведено повторное

диагностическое обследование с использованием того же комплекса методик. Это позволило выявить динамику показателей произвольности и определить результативность проведённой работы.

Сравнительные результаты выполнения методики «Графический диктант» на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 7.

Таблица 7

Сравнительные результаты по методике «Графический диктант» (n = 20)

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	8 (40%)	9 (45%)	3 (15%)
Контрольный	3 (15%)	11 (55%)	6 (30%)

Согласно данным таблицы 7, по методике «Графический диктант» на контрольном этапе зафиксирована положительная динамика. Количество детей с низким уровнем сократилось с 8 человек, или 40%, до 3 человек, что составляет 15% выборки. Одновременно число детей с высоким уровнем увеличилось с 3 до 6 человек, то есть с 15% до 30%. Средний уровень повысился с 45% до 55%. Полученные изменения свидетельствуют о том, что у детей повысилась способность действовать по словесной инструкции, удерживать правило и контролировать последовательность выполнения задания. Это позволяет сделать вывод о положительной динамике в развитии действия по правилу и самоконтроля.

Для оценки изменений в сфере речевой регуляции поведения и способности подчиняться словесному правилу была повторно использована методика «Да и нет». Результаты контрольного обследования по данной методике представлены в таблице 8.

Таблица 8

Сравнительные результаты по методике «Да и нет» (n = 20)

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)
Контрольный	4 (20%)	10 (50%)	6 (30%)

Согласно данным таблицы 8, по методике «Да и нет» на контрольном этапе также зафиксирована положительная динамика. Количество детей с низким уровнем снизилось с 7 человек, или 35%, до 4 человек, что составляет 20% выборки. Число детей с высоким уровнем увеличилось с 3 до 6 человек, то есть с 15% до 30%. При этом доля среднего уровня не изменилась и составила 50%. Полученные результаты свидетельствуют о положительных изменениях в развитии речевой регуляции поведения и способности детей подчиняться словесному правилу. Вместе с тем сохранение значительной доли среднего уровня показывает, что умение устойчиво удерживать речевой запрет ещё требует дальнейшего развития.

Для изучения изменений в сфере произвольного внимания, действия по образцу и самоконтроля повторно применялась методика «Домик». Результаты диагностики по данной методике на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 9.

Таблица 9

Сравнительные результаты по методике «Домик» (n = 20)

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	6 (30%)	11 (55%)	3 (15%)
Контрольный	2 (10%)	12 (60%)	6 (30%)

Как видно из таблицы 9, по методике «Домик» на контрольном этапе выявлена положительная динамика распределения детей по уровням. Количество детей с низким уровнем сократилось с 6 человек, или 30%, до 2 человек, что составляет 10% выборки. Доля среднего уровня увеличилась с 55% до 60%, а высокого – с 15% до 30%. Полученные результаты свидетельствуют о росте устойчивости внимания, точности действия по образцу и развитии самоконтроля. При повторном обследовании дети реже допускали нарушения в деталях изображения, проявляли большую сосредоточенность и чаще соотносили результат с образцом.

Для оценки изменений в способности действовать по вербально заданному правилу, удерживать инструкцию и контролировать правильность выполнения задания повторно применялась методика «Диктант» Л. А. Венгера и Л. И. Цеханской. Сравнительные результаты по данной методике представлены в таблице 10.

Таблица 10

Сравнительные результаты по методике «Диктант» (n = 20)

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)
Контрольный	3 (15%)	11 (55%)	6 (30%)

Таблица 10 показывает, что по методике «Диктант» Л. А. Венгера и Л. И. Цеханской после проведения формирующей работы зафиксирована положительная динамика. Количество детей с низким уровнем сократилось с 7 человек, или 35%, до 3 человек, что составляет 15% выборки. Доля высокого уровня увеличилась с 15% до 30%, а среднего – с 50% до 55%. Полученные результаты свидетельствуют о развитии умения действовать по вербально заданному правилу, удерживать инструкцию в процессе выполнения задания и контролировать правильность собственных действий.

Для изучения изменений в сфере волевой регуляции и способности сдерживать импульсивные действия в ситуации запрета повторно применялась методика «Не подглядывай». Результаты контрольного обследования по данной методике отражены в таблице 11.

Таблица 11

Сравнительные результаты по методике «Не подглядывай» (n = 20)

Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий	8 (40%)	9 (45%)	3 (15%)
Контрольный	4 (20%)	11 (55%)	5 (25%)

Согласно данным таблицы 11, по методике «Не подглядывай» на контрольном этапе также зафиксирована положительная динамика. Количество детей с низким уровнем сократилось с 8 человек, или 40%, до 4 человек, что составляет 20% выборки. Доля среднего уровня увеличилась с 45% до 55%, а высокого – с 15% до 25%. Полученные результаты свидетельствуют о положительных изменениях в развитии волевой регуляции поведения и способности детей сдерживать импульсивные действия в ситуации запрета. Вместе с тем по сравнению с заданиями, связанными с действием по образцу и выполнением словесной инструкции, динамика по данной методике выражена несколько слабее. Это указывает на то, что формирование волевой регуляции и торможения непосредственных реакций требует более длительной и систематической работы.

Для выявления общей динамики результаты, полученные по всем использованным методикам, были обобщены и сведены в сводную таблицу. Сводные данные представлены в таблице 12.

Таблица 12

Сводные результаты диагностики произвольности на констатирующем и контрольном этапах (n = 20)

Методика	Этап	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
«Графический диктант»	Констатирующий	8 (40%)	9 (45%)	3 (15%)
	Контрольный	3 (15%)	11 (55%)	6 (30%)
«Да и нет»	Констатирующий	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)
	Контрольный	4 (20%)	10 (50%)	6 (30%)
«Домик»	Констатирующий	6 (30%)	11 (55%)	3 (15%)
	Контрольный	2 (10%)	12 (60%)	6 (30%)
«Диктант»	Констатирующий	7 (35%)	10 (50%)	3 (15%)
	Контрольный	3 (15%)	11 (55%)	6 (30%)
«Не подглядывай»	Констатирующий	8 (40%)	9 (45%)	3 (15%)
	Контрольный	4 (20%)	11 (55%)	5 (25%)
Усреднённые показатели	Констатирующий	7,2 (36%)	9,8 (49%)	3 (15%)
	Контрольный	3,2 (16%)	11,0 (55%)	5,8 (29%)

Сводные результаты, представленные в таблице 12, показывают, что после реализации формирующей программы произошли положительные

изменения в уровне сформированности произвольности у детей старшего дошкольного возраста. Усреднённый показатель низкого уровня снизился с 36% до 16%, тогда как средний уровень увеличился с 49% до 55%, а высокий – с 15% до 29%. Это свидетельствует о положительной динамике в развитии основных компонентов произвольной регуляции.

Наиболее выраженные изменения зафиксированы по методикам «Графический диктант», «Домик» и «Диктант» Л. А. Венгера, Л. И. Цеханской. Полученные результаты указывают на развитие умения действовать по правилу, удерживать инструкцию, ориентироваться на образец и контролировать выполнение задания. По методике «Не подглядывай» положительная динамика также установлена, однако она оказалась менее выраженной, что свидетельствует о большей сложности формирования волевой регуляции и сдерживания импульсивных реакций.

Качественный анализ результатов контрольного этапа дополняет данные количественной обработки. После проведения формирующей работы дети стали реже отвлекаться при выполнении заданий, точнее следовать словесной инструкции, чаще обращаться к образцу и проявлять элементы самопроверки. В игровой деятельности отмечалось более последовательное соблюдение правил, и большая готовность соотносить собственные действия с общим замыслом. Это позволяет говорить о положительной динамике не только по количественным показателям, но и в поведенческих проявлениях произвольности.

Для проверки статистической значимости различий между результатами констатирующего и контрольного этапов был использован Т-критерий Уилкоксона для связанных выборок. Выбор данного критерия обусловлен тем, что он применяется при сравнении повторных измерений, проведённых на одной и той же выборке, и позволяет установить значимость выявленных изменений.

Результаты статистической проверки значимости различий между показателями констатирующего и контрольного этапов

Методика	Уровень значимости
«Графический диктант»	$p < 0,01$
«Да и нет»	$p < 0,01$
«Домик»	$p < 0,01$
«Диктант» (Л. А. Венгер, Л. И. Цеханская)	$p < 0,01$
«Не подглядывай»	$p < 0,01$

Результаты статистической обработки, представленные в таблице 13, показывают, что по всем использованным методикам выявлены статистически значимые различия между показателями констатирующего и контрольного этапов. Это свидетельствует о том, что зафиксированные положительные изменения в уровне сформированности произвольности у детей старшего дошкольного возраста не носят случайного характера и связаны с реализацией формирующей программы. На контрольном этапе исследования установлено, что после реализации формирующей программы произошло снижение доли детей с низким уровнем произвольности и увеличение числа детей со средним и высоким уровнями. Наиболее выраженная положительная динамика выявлена в развитии действия по правилу, устойчивости внимания, умения действовать по образцу и удерживать словесную инструкцию. Менее выраженные, но также значимые изменения установлены в сфере волевой регуляции и торможения импульсивных реакций. Статистическая обработка результатов подтвердила значимость выявленных различий, что позволяет рассматривать реализованную программу как результативную.

Выводы по главе 2

Во второй главе представлена опытно-экспериментальная работа по развитию произвольности у старших дошкольников. Охарактеризованы организация и методы исследования, база и выборка, диагностический инструментарий, а также результаты констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

На констатирующем этапе установлено, что в обследованной группе преобладает средний уровень сформированности произвольности. Усреднённый показатель среднего уровня составил 49%, низкого – 36%, высокого – 15%. Количественный и качественный анализ результатов показал, что наиболее выраженные затруднения связаны с действием по правилу, удержанием словесной инструкции, самоконтролем, речевой регуляцией и волевым торможением. Наиболее уязвимыми оказались показатели по методикам «Графический диктант» и «Не подглядывай», что свидетельствует о недостаточной устойчивости произвольной регуляции у значительной части детей.

На формирующем этапе была реализована программа развития произвольности, содержание которой строилось с учётом педагогических условий, обоснованных в первой главе. В работе использовались игры и упражнения, направленные на развитие действия по правилу, самоконтроля, речевой регуляции и способности к торможению импульсивных реакций. Формирующая работа включала задания на выполнение словесной инструкции, действия по образцу, самопроверку результата, соблюдение правил в дидактической, подвижной и сюжетно-ролевой игре.

На контрольном этапе выявлена положительная динамика показателей произвольности. Усреднённый показатель низкого уровня снизился с 36% до 16%, средний уровень повысился с 49% до 55%, высокий – с 15% до 29%. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в развитии умения действовать по правилу, удерживать инструкцию, ориентироваться на образец

и контролировать выполнение задания. Менее выраженные, но также значимые изменения установлены в сфере волевой регуляции и торможения непосредственных импульсивных реакций.

Статистическая обработка результатов с использованием Т-критерия Уилкоксона для связанных выборок показала наличие статистически значимых различий между показателями констатирующего и контрольного этапов по всем использованным методикам. Это свидетельствует о том, что выявленные изменения не носят случайного характера и связаны с реализацией формирующей программы.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу исследования и позволяют сделать вывод о результативности комплекса педагогических условий, направленных на развитие произвольности у старших дошкольников в образовательном процессе дошкольной организации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития произвольности у старших дошкольников имеет существенное значение для психолого-педагогической теории и практики, поскольку именно на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста складываются предпосылки организованного поведения, обеспечивающие готовность ребёнка к обучению в школе. Проведённое исследование было направлено на теоретическое обоснование и экспериментальную проверку эффективности педагогических условий развития произвольности у старших дошкольников, что полностью соответствует поставленной цели работы.

В ходе теоретического анализа установлено, что произвольность представляет собой интегративное образование, связанное со способностью ребёнка подчинять поведение правилу и цели, удерживать инструкцию, планировать действия, осуществлять самоконтроль и оценивать результат. Выявлено, что развитие произвольности в старшем дошкольном возрасте происходит в условиях перехода от внешней регуляции к внутренней, при возрастающей роли речи, игры, сотрудничества взрослого и ребёнка, а также специально организованной предметно-пространственной среды. На этой основе были выделены основные критерии сформированности произвольности: действие по правилу, удержание инструкции, самоконтроль, произвольная регуляция внимания и волевое торможение импульсивных реакций. Теоретический анализ позволил также обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие произвольности в образовательном процессе дошкольной организации.

В процессе решения эмпирических задач был подобран и реализован диагностический инструментарий, включающий методики «Графический диктант» Д. Б. Эльконина, «Да и нет» Н. И. Гуткиной, «Домик» Н. И. Гуткиной, «Диктант» Л. А. Венгера и Л. И. Цеханской, «Не подглядывай» И. В. Дубровиной. Констатирующий этап исследования показал, что у большинства детей старшего дошкольного возраста преобладает средний

уровень сформированности произвольности. При этом наиболее выраженные трудности были выявлены в сфере действия по правилу, удержания словесной инструкции, самоконтроля и волевого торможения. Это подтвердило необходимость целенаправленной формирующей работы, ориентированной на развитие указанных компонентов произвольной регуляции.

На формирующем этапе была реализована программа развития произвольности, построенная с учётом педагогических условий, обоснованных в первой главе. В содержание работы были включены игры и упражнения, направленные на развитие действия по правилу, самоконтроля, речевой регуляции и способности к торможению импульсивных реакций, а также сюжетно-ролевые формы деятельности, предполагающие принятие роли, соблюдение правил и соотнесение собственных действий с общим замыслом. Контрольный этап исследования показал положительную динамику по всем использованным методикам. Усреднённый показатель низкого уровня снизился с 36% до 16%, средний уровень повысился с 49% до 55%, высокий – с 15% до 29%. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в развитии умения действовать по правилу, удерживать инструкцию, ориентироваться на образец и контролировать выполнение задания. Менее выраженные, но также значимые изменения установлены в сфере волевой регуляции и торможения непосредственных импульсивных реакций. Статистическая обработка результатов подтвердила значимость выявленных различий, что позволяет рассматривать положительную динамику как закономерный результат проведённой работы.

Следовательно, гипотеза исследования получила подтверждение. Установлено, что развитие произвольности у старших дошкольников действительно становится более эффективным при целенаправленной реализации комплекса педагогических условий, включающего организацию развивающей предметно-пространственной среды, систематическое использование игры как средства освоения правил и норм, включение заданий на самоконтроль и действие по правилу, развитие речевой регуляции

действий, а также построение сотрудничества педагога и ребёнка, обеспечивающего постепенный переход от внешней регуляции к внутренней.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная программа развития произвольности и обоснованный диагностический инструментарий могут быть использованы в деятельности воспитателей и педагогов-психологов дошкольной образовательной организации. Материалы работы могут применяться при планировании образовательной деятельности, направленной на формирование действия по правилу, развитие самоконтроля, речевой регуляции и волевого поведения, а также при организации игровой среды и индивидуализации педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с уточнением возрастной динамики развития отдельных компонентов произвольности, с расширением выборки исследования, а также с изучением возможностей дифференцированного применения игровых, речевых и коррекционно-развивающих средств в работе с детьми, имеющими различный уровень сформированности произвольной регуляции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белкина И. Н. Коррекционная работа по формированию действий по правилу как компонента произвольности у дошкольников с задержкой психического развития // Журнал Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2025. № 5. С. 10–23.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии. 1995. 352 с.
4. Венгер Л. А. Психология: учебное пособие. М.: Просвещение, 1988. 336 с.
5. Веркус А. Б. «В школе трудно даже в игре»: хотят ли современные дети 4–7 лет играть в школу? // Национальный психологический журнал. 2025. Т. 20. № 3. С. 42–58.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М: Лабиринт, 1999. – 352 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики М.: Педагогика, 1983. 368 с.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология М.: Педагогика, 1984. 432 с.
9. Выготский Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребёнок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
10. Галасюк И. Н. Игра ребенка раннего и дошкольного возраста: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2024. 422 с.
11. Гальперин П. Я. Введение в психологию М.: МГУ, 1976. 150 с.
12. Гальперин П. Я. Лекции по психологии М.: Книжный дом «Университет», 2002. 400 с.
13. Глазунова И. Н. Особенности применения игровых технологий в дошкольных образовательных учреждениях // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 1–2 (75). С. 98–105.

14. Гребенникова О. В. Роль сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников: автореферат дис. ... кандидата психологических наук М., 2006. 145 с.

15. Денисенкова Н. С. Современная стандартизация методик Л. А. Венгера, направленных на диагностику развития умственных способностей и произвольности детей старшего дошкольного возраста. // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 4. С. 200–218. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n4/Denisenkova_Fedorov (дата обращения: 27.02.2026).

16. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т1. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

17. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1960. 200 с.

18. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности М: Наука, 1980. 256 с.

19. Кравцова Е. Е. Психология игры и развитие произвольности у детей. М.: Смысл, 2007. 224 с.

20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

21. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

22. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга М.: МГУ, 1962. 431 с.

23. Мельник Н. С. Диагностика и развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 1. С. 98.

24. Моросанова В. И. Индивидуальная саморегуляция произвольной активности человека М.: Наука, 2001. 352 с.

25. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. М.: Академия, 2000. 456 с.

26. Новосёлова С. Л. Развивающая предметно-пространственная среда в дошкольном образовании. М.: Просвещение, 2010. 191 с.
27. Обухова Л. Ф. Возрастная психология М.: Высшее образование, 2006. 460 с.
28. Поддьяков Н. Н. Развитие исследовательской активности дошкольников. М.: Педагогика, 1996. 192 с.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург Питер, 2002. 720 с.
30. Рубцова О. В. Связь показателей памяти и внимания с использованием настольных и цифровых игр дошкольниками (на примере игры «Dobble») // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 3. С. 5–19.
31. Савина Е. А. Влияние игр с правилами на произвольную регуляцию детей 6–7 лет // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13, № 4. С. 56–63.
32. Саломатова О. В. Применение цифровых и настольных игр для когнитивного развития дошкольников: рекомендации педагогам и родителям // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Т. 32, № 4. С. 53–72.
33. Семенова О. А. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3, № 4. С. 39–49.
34. Сидячева Н. В. Волевая регуляция и возможность её формирования в раннем дошкольном возрасте // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 5. 105 с.
35. Смирнова Е. О. Детская психология. М.: Владос, 2003. – 368 с.
36. Смирнова Е. О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 92–98.
37. Смирнова Е. О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 9–15.

38. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.

39. Ткач Я. С. Теоретические основы развития самоорганизации у детей старшего дошкольного возраста // Молодой учёный. – 2025. – № 25 (576). С. 453–456.

40. Токарчук Ю. А. Использование настольных и цифровых игр дошкольниками: результаты опроса российских родителей // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16, № 1. С. 76–95.

41. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология М.: Академия, 2001. 336 с.

42. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155: с изменениями, внесёнными приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 31. // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (дата обращения: 27.02.2026).

43. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.

44. Чернокова Т. Е. Развитие самоконтроля познавательной деятельности в дошкольном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 4. С. 71–80.

45. Чернокова Т. Е. Роль метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 3. С. 38–45.

46. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

47. Эльконин Д. Б. Психология игры М.: Педагогика, 1978. 304 с.

48. Эльконин Д. Б. Психология развития в детском возрасте М.: Академия, 2001. 144 с.

49. Яковлева Е. Л. Развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2024. № 6. С. 18–22.

50. Якупова В. А. Развитие произвольности в дошкольном возрасте: современные подходы к диагностике и сопровождению. // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22, № 3. С. 95–108.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина

Методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина предназначена для исследования умения ребёнка внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии и самостоятельно действовать по правилу. Методика позволяет выявить особенности действия по словесной инструкции, произвольного внимания и самоконтроля.

Цель методики – диагностика умения ребёнка действовать по словесной инструкции, удерживать правило и контролировать последовательность выполнения задания.

Материал – тетрадный лист в крупную клетку с нанесёнными друг под другом четырьмя точками, простой карандаш.

Инструкция:

«Сейчас мы с тобой будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать меня, я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону ты должен проводить линию. Проводится только та линия, которую я скажу. Следующую линию надо начинать там, где кончается предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги».

Перед началом работы ребёнку дополнительно показывается, где правая и левая стороны, а также демонстрируется способ проведения линий вправо и влево.

Порядок проведения:

Сначала выполняется тренировочный узор, который не оценивается. Затем ребёнку последовательно предлагаются три основных узора под диктовку взрослого и их самостоятельное продолжение. Во время

тренировочного выполнения допускается помощь в исправлении ошибок; в дальнейшем контроль со стороны взрослого снимается.

Оценка результатов:

В каждом основном узоре отдельно оцениваются:

- выполнение диктанта;
- самостоятельное продолжение узора.

Оценивание производится по следующей шкале:

- 4 балла – точное воспроизведение узора;
- 3 балла – воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии;
- 2 балла – воспроизведение с несколькими ошибками;
- 1 балл – воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с заданным узором;
- 0 баллов – отсутствие сходства даже в отдельных элементах.

Итоговая оценка включает суммарный балл за выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Общий результат может составлять от 0 до 16 баллов.

Интерпретация результатов:

- низкий уровень – 0–3 балла;
- уровень ниже среднего – 4–6 баллов;
- средний уровень – 7–10 баллов;
- уровень выше среднего – 11–13 баллов;
- высокий уровень – 14–16 баллов.

В исследовании для последующего анализа использовалась укрупнённая группировка результатов по трём уровням: низкому, среднему и высокому.

Методика «Да и нет» Н. И. Гуткиной

Методика «Да и нет» Н. И. Гуткиной применяется для исследования умения ребёнка действовать по правилу. Она направлена на изучение произвольного внимания, памяти и речевой регуляции поведения при определении готовности к школьному обучению.

Цель методики – диагностика способности ребёнка подчиняться словесному правилу и сдерживать непосредственные речевые реакции.

Материал – перечень вопросов, провоцирующих ответы словами «да» и «нет».

Инструкция:

«Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слово «да» и слово «нет». Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя будет произносить. Теперь будь внимателен, я буду задавать тебе вопросы, отвечая на которые нельзя произносить слова «да» и «нет». Понятно?»

Примерный перечень вопросов:

1. Ты хочешь идти в школу?
2. Ты любишь, когда тебе читают сказки?
3. Ты любишь смотреть мультфильмы?
4. Ты хочешь остаться ещё на год в детском саду?
5. Ты любишь гулять?
6. Ты хочешь учиться?
7. Ты любишь болеть?
8. Ты любишь играть?
9. Ты сейчас спишь?
10. Ночью солнышко светит?
11. Ты любишь ходить к врачу?
12. Доктор стрижёт детей?
13. Коровы умеют летать?

14. Тебя зовут ... ? (называется неверное имя)

15. Зимой бывает жарко?

16. Ты ходишь на работу?

17. Конфеты бывают горькими?

18. Трава белого цвета?

19. Парикмахер лечит детей?

20. Твой папа играет в куклы?

Обработка результатов:

Ошибками считаются только ответы словами «да» и «нет». За каждую ошибку начисляется 1 балл. Если ребёнок правильно ответил на все вопросы, его результат равен 0. Чем хуже выполнено задание, тем выше суммарный балл. Ответы типа «ага», «неа» и иные просторечные замены не рассматриваются как ошибка. Не считается ошибкой и формально допустимый бессмысленный ответ, если он не нарушает правило игры.

Интерпретация результатов:

– хорошее выполнение – отсутствие ошибок;

– средний уровень – 1 ошибка;

– низкий уровень – более 1 ошибки.

В исследовании результаты методики использовались для оценки речевой регуляции поведения и способности ребёнка удерживать словесное правило.

Методика «Домик» Н. И. Гуткиной

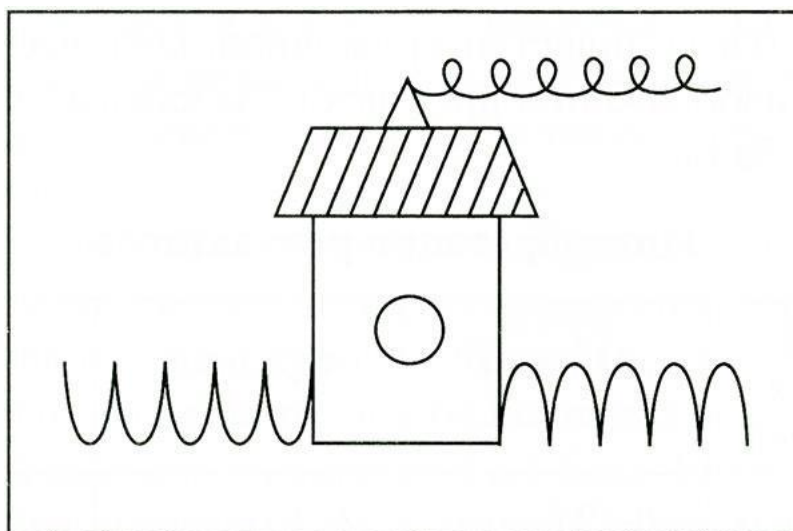
Методика «Домик» Н. И. Гуткиной представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Методика рассчитана на детей 5–10 лет и может использоваться при определении готовности к школьному обучению.

Цель методики – определить способность ребёнка копировать сложный образец. Задание позволяет выявить умение ориентироваться на образец, точно его воспроизводить, а также особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Материал и оборудование – образец рисунка, лист бумаги, простой карандаш.

Инструкция:

«Перед тобой лежат лист бумаги и карандаш. Я прошу тебя на этом листе нарисовать точно такую картинку, как на этом листке. Не торопись, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как на этом образце. Если ты что-то нарисуешь не так, не стирай ни резинкой, ни пальцем. Надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».



По ходу выполнения задания фиксируются:

- какой рукой рисует ребёнок;
- как он работает с образцом;
- темп проведения линий;
- наличие отвлечений во время работы;
- высказывания и вопросы ребёнка;
- осуществляет ли ребёнок проверку результата после завершения работы.

После окончания работы ребёнку предлагается проверить, всё ли выполнено верно, и при необходимости исправить рисунок.

Обработка результатов:

Оценка производится путём подсчёта баллов за ошибки. К ошибкам относятся:

- отсутствие детали рисунка;
- увеличение отдельных деталей более чем в два раза;
- неправильное изображение элемента;
- неправильное расположение деталей в пространстве рисунка;
- отклонение прямых линий более чем на 30° от заданного направления;
- разрывы между линиями там, где они должны быть соединены;
- залезание линий одна за другую.

Хорошее выполнение рисунка оценивается в 0 баллов. Чем хуже выполнено задание, тем выше суммарная оценка. При интерпретации результатов необходимо учитывать возраст ребёнка.

В исследовании результаты методики использовались для оценки произвольного внимания, точности действия по образцу и элементов самоконтроля.

Методика «Диктант» Л. А. Венгера и Л. И. Цеханской

Методика «Диктант» Л. А. Венгера и Л. И. Цеханской предназначена для определения уровня сформированности произвольности как умения действовать по инструкции взрослого. При выполнении задания ребёнок соединяет фигурки на листе бумаги по заданным правилам.

Форма проведения – индивидуальная и групповая.

Время обследования – около 10 минут.

Цель методики – диагностика умения действовать по правилу, заданному вербально.

Структура деятельности, оцениваемая методикой

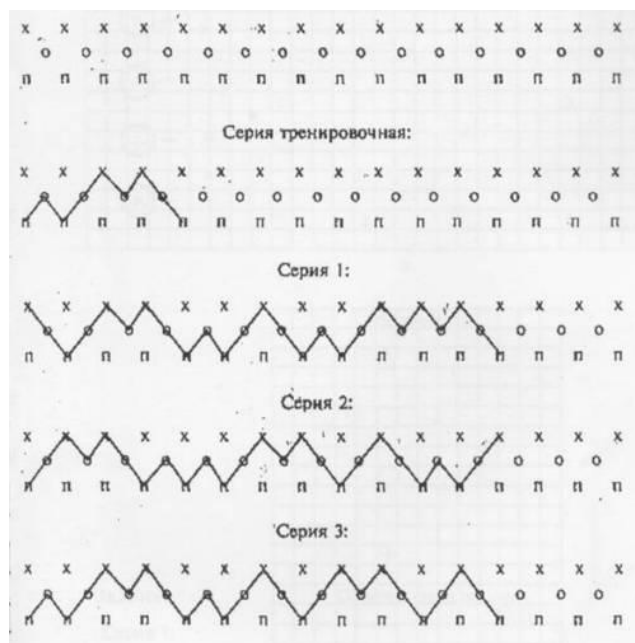
- усвоение правил, предъявляемых в вербальном плане;
- удержание правил по ходу выполнения задания;
- поиск правильных действий с опорой на заданные правила;
- контроль правильности выполнения.

Материал – лист с символами для соединения, карандаш.

Инструкция:

«Давай поиграем с тобой в школу. Я буду учителем, а ты – учеником. Мы будем «писать диктант»: я буду диктовать, а ты будешь соединять эти фигурки под диктовку. Но для того, чтобы правильно выполнить задание, ты должен запомнить три правила:

- Крестики и квадратики можно соединять только через кружочек.
- Соединять фигурки нужно, не прерывая линии: «верёвочка не рвётся».
- Соединять можно, двигаясь только вперёд».



После объяснения правил ребёнку предлагается тренировочная серия, затем три основные серии заданий.

Виды помощи:

- поддержка в ситуации неуверенности и замедления темпа;
- просьба повторить инструкцию при неверном соединении;
- повторное предъявление инструкции;
- просьба выполнить действие ещё раз;
- повторное объяснение;
- показ действия взрослым.

Все случаи оказания помощи фиксируются в протоколе обследования.

Количественная оценка:

За каждое верное соединение начисляется 2 балла. Максимальная оценка за одну серию – 24 балла, за всё задание – 72 балла.

Качественная оценка:

При анализе учитываются:

- время усвоения правил;
- устойчивость удержания правил по ходу выполнения задания;
- правильность соединения фигур;
- замечает ли ребёнок ошибки и может ли их исправить самостоятельно или с помощью взрослого.

Методика позволяет выявить случаи, когда ребёнок долго не усваивает инструкцию, удерживает только часть правил, быстро теряет их в процессе работы, не замечает ошибок или исправляет их только после указания взрослого. Полученные данные используются для оценки способности ребёнка действовать по правилу и удерживать инструкцию в процессе деятельности.

Методика «Не подглядывай» И. В. Дубровиной

Методика «Не подглядывай» И. В. Дубровиной применяется для диагностики произвольности поведения у детей, в том числе в дошкольном возрасте.

Цель методики – изучение умения ребёнка сдерживать непосредственные импульсивные реакции, соблюдать запрет и подчинять поведение поставленной цели.

Содержание задания:

Ребёнку сообщают, что ему приготовили интересную игру, но перед началом нужно немного подождать, пока взрослый закончит подготовку. Главным условием является запрет подглядывать, что делает взрослый, иначе игра станет неинтересной.

Порядок проведения:

Ребёнку предлагают посидеть с закрытыми глазами 3 минуты. В это время взрослый создаёт видимость активной подготовки к игре: перекладывает предметы, стучит, издаёт звуки, вызывающие желание открыть глаза. Если ребёнок открывает глаза раньше, взрослый не фиксирует нарушение внешне и всё равно даёт обещанную игру. Если ребёнок выдерживает 3 минуты, испытание может быть продлено до 4 минут, но не более.

Фиксация результатов:

Учитываются:

- время ожидания с закрытыми глазами;
- количество подглядываний в течение выполнения задания.

Интерпретация результатов:

- высокий уровень – время ожидания более 3 минут, отсутствие подглядываний;

– средний уровень – время ожидания от 2 до 3 минут, 1–2 подглядывания;

– низкий уровень – время ожидания менее 2 минут, более 3 подглядываний.

Содержательная интерпретация:

Высокий уровень свидетельствует о способности ребёнка поставить перед собой цель и приложить волевые усилия для её достижения. Средний уровень показывает наличие цели при недостаточной устойчивости её удержания. Низкий уровень указывает на слабость волевой регуляции, трудности подчинения поведения правилу и недостаточную способность к торможению спонтанной активности.