

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

КИРИЛЛОВА АЛЁНА ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТА
«Я УМЕЮ. Я МОГУ. Я НАУЧИЛСЯ»**

Направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы: Практическая психология в
образовательных организациях

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Груздева О. В.

Обучающийся
Кириллова А.В.

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО	8
1.1. Понятие самостоятельности в научных литературных источниках	8
1.2. Возрастные особенности самостоятельности в дошкольном возрасте	22
1.3. Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.....	33
Выводы по главе 1	50
Глава 2. ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	52
2.1. Предпроектное исследование самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.....	52
2.2. Содержание проекта по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста «Я умею. Я могу. Я научился»	62
2.3. Оценка результативности реализации проекта.....	77
Выводы по главе 2.....	87
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	91
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	95

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день обществу необходимы люди, которые отличаются целенаправленностью действий, активностью, умению творчески мыслить, находить пути выхода из трудных ситуаций, действовать самостоятельно.

Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является развитие самостоятельности детей. Необходимо воспитать инициативного человека, который сможет достигать цель деятельности без посторонней помощи, и сумеет самостоятельно принимать решения в ситуации выбора [69].

Самостоятельность является одним из качеств, которые необходимы современному человеку. Родители и педагоги, учитывая возраст ребенка, ждут от него определенной степени самостоятельности в выполнении повседневных дел, познавательной деятельности, организации свободной деятельности и т. д. Не менее существенно и то, что большинство детей стремятся к независимости от взрослых (Е.О. Смирнова [58], Ю.Б. Гиппенрейтер). По мнению исследователей, в старшем дошкольном возрасте дети испытывают потребность быть самостоятельными в выборе вида деятельности и ее содержания.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что данный возрастной период благоприятен для формирования основ самостоятельности, о чем свидетельствуют работы А.В. Запорожец, А.Г. Ковалева, А.Н. Леонтьева, А.А. Люблинской, С. Л. Рубинштейн и др.

Исследование проблемы развития самостоятельности осуществляется в разных аспектах. Изучается структура самостоятельности и соотношение ее компонентов (Ю.Н. Дмитриева, Г.Н. Година, Т.Г. Гуськова); сущность и природа самостоятельности дошкольника (Г.А. Балл, П.И. Пидкасистый, А.Г. Хрипкова); взаимосвязь самостоятельности с психическими процессами (Т.И. Горбатенко, Д.В. Ольшанский, Н.А. Цыркун); этапы, методы и условия

развития самостоятельности (З.В. Елисеева, Н.С. Кривова, А.А. Люблинская, К.П. Кузовкова).

Именно в старшем дошкольном возрасте создаются важные предпосылки для целенаправленного развития самостоятельности детей: развитие мышления (А.Н. Поддьяков, И.С. Фрейдкин, О.М. Дьяченко), становление познавательных интересов (Л.М. Маневцова, Н.К. Постникова, Е.В. Боякова, М.Л. Семенова), формирование продуктивной (Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина) и творческой деятельности (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова), расширение взаимодействия старших дошкольников с окружающим его миром (С. Римашевская, О.В. Афанасьева), появление элементарного планирования и прогнозирования, гипотетичности (Л.А. Регуш, Г.И. Вергелес). Все это создает реальную основу для развития самостоятельности старшего дошкольника.

Задачу развития творчески активной и самостоятельной личности необходимо начинать решать именно в дошкольном детстве. Исследования психологов доказывают, что в этот период открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности. Своевременное развитие такого качества, как самостоятельность расширяет возможности познания мира, общения, создает успешное вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения в будущем.

По мнению исследователей Е.О. Смирновой, Ю.Б. Гиппенрейтер, в старшем дошкольном возрасте дети испытывают потребность быть самостоятельными в выборе вида деятельности и ее содержания. Авторы считают, что концу дошкольного возраста дети могут добиться определенного уровня проявления самостоятельности, а именно: готовы проявлять самостоятельность и инициативу в различных видах деятельности; способны выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности; могут принимать собственные решения.

Таким образом, возникают противоречия:

– между ролью самостоятельности как личностного качества в развитии дошкольников и недостаточной изученностью механизмов, путей развития самостоятельности дошкольников;

– между сензитивностью старшего дошкольного возраста к развитию самостоятельности и недостаточной практической разработанностью психолого-педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;

– между желанием ребенка дошкольного возраста действовать самостоятельно, реализуя свои замыслы в разнообразных видах детской деятельности и реальными условиями, созданными в образовательной среде современного детского сада, которые не всегда позволяют ребенку проявлять свою самостоятельность.

Выявленные противоречия обусловили проблему исследования: каковы психолого-педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и реализовать проект развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

Объект исследования – самостоятельность детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – проект «Я умею. Я могу. Я научился» как средство развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

Проектная идея: развитию самостоятельности старших дошкольников в дошкольной образовательной организации будет способствовать реализация проекта «Я могу. Я умею. Я научился», содержание которого включает: психологическое просвещение педагогов, включение старших дошкольников в игровую деятельность (игровая технология квест-игра), развитие саморегуляции деятельности, создание центров активности в развивающей

предметно-пространственной среде, представляющей дошкольнику возможности проявления самостоятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать понятие самостоятельности в психолого-педагогической литературе.
2. Определить проявления самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать проект развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста «Я умею. Я могу. Я научился» и оценить его результативность.

Методологическая основа исследования представлена следующими положениями:

- системный подход (П.К. Анохин, В.Н. Бехтерев, В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, Б.Ф. Ломов, Ж. Пиаже, В.Д. Шадриков и др.);
- субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, В.Д. Шадриков и др.);
- субъектно-развивающий подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Е.В. Шорохова и др.).

Теоретическую основу исследования составляют:

- теоретические концепции активности и субъектный подход, сформулированные в трудах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, В.А. Петровского, А.К. Осницкого;
- теоретические положения об особенностях развития личности дошкольника (А.В. Запорожец, Н.Н. Подьяков, Д.Б. Эльконин и др.);
- концепция целостного развития ребёнка дошкольника как субъекта детских видов деятельности (М.В. Крулехт);
- психолого-педагогические основы самостоятельности, А.П. Ларин, И. Молнар, З.Ф. Пономарева, А.Л. Смирнов, Т.Г. Гуськова, Г.А. Балл, А.А. Люблинская и др.);

– психолого-педагогические исследования детской игровой деятельности (Л.С. Выготский, Е.М. Гаспарова, Р.И. Жуковская, Н.А. Короткова, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин и др.);

– концепция построения развивающей среды дошкольных учреждений (А.Г. Асмолов, Л.М. Кларина, С.Л. Новосёлова, В.Л. Стрелкова и др.).

Методы исследования:

– теоретические: анализ, синтез и обобщение научной литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: наблюдение;

– количественный и качественный сравнительный анализ, в том числе с применением статистических методов обработки эмпирических данных.

Методики исследования:

1. Проективная методика «Типы субъектной регуляции ребёнка» С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина.

2. Методика «Особенности проявления воли дошкольников» Р.М. Геворкян.

3. Методика «Изучение произвольности и контроля у детей» Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой.

Экспериментальной базой нашего исследования является МБДОУ «Детский сад» №165 г. Красноярск. В исследовании принимали участие 25 воспитанников подготовительных групп в возрасте 6-7 лет.

Структура работы. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, включающих выводы, заключения, списка использованной литературы.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО

1.1. Понятие самостоятельности в научных литературных источниках

Интерес к данной проблеме обусловлен, прежде всего, тем, что стремление к самостоятельности свойственно маленьким детям. Это внутренняя потребность растущего организма ребенка, которую необходимо поддерживать и развивать. Самостоятельность рассмотрена и изучена в работах В.Д. Иванова, А.К. Осницкого, С. Теплюк, А.К. Марковой, К.П. Кузовковой, С.Л. Рубинштейна, Р.С. Буре, Л.Ф. Островской, Т.Г. Гуськовой, И.С. Кона, А.А. Люблинской, Е.О. Смирновой.

Явление, которое обозначается словом «самостоятельность», в русском языке имеет многозначное содержание. При этом каждая наука, которая использует данный термин, наделяет его своим содержанием, а также обозначает им необходимый для неё объём явлений, процессов и состояний. Так, к примеру, в политологии под «самостоятельностью» понимается суверенность, независимость политического субъекта в принятии решений, в действиях, в психологии под данным термином понимается интегральное качество личности, в философии - важнейшее проявление свободы человека, в педагогике - активный инструмент, посредством которого осуществляется процесс совершенствования образовательного процесса. Рассмотрим подробнее философские, психологические, а также педагогические аспекты феномена «самостоятельность», потому что именно они в контексте нашего исследования составляют как теоретическую основу понимания его сущности, так и теоретическую основу понимания его структуры.

Проблема, связанная с самостоятельностью личности в философской теории, изначально рассматривалась только экзистенциально ориентированными авторами и была тесно связана с такой категорией, как «свобода». Наибольшим интересом для проводимого нами исследования

обладают идеи таких философов западных стран, как Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй, чьи идеи мы более подробно рассмотрим ниже.

Э. Фромм в своих работах связывал самостоятельность человека со свободой, а также при этом отмечал, что человек сам определяет меру своей самостоятельности, при этом исходя из наличной «позитивной свободы», «свободы для», которые являются главным условием, связанным с ростом и развитием человека. Свобода, по мнению Э. Фромма, амбивалентна. Она одновременно является и даром и бременем; человек волен как принять её, так и отказаться от неё [71].

Человек сам решает вопрос о степени своей свободы, делая при этом выбор: либо действовать свободно, исходя из рациональных соображений, либо отказаться от неё и действовать согласно предписанным нормам.

Многие, по мнению Э. Фромма, предпочитают бежать от свободы, тем самым делая выбор в пользу пути, который предполагает наименьшее сопротивление. Самостоятельность приобретается не только лишь одним каким-то актом выбора, но также определяется системой подобных актов в течение всей жизни. Именно поэтому одни вырастают самостоятельными, а другие нет [71].

Р. Мэй рассматривает понятие «самостоятельность» в связи с проблемой, связанной с детерминизмом. Чем больше человек развивается, тем более самостоятельным он становится. Наше сознание, по его мнению, находится в состоянии постоянных колебаний между двумя следующими полюсами: активного субъекта и пассивного объекта, что и создает потенциальную возможность выбора. Самостоятельность заключается не в способности быть всё время активным субъектом, а в способности, которая заключается в выборе либо одного, либо другого вида существования, переживании себя либо в одном, либо в другом качестве и диалектическом движении от одного к другому. Разница между самостоятельностью и несамостоятельностью представляется в дистанции между состоянием

субъекта и состоянием объекта, это некая пустота, которую необходимо заполнить.

Таким образом, философское понимание сущности самостоятельности позволяет нам сделать следующие выводы.

Во-первых, самостоятельность – это индивидуальное личностное качество, самостоятельные действия представляются всегда осознанными, она формируется, а также развивается на протяжении всей жизни человека посредством постепенного накопления опыта самостоятельных действий.

Во-вторых, самостоятельность детерминируется как внешними факторами, примером которых могут выступать: система законов, система норм, система предписаний и др. , так и внутренними факторами, например, ценностями, мотивами, потребностями и др. Человек волен сам определять меру своей самостоятельности и при этом действовать в рамках детерминирующих факторов (исходя из необходимости, которую он либо осознаёт, либо не осознаёт).

В-третьих, «самостоятельность» – это не есть некая данность, она развивается вместе с человеком. На разных этапах человеческой жизни активность развития самостоятельности разная, а следовательно, можно результативно управлять её развитием, особенно на этапах, связанных с активным выбором либо самостоятельных действий, либо несамостоятельных действий.

В психологической науке исследование «самостоятельности» всегда привлекало внимание ученых, что характерно как для зарубежной, так и для отечественной психологии.

Наиболее разработанными и признанными являются теории самостоятельности таких ученых, как Р. Харре, А. Бандура, Э. Деси и Р. Райан, Дж. Ричлак и др. Они достаточно широко используются в отечественной науке, а также подробно анализируются различными психологическими исследованиями. Проблематика самостоятельности в современной зарубежной психологии не всегда обозначается термином

«самостоятельность», чаще всего она носит название «автономии», «независимости», «самодетерминации», «саморазвития», «самоопределения» и т.п. , что вполне определённо выражает основную идею авторов тех или иных теорий.

Тенденции, которые характерны для психологии зарубежных стран, отмечаются и в отечественной психологической науке. Идею самостоятельности без конкретного обозначения этого понятия можно выделить в работах авторов разных направлений, к числу которых относятся такие, как субъектно-деятельностный подход школы С.Л. Рубинштейна и его взгляды на процесс взаимоопределения человека миром и мира человеком, концепции свободной причинности В.А. Петровского, осуществление личностного выбора А.Г. Асмолова.

Таким образом, центральное место в субъектно-деятельностном подходе идея о субъекте, т. е. самостоятельном, индивидуально активном человеке, который является причиной своей индивидуальной жизнедеятельности.

В.А. Петровский заметил, что применительно к человеку быть субъектом – это значит быть носителем идеи своего «Я», а это, в свою очередь, означает, что человек мыслит, воспринимает, переживает и осуществляет себя в качестве причины себя самого, т. е. обнаруживает себя [50]. Субъектность подразумевает самостоятельность, потому как сам индивид, а не кто-то другой направляет и регулирует данный процесс.

В.А. Петровский полагает, что существуют такие формы проявления активности человека, в которых его субъектность выступает непосредственно и обнаруживается в качестве причины его бытия в мире [50].

Можно предположить, что именно такая форма активности позволяет человеку проявлять свою самостоятельность, и наоборот, только человек, который обладает таким качеством, как самостоятельность, способен проявлять данную форму активности, которая называется надситуативной.

Под надситуативной активностью понимается «способность субъекта поднимается над уровнем требований ситуации, ставить цели, являющиеся избыточными с точки зрения исходной задачи. Посредством надситуативной активности субъектом преодолевается внешние ограничения и внутренние ограничения, которые также можно назвать «барьерами» деятельности ...» [50, с. 15].

А.Г. Асмолов, рассуждая о самоосуществлении индивидуальности, говорит о том, что личность по-настоящему может проявиться только в сложной, проблемно-конфликтной ситуации, которую невозможно преодолеть с помощью ранее усвоенных, стереотипных средств. Можно что именно такие ситуации побуждают человека к проявлению самостоятельности, которая, в свою очередь, выражается в поведении, повышении инициативности, активности, творческом преобразовании самой ситуации. Именно такие ситуации, по его мнению, побуждают к саморазвитию личности, «в ситуациях свободного выбора личность особенно рельефно проявляется как субъект деятельности» [8].

Особый интерес для нас представляют работы, в которых самостоятельность рассматривается как личностное качество.

А.И. Савенков рассматривает самостоятельность как личностное свойство, которое характеризует людей с признаками поисковой активности. В структуре самостоятельности данным учёным выделяются три составляющие, а именно: «во-первых, это независимость суждений и действий, способность без посторонней помощи реализовывать важные решения; во-вторых, ответственность за свои поступки и их последствия, и, в-третьих, внутренняя уверенность в том, что такое поведение возможно и правильно» [57, с. 136]. Автор также утверждает, что люди, которые склонны к самостоятельности, характеризуются большей изобретательностью и интеллектуальностью [57].

Т.Я. Машкова отмечает, что самостоятельность является одним из ведущих качеств личности. Это выражается в способности задавать

определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения самостоятельно, ответственно относиться к ее деятельности, сознательно и активно действовать не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений [38].

По мнению психологов, самостоятельность — это психическое состояние человека, которое включает в себя способность задавать себе задачу, способность сохранить в памяти конечную цель действия и организовать ее действия для ее достижения, без внешней помощи возможность выполнять действия в различной степени сложности, чтобы соотнести результат с первоначальным намерением.

Самостоятельность – многоаспектное личностно-деятельностное образование, проявляющееся в потребностях, умениях, способностях самому, независимо, инициативно выдвигать цели, формулировать значимые для себя проблемы, выбирать средства, проявлять настойчивость и доводить разрешение указанных проблем до положительных результатов, давать оценку своей деятельности.

В большом толковом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко самостоятельность определяется как черта личности, которая обусловлена внутренними факторами психологической природы самого человека. Ю.Н. Дмитриева определяет самостоятельность как черту личности, помогающую выстраивать свое поведение, действовать независимо от группы. Проявлениями самостоятельности являются саморегуляция, восприятие и интерпретация событий, принятие решений, целеполагание [23].

Как волевое качество личности самостоятельность рассматривается Е.П. Ильиным, В.А. Иванниковым, С.В. Чебровской. Е.И. Федак понимает под самостоятельностью способность осуществлять действия без чьей-либо помощи [68].

Рассматривая роль разных факторов в развитии самостоятельности исследователи акцентируют внимание на взаимосвязь самостоятельности с

системой ценностей личности, с её умениями и навыками, с мотивацией и другими компонентами .

В.С. Чебровская рассматривает самостоятельность как интегрированное свойство личности, которое берёт начало в активности, а также в развивающемся в онтогенезе посредством освоения видов деятельности. «В результате индивидуального развития самостоятельность наполняется субъективным опытом, который обуславливает возможность разнообразных её уровней, к числу которых относятся такие как: интуитивно-эпизодический уровень, репродуктивный уровень, эвристический уровень и креативный уровень, которые различаются между собой характером активности. Фокусом рассмотрения самостоятельности выступает комплекс умений субъекта, которые сформировались в онтогенезе» [76, с. 57].

С.В. Чебровской выделяются следующие уровни развития самостоятельности интуитивно-эпизодический, репродуктивный, эвристический и креативный. Каждый уровень отличается определенными качественными характеристиками, в отражаются изменения в развитии самостоятельности [76].

Психологическими механизмами овладения самостоятельностью являются такие, как возможность свободного выбора, целенаправленность деятельности и персональная ответственность за результат, которые являются осознанными .

Большое внимание феномену самостоятельности уделяется в возрастной психологии и педагогической психологии. В частности, в возрастной психологии проблема, связанная с развитием самостоятельности, рассматривается на таких разных этапах онтогенеза человека, как в дошкольном возрасте (И.Ю. Кулагина, Г. Сарган, Э. Эриксон и др.), в подростковом возрасте (И.С. Кон, А.К. Осницкий и др.), в юношеском возрасте (Е.Г. Баранов, Т.И. Шамова, Е.С. Макарова и др.).

Несмотря на некоторые различия в её определениях, большинство исследователей сходятся в том, что самостоятельность в каждом возрасте является различной как по объёму, так и по содержанию. Самостоятельность развивается на протяжении жизни человека в соответствии с возрастными задачами, которые ставятся на каждой из стадий. Развитие самостоятельности носит кумулятивный характер: опыт самостоятельного разрешения определённых ситуаций, который обобщается и накапливается, затем переносится на стратегии поведения и в других условиях [17].

В педагогической психологии самостоятельность исследуется в контексте познавательной самостоятельности. Познавательная самостоятельность при этом рассматривается как качество личности, которая включает в себя единую систему направленности индивидуума, способностей индивидуума, а также умений индивидуума по овладению и применению общеучебных и специальных знаний, умений и навыков без посторонней помощи при решении новых познавательных задач [18].

Таким образом, в психологических исследованиях проблематика, имеющая непосредственное отношение к самостоятельности, получила достаточно разностороннее и глубокое рассмотрение. Наибольшим интересом обладают в данном исследовании следующие идеи:

самостоятельность является интегрированным свойством личности, которая тесно взаимосвязана с уровнем развития субъектности, а также деятельностью человека, которая формируется, а также развивается в деятельности, посредством накопления опыта самостоятельных действий, поступков в разных ситуациях и условиях;

– самостоятельность выражается в инициативной деятельности, активной деятельности, а также творческой деятельности;

– в самостоятельности как личностном свойстве выделяются следующие составляющие: независимость суждений и действий, ответственность за свои поступки и действия и их последствия, внутренняя уверенность в правоте своих суждений и действий;

– по основанию характера активности в деятельности выделяют её следующие уровни: интуитивно-эпизодический, репродуктивный, эвристический и креативный;

– формирование самостоятельности, а также её развитие обуславливаются комплексом условий, а также психологическими механизмами, которыми являются: возможность свободного выбора, осознанная целенаправленность деятельности и персональная ответственность за результат.

В педагогике проблема самостоятельности преимущественно рассматривается в когнитивном плане. Проблеме развития познавательной самостоятельности посвящены работы таких авторов, как В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, В.Я. Виленский, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова и мн. др.

Познавательная самостоятельность исследуется в педагогике в связи с проблемами интеллектуального развития, которыми занимались такие учёные, как: В.Я. Голанд, Г.Е. Ковалева, И.Я. Лернер и др., мотивации учения, которыми занимались такие учёные, как Н.Г. Лукинова, И.Л. Наумченко, Г.И. Саранцев, Е.Н. Шиянов и др., формирования навыков самостоятельной познавательной деятельности, которые рассматриваются в трудах Н.Г. Дайри, Т.И. Шамовой, Г.Я. Шишмаренковой и др., методических аспектов организации самостоятельной работы, которые исследуются в работах В.Я. Виленского, И.Л. Наумченко, А.Н. Рыбловой, Г.И. Саранцева и др. Комплексно проблему самостоятельной познавательной деятельности исследовали С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, П.И. Пидкасистый, В.А. Слостёнин и др.

Современный словарь по педагогике даёт понятию «самостоятельность» такое определение, как умение поставить определённую цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой ситуации, но и в новых условиях, которые требуют принятия нестандартных решений [59].

Самостоятельность не дается человеку от рождения. Она формируется по мере его взросления и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности.

В этой связи интересна мысль Н.Г. Дайри, который отмечает: «...необходимо видеть зарождение самостоятельности, её развитие, ступени усложнения и соотносить с этими ступенями сложности различные виды познавательной деятельности» [21, с. 13].

В упоминавшемся нами словаре самостоятельность мышления рассматривается следующим образом: «Способность самому увидеть вопрос, который требует решения, и самостоятельно найти на него ответ. Самостоятельный ум не ищет готовых решений, не стремится без надобности опереться на чужие мысли и положения. Он творчески подходит познанию действительности, ищет и находит новые пути её изучения, новые факты и закономерности, выдвигает новые гипотезы и теории. Самостоятельность мышления тесно связано с его критичностью и представляет собой важную черту творческой личности» [59, с. 689].

В педагогических исследованиях самостоятельность как одна из важнейших характеристик личности рассматривается в качестве основы таких явлений, как самоактуализация, самовоспитание, самоконтроль, самообразование, самоопределение, самоорганизация и т.п.

Нетрудно заметить, что педагогическое понимание самостоятельности опирается и тесно связано с её философским и психологическим пониманием, различаются, в основном, акценты её исследований. Для педагогических исследований характерно изучение не тот, «что такое» самостоятельность, а «как» способствовать ее формированию и развитию на разных этапах жизни человека, и в первую очередь, на этапе обучения.

Представленные педагогические взгляды, позволяют нам сделать следующие выводы:

– самостоятельность лежит в основе познавательной деятельности обучаемых. Без самостоятельности невозможна её продуктивная организация, сознательное к ней со стороны обучаемого отношение;

– самостоятельность – важнейшее личностное качество, основное условие активной деятельности и продуктивного мышления;

– самостоятельность не врожденное, а приобретаемое человеком качество, на разных этапах жизни она имеет разные уровни и составляющие.

Понимание самостоятельности как личностного качества, которое определяет деятельность и мышление человека, с необходимостью предполагает обращение к её структуре, выделению основных компонентов, которые характеризуют её и позволяют оценивать уровни проявления самостоятельности в разных условиях.

Изучение философской, психологической и педагогической литературы позволило нам прийти к выводу, что проблематике структуры самостоятельности ни в философии, ни в педагогике, что вполне закономерно, не уделяется должного внимания. Это объясняется, на наш взгляд, углом рассмотрения явления «самостоятельности» в этих науках: в философии самостоятельность рассматривается как мерило свободы (в первую очередь - внутренней) человека, в педагогике – как очень важное средство результативности обучения и воспитания. Хотя из понимания сущности самостоятельности, которые имеются в них, можно выявить и структуру этого явления.

В психологии мы находим работы, в которых исследуется структура самостоятельности, взаимосвязь её компонентов (Д.А. Цириг, Е.В. Забелина, Е.В. Веденева). Для решения задач проводимого нами исследования воспользуемся структурой самостоятельности, представленной Д.А. Цириг. Психологическое содержание компонентов самостоятельности ею описано в рамках концепции «личной беспомощности», где самостоятельность и личная беспомощность представлены как крайние типы континуума субъектности [74, 22].

В структуре самостоятельности Д.А. Цириг выделяет такие компоненты, как эмоциональный, мотивационный, когнитивный и волевой.

Эмоциональный компонент характеризуется открытостью, лёгкостью в общении, эмоциональной устойчивостью, уверенностью в себе, низкими показателями тревожности [74].

Мотивационный компонент предполагает преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неудач, которая сформирована системой ценностных ориентаций, адекватной или достаточно высокой самооценкой, высоким уровнем притязаний.

Когнитивный компонент предполагает высокий уровень развития креативности и гибкость мышления, способность к самостоятельному поиску знаний, способность к решению нестандартных задач, способность к высокой самоорганизации познавательной деятельности.

Волевой компонент предполагает выраженность таких качеств личности, как целеустремленность, решительность, настойчивость, выдержка, ответственность.

Таким образом, проведя анализ философских, психологических и педагогических аспектов понимания сущности и структуры самостоятельности, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, самостоятельность является интегрированным свойством личности, которое обусловлено уровнем развития субъектности, характером деятельности человека, формируется и развивается в процессе всей жизни путём постепенного накопления опыта самостоятельных действий, поступков в разных ситуациях и условиях, выражается в инициативной, активной, творческой деятельности, независимости и внутренней уверенности в правоте своих суждений и действий, ответственности за свои поступки и действия и их последствия. Человек сам определяет меру своей самостоятельности, действуя в рамках детерминирующих факторов (исходя из необходимости, которую он либо осознаёт, либо не осознаёт).

Во-вторых, развитие самостоятельности детерминируется внешними факторами, которые включают в себя систему законов, систему норм, систему предписаний и т.п. , и внутренними факторами, которые включают в

себя ценности, мотивы, потребности и т.п., обусловлено комплексом условий, самыми важными из которых являются возможность свободного выбора, осознанная целенаправленность деятельности, персональная ответственность за результат. Развитие самостоятельности – это управляемый и контролируемый процесс, который определяется постоянным приобретением личностью социального опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения.

В-третьих, самостоятельность не может быть представлена как простой перечень компонентов или, другими словами, характеристик, оно представляет некоторую целостность в определении собственной идентичности и лишь внутри этой целостности можно говорить о наличии структурных компонентов. В структуре самостоятельности чаще всего выделяют эмоциональный, мотивационный, когнитивный и волевой компоненты, которые характеризуют ее проявление в жизнедеятельности человека, которые позволяют описать и определить уровни ее сформированности.

Как интегрированное качество самостоятельность имеет сложную структуру. В.С. Шурманов рассматривает составляющими самостоятельности эмоциональный, мотивационный, когнитивный и волевой компоненты [79].

В.Д. Иванов, изучая данную проблему, рассматривал понятие «достаточный уровень самостоятельности». В качестве компонентов достаточной самостоятельности им определены:

- умение реагировать на критику и принимать ее;
- ответственность за свои действия;
- внешняя и внутренняя дисциплина человека [27].

По мнению исследователей (Л.И. Божович, Н.А. Ветлугиной, П.Г. Саморуковой, А.П. Усовой и др.), самостоятельность – многокомпонтное образование, включающее в себя следующие компоненты: способность инициативно ставить цель, планировать свои действия;

- стремление совершать целесообразные действия, ведущие к достижению поставленной цели, умение без посторонней помощи реализовать свою деятельность;

- умение адекватно и мотивированно оценить результат деятельности, сравнить полученный результат с исходным намерением.

Милюткина Е.А. определила следующие характерные черты развитой самостоятельности [41]:

- способность выполнять работу по собственной инициативе, чтобы заметить необходимость в определенных действиях;

- без посторонней помощи возможность выполнять работу без постоянного наблюдения за взрослым;

- сознание действий, существование элементарного планирования (способность понимать цель работы, предвидеть ее результат);

- способность давать достаточно адекватную оценку своей работы, осуществлять элементарный самоконтроль;

- умение переносить известные способы действия в новые условия.

Характерными показателями развития самостоятельности, по мнению Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько, Н.А. Цыркун являются:

- умение выполнять работу по собственному желанию, замечать необходимость что-то сделать (если земля сухая, полить цветы, если разбросаны игрушки, то убрать их);

- умение самостоятельно выполнять действия без помощи взрослого и жёсткого контроля;

- умение осознанно выполнять действия в ситуации заданных требований и условий деятельности;

- умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть условия, осуществлять элементарное планирование, получить результат);

- умение дать достойную оценку своей работе, провести элементарный самоконтроль.

Как отмечает Т.А. Власова, самостоятельность «в самом обобщённом виде можно представить как систему, включающую в себя интеллектуально-познавательный, эмоционально-волевой и действенно-практический компоненты...» [13, с.60].

В содержательную характеристику самостоятельности как сложного интегративного качества автор включает элементы таких близких по содержанию качеств, как инициативность, независимость, ответственность, которые дополняют друг друга и одновременно создают самостоятельность, являясь её признаками.

Анализируя исследования ученых Л.И. Божовича, Н.А. Ветлугиной, П.Г. Саморуковой, А.П. Усовой и других ученых, И.Н. Лисьева делает вывод, что существует несколько показателей проявления самостоятельности, таких как: независимость действия и поступка человека; инициативно и творчески ставить и решать различные задачи; наличие стремления самостоятельно реализовать личные планы; уметь проявлять настойчивость при достижениях поставленных целей; уметь проявлять настойчивость при достижениях поставленных целей, способность контролировать и оценивать свои действия. Все эти качества определяют самостоятельность как одно из главных свойств человека, формировать и развивать которые необходимо у детей старшего дошкольного возраста.

1.2. Возрастные особенности самостоятельности в дошкольном возрасте

Данные, касающиеся дошкольного периода развития, носят недостаточно полный характер. Имеются отдельные исследования, в которых изучались особенности становления самостоятельности дошкольников, намечались этапы ее развития (Г.Н. Година, Т.В. Гуськова, А.А. Люблинская, Л.А. Порембская), были выявлены некоторые условия формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста в разных видах деятельности: в учебной деятельности (В.Н. Аванесова, А.М. Леушина, Н.П.

Сакулина, А.П. Усова и др.), в трудовой деятельности (Т.А. Маркова, В.Н. Нечаева, Л.А. Порембская, М.В. Крулехт и др.), в игровой деятельности (Р.И. Жуковская, Р.А. Иванкова, С.А. Марутян и др.), в совместной деятельности (К.П. Кузовкова, В.У. Кузьменко и др.). Изучены возможности воспитания самостоятельности в семье и детском саду (Е.Л. Кононко).

По мнению С.Н. Теплюк, истоки самостоятельности зарождаются в раннем возрасте, на стыке первого и второго годов жизни ребёнка следовательно, самостоятельность проявляется намного раньше того срока, когда ребёнок идёт в образовательную организацию.

И.Н. Лисьева также утверждает, что самостоятельность не возникает вдруг, она развивается с самого раннего детства на основе укрепляющихся простейших навыков и привычек [35, с. 101].

Большинство исследователей содержание психологической ситуации, в которой находится ребенок на рубеже дошкольного детства, выражают в формуле «Я сам», рассматривают кризис трех лет как феномен, ведущий к самостоятельности. Л.С. Выготский описывает его как «кризис социальных отношений», все симптомы которого вращаются вокруг оси «Я» и окружающих людей. По мнению Л.И. Божович, кризис трех лет связан с появлением системного новообразования «Я». Доминирующей является потребность в самостоятельности, в реализации и утверждении собственного «Я». Д.Б. Эльконин определяет новообразование этого возраста как личное действие и сознание «Я сам». По его мнению, за тенденциями к самостоятельной деятельности в конце раннего детства лежит отделение себя от своих действий и от взрослых, которое является необходимой предпосылкой построения новой системы отношений между ребенком и взрослым [80].

Т.В. Гуськова поведенческий коррелят центрального новообразования кризиса называет «гордостью за достижения», который проявляется следующим образом: появляется стремление к достижению результата своей деятельности дети долго и настойчиво манипулируют предметом,

перебирают варианты действия с ним, отыскивают нужный, практически не отвлекаясь. Неудача, как правило, не приводит к отказу от задуманного: дети обращаются за помощью к взрослому, ищут другие решения пути к конечной цели.

Во вторых, достигнув желаемого, дети стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность.

Втретьих, у детей появляется обостренное чувство собственного достоинства, что выражается в обидчивости и повышенной чувствительности к признанию достижений, эмоциональных вспышках, преувеличениях.

Как подчеркивает К.Н. Поливанова, ситуативность, амбивалентность возникающей в этом возрасте самостоятельности: стремление к независимому поведению и одновременно к выполнению чего-либо по просьбе родителей [53].

Детская самостоятельность может развиваться в различных направлениях, Г.В. Горшкова описывает ее виды в младшем дошкольном возрасте, а именно как бытовая, поведенческая, тенденция роста которой отмечается в период кризиса трех лет, а также коммуникативная и познавательная самостоятельность [19].

Определяет самостоятельность как некоторую независимость ребёнка от взрослого, способность ставить перед собой цель, достигать её известными способами Е.Н. Гусарова. Проявляя самостоятельность, дети, в конечном итоге, освобождаются от опеки взрослого [20, с.49-54].

По мнению В.Н. Мясищева, наиболее приемлемыми критериями сформированности у детей 5–7 лет самостоятельности как личностного образования является характер основных отношений личности. Именно система отношений человека к окружающему миру и к самому себе характеризует внутреннюю позицию личности, её ценностные ориентиры, личностные смыслы, общую направленность [44, с. 7].

При изучении проблемы развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста С.А. Зверева рассматривает само понятие самостоятельности в тесной взаимосвязи следующих двух точек зрения: с одной стороны, как способность ребёнка действовать независимо, с другой стороны, как изменение в его личностных проявлениях: мотивах, потребностях, интересах, ценностных ориентирах и отношениях [26].

Самостоятельность формируется как нравственно-волевое качество. Дошкольников начинает особенно интересовать личность другого человека. Дети стремятся вместе со взрослыми обсуждать достоинства и поступки друг друга, окружающих людей, оценивать их с точки зрения соответствия социальным нормам. В этих случаях самостоятельность ребенка приобретает нравственную направленность. Как отмечает Г.А Урунтаева, развитие нравственного сознания опережает развитие нравственного поведения [67].

Первоначально в младшем дошкольном возрасте ребёнок осваивает представления о нравственных нормах, которые, как правило, на первых порах выполняются только по требованию взрослого или в его присутствии и легко нарушаются ребёнком.

В старшем дошкольном возрасте постепенно такое рассогласование снимается и в реальном поведении ребёнка начинают преобладать позитивные нравственные нормы. Однако мотивы, лежащие в основе нравственного поведения ребёнка, могут быть диаметрально противоположными. Поведение ребёнка может быть прагматичным, когда моральный поступок связан с выгодой для ребёнка и основано на усилении внешнего контроля за ним со стороны взрослых и сверстников. «Бескорыстное поведение представляет собой результат взаимодействия сознательно усвоенных норм и переживание альтруистического воздействия со стороны близких взрослых. Старшие дошкольники переходят от стихийной к сознательной нравственности.

Нравственная норма для них начинает выступать как регулятор взаимоотношений между людьми. «Дети понимают, что норму необходимо соблюдать в целях успешности коллективной деятельности» [66, с. 129].

Необходимость во внешнем контроле за соблюдением нормы со стороны взрослого отпадает.

Поведение ребёнка становится нравственным даже в отсутствие взрослого и в случае, если он уверен в безнаказанности своего поступка и не видит выгоды для себя. К семи годам нравственные мотивы становятся определяющими по своей побудительной силе. То есть социальные требования превращаются в потребности самого ребёнка. В старшем дошкольном возрасте ребенок уже практически безошибочно понимает, что сделал хорошо, а что плохо, чего надо стыдиться, а чего – не надо, и без нашей оценки.

Такого рода способность, как функция самоконтроля – завершающий компонент в формировании самостоятельности в предметной деятельности. Овладев способностью самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать ее, ребенок становится уже в какой-то степени независимым от взрослого. Но это лишь первый и весьма скромный шаг на пути к зрелой самостоятельности.

Однако без непосредственного руководства взрослого может отсутствовать потребность в самоконтроле. «Следует помнить, что даже очень развитому, умному и доброму ребёнку пяти – шести лет далеко не просто реализовать в своих действиях, играх, труде, повседневном поведении имеющиеся представления и знания. Слишком мал его жизненный опыт, его могут захлестнуть эмоции, управлять которыми он только ещё научился. Поэтому мотивы, побуждающие его к хорошим поступкам, должны стать не только «знаемыми», но и реально действующими» [67, с. 10]

Развитие самостоятельности в самообслуживании преследует цель закрепить и довести до известного автоматизма приобретенные навыки. Умение самостоятельно следить за внешним видом — важная обязанность

дошкольника. Свидетельством успешного развития самостоятельности дошкольников в самообслуживании является качество выполнения процессов самообслуживания, достаточная быстрота выполнения, умение без напоминания следить за собой, приводить себя в порядок (почистить одежду, пришить пуговицу), умение заметить беспорядок во внешнем виде сверстника, указать на него, помочь его устранить.

По мнению Г.А. Урунтаевой, самостоятельность начинается с подражания, для чего необходимо проявление инициативы, стремления и желания [66, с.164]. Действие этого механизма подкрепляется синергичным участием природных механизмов, поддерживающих и закрепляющих подражание, к ним добавляются чувства симпатии, сопереживания, эмоциональной поддержки, заинтересованности. Затем начинают себя обнаруживать механизмы «переноса» и репрезентации, дополняющиеся механизмами антиципации. Позднее начинается интенсивное испытание собственных возможностей. Следующими обнаруживают себя механизмы исследования вариативности и механизмы усовершенствования. На высшей стадии этого процесса привносятся элементы творчества.

Дальнейшее развитие самостоятельности в дошкольном возрасте связано с освоением ребёнком разных видов деятельности (игровой, трудовой, изобразительной и др.). По мнению Г.А. Урунтаевой, «трудовая деятельность создаёт наиболее благоприятные условия для проявления и развития самостоятельности ребёнка, установления более тесных, непосредственных связей со взрослыми и их деятельностью, т.е. для удовлетворения новых, социальных по своей природе потребностей, которые не могут быть полностью удовлетворены в других видах деятельности, в том числе и в сюжетно-ролевой игре» [66, с. 109].

Переход в старшую группу связан с изменением психологической позиции детей: они впервые начинают ощущать себя самыми старшими среди других детей в детском саду. Дети понимают, что они – помощники воспитателя и могут научить детей тому, что могут, также могут многому

научиться в силу своей любознательности. Для старших дошкольников характерна потребность в самоутверждении и признании их возможностей со стороны взрослых. Развитию самостоятельности способствует освоение детьми умений поставить цель (или принять ее от воспитателя), обдумать путь к ее достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели.

У старших дошкольников проявления самостоятельности довольно разнообразны и устойчивы, но имеют индивидуальные особенности. Прежде всего, проявления самостоятельности связаны с разными видами деятельности. Достаточный уровень развития самостоятельности положительно влияет на успешность дошкольников в видах деятельности. Независимо от того, в каком виде деятельности развивается самостоятельность, её значение велико и влияет на общее развитие ребёнка старшего дошкольного возраста. Вместе с тем, не у всех детей самостоятельность развита на достаточном уровне, что вызывает определенные затруднения и влияет на деятельность ребёнка, мотивационную сферу, его отношение к разным видам деятельности, к себе, к другим людям.

Как отмечает Т.А. Маркова в своих исследованиях, у детей этого возраста заметно повышается произвольность психических процессов – восприятия, мышления и речи, внимания, памяти, воображения [37, с.9]. Внимание становится более устойчивым (ребёнок способен им управлять), в связи с этим развивается способность запоминать; мобилизуя волю, ребёнок сознательно старается запомнить правила, например, по уходу за комнатными растениями, последовательность действий при конструировании поделок и т.п. Поведение становится более целенаправленным, целеустремлённым, в значительной мере произвольным, лишённым принуждения. Отмечается большая выносливость головного мозга, его коры при воздействии внешних раздражителей. В связи с этим более выраженной становится способность к торможению эмоциональных порывов, уже легче

при необходимости ограничить свои желания, действовать в соответствии с поставленной целью.

Старшие дошкольники принимают и ставят цель на основе сформированных представлений о результатах тех или иных действий и последовательности этапов работы. Освоение способности действовать в соответствии с мыслимой целью обусловлено развитием речи дошкольника и возрастанием её регулирующей роли, а также развитием воли, помогающей осуществить намеченную цель, несмотря на наличие внешних и внутренних препятствий. С возрастом цели становятся не только более устойчивыми, но и реальными, опирающимися на оценку ребёнком своих возможностей и умений» [66, с.113].

В период старшего дошкольного возраста у ребёнка меняются контроль и оценка своей собственной деятельности. Если дети 3–4 лет считают свою работу хорошей независимо от того, как и какой результат достигнут, то в 5–7 лет дошкольники стараются правильно оценить свою работу. Старшие дошкольники способны видеть не только расхождения между результатами, которые были запланированы, и теми, которые были получены, но и на этой основе (при соответствующем обучении) успешно осуществлять коррекцию своих действий. Самоконтроль начинает выступать как особая деятельность, направленная на лучшее выполнение работы и устранение недостатков.

С точки зрения О.П. Аматыевой, которая считает, что в процессе формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста существуют три основных компонента: интеллектуальный, эмоциональный и волевой. Рассмотрим содержание каждого из компонентов [6].

Сущность интеллектуального компонента состоит в том, что самостоятельность ребенка дошкольного возраста зависит от уровня развития психических функций (мышления, памяти, внимания и т. д.), благодаря которым он может подчинять свои действия поставленным задачам и достигать цели.

Эмоциональный компонент самостоятельности определяют эмоции ребенка дошкольного возраста, которые способны повышать продуктивность интеллектуальной деятельности.

Волевой компонент самостоятельности у дошкольников формируется посредством применения специальных средств, форм и методов воспитания.

М.Е. Хисматуллина к показателям сформированности самостоятельности у детей дошкольного возраста ученые относят:

- готовность и желание решать задачи деятельности без помощи и участия других;
- способность ставить цель деятельности;
- умение планировать деятельность;
- способность реализовывать задуманное и достигать результатов, адекватных поставленной цели [73].

К компонентам самостоятельности дошкольников И. Л. Орешина, Е. В. Половиткина относят:

- стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей;
- умение поставить цель деятельности;
- осуществить элементарное планирование;
- реализовать задуманное и получить результат;
- способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

К проявлениям самостоятельности детей дошкольного возраста в М.Н. Полякова выделяет следующие критерии:

- способность к самостоятельному выбору (деятельности, ее целей, средств и способов, партнеров для общения и пр.);
- уверенность в себе, своих возможностях, осознание своих особенностей, умений, предпочтений, трудностей;

- умение осуществить деятельность во всех ее компонентах (от постановки цели, отбора средств и способов (в планировании и практическом воплощении плана) до получения намеченного результата);
- автономность поведения: ребенок не обращается за помощью к другому, сам стремится решить задачи;
- умение использовать свой опыт для решения новых задач (способность к переносу знаний и умений в новые условия деятельности) [51].

К характерным чертам развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста Х.Р. Александрова относит:

- способность справляться с той или иной задачей;
- дать ребенку волю воображения;
- способность ребенка проявлять инициативу;
- уметь найти самому себе занятие [4].

Эти показатели, по мнению Х.Р. Александровой, позволяют с уверенностью сказать, что ребенок старшего дошкольного возраста формирует самостоятельность, создает особые условия и возможности. Психофизиологические особенности ребенка в возрасте 5–6 лет позволяют активно включать его в различные виды трудовой деятельности в семье и дошкольном учреждении [4].

Высшей ступенью в развитии самостоятельности дошкольников, по мнению М.Н. Поляковой, является способность к самостоятельной организации и участию в коллективной деятельности. В ней происходит дальнейшее совершенствование умений каждого и освоение новых умений и способов коллективного сотрудничества [51].

По мнению Г.А. Урунтаевой, на высшей стадии этого процесса привносятся элементы творчества. Поэтому и мера самостоятельности ребенка характеризуется прежде всего преобладающим механизмом, опосредствующим его активность: подражанием, заражением, переносом, репрезентацией и т.п. [67].

Т.В. Богданова согласна с мнением Г.А Урунтаевой и считают, что высшей формой самостоятельности детей является творчество. Этому способствует создание творческих ситуаций в игровой, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в ручном труде, словесное творчество. Это является обязательным элементом образа жизни старших дошкольников в детском саду. Именно в увлекательной творческой деятельности перед дошкольником возникает проблема самостоятельного определения замысла, способов и формы его воплощения. В общей увлекательной деятельности развивается сотрудничество, пробуждаются воображение, инициатива [11].

Развитию познавательной активности и интересов старших дошкольников способствует участие в разрешении проблемных ситуаций, в проведении элементарных опытов (с водой, снегом, воздухом, магнитами, увеличительными стеклами и пр.), в развивающих играх, головоломках, в изготовлении игрушек-самоделок, простейших механизмов и моделей. В данном возрасте происходит социальное развитие детей, становление их взаимоотношений с окружающими (позиция в коллективе сверстников: друзья, объединения детей на основе общности игровых интересов или склонностей к определенной деятельности). Старшие дошкольники способны освоить правила культуры поведения и общения. Им становятся понятны мотивы выполнения правил, у них начинает развиваться чувство самоуважения и самостоятельность.

При этом в старшем дошкольном возрасте самостоятельность проявляется, по мнению И.Н. Лисевой как способность занимать себя определенное время без помощи взрослых, решая возникающие посильные задачи [35].

Самостоятельность деятельности детей изучается посредством критериев, которые определяют умение навык детей в различной деятельности и проявления творчества. К критериям И.Н. Лисьева относят такие умения и навыки, как:

- умение выполнять ребенком последовательно действия;
- демонстрировать умения, определенные культурно-историческим традициям общества;
- изменять знакомый образец деятельности с учетом новых условий.

Таким образом, ученые сходятся во мнении, что развитие самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста имеет громадное значение для формирования личности и успешности в дальнейшей деятельности.

Таким образом, самостоятельность – постоянно развивающееся личностное качество, первоосновы которого закладываются в дошкольном возрасте. Общее содержание самостоятельности по отношению к детям дошкольного возраста сводится к следующему: самостоятельность – умение без подсказки и помощи взрослого применять привычные способы действий в разных условиях.

1.3. Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации

Исследования психологов доказывают, что в период дошкольного детства открываются благоприятные возможности для развития самостоятельности (А.В. Запорожец, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн). Обращаясь к различным разделам ФГОС ДО, мы находим понятие «самостоятельность», важность которого применительно к выпускнику дошкольной образовательной организации подчеркивается с различных сторон. Так в первом разделе стандарта среди основных принципов дошкольного образования указано:

- «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных каждого ребенка, при котором сам ребенок становится

активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования»;

– «содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений»;

– «поддержка инициативы детей в различных видах деятельности» [69].

В перечне задач, на решение которых направлен ФГОС ДО, мы обнаруживаем следующую формулировку: задача «формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности» [69].

Рассматривая необходимые условия развития самостоятельности в старшем дошкольном возрасте, мы обратились к Примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы», разработанной под редакцией Н.Е. Веракса, Т.С. Комаровой, в которой обозначена задача, связанная с развитием собственной активности и самостоятельности дошкольника с первых дней пребывания в дошкольном образовательном учреждении. В Примерной образовательной программе дошкольного образования «Детство» разработанной Т.И. Бабаевой, О.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой выделена задача развития самостоятельности детей. На основе анализа целого ряда исследований мы отметили, что в качестве одного из важнейших условий развития самостоятельности выступает организуемая деятельность. Она способствует проявлению природной активности детей, способности выполнять поставленную задачу на основе выбора необходимых способов, путей её достижения [10].

А.Н. Атарова указывает, что в числе значимых умений, связанных с развитием самостоятельности, выступают такие умения, как умение принимать и ставить задачу деятельности, умение планировать свои

действия, умение определять необходимые для выполнения самостоятельной деятельности средства, умение осуществлять действия по намеченному плану, умение выполнять самоконтроль за реализацией плана, умение выполнять оценку результатов деятельности [9].

Формирование самостоятельности и ответственности, по мнению Ф.С. Газизовой, Г.Г. Бадретдиновой – это сложный процесс, имеющий свои определённые уровни (этапы, стадии). Исследователи выделяют следующие этапы:

1 этап – возникновение первых элементарных проявлений самостоятельности и ответственности в каком-либо виде деятельности или в определённых условиях;

2 этап – ее становление в отдельных видах деятельности;

3 этап – первоначальные проявления самостоятельности и ответственности (перенос) в других, но сходных, однородных условиях;

4 этап – проявление самостоятельности и ответственности как интегрального качества личности в новых условиях, в любой деятельности, творческое использование накопленного опыта самостоятельного действия [15].

Ф.С. Газизова, Г.Г. Бадретдинова отмечают, что реально ребенок проявляет самостоятельность и ответственность в следующих видах деятельности: игра, рисование, лепка, просмотр телепередач, рассматривание картинок в книге, уборка игрушек и т.д [15].

С.В. Чебровская считает, что основными условиями формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста являются: накопление представлений и знаний о формах самостоятельного поведения, осознание детьми значимости самостоятельности в личностном и социальном плане;

– формирование положительного отношения к деятельности;

– формирование элементов самоконтроля и самооценки при выполнении деятельности [76].

Психолого-педагогических условий формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста. К ним мы относим:

- организацию взаимодействия педагогов по вопросам развития у ребенка самостоятельности и инициативы деятельности в системе семейного воспитания;
- создание предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации, способствующей развитию у ребенка заинтересованности и стремления самому решать задачи деятельности без помощи взрослого;
- организацию педагогом специфических видов детской деятельности с целью развития у детей умения ставить цель деятельности, планировать ее, достигать результата;
- позиция педагога в процессе организации детской деятельности, характеризующаяся умением направлять ребенка к достижению поставленной цели.

Развитие самостоятельности происходит в результате накопления ребёнком опыта самостоятельной деятельности в пространстве дошкольной образовательной организации. Приобретение данного опыта возможно, с одной стороны, если ребёнок выступает в качестве субъекта детских видов деятельности (А.Г. Гогоберидзе, Т.И. Бабаева, М.В. Крулехт, Н.М. Крылова, О.В. Солнцева), с другой, если предметно-пространственная среда, окружающая ребёнка, обладает развивающим потенциалом, позволяющим выбирать интересную ему деятельность, реализовать задуманное, достигать результата. Поэтому развитие самостоятельности связано с поддержкой детской инициативы, которая успешно осуществляется путём создания развивающей предметно-пространственной среды в группе, отвечающей потребностям и интересам детей старшего дошкольного возраста, а также образовательным задачам, которые решаются. Пространство дошкольной образовательной организации является частью образовательной среды, которая представляет собой социокультурное пространство, в рамках

которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс становления личности, понимаемый как социализацию

В психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется изучению среды: предметной, игровой, творческой (М.Я. Басов, П.П. Блонский, А.Б. Залкин, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.). Ученые доказывают, что среда – это окружающие социально-бытовые, общественные, материальные и духовные условия существования ребенка. Предметная среда выполняет ответную функцию – она побуждает к игре, формирует воображение. Вопросами создания и организации предметно-развивающей среды в детском саду занимались Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова, Л.А. Парамонова, А.П. Усова и др.

Предметно-пространственная развивающая среда понимается А.Н. Атаровой как совокупность материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа и обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации, группы, а также территории, прилегающей к организации [9].

Значение предметно-пространственной среды в развитии детей дошкольного возраста отмечают и современные учёные, и педагоги-практики. При этом большинство современных исследований связаны не с выявлением и описанием ошибок в создании предметно-пространственной среды, а с изучением условий, раскрывающих развивающий потенциал этого компонента образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации. Развивающий, согласно А.Н. Атаровой, потенциал предметно-пространственной среды будет проявляться в том, насколько содержание предметно-пространственной среды мотивирует ребёнка к выбору деятельности, способно удовлетворить потребности ребёнка через выбор интересной для него деятельности, создаёт условия для овладения разнообразными способами осуществления деятельности, в том

числе выборе материалов и презентации результатов деятельности, а также возможности интеграции детских видов деятельности для достижения задуманного результата или удовлетворения познавательной или коммуникативной потребности, возникшей в процессе деятельности.

Таким образом, предметно-пространственная развивающая среда, как часть пространства дошкольной образовательной организации, должна обеспечивать включённость детей в разные виды самостоятельной детской деятельности, предоставлять возможность выбирать занятия по интересам в разных тематических пространствах дошкольной организации и при необходимости интегрировать разные виды детской деятельности для достижения результата. Это обеспечивается, с одной стороны, разнообразием предметного содержания, с другой – доступностью и удобством размещения материалов.

В результате изучения и анализа психолого-педагогической литературы М.Н. Поляковой установлено, что предметно-развивающая среда, созданная в пространстве дошкольной образовательной организации, состоит из двух взаимодополняющих ресурсов. Первый – предметное содержание предметно-пространственной среды: игры, предметы и игровые материалы; учебно-методические пособия; материалы и оборудование для разных видов детской деятельности. Второй – дополнительное оборудование, предназначенное для размещения игрового материала и учебно-методических пособий – столы, стеллажи, полки, контейнеры для игрушек и т. д. [52].

Анализ принципов и подходов к построению предметно-пространственной среды, с точки зрения решения задач развития самостоятельности детей, позволил выделить основные требования к построению предметно-пространственной среды: требования к мебели и её расположению в пространстве дошкольной образовательной организации, критерии для отбора оборудования, игрушек и материалов, обеспечивающих самостоятельную деятельность детей старшего дошкольного возраста.

Пространственное расположение мебели и материалов представлено двумя подходами, выделенные Н.А. Коротковой, Г.В. Глушковой, С.И. Мусиенко.

Первый – создание разнообразных центров активности, тематических пространств в группе, второй – разделение группы на три пространства с материалами для деятельности, что позволяет ребёнку интегрировать детские виды деятельности.

О.В. Дыбина считает, что в построении развивающей предметно-пространственной среды группы важно уделять внимание регулярному наполнению центров активности материалами, которые отвечают актуальной ситуации, т.е. теме недели, интересам детей, происходящим значимым событиям в окружающей жизни детей. В соответствии с современными требованиями развивающая предметно-пространственная среда группы должна быть полифункциональной, вариативной, насыщенной [24].

Центры активности, согласно М.Н. Глуховой – пространства, в которых осуществляется образовательная деятельность детей. Это пространства, во-первых, для самоопределения ребенка, отвечающее его потребности делать что-то важное, осуществлять разнообразные выборы, во-вторых, для самореализации ребенка, способствующее накоплению опыта успешной творческой деятельности, переживанию удовольствия, в-третьих, для саморазвития, способствующее обретению способности к самостоятельному решению задач. Ребенок имеет право свободного выбора центра активности и право перемещаться из одного центра в другой, таким образом, он строит свою индивидуальную траекторию развития. Каждый центр активности является открытым, свободным. Здесь ребенок может воспользоваться огромным количеством возможностей для разворачивания своей активности: от свободной игры и экспериментирования до реализации собственного проекта, тем самым приобретая практический опыт. М.Н. Глухова закрепляет роль взрослого, которая заключается в сопровождении ребенка. Он теперь – носитель культурных ценностей,

соавтор и разработчик вместе с ребенком его собственной образовательной траектории в таком пространстве [16].

В центре активности через предметы, находящиеся в нём, ребёнку предлагается определённый вид деятельности. Литературный центр, представленный детскими книгами, предполагает рассматривание иллюстраций, самостоятельное или совместное с другими детьми чтение.

В центре развития мелкой моторики находятся пазлы, набор конструкторов Лего, детская мозаика, игры-головоломки, что позволяет ребёнку собирать картинки из частей, конструировать, решать познавательные задачи. Н.А. Короткова, Г.В. Глушкова, С.И. Мусиенко предлагают создать в пространстве группы 11 центров активности.

Данный подход исключает целостность пространства группы, возможность интеграции детских видов деятельности, так как для каждой деятельности предназначен свой центр. Разделение пространства группы на три части (зоны) – рабочую, активную и спокойную – позволяет располагать материалы таким образом, чтобы ребёнок в самостоятельной деятельности имел возможность интегрировать виды детской деятельности в зависимости от своих интересов и практических задач. При этом можно организовать одну или несколько зон за пределами группового помещения – в спальне, коридоре, раздевалке (Н.А. Короткова). В «спокойной зоне» можно разместить книги, а также игрушки для разных видов кукольного театра (пальчиковые, перчаточные и др.).

Таким образом, ребёнок может интегрировать деятельность: чтение, рассматривание иллюстраций и театрализацию. Материалы для «спокойных» или «активных» видов деятельности будут побуждать ребёнка к расширению опыта самостоятельной деятельности, интеграции детских видов деятельности.

Роль предметно-пространственной среды в процессе интеграции детских видов деятельности отмечена в исследовании. Э.В. Онищенко. К условиям интеграции видов детской деятельности (игра и труд) она относит

среду для знакомства с материалами, оборудованием, способами их применения, которая включает «Трудовые уголки» – столярный, домоводства, прачечную, кухню, разборный детский дом. Обязательным условием становится применение продуктов трудовой деятельности в игре [46].

Таким образом, предметно-пространственная развивающая среда дошкольной образовательной организации, позволяющая ребёнку накапливать опыт самостоятельной деятельности, должна обеспечивать каждому ребёнку выбор интересной для него деятельности, стимулировать его активное взаимодействие со средой, позволять интегрировать виды деятельности для достижения результата. Одним из ключевых условий поддержки самостоятельности ребёнка является предоставление возможности детям самостоятельно преобразовывать предметно-пространственную среду группы для организации детских видов деятельности в соответствии со своими интересами.

Таким образом, на основе анализа подходов к конструированию предметно-развивающей среды детского сада, выделенных в работах С.Л. Новоселовой, Н.А. Коротковой А.Г. Гогоберидзе, Т.Н. Дороновой, М.Н. Поляковой, О.В. Дыбиной и других исследователей, можно выделить требования, которым должно соответствовать пространство детского сада, чтобы обеспечить ребёнку опыт самостоятельной деятельности на основе интеграции детских видов деятельности. детей старшего дошкольного возраста. Критерии для анализа пространства дошкольной образовательной организации, способствующего накоплению опыта самостоятельной деятельности на основе интеграции детских видов деятельности, А.Н. Атарова разделяет на три группы [10].

Первая группа требований – материальное наполнение. Показателями данного требования выступали достаточное количество игрушек, пособий, материалов для организации разных видов детской деятельности, но без избыточности; наличие «неоформленного» материала (разные предметы

бытового назначения, природный материал, художественный, бросовый материал и т. д.), доступность детям игрушек, предметов и материалов для организации разных видов деятельности; возможность приносить игрушки и материалы из дома; все предметы, находящиеся в доступе ребёнка, могут быть включены им в ту или иную деятельность.

Вторая группа требований – организация пространства для деятельности. Показатели данного требования: пространство обеспечивает возможность организации разных видов детской деятельности как в самостоятельной, так и в совместной с педагогом деятельности; расположение рядом предметов, пособий, игрушек, которые можно использовать в разных видах детской деятельности (принцип «можно играть по-разному»); возможность переносить, переставлять игрушки, игровые модули в разные пространства группы для организации деятельности (единственное ограничение – если они мешают деятельности других детей или создают опасную для жизни и здоровья детей ситуацию); возможность организовывать свою деятельность там, где это удобно ребёнку или подгруппе детей; наличие меток, организующих деятельность детей; возможность выходить за пределы группы: спальня, раздевалка, коридор дошкольной образовательной организации для организации деятельности.

Третья группа требований – осуществление деятельности. Показатели для данной группы требований: возможность использовать предметы по-разному, если их свойства позволяют ребёнку получить результат деятельности, интересны для познания и преобразования; возможность оставить результаты деятельности, если они не мешают другим детям, чтобы продолжить деятельность с ними в другой раз.

Таким образом, пространство дошкольной образовательной организации обладает развивающим потенциалом для решения задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста при выполнении ряда требований, относящихся к материальному наполнению пространства и организации пространства для самостоятельной деятельности

детей, требований, связанных с особенностями осуществления самостоятельной деятельности детей в предметно-пространственной среде группы и других помещений дошкольной образовательной организации, возможности самостоятельно изменять пространство в соответствии со своими интересами и замыслами. Ещё одним требованием выступает, с одной стороны, подкрепление всех видов детской деятельности в предметно-пространственной среде, а с другой – объединение в единое пространство схожих по степени активности деятельностей (активные/спокойные).

Положительный опыт самостоятельной деятельности в развивающей предметно-пространственной среде влияет на развитие самостоятельности как личностного качества детей старшего дошкольного возраста. Кроме организации развивающей среды важное значение имеет работа и педагогами [9].

Осуществляя поддержку самостоятельности ребенка в детских видах деятельности, педагог инициирует свободный выбор ребенка, активность, оказывает помощь при возникновении трудностей в достижении намеченного результата. Установлено, что разнообразные виды детской деятельности имеют особое, специфическое влияние на развитие ребенка. Игра, рисование, экспериментирование, восприятие художественной литературы и прочие занятия, помогают детям старшего дошкольного возраста раскрывать в себе новые способности, удовлетворять определенные потребности в постижении окружающего мира и познании себя самого.

Особенности развития мотивационной сферы, формирование волевых и моральных аспектов поведения детей дошкольного возраста в связи с включением в сферу коллективной деятельности, расширение опыта создают условия для развития самостоятельности. Это влияет на содержание общения дошкольников окружающим миром, меняет их направленность и характер проявления. Одним из ведущих средств воспитания самостоятельности выступает игра.

Воспитательные возможности игры отмечали в своих работах Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др. Исследованию особенностей игры на этапе раннего и дошкольного детства были посвящены работы Л.А. Артёмовой, Р. Жуковской, С. Марутян, Д. Менджерицкой, А. Усовой и др. Именно в игре создаются условия для самостоятельной деятельности детей, проявления ими целеустремленности, инициативности, независимости, творчества, познавательного интереса и других критериев самостоятельности.

Еще Л.С. Выготский, ссылаясь на работу Ж. Пиаже, указал, что в сюжетно-ролевой игре правила возникают «из взаимного сотрудничества взрослого и ребенка или детей между собой, и это такие правила, в установлении которых участвует сам ребенок» [14]. Действительно, в таких играх без прямого участия взрослого, самостоятельно устанавливает правила, по которым будет играть. Этой же позиции придерживается и известный педагог Д.В. Менджерицкая, которая утверждает, что творческие или сюжетно-ролевые игры стимулируют дошкольников к проявлению самостоятельности. Дети сами разыгрывают роли и события, размышляют над ними, устанавливают связи между разными событиями, по собственному усмотрению избирают наилучший образ реализации замысла, применяют на практике уже полученные ранее знания, выражают их словом [39].

Явная связь между сюжетной игрой и развитием детской самостоятельности, на наш взгляд, четко прослеживается в работе Д.Б. Эльконина [80]. Автор рассматривает возникновение ролевой игры в ходе исторического развития общества. В его работе нам показался интересным тот факт, что дети, живущие в условиях первобытного общества, обладают, в отличие от современных детей, высокоразвитой самостоятельностью. Д.Б. Эльконин объясняет это тем, что «доступные для ребенка примитивные орудия и формы труда дают ему возможность развития ранней самостоятельности» [80, с. 55]. Для ребенка первобытного общества, утверждает автор, «процесс труда приносит чувство удовлетворенности и

связанного с этим удовольствия от деятельности, осуществляемой вместе со взрослыми и как взрослые» [80, с. 55]. На тот момент ролевая игра была не развита, но эта деятельность фактически равноценна творческой игре современных дошкольников, в процессе которой дети получают огромное удовольствие от осуществляемых самостоятельных действий и взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

По мнению О.П. Аматыевой, М.В. Савченко в сюжетно-ролевой игре дети становятся более самостоятельными, они придумывают, во что будут играть, то есть определяют замысел. Для его реализации самостоятельно ставят разнообразные игровые задачи. В практике порой и в старших группах воспитатели обращаются к детям с предложениями: «Давайте сыграем в ...». Это свидетельствует либо о том, что у детей еще в младшем дошкольном возрасте не развивали самостоятельность, поэтому им и требуется помощь, либо о том, что педагоги не ставят перед собой задачу развивать у воспитанников самостоятельность в игре [6, с. 32].

Кроме этого, дети могут самостоятельно выбирать предметные и ролевые способы отображения окружающего в игре. Они сами подбирают необходимые игрушки, если требуется какой-то предмет, которого нет, то легко используют для его замены предметы-заместители или воображаемые предметы. Традиционное оформление по сюжетам, когда весь игровой материал, например, для игры в больницу, сосредоточен в одном месте, не способствует развитию у детей самостоятельности в выборе предметных

В своей работе Д.Б. Эльконин указал на то, что «центральной компонентой сюжетно-ролевой игры является роль – соответствующий принятым в обществе нормам и правилам способ поведения людей в различных ситуациях». Проигрывая роль, ребенок отождествляет себя с определенным персонажем, действует в соответствии с выбранной ролью, следует тем правилам, которые предписывает роль. Проигрывая разноплановые роли, ребенок смотрит на определенные ситуации с различных сторон. Он не только осваивает нормы поведения, установленные

обществом, но и учится понимать других людей, взаимодействовать с ними, налаживать добрые, дружеские взаимоотношения. Ребенок все время находится в поиске, занимая тем самым активную позицию [81].

Приняв роль, дети сами придумывают, что можно сказать от имени того человека, чью роль они выполняют, какие средства выразительности использовать, чтобы быть похожим на него, то есть самостоятельно выбирают ролевые способы отображения окружающего. Дети должны быть самостоятельны и в выборе партнеров по игре [81, с. 63]. В сюжетно-ролевой игре дети принимают на себя роли. Для выразительного их выполнения нужны элементы костюмов: юбки, жилеты, пелерины, украшения, головные уборы и другое. Костюмы не нужно закреплять за определенной ролью, как это часто бывает в детских садах. Дети любят их комбинировать, даже белый халат, который обычно предназначен для роли врача, дети иногда надевают как плащ.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра – отличная база для культивирования в ребенке таких качеств личности, как самостоятельность и инициатива, а старший дошкольный возраст – наиболее благоприятный для становления этих качеств. Дети сами выбирают, в какую игру играть, определяют пути ее развития, каким образом будут раскрывать свои роли. В ходе игры дети самостоятельно принимают решение о том, какими средствами они будут воплощать образ.

Согласно И.В. Лайковой, развитая способность к саморегуляции создают благоприятные возможности для развития детей дошкольного возраста и вне непосредственного общения с взрослыми или сверстниками. Речь, в частности, идет о способности детей этого возраста часами в одиночку заниматься любимым делом. Показателями самостоятельности дошкольника выступают: стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей, умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и

получить результат, адекватный поставленной цели, а также к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач [33].

В отечественной психологии регуляция и саморегуляция поведения и деятельности в старшем дошкольном возрасте изучается в самых разных аспектах. Это исследования становления волевого поведения (Л.И. Божович, В.К. Котырло, Я.З. Неверович, Т.И. Шульга и др.), развития произвольности (И. Домашенко, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова и др.), становления произвольного плана отдельных психических функций (М.Н. Аксенова, З.М. Истомина, З.В. Мануйленко и др.), самоконтроля (Е.И. Бутрименко, Н.М. Гнедова, Т.Н. Доронова и др.), субъектности (О.В. Суворова) и т. д.

О взаимосвязи саморегуляции и самостоятельности свидетельствуют работы, описывающие специфику регуляторно-личностных свойств и средств саморегуляции: ответственности, надежности, самостоятельности (Г.С. Прыгин, В.П. Прядеин, И.В. Плахотникова, Р.Р. Сагиев и др.)

К.А. Абульханова-Славская понимает под психической саморегуляцией человека его способность к организации собственной активности, ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей. Она связывает функцию саморегуляции личности с наличием противоречия между личностью, ее мотивами, способностями, потребностями и теми требованиями, которые предъявляет к ней общество. Качество и мера становления личности субъектом связаны со способностью и способом разрешения ею этого противоречия. В процессе саморегуляции личность принимает в расчет не только «нужное количество, меру активности», но и учитывает свое состояние, возможности, всю совокупность мотивов, социально-психологических ориентаций и т. д. Следовательно, механизмами саморегуляции личность охватывает всю совокупность своих жизненных отношений, проявлений, тенденций. С помощью саморегуляции личность определяет «нужную меру» соотношения значимости для себя и

общественной пользы, выбирая соответствующую форму проявления активности и самостоятельности [1].

Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, а также от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий, что формируется в процессе воспитания.

Уже в 20-х годах XX века в школе Л.С. Выготского начинались исследования произвольной регуляции различных психических процессов в связи с идеей культурно-исторического развития психики человека и опосредственного характера высших психических функций, обусловленного употреблением внешних и внутренних знаков (средств) [14].

Как показывают исследования, уже на первом году жизни начинают формироваться произвольные движения. В период от двух до трех лет закладываются основы регулирующей функции речи. С 4 лет развивается контроль за своими действиями, а нарушение правил поведения другими замечается уже с 3 лет. Уже в дошкольном возрасте появляется первая самооценка, роль которой в регуляции поведения постоянно возрастает. Все эти изменения служат предпосылками и создают условия для развития основ произвольной саморегуляции.

У ребенка, как и у взрослого, по мере роста его личности, повышаются способности к произвольной психической регуляции и самоконтролю.

В детском возрасте способность подчинять свою психическую жизнь ярким живым образам фантазии совершенно естественна, во-первых, потому что основной тип регуляции психики у детей как раз произвольный, во-вторых, потому что слово у ребенка очень близко к конкретному образу. Слова легко оживляют у детей яркие впечатления и реальные ощущения, способные запустить естественные механизмы саморегуляции.

Управление поведением, как самой сложной сферой психической деятельности, необходимо включает в себя все ранее рассмотренные навыки саморегуляции и предполагает другие, специфические для этой

деятельности, умения, которые составляют высшие формы эмоционально-волевой регуляции:

- определять конкретные цели своих поступков;
- искать и находить, выбирая из множества вариантов, средства достижения этих целей;
- проверять эффективность выбранных путей: действиями, ошибаясь и исправляя опытом чувств, опытом прошлых аналогичных ситуаций;
- предвидеть конечный результат своих действий и поступков;
- брать на себя ответственность.

В развитии у детей описанных навыков большое значение играет возможность испытать множество вариантов действия для того, чтобы научиться делать выбор. Именно в выборе поступка или действия состоит первый шаг на пути развития самостоятельности.

Выводы по главе 1

В философии понятие самостоятельности связывается с понятием свободы, самостоятельные действия представляются всегда осознанными, детерминируются внешними факторами, ее формирование происходит на протяжении всей жизни человека посредством постепенного накопления опыта самостоятельных действий.

В психологии самостоятельность является интегрированным свойством личности, которая тесно взаимосвязана с уровнем развития субъектности и деятельностью человека, выражается в инициативной, активной и творческой деятельности.

В педагогике самостоятельность лежит в основе познавательной деятельности личности, представляет собой важнейшее личностное качество, основное условие активной деятельности и продуктивного мышления, происходит ее формирование на разных этапах жизни.

В нашем исследовании мы опираемся на определение самостоятельности И.К. Кондауровой, под которой понимает качество личности, проявляющееся в умениях, способностях самому, автономно выдвигать цели, выбирать средства, проявлять настойчивость в получении результата, давать оценку своей деятельности.

В качестве критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста выступают проявления самостоятельности, выделенные М.Н. Поляковой:

- способность к самостоятельному выбору;
- уверенность в себе, своих возможностях, осознание своих особенностей, умений, предпочтений, трудностей;
- умение осуществить деятельность во всех ее компонентах (от постановки цели, отбора средств и способов до получения намеченного результата);

- автономность поведения: ребенок не обращается за помощью к другому, сам стремится решить задачи;
- умение использовать свой опыт для решения новых задач.

Теоретический анализ проблемы развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста показал эффективность в развитии самостоятельности детей дошкольного возраста специальную организацию развивающей предметно-пространственной среды, осуществление игровой деятельности, взаимосвязь саморегуляции деятельности и самостоятельности личности. Поэтому в основу разработки проекта по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста положены следующие психолого-педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации:

- 1) психологическое просвещение педагогов о значимости и способах развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;
- 2) обогащение предметно-пространственной среды через организацию центров активности;
- 3) вовлечение детей в игровую деятельность в форме квест-игры;
- 4) развитие саморегуляции деятельности детей.

Глава 2. ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Предпроектное исследование самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Для определения психолого-педагогических условий и разработки программы развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста необходимо выявить показатели и уровень самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Для этого было проведено предпроектное исследование, в котором участвовали 26 детей подготовительной группы в возрасте 6-7 лет.

Исследование проводилось на базе МБДОУ №165 г. Красноярск.

Определение программы психодиагностического исследования было основано на выделенных М.Н. Поляковой критериев самостоятельности детей дошкольного возраста.

В таблице 1 соотношение диагностических показателей согласно выделенным М.Н. Поляковой критериев самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1

Диагностические показатели, характеризующие критерии самостоятельности
детей старшего дошкольного возраста

Критерий самостоятельности	Методика	Диагностические показатели
способность к самостоятельному выбору (деятельности, ее целей, средств и способов, партнеров для общения и пр.)	Методика «Особенности проявления воли дошкольников» Р.М. Геворкян	– умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность – организация деятельности и поступков без посторонней помощи
уверенность в себе, своих возможностях, осознание	Методика «Особенности проявления воли	умение отстаивать свое мнение, без проявления

Продолжение таблицы 1

Критерий	Методика	Диагностические показатели
своих особенностей, умений, предпочтений, трудностей	дошкольников» Р.М. Геворкян.	упрямства
	Проективная методика «Типы субъектной регуляции ребёнка» С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина	показатели автономности: доминантные, обособляющиеся, присутствует проекция на будущее, рассказывают о себе красочно, решительные
умение осуществить деятельность во всех ее компонентах (от постановки цели, отбора средств и способов до получения намеченного результата)	Методика «Особенности проявления воли дошкольников» Р.М. Геворкян	– самостоятельность собственных действий; – выполнение решений без напоминаний
	Методика «Изучение произвольности и контроля у детей» Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой.	– умение сохранять цель в условиях затруднения успеха, – проявлять настойчивость, целеустремленность, самостоятельность
автономность поведения: ребенок не обращается за помощью к другому, сам стремится решить задачи	Проективная методика «Типы субъектной регуляции ребёнка» С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина	показатели автономности: дети обособляющиеся, помощи от других не ждут
	Методика «Особенности проявления воли дошкольников» Р.М. Геворкян	– организация деятельности и поступков без посторонней помощи – самостоятельность собственных действий
умение использовать свой опыт для решения новых задач: способность к	Методика «Особенности проявления воли дошкольников»	способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач

Критерий самостоятельности	Методика	Диагностические показатели
переносу знаний и умений в новые условия деятельности	Р.М. Геворкян	

Ниже представлено описание диагностический методик исследования самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

1. Методика «Особенности проявления воли дошкольников» Р.М. Геворкян.

Цель: определение уровня развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста через наблюдение.

Диагностические показатели:

- самостоятельность собственных действий;
- организация деятельности и поступков без посторонней помощи
- выполнение решений без напоминаний
- умение отстаивать свое мнение, без проявления упрямства
- умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность
- способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

Сумма баллов, набранная ребёнком, свидетельствует об уровне самостоятельности:

Высокий уровень (14-15 баллов): ребенок стремится к решению задач деятельности без помощи взрослых; умеет поставить цель деятельности, не опираясь на указания, при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняет решение задач без напоминаний, при этом без упрямства может отстаивать свое мнение.

Средний уровень (9-13 баллов): ребенок стремится к решению задач деятельности однако иногда требуется помощь взрослого; умеет поставить цель деятельности, но опирается на указания при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач ситуативно и не постоянно, выполняет решение задач с напоминаниями взрослого, при этом может отстоять свое мнение, если ему это важно.

Низкий уровень (5-8 баллов): ребенок не стремится к решению задач деятельности, ему всегда требуется помощь и поддержка взрослого; не умеет поставить цель деятельности, не может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; не способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняет решение задач только с напоминаниями взрослого, при этом может отстоять свое мнение, если ему это важно.

2. Проективная методика «Типы субъектной регуляции ребёнка»
С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина.

Цель: для диагностики автономности-зависимости у дошкольников 5-7 лет.

Состоит из 15 стимульных карточек, которые объединены в группы: группа детей в действии – поведение, взрослые, занятые профессиональной деятельностью, – деятельность, животные – ассоциативность.

Субъектная регуляция была определена нами как целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, в которой степень сформированности ее отдельных компонентов, их содержательное наполнение и отношения между ними, отражая уникальность личности, приводят к согласованию ее активности с требованиями деятельности и, тем самым, к достижению цели, принятой субъектом.

Система субъектной регуляции является одним из универсальных механизмов согласования активности личности и требований деятельности.

Понятия «автономность» базируется на симптомокомплексе личностных качеств, названном авторами методики «эффективной самостоятельностью».

Авторы рассматривают самостоятельность детей как субъектную регуляцию и на основе анализа данных, полученных в результате проведения проективной методики, предлагают отнести их к одной из групп:

- автономные дети: доминантные, обособляющиеся, присутствует проекция на будущее, помощи от других не ждут; рассказывают о себе красочно, организованны, контролируют ситуацию, решительные;

- зависимые дети: оценивают себя не адекватно; при разрешении проблемы считают, что кто-то должен им помочь, дезорганизованы, отсутствует контроль, покоряются ситуации (можно легко увести от цели), не решительные.

- смешанный тип: в зависимости от ситуаций и обстоятельств, может содержать в себе признаки субъектной регуляции, присущие крайним типам.

3. Методика «Изучение произвольности и контроля у детей» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева)

Цель: определение уровня умения сохранять цель в условиях затруднения успеха, проявлять настойчивость, целеустремленность, самостоятельность.

Методика позволяет выявить следующие уровни произвольности и контроля осуществляемой деятельности:

Высокий уровень - ребенок сохраняет цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. При столкновении с трудностями к помощи взрослого не прибегает, целенаправленно делает попытки выполнить задание, стремится выполнить задание до конца.

Средний уровень - ребенок сохраняет цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. При столкновении с трудностями прибегает к

помощи взрослого, прекращает делать попытки выполнить задание в случае нескольких неудач.

Низкий уровень - ребенок отказывается от цели в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. Целеустремленность и настойчивость отсутствуют, при столкновении с трудностями прибегает к помощи взрослого, при первых неудачах прекращает делать попытки выполнить задание.

Рассмотрим полученные результаты исследования.

Результаты исследования уровня самостоятельности детей старшего дошкольного возраста по методике Р.М. Геворкян представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение по уровням самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Уровень самостоятельности	Количество дошкольников
низкий	30,9%
средний	59,5%
высокий	28,6%

Наглядно распределение по уровням самостоятельности детей старшего дошкольного возраста представлено на рисунке 1.

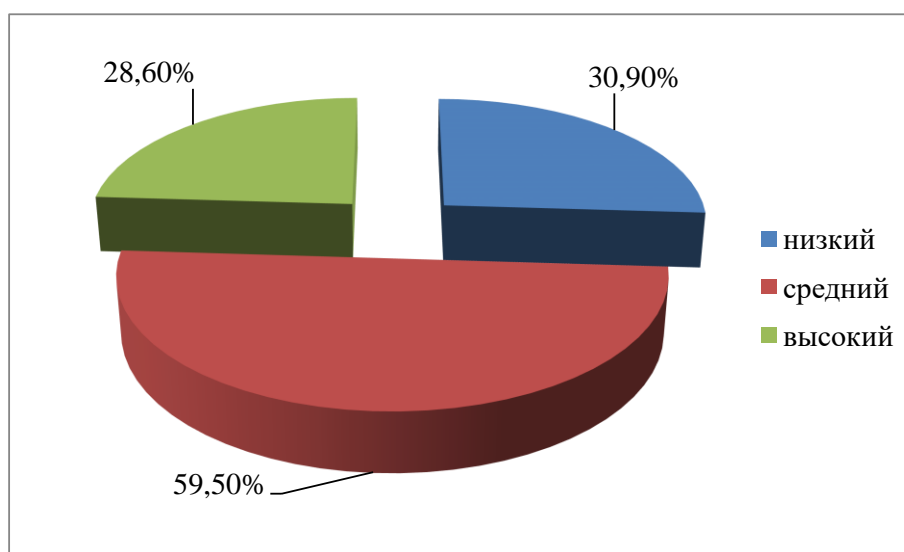


Рисунок 1 - Распределение по уровням самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Согласно данным, представленным на рисунке 1, низкий уровень самостоятельности выявлен у трети детей старшего дошкольного возраста – 30,9% детей не стремятся к решению задач деятельности, им всегда требуется помощь и поддержка взрослого; не умеют поставить цель деятельности, не могут найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; не способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняют решение задач только с напоминаниями взрослого, при этом могут отстоять свое мнение, если им это важно.

Большинство детей старшего дошкольного возраста имеют средний уровень самостоятельности – 59,5% детей стремятся к решению задач деятельности однако иногда требуется помощь взрослого; умеют поставить цель деятельности, но опираются на указания при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач ситуативно и не постоянно, выполняют решение задач с напоминаниями взрослого, при этом могут отстоять свое мнение, если им это важно.

Высокий уровень выявлен у 28,6% детей старшего дошкольного возраста, которые стремятся к решению задач деятельности без помощи взрослых; умеют поставить цель деятельности, не опираясь на указания, при этом могут найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняют решение задач без напоминаний, при этом без упрямства могут отстоять свое мнение.

Рассмотрим результаты исследования автономности-зависимости у дошкольников по методике «Типы субъектной регуляции ребёнка» С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Распределение по типам субъектной регуляции детей старшего дошкольного возраста

Тип субъектной регуляции	Количество дошкольников
«автономный»	28,6%
«зависимый»	33,3%
«смешанный»	38,1%

Наглядно распределение по типам субъектной регуляции детей старшего дошкольного возраста представлено на рисунке 2.

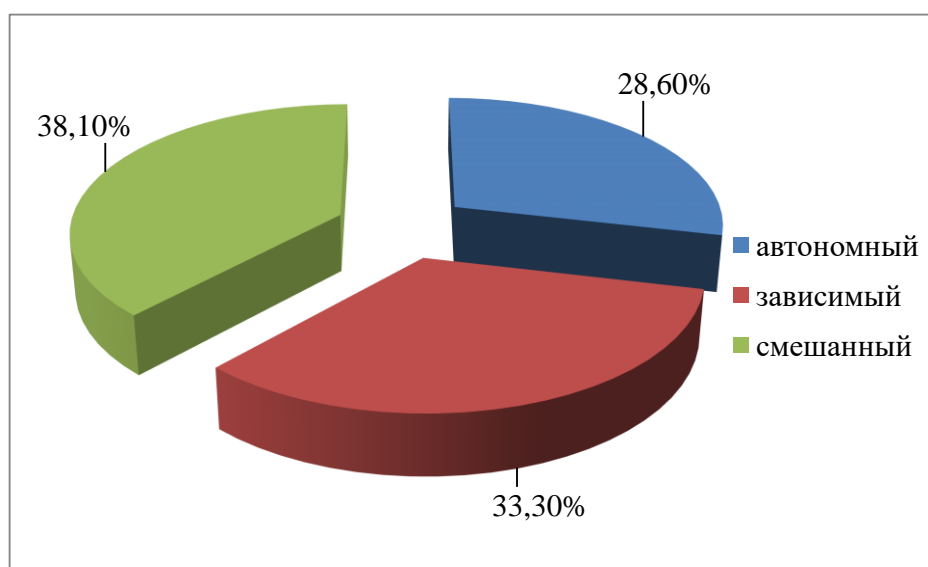


Рисунок 2 - Распределение по типам субъектной регуляции детей старшего дошкольного возраста

Обобщая полученные данные, представленные на рисунке 2, автономный тип субъектной регуляции представлен у 28,6% детей старшего дошкольного возраста, характеризующиеся доминантностью, обособленностью, дошкольники с автономным типом саморегуляции помощи от других не ждут; рассказывают о себе красочно, организованны, контролируют ситуацию, решительные, присутствует проекция на будущее.

Зависимый тип субъектной саморегуляции выявлен у 33,3% детей старшего дошкольного возраста, которые характеризуются не адекватной самооценкой; при разрешении проблемы считают, что кто-то должен им помочь, дезорганизованы, отсутствует контроль, покоряются ситуации (можно легко увести от цели), нерешительные.

Смешанный тип субъектной саморегуляции имеют 38,1% детей старшего дошкольного возраста, которые демонстрируют характеристики автономного или зависимого типа субъектной саморегуляции в зависимости от ситуации и обстоятельств, могут проявлять решительность, организованность, контролировать ситуацию, также могут обращаться за помощью, быть дезорганизованными, покоряться ситуации и не достигать целей.

Обратимся к результатам исследования настойчивости, целеустремленности, самостоятельности детей старшего дошкольного возраста по методике «Изучение произвольности и контроля у детей» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева) представленные в таблице 4.

Таблица 4

Распределение по уровням произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста

Уровень произвольности и контроля	Количество дошкольников
низкий	35,7%
средний	35,7%
высокий	28,6%

Согласно данным, представленным на рисунке 3, доля детей равномерно распределилась на низком и среднем уровнях – по 37,5% детей старшего дошкольного возраста. Дети с низким уровнем отказываются от цели в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. Целеустремленность и настойчивость отсутствуют, при столкновении с

трудностями прибегают к помощи взрослого, при первых неудачах прекращают делать попытки выполнить задание.

Дети со средним уровнем произвольности и контроля сохраняют цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. При столкновении с трудностями прибегают к помощи взрослого, прекращают делать попытки выполнить задание в случае нескольких неудач.

Высокий уровень произвольности и контроля выявлен у 28,6% детей старшего дошкольного возраста, которые сохраняют цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. При столкновении с трудностями к помощи взрослого не прибегают, целенаправленно делают попытки выполнить задание, стремятся выполнить задание до конца.

Наглядно распределение по уровням произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста представлено на рисунке 3.

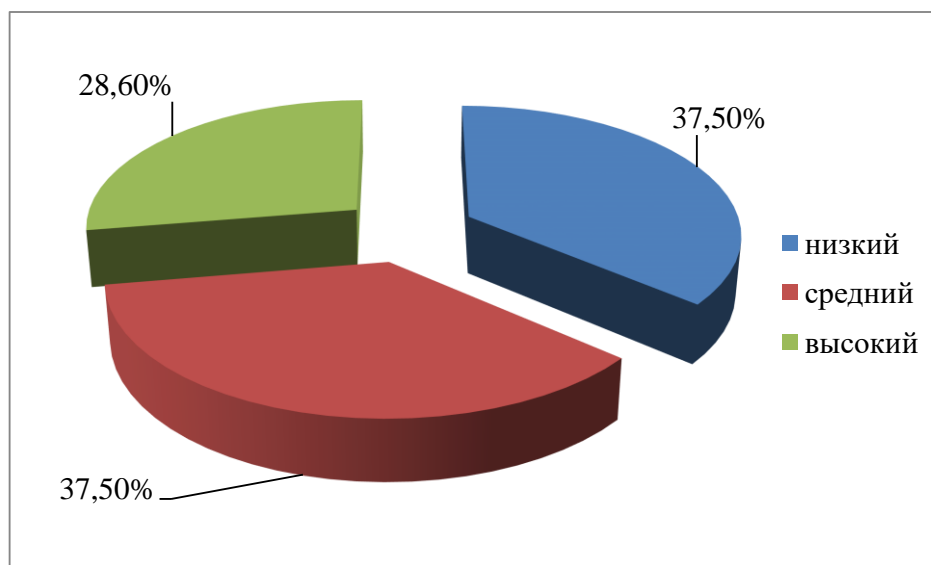


Рисунок 3 - Распределение по уровням произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста

Следовательно, настойчивость, целеустремленность, самостоятельность детей старшего дошкольного возраста в большей степени представлены на низком и среднем уровнях.

Таким образом, самостоятельность детей старшего дошкольного возраста характеризуется следующими показателями:

– старшие дошкольники стремятся к решению задач деятельности, однако иногда требуется помощь взрослого; умеют поставить цель деятельности, но опираются на указания, могут организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач ситуативно и не постоянно

– тип субъектной регуляции у детей характеризуется как доминантностью, решительностью действий, так и дезорганизованностью, неадекватной самооценкой; ориентацией на помощь других, использование вариаций автономного или зависимого типа субъектной саморегуляции в зависимости от ситуации и обстоятельств.

– старшие дошкольники демонстрируют отказ от цели или могут ее сохранить в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. Целеустремленность и настойчивость отсутствуют, при столкновении с трудностями прибегают к помощи взрослого, при первых неудачах прекращают делать попытки выполнить задание.

2.2. Содержание проекта по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста «Я умею. Я могу. Я научился»

Выявленное в процессе эмпирического исследования было выявлено преобладание низкого и среднего уровня развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, что проявляется в характеристиках стремятся к решению задач деятельности, однако иногда требуется помощь взрослого, тип субъектной регуляции у детей характеризуется дезорганизованностью, ориентацией на помощь других, демонстрируют отказ от цели или могут ее сохранить в ситуации, сосредоточенности.

Полученные характеристики самостоятельности детей старшего дошкольного возраста обозначили необходимость организации работы с детьми, направленной на развитие способности к самостоятельному выбору

(деятельности, ее целей, средств и способов, партнеров для общения и пр.), умение осуществить деятельность во всех ее компонентах (от постановки цели, отбора средств и способов до получения результата); автономности поведения, умения использовать свой опыт для решения новых задач.

Для развития показателей самостоятельности, было разработано содержание проекта, в основу которого положены следующие психолого-педагогические условия:

- 1) психологическое просвещение педагогов о значимости и способах развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;
- 2) обогащение предметно-пространственной среды через организацию центров активности;
- 3) вовлечение детей в игровую деятельность в форме квест-игры;
- 4) развитие саморегуляции деятельности детей.

Цель проекта: развить самостоятельность детей через вовлечение детей во взаимодействие с центрами активности, в игровую деятельность, развитие саморегуляции.

Задачи проекта:

1. Развить умение договариваться о совместной деятельности, формулировать суждения, аргументировать высказывания, отстаивать свою точку зрения.
2. Научить планировать свою деятельность.
3. Развить самоконтроль.
4. Развивать поисковую активность.
5. Развивать навыки произвольного поведения, научить приемам и методам саморегуляции.

Проект реализовался поэтапно, включая в себя предпроектный этап, деятельностный этап и рефлексивно-аналитический этап.

Этап предпроектный. Сроки реализации: январь – май 2021 г.

На данном этапе происходил подбор и проработка литературы по теме проекта, определялись основные понятия, возрастные особенности детей

старшего дошкольного возраста. В соответствии с выделенными положениями были подобраны методики, позволяющие оценить показатели самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

В таблице 5 программы представлен паспорт проекта.

Таблица 5

Паспорт проекта по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста «Я умею. Я могу. Я научился!»

Область практики	Психология, педагогика
Адресная направленность	Дети старшего дошкольного возраста
Характеристика целевой группы	Дети в возрасте 6-7 лет. Число детей, входящих в состав целевой группы проекта – 42
Место реализации	МБДОУ г. Красноярск
Ресурсное обеспечение	<p>Научно-методическое:</p> <ul style="list-style-type: none"> – создание для педагогов ДОУ рекомендаций по развитию самостоятельности дошкольников – создание программы развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста <p>Кадровое: 2 педагога МДОУ подготовительной группы, 1 педагог-психолог</p> <p>Информационное: проведение тренинговых занятий, сюжетно-ролевых игр, квест-игр, психологическое просвещение</p> <p>Материально-техническое: расходные материалы, материалы развивающей предметно-пространственной среды</p>
Ожидаемые результаты	<ul style="list-style-type: none"> – умение договариваться о совместной деятельности, формулировать суждения, аргументировать высказывания, отстаивать свою точку зрения; – способность делать выбор; – умение планировать свою деятельность; – повышение инициативности;

	<ul style="list-style-type: none"> – овладение способами осуществления поисковой активности; – умения произвольного поведения, способности к волевому управлению своим поведением; – овладения приемами и методами саморегуляции.
Методы измерения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проективная методика «Типы субъектной регуляции ребёнка» С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина 2. Методика «Особенности проявления воли дошкольников» Р.М. Геворкян 3. Методика «Изучение произвольности и контроля у детей» Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева

Реализация психолого-педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в программе включает в себя организацию и реализацию психолого-педагогических мероприятий:

- организацию семинар-практикума для педагогов «Организация развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной организации»

- организация центров активности в развивающей предметно-пространственной среде ДОО и вовлечение детей в активное их использование

- реализация квест-игры с детьми старшего дошкольного возраста

- реализацию комплекса тренинговых упражнений, направленных на развитие саморегуляции детей старшего дошкольного возраста.

Деятельностный этап проекта представлен в календарном плане программы развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в таблице 6.

Календарный план развития самостоятельности детей старшего дошкольного
возраста

Раздел проекта	Средства развития	Сроки
1. Психологическое просвещение педагогов о значимости и способах развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста	Семинар – практикум «Организация развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной организации»	сентябрь 2021 – октябрь 2021
2. Центры активности в развивающей предметно-пространственной среде ДОО	– Центры активности в развивающей предметно-пространственной среде: – Утренний и вечерний сбор (предоставление ребёнку свободы, независимости, большого поля для самостоятельных действий, общения на равных)	ноябрь 2021 – декабрь 2021
3. Игровая деятельность	Квест-игры: – квест-игра «В поисках пропавших снежинок» – квест-игра «Сто загадок»	январь 2022 - февраль 2022
4. Развитие саморегуляции дошкольников	Комплекс тренинговых упражнений	март 2022

Содержание проекта согласно разделам представлено ниже.

I раздел – психологическое просвещение педагогов о значимости и способах развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Семинар-практикум для педагогов «Организация развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной организации»

Цель: оказание психолого-педагогической поддержки педагогов ДОО в вопросах систематизации и актуализации знаний о способах развития

самостоятельности через тренинговые упражнения, игры, решение проблемных ситуаций.

Задачи:

- сплочение коллектива педагогов и создание благоприятного эмоционального настроения, открытости;
- систематизация информации о формах и способах поддержки и развития самостоятельности;
- выявление затруднений и оказание помощи в практике применения методов поддержки и развития самостоятельности.

Участники: педагоги ДООУ.

Условия проведения: музыкальный зал.

Продолжительность: 1 час 30 минут.

Структура семинар-практикума:

1. Ритуал приветствия.

Цель: создание положительного эмоционального настроения группы.

2. Мозговой штурм «Что такое инициатива!?».

Цель: актуализация имеющихся знаний.

3. Мини – лекция «Понятие самостоятельности дошкольников и ее показатели».

4. Коллаж «Черты самостоятельной личности».

Цель: осознание различий в представлениях о самостоятельности личности.

5. Упражнение «Педагогическая копилка».

Цель: углубление знаний о способах развития самостоятельности в период старшего дошкольного возраста. Создается копилка деятельности воспитателя по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

6. Упражнение «Закончи предложение».

Цель: осознание необходимых изменений в своей профессиональной деятельности.

7. Игра «ХИМС»

Цель: рефлексия, отреагирование чувств и эмоций, полученных знаний.

II раздел – развивающая предметно-пространственная среда.

Организация центров активности в развивающей предметно-пространственной среде, вовлечение детей вовлечение детей в активное их использование основывалось на детском интересе. Но, чтобы его вызвать, накануне будущей темы недели делается «вброс» в развивающую предметно-пространственную среду. Формируется выставка из игрушек, книг, поделок, имеющих отношение к теме образовательного события, которая пробуждает первые детские вопросы. Или вводится персонаж, стимулирующий детскую любознательность. В тот же день происходит детский совет. Он проводится по определенной структуре, но допускает значительную долю вариативности. Детский совет в нашей группе начинается по звуковому сигналу, под детскую мелодию. Дети садятся в круг на подушки. Этапы утреннего детского совета – приветствие, обмен новостями, обсуждение.

В качестве ситуации для размышления предлагается тема недели. Обсуждается новая тема, выясняется, каковы знания детей в этой области, и что они хотели бы узнать. Вместе с педагогом составляется планирование по модели трех вопросов. Все инициативы, и детей, и педагога, отражаются на «паутинке».

«Паутинка» – инструмент для фиксации детских инициатив. Представляет собой ватман, плакат с намеченным рисунком какого либо предмета (изображения), с пустыми областями, которые заполняются информацией, полученной от детей. Первая область: что мы знаем о теме образовательного события. Вторая область: что мы не знаем, но хотели бы узнать? Третья область: где мы можем это узнать? Информация, полученная от детей, обязательно записывается печатными буквами. Дети подготовительных групп могут сами прочесть написанное. В младших группах используются значки, маленькие рисунки, смайлики для

обозначения детских вопросов. Например, тема недели «Что мы знаем о воде?».

В процессе беседы дети рассказали много интересного о движении воды в природе, пообещали принести собственные энциклопедии. Высказали желание нарисовать схему круговорота в природе, самостоятельно провести опыты с водой и красками, сочинить сказку о воде. Детские инициативы дополняются предложениями педагога.

После заполнения «паутинка» располагается в приемной в целях привлечения родителей (как полноправные участники образовательных отношений, как со-педагоги, как партнеры они имеют полное право внести свои предложения и вопросы).

В понедельник утром педагог обращает внимание детей на заполненную «паутинку», на содержание центров активности, которое может помочь детям реализовать свои инициативы. Происходит своеобразная реклама центров активности. Каждый ребенок решает, где он сможет получить ответ на интересующий его вопрос.

Решение, принятое ребенком, отражается на доске «Я выбираю!», которая является инструментом для фиксации выбора ребенка. Она представляет собою магнитную или ковровую поверхность, разграниченную на зоны. Каждая зона соответствует центру активности в группе и маркирована соответствующей картинкой. У каждого ребенка есть свой личный значок. Ребенок прикрепляет свой значок рядом с картинкой в зоне конкретного центра активности и обозначает свое решение наглядно. После чего дети расходятся по центрам активности.

Выбор детей заключается не только в выборе деятельности, но и выборе партнера, материала. Например, в центре математики предлагаются не только карточки для самостоятельной деятельности, но и дидактические игры. Ребенок может сложить фигуру из палочек Кьюизенера, может найти пару по цвету, раскладывает предметы на большие и маленькие, если предложенная дидактическая игра способна ответить на вопрос ребенка.

Обращается внимание детей на карточки с заданиями типа: «Помоги лягушонку пройти лабиринт» и «Посчитай капельки» в центре математики. В центре творчества – на распечатанные картинки с изображениями берега водоема и воздушной среды. Дети вырежут картинку по контуру, наклеят на альбомный лист и красным маркером обозначат движение круговорота воды в природе.

В центре рисования упор делается на материалы и оборудование для нетрадиционного рисования с использованием воды: зубные щетки для разбрызгивания, пластиковые трубочки для выдувания клякс и т.п. В центре театральной деятельности дети выбирают вид театра, который поможет им изобразить животное или предмет, предметы, с которыми они изображают пантомиму; дети сами могут попробовать создать декорации для разыгрывания стихотворения.

Результатом деятельности детей становятся рисунки, макеты, аппликация, лепка из пластилина, или нематериальные продукты: танец, игра, спектакль, фиксируемые педагогом на фотоаппарат.

Информацией о прожитом дне дети обмениваются во время итогового сбора. Дети делятся опытом, впечатлениями, проходит презентация продуктов детской деятельности. В этот момент дети рефлексуют. Образовательная тема длится от одного дня и до тех пор, пока не угаснет интерес ребенка.

На примере темы недели это осуществлялось следующим образом: в рамках тематической недели «Дары природы. Овощи» материалы вносились ежедневно в разные центры активности. Например, в понедельник для организации игровой деятельности – муляжи овощей, корзины, фартук, атрибуты для игры в овощной магазин, дидактические игры на дифференциацию овощей, на закрепление названий овощей и их признаков, дидактические игры на исключение лишнего и так далее.

Во вторник основное внимание уделялось Центру творчества. Размещались материалы для развития у детей умений и навыков рисования

на основе использования нетрадиционных техник, пооперационные карты рисования отдельных овощей, предметные картинки, сюжетные иллюстрации, схемы рисования овощей.

В среду мы помещали в Центр книги, материалы, включающие в себя различные книги, содержащие стихи, произведения художественной литературы, связанные с овощами, а также пословицы, поговорки, загадки, наглядные материалы в виде иллюстраций, фотографий для бесед и составления рассказов. Таким образом, каждый день в один из центров активности вносился материал.

III раздел – игровая деятельность

Цель: развитие самостоятельности в игровой деятельности через вовлечение в квест-игры.

Квест как игровая технология позволяет ребенку проявить и развить составляющие детской самостоятельности. В основе этой игры заложена идея самостоятельной деятельности группы детей в решении интеллектуальных, физических, творческих и коммуникативных задач.

У квест -игры есть ряд преимуществ, она:

- является привлекательной для ребёнка, позволяет активизировать его внимание и развивать познавательный интерес, инициативность самостоятельность в ходе выполнения заданий;
- формирует у детей ощущение личной заинтересованности при выполнении задания и проявления инициативы;
- формирует у детей унифицированную базу знаний и представлений, к которой можно обращаться во время работы в группе;
- обогащает детей сходными впечатлениями для обсуждения;
- создаёт условия для поддержки и развития детских интересов и способностей и нацелена на развитие индивидуальности ребёнка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности;
- создаются комфортные условия обучения, при которых каждый ребёнок чувствует свою успешность;

– в ходе реализации можно комбинировать разные виды детской деятельности и формы работы с детьми, решать образовательные задачи в самостоятельной и совместной деятельности детей и взрослого.

Во время прохождения квеста дети обсуждают предположения друг друга, догадки о найденных подсказках и заданиях и сами принимают решение, куда идти в поисках задания. Им приходится догадываться, в чем состоит задание и как его выполнить. Они выполняют задания и получают промежуточные результаты также самостоятельно. И только когда дети получают конечный результат, они взаимодействуют со взрослым, который «принимает» у них этот результат. На всех этапах дети могут обратиться за помощью к педагогу. Но и в этом случае педагог не решает за детей задания, а помогает наводящими вопросами принять решение самостоятельно.

Ниже представлен план-конспект квест-игры «В поисках пропавших снежинок».

Цель: формирование умения проявлять инициативу и самостоятельность в познавательно-исследовательской деятельности.

Задачи:

1. Формировать у дошкольников представления о таких природных явлениях как облака, осадки, круговорот воды в природе и их происхождению.

2. Расширять представление детей о физических свойствах окружающего мира: дать представление о снежинках, их образовании, объяснить их форму, строение.

3. Развивать способность к самооценке собственной деятельности, содействовать развитию познавательного, коммуникативного, эстетического потенциала личности каждого ребёнка.

4. Воспитывать самостоятельность, любознательность, чувство ответственности за участие в общем деле.

Предварительная работа: чтение сказки «Снежная королева», рассматривание иллюстраций.

Ход квест-игры:

1 этап: формирование у детей внутренней мотивации к деятельности.

2 этап: организация планирования детьми их деятельности.

3 этап: реализация детского замысла.

Участники игры идут по схеме, на которой указаны станции. На каждой станции необходимо выполнить задание, чтобы получить одну из пропавших снежинок.

1 станция – станция сенсорики и графомоторного развития.

2 станция – станция робототехники и легоконструирования.

3 станция – арт-мастерская «Свет и цвет».

4 станция – центр экспонатов.

5 станция – станция двигательной активности.

6 станция – станция астрономии.

4 этап: проведение детской рефлексии по итогам деятельности.

Квест-игра «Сто загадок»

Цель: побуждение детей к командному взаимодействию, проявлению самостоятельности и активности в поисковой деятельности в условиях конкретного пространства.

Задачи:

– овладение практическими умениями элементарного ориентирования в пространстве дошкольного образовательного учреждения;

– пробуждение интереса к самостоятельному решению задач;

– приобретение опыта командного взаимодействия в нестандартной ситуации в условиях поисковой деятельности.

Ход квест-игры:

1 этап: формирование у детей внутренней мотивации к деятельности.

2 этап: организация планирования детьми их деятельности.

3 этап: реализация детского замысла.

На каждой станции необходимо выполнить задание, чтобы понять следующую станцию

- 1 станция – Станция - «Вахта».
 - 2 станция – станция «Ромашка».
 - 3 станция – станция «Радуга».
 - 4 станция – врачебная станция.
 - 5 станция – станция «Пчелки».
 - 6 станция – станция «Знайки».
 - 7 станция – станция «Кухня».
 - 8 станция – станция «Солнышко».
 - 9 станция – станция «Золотая рыбка».
 - 10 станция – станция «Колокольчик».
 - 11 станция – станция «Семицветик».
 - 12 станция – станция «Белоснежка».
 - 13 станция – станция «Заведующая».
- 4 этап: проведение детской рефлексии по итогам деятельности.

IV раздел – саморегуляция поведения и деятельности

Комплекс занятий по развитию саморегуляции с помощью упражнений. Цель: формирование произвольной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- развитие навыков произвольного поведения;
- развитие способности к волевому управлению своим поведением, воспитывать выдержку;
- развитие произвольного внимания, способность быстро переключать внимание;
- развитие самоконтроля, самостоятельной мобилизации усилий;
- тренировка умения работать по правилам;
- обучение детей приемам и методам саморегуляции.

Содержание и структура занятия:

Установочный этап. Сплочение группы, установка доверительных отношений между детьми и психологом, формирование уверенного поведения.

Коррекционный этап. Многократная отработка материала, для формирования у детей не просто умения контролировать свое поведение, но и формирования навыка саморегуляции.

Релаксационный этап. Снятие мышечных зажимов, повышение самооценки, обучение приемам аутотренинга.

Завершающий этап. Подведение итогов, получение обратной связи, формирование положительного отношения к занятиям, умения адекватно оценивать свое поведение.

Ниже представлено содержание занятий.

Групповая форма работы. На занятиях применяются игровые технологии.

1. Блок «Доверие». Цель: Создание доверительной атмосферы. Создание правил группы.

Игры: «Здравствуйте», «Трифон», «Домики», «Привет», «Я сегодня вот такая».

Упражнения: «Похвалилки», «Я люблю...», «Считалки», «Моя мечта», «Настроение дождя», Рисунок «Я-это я», «Если бы я был волшебником».

Коллективное рисование. Творческая работа «Моё волшебное дерево», создание книги «Если бы я был волшебником».

2. Блок «Самопознание». Цель: Повышение самооценки и развитие самоконтроля.

Игры: «Приветствуем всех», «Вождь краснокожих», «Менялки», «Башня успеха», «Повторение ритма», «Понарошку», «Обезьянки из Бразилии», «Зеркало».

Упражнения: «Корректирующая проба», «Кто Я», «Автопортрет», «Сходство и различие». Рисование: «Каким я хотел бы быть»,

«Рисование в зеркалах». Коллаж «Каким мне надо быть, чтобы со мной дружили дети...».

3. Блок «Саморегуляция». Цель: Формирование у детей навыков управления эмоциями и поведением.

Игры: «Бумажное приветствие», «Стойкий оловянный солдатик», «Кто на фотографии Доброе утро», «Разведчики», «Ледышки и веснушки», «Башня успеха», «Цапля, воробей, ворона», «Эмоциональное домино», «Морские волны», «Коридор приветствий», «Тропинка», «Король зверей».

Упражнения: «Корректурная проба», «Да и Нет», «Я смогу».

Чтение: «Хочу и надо» (П.Лобузов). Плакат «Хочу и Надо».
Рисование: «Хочу и Надо». Этюд «Что там происходит?».

4. Блок «Уверенное поведение» Цель: Формирование уверенного поведения, самооценки, умения принимать решения и делать выбор.

Игры: «Все, кто любит рисовать, здравствуйте», «Стань башней», «Встаньте дети, встаньте в круг», «Карусель», «Как чихает великан», «Король зверей».

Рисование: «Лекарство от страха».

5. Блок «Сотрудничество». Цель: Формирование коммуникативной компетентности, умения сотрудничать со сверстниками и взрослыми, генерализация полученных навыков инициативного, самостоятельного поведения в семье и детском саду, сплочение группы.

Игры: «Короткое приветствие», «Внимательный машинист», «Сто мячей», «Испорченный телефон», «Здравствуй, Света», «Соседи», «Зайку бросила хозяйка», «Строимся по росту».

Упражнения: «Я справился», «Сказка по кругу».

Рисование: «Наш любимый детский сад».

6. Заключительное занятие.

Цель: Вербализация полученных навыков, рассказывая группе, чему научились, где и как будут использовать полученные навыки.

Игры: «давайте, поздороваемся», «Стоп, или Отгадай, кого здесь нет», по выбору детей.

Обсуждение «Как мы похожи, какие мы разные». Презентация книг каждого ребёнка «Это Я».

Рефлексивно-аналитический этап (март – май 2022 г.) состоял в оценке динамики развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, подведение итогов реализации программы, внесение изменений, корректировка мероприятий.

2.3. Оценка результативности реализации проекта

После реализации проекта для проверки динамики показателей самостоятельности детей старшего дошкольного возраста была проведена повторная диагностика по методикам, используемым в предпроектном исследовании.

Результаты исследования уровня самостоятельности детей по методике «Особенности проявления воли дошкольников» (Р.М. Геворкян) после реализации проекта представлены на рисунке 4.

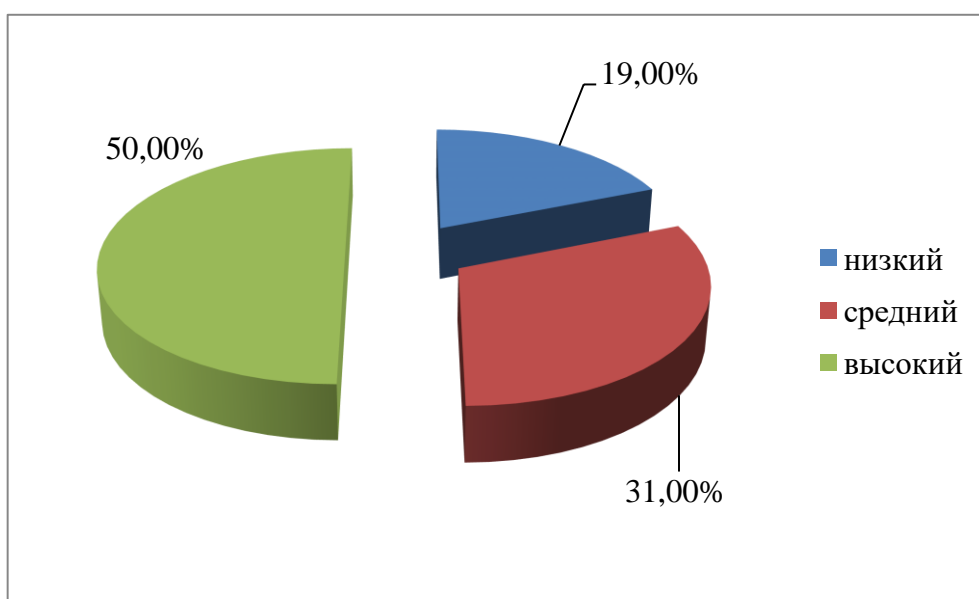


Рисунок 4 - Распределение по уровням самостоятельности детей старшего дошкольного возраста после реализации проекта

Согласно данным, представленным на рисунке 4, низкий уровень самостоятельности выявлен у 21,4% детей старшего дошкольного возраста, которые не стремятся к решению задач деятельности, им всегда требуется помощь и поддержка взрослого; не умеют поставить цель деятельности, не могут найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; не способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняют решение задач только с напоминаниями взрослого, при этом могут отстоять свое мнение, если им это важно.

Средний уровень самостоятельности после реализации проекта выявлен у 31,0% детей старшего дошкольного возраста, которые стремятся к решению задач деятельности однако иногда требуется помощь взрослого; умеют поставить цель деятельности, но опираются на указания при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач ситуативно и не постоянно, выполняют решение задач с напоминаниями взрослого, при этом могут отстоять свое мнение, если им это важно.

После реализации проекта в большей степени представлена доля высокого уровня самостоятельности – высокий уровень 47,6% детей старшего дошкольного возраста стремятся к решению задач деятельности без помощи взрослых; умеют поставить цель деятельности, не опираясь на указания, при этом могут найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняют решение задач без напоминаний, при этом без упрямства могут отстоять свое мнение.

Распределение по уровням самостоятельности детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта представлено в таблице 7.

Таблица 7

Распределение по уровням самостоятельности детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта

Уровень самостоятельности	Количество дошкольников	
	до проекта	после проекта
низкий	30,9%	21,4%
средний	59,5%	31,0%
высокий	28,6%	47,6%

Наглядно динамика распределения по уровням самостоятельности детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта представлена на рисунке 5.

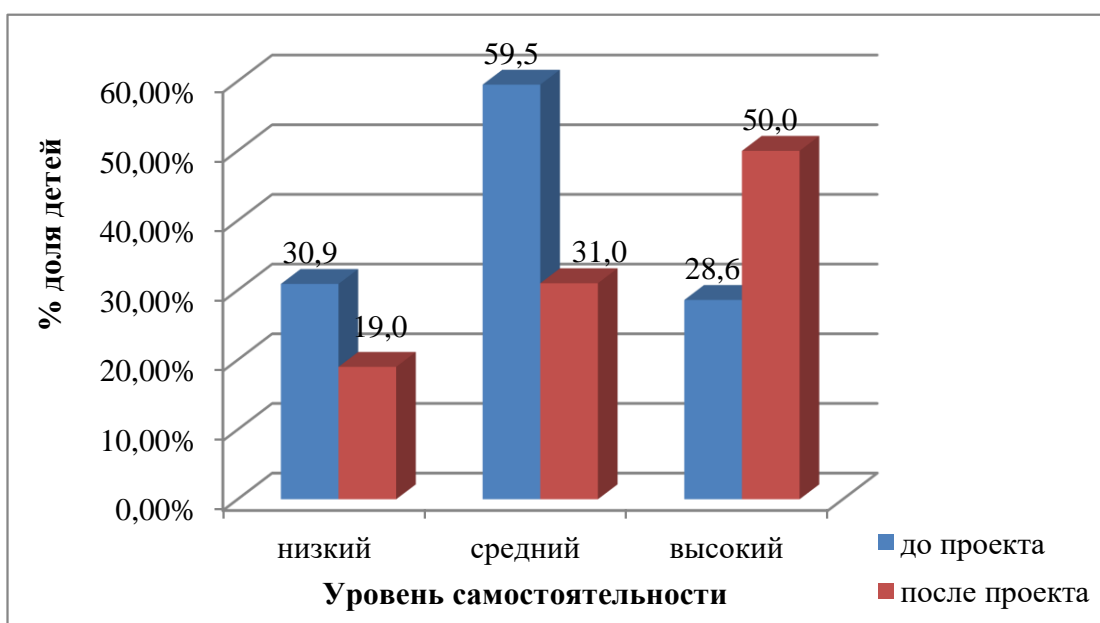


Рисунок 5 – Динамика распределения по уровням самостоятельности детей старшего дошкольного возраста после реализации проекта

Согласно данным, представленным на рисунке 5, произошло снижение доли низкого уровня на 11,9%, снижение среднего уровня на 28,5%,

произошло повышение доли детей с высоким уровнем (увеличение доли на 21,4%), Следовательно можно сделать вывод, что после реализации проекта дети стали стремиться к решению задач деятельности без помощи взрослых; в большей степени стали находить себе занятия и организовывать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализовать задуманное, при этом без упрямства могут отстаивать свое мнение. Дети стали меньше обращаться к помощи взрослого, и нуждаться в его поддержке при осуществлении деятельности.

Рассмотрим результаты исследования автономности-зависимости у дошкольников по методике «Типы субъектной регуляции ребёнка» Хусаиновой С.В., Прыгина Г.С. после реализации проекта, представленные на рисунке 6.

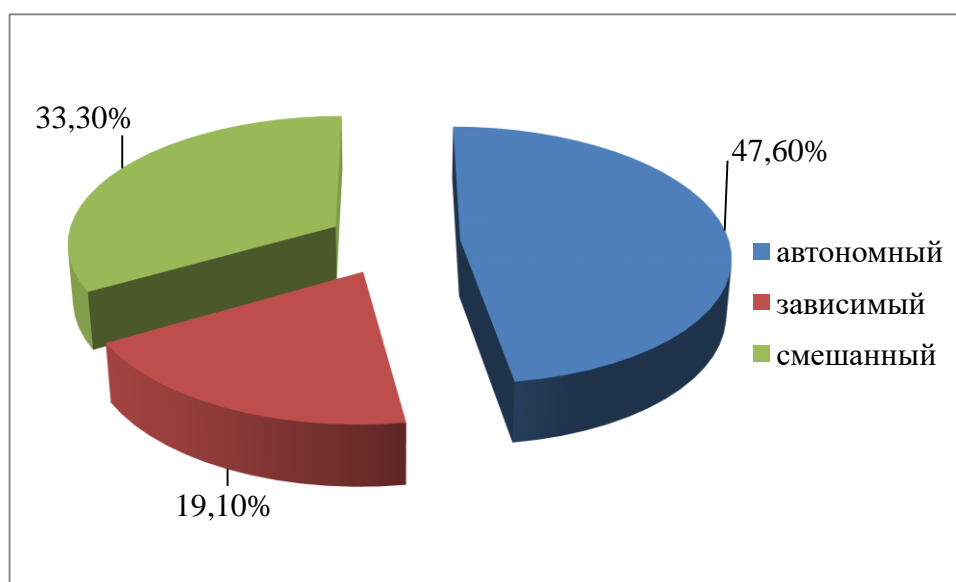


Рисунок 6 - Распределение по типам субъектной регуляции детей старшего дошкольного возраста после реализации проекта

Согласно данным, представленным на рисунке 6, после реализации проекта преобладает автономный тип субъектной саморегуляции, который выявлен у 47,6% детей старшего дошкольного возраста, которые характеризуются как доминантные, обособленные, дошкольники с автономным типом саморегуляции помощи от других не ждут; рассказывают

о себе красочно, организованны, контролируют ситуацию, решительные, присутствует проекция на будущее.

Зависимый тип субъектной саморегуляции имеют 19,1% детей старшего дошкольного возраста, которые характеризуются не адекватной самооценкой; при разрешении проблемы считают, что кто-то должен им помочь, дезорганизованы, отсутствует контроль, покоряются ситуации (можно легко увести от цели), нерешительные.

Смешанный тип субъектной саморегуляции выявлен у 33,3% детей старшего дошкольного возраста, которые демонстрируют характеристики автономного или зависимого типа субъектной саморегуляции в зависимости от ситуации и обстоятельств, могут проявлять решительность, организованность, контролировать ситуацию, также могут обращаться за помощью, быть дезорганизованными, покоряться ситуации и не достигать целей.

Распределение по типам субъектной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта представлено в таблице 8.

Таблица 8

Распределение по типам субъектной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта

Тип субъектной саморегуляции	Количество дошкольников	
	до проекта	после проекта
автономный	28,6%	47,6%
зависимый	33,3%	19,0%
смешанный	38,1%	33,3%

Наглядно динамика распределения по типам субъектной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта представлена на рисунке 7.

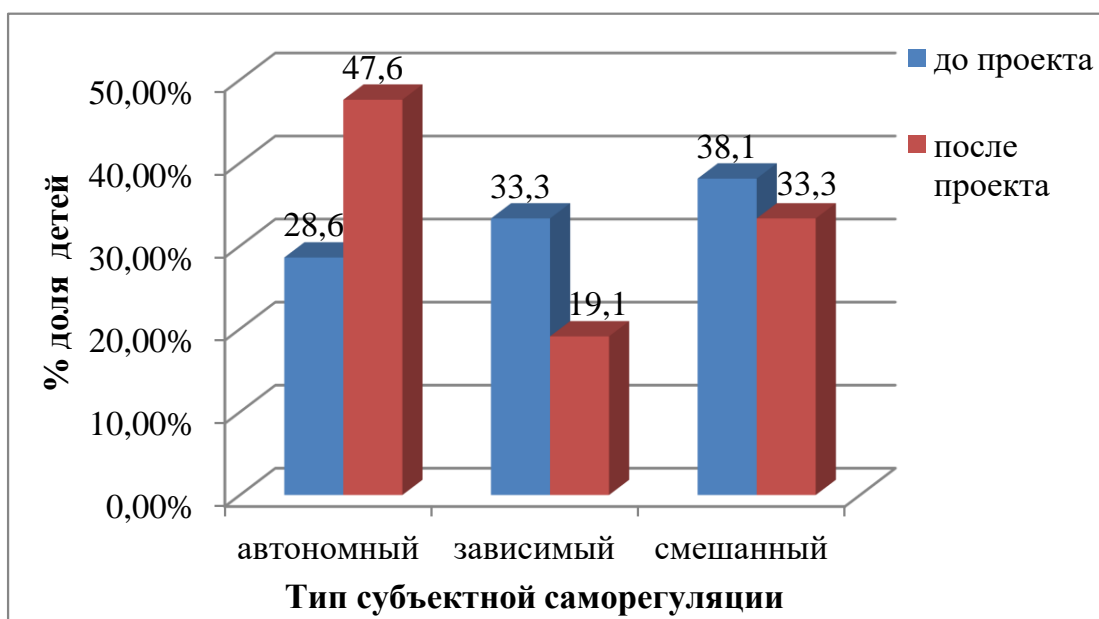


Рисунок 7 – Динамика распределения по типам субъектной саморегуляции детей старшего дошкольного возраста после реализации проекта

Согласно данным, представленным на рисунке 7, произошло снижение доли зависимого типа субъектной саморегуляции на 14,3%, снижение доли смешанного типа субъектной саморегуляции на 4,8%, произошло повышение доли детей с автономным типом субъектной саморегуляции на 19%,

Следовательно можно сделать вывод, что после реализации проекта дети стали более решительными, доминантными, обособленными в деятельности, в меньшей степени стали ожидать помощи со стороны других, более адекватно оценивают свои возможности, присутствует проекция на будущее. У дошкольников снизилась нерешительность в деятельности и поведении, дети стали меньше покоряться ситуации и не достигать целей.

Обратимся к результатам исследования настойчивости, целеустремленности, самостоятельности детей старшего дошкольного возраста по методике «Изучение произвольности и контроля у детей» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева) после реализации проекта, представленные на рисунке 8.

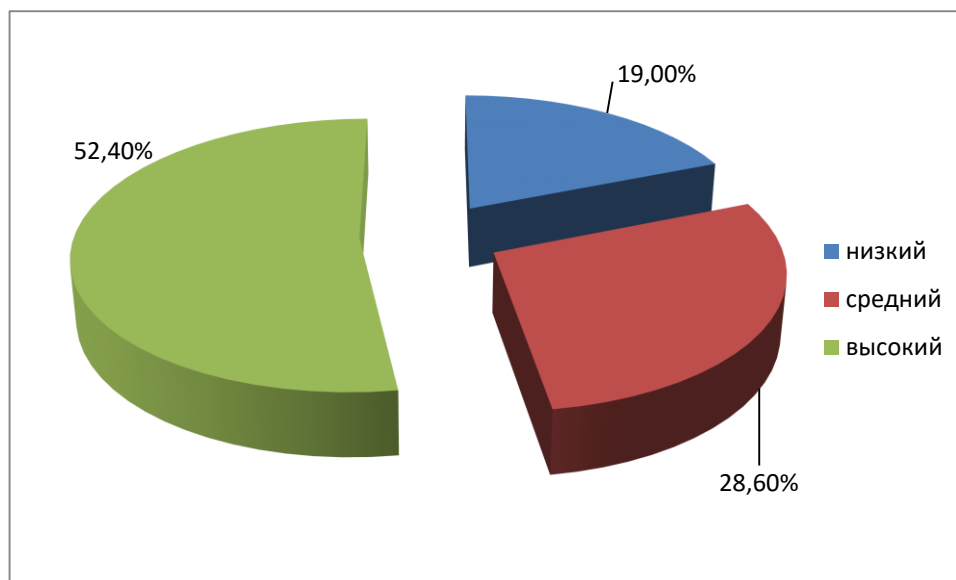


Рисунок 8 - Распределение по уровням произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста после реализации проекта

Согласно данным, представленным на рисунке 8, после реализации проекта низкий уровень выявлен у 19,0% детей, которые отказываются от цели в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. Целеустремленность и настойчивость отсутствуют, при столкновении с трудностями прибегают к помощи взрослого, при первых неудачах прекращают делать попытки выполнить задание.

Средний уровень произвольности и контроля представлен у 28,6% детей старшего дошкольного возраста, которые сохраняют цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. При столкновении с трудностями прибегают к помощи взрослого, прекращают делать попытки выполнить задание в случае нескольких неудач.

Преобладающим является высокий уровень произвольности и контроля, который после реализации проекта демонстрируют 52,4% детей старшего дошкольного возраста, которые сохраняют цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. При столкновении с трудностями к помощи взрослого не прибегают, целенаправленно делают попытки выполнить задание, стремятся выполнить задание до конца.

Распределение по уровням произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта представлено в таблице 9.

Таблица 9

Распределение по уровням произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта

Уровень произвольности и контроля	Количество дошкольников	
	до проекта	после проекта
низкий	37,5%	19,0%
средний	37,5%	28,6%
высокий	28,6%	52,4%

Наглядно динамика распределения по уровням произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта представлена на рисунке 9.

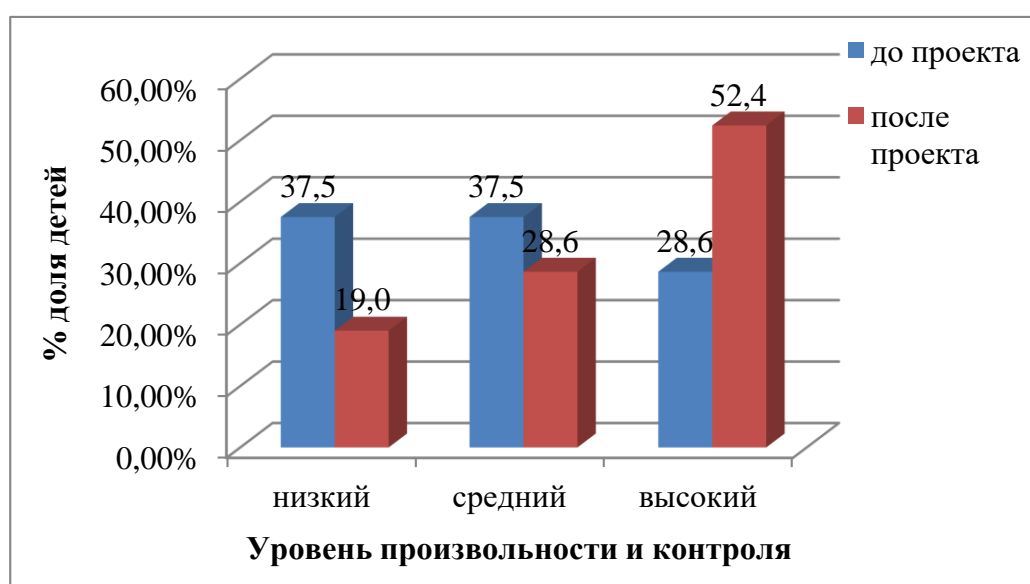


Рисунок 9 - Динамика распределения по уровням произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста после реализации проекта

Согласно данным, представленным на рисунке 9, после реализации проекта наблюдается положительная динамика уровня произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста: произошло снижение доли

низкого уровня произвольности и контроля на 18,5%, снижение доли среднего уровня произвольности и контроля на 8,9%, произошло повышение доли высокого уровня произвольности и контроля на 23,8%.

С целью определения значимости различий показателей самостоятельности детей старшего дошкольного возраста до и после реализации проекта нами был использован U- критерий Манна-Уитни, поскольку данные по методикам получены в бальной шкале. Расчет производился автоматически на сайте <https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/>

Средний показатель (M) и уровень достоверности различий по показателям самостоятельности детей старшего дошкольного возраста представлены в таблице 10.

Таблица 10

Показатели достоверности различий уровни стрессоустойчивости старших подростков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Показатель самостоятельности	Ср.значение до развитие	Ср.значение на контрольном эксперименте	Uэмп	Уровень достоверности
Уровень развития самостоятельности		35,2	236	$p \leq 0.05$
Тип субъектной регуляции ребёнка	235	40,2	231,5	$p \leq 0.05$
Уровень произвольности и контроля	8,4	35,2	226	$p \leq 0.05$

Критические значения: $p \leq 0.01 = 224$; $p \leq 0.05 = 240$.

Полученные различия по показателям самостоятельности детей старшего дошкольного возраста после реализации проекта являются статистически достоверными по U-критерию Манна-Уитни на уровне $p \leq 0,05$.

Следовательно, после реализации проекта дети старшего дошкольного возраста способны сохранять цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. Снизилось количество обращений к помощи взрослого при возникновении трудностями, повысился уровень настойчивости и целенаправленности при выполнении задания, стремятся выполнить задание до конца.

Выводы по главе 2

1. В результате проведенного исследования на этапе предпроектного исследования были получены данные об уровне и проявлениях самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

– Исследование уровня самостоятельности детей старшего дошкольного возраста (по методике Р.М. Геворкян) показало преобладание среднего уровня. 59,5% детей стремятся к решению задач деятельности, однако иногда требуется помощь взрослого; умеют поставить цель деятельности, но опираются на указания при этом могут найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач ситуативно и не постоянно, выполняют решение задач с напоминаниями взрослого, при этом могут отстаивать свое мнение.

– Исследование субъектной регуляции (по методике С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина) показало отсутствие выраженного типа субъектной регуляции у детей: автономный тип субъектной регуляции представлен у 28,6% детей, характеризующиеся доминантностью, решительностью действий; зависимый тип субъектной саморегуляции выявлен у 33,3% детей, которые характеризуются неадекватной самооценкой; ориентируются на помощь других, дезорганизованы; смешанный тип субъектной саморегуляции имеют 38,1% детей, которые демонстрируют характеристики автономного или зависимого типа субъектной саморегуляции в зависимости от ситуации и обстоятельств.

– Исследование произвольности и контроля детей старшего дошкольного возраста (по методике Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой) показало, что доля детей равномерно распределилась на низком и среднем уровнях – по 37,5% детей. Дети отказываются от цели или могут ее сохранять в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности.

Целеустремленность и настойчивость отсутствуют, при столкновении с трудностями прибегают к помощи взрослого, при первых неудачах прекращают делать попытки выполнить задание. Высокий уровень произвольности и контроля выявлен у 28,6% детей, которые сохраняют цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности, к помощи взрослого не прибегают, целенаправленно делают попытки выполнить задание.

2. Проект представляет собой взаимосвязанную последовательную реализацию трех этапов: предпроектного, деятельностного и рефлексивно-аналитического.

На предпроектном этапе было осуществлено предпроектное исследование самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Деятельностный этап включал в себя разработку и апробирование программы развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста «Я умею. Я могу. Я научился!»

Разработанный проект по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста «Я умею. Я могу. Я научился!» включает в себя реализацию психолого-педагогических условий:

- психологическое просвещение педагогов о значимости и способах развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;
- обогащение предметно-пространственной среды через организацию центров активности;
- вовлечение детей в игровую деятельность в форме квест-игры;
- развитие саморегуляции деятельности детей.

Содержание проекта включает в себя реализацию следующих мероприятий:

- 1) семинар-практикум «Организация развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной организации»;
- 2) организация центров активности в развивающей предметно-пространственной среде ДОО и вовлечение детей в активное их использование: организация утреннего и вечернего сбора: предоставление

ребёнку свободы, независимости, большого поля для самостоятельных действий, общения на равных, использование техник «Паутинка», «Доска выбора» для фиксации инициативы и осуществления самостоятельного выбора;

3) реализация квест-игр с детьми старшего дошкольного возраста:

– квест-игра «В поисках пропавших снежинок». Цель: Формировать умение проявлять инициативу и самостоятельность в познавательно-исследовательской деятельности.

– квест-игра «Сто загадок». Цель: побуждение детей к командному взаимодействию, проявлению самостоятельности и активности в поисковой деятельности в условиях конкретного пространства.

4) Занятия включающие комплекс упражнений, направленных на развитие саморегуляции поведения и деятельности детей старшего дошкольного возраста: блок «Доверие» блок «Самопознание», блок «Саморегуляция», блок «Уверенное поведение», блок «Сотрудничество».

3. Заключительный этап состоял в оценке динамики развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, подведение итогов реализации программы.

После реализации проекта произошло снижение доли низкого уровня самостоятельности на 11,9%, повышение доли детей с высоким уровнем на 21,4%, после реализации проекта дети стали стремиться к решению задач деятельности без помощи взрослых; в большей степени стали находить себе занятия и организовывать свою деятельность (по методике Р.М. Геворкян).

После реализации проекта исследование субъектной регуляции (по методике С.В. Хусаиновой, Г.С. Прыгина) показало снижение доли зависимого типа субъектной саморегуляции на 14,3%, снижение доли смешанного типа субъектной саморегуляции на 4,8%, произошло повышение доли детей с автономным типом субъектной саморегуляции на 19%, дети стали более решительными, доминантными, обособленными в деятельности, в меньшей степени стали ожидать помощи со стороны других, более

адекватно оценивают свои возможности, присутствует проекция на будущее. У дошкольников снизилась нерешительность в деятельности и поведении, дети стали меньше покоряться ситуации и не достигать целей.

После реализации проекта произошло снижение доли низкого уровня произвольности на 18,5%, повышение доли высокого уровня произвольности и контроля на 23,8%, дети способны сохранять цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. Снизилось количество обращений к помощи взрослого при возникновении трудностями, повысился уровень настойчивости и целенаправленности при выполнении задания, стремятся выполнить задание до конца (по методике Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой).

Таким образом, после реализации проекта произошло повышение уровня и показателей самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема самостоятельности многоаспектно рассматривалась в философских, психолого-педагогических исследованиях. В философской литературе вопросы самостоятельности рассматривались в связи с проблемой свободы и ответственности личности, взаимодействия личности и общества, общественной и личной практики (Н.А. Бердяев, А.И. Петрущик, К.К. Платонов, Д.И. Широканов и др.).

Эти подходы получили свое отражение в работах крупных отечественных психологов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Рассматривая вопросы самостоятельности в русле кардинальных проблем психологической науки – проблем личности, активности, деятельности, – они подчеркивали, что социальная ценность самостоятельности как качества личности определяется ее направленностью и уровнем активности человека как субъекта деятельности и отношений.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет обнаружить наличие разных подходов к трактовке самостоятельности: рассмотрение самостоятельности преимущественно с позиции волевого развития личности (В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, В.И. Селиванов) и с позиции нравственного развития как нравственного качества личности (Ш.А. Амонашвили, Л.А. Высотина, Л.М. Пименова, З.Ф. Пономарева).

В современных исследованиях наиболее отчетливо проявляет себя подход к самостоятельности как интегральному качеству личности, объединяющему в себе интеллектуальную, нравственно-волевою, эмоциональную стороны личности (Т.И. Бабаева, Т.В. Быстрова, П.Н. Виноградов, Т.Е. Исаева, Е.Н. Кононко, Л.Ю. Круглова, М.Н. Силаева и др.).

Анализ исследований (Л.И. Божович, Н.А. Ветлугина, А.П. Усова, П.Г. Саморукова и др.) позволяет выделить ряд показателей проявления самостоятельности, таких как независимость действий и поступков лич

ности, стремление без посторонней помощи реализовывать свои планы, способность инициативно, творчески ставить и решать различные задачи, умение проявлять настойчивость и ответственность в достижении поставленной цели, способность к контролю и оценке своих действий. Все это характеризует самостоятельность, как одно из ведущих качеств личности, и дает основание считать возможным и необходимым развитие его у старших дошкольников.

Закладка фундамента самостоятельности происходит в преддошкольном возрасте. Дальнейшее развитие самостоятельности в дошкольном возрасте связано с освоением ребенком разных видов деятельности, в которых он приобретает возможность проявлять свою субъектную позицию. Самостоятельность детей разворачивается от самостоятельности репродуктивного характера к самостоятельности с элементами творчества при постоянном неуклонном повышении роли детского сознания в осуществлении деятельности.

С целью развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации был разработан и реализован проект «Я умею. Я могу. Я научился».

Основу проекта составляют организация и реализация следующих психолого-педагогических условий:

- психологическое просвещение педагогов о значимости и способах развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;
- обогащение предметно-пространственной среды через организацию центров активности;
- вовлечение детей в игровую деятельность в форме квест-игры;
- развитие саморегуляции деятельности детей.

Программа проекта включает в себя реализацию следующих мероприятий:

- 1) семинар-практикум «Организация развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной организации»;

2) организация центров активности в развивающей предметно-пространственной среде ДОО и вовлечение детей в активное их использование;

3) реализация квест-игр с детьми старшего дошкольного возраста («В поисках пропавших снежинок», «Сто загадок»);

4) занятия включающие комплекс упражнений, направленных на развитие саморегуляции поведения и деятельности детей старшего дошкольного возраста: блок «Доверие» блок «Самопознание», блок «Саморегуляция», блок «Уверенное поведение», блок «Сотрудничество».

На рефлексивно-аналитическом этапе была проведена оуенка результативности разработанного проекта развития самостоятельности «Я могу. Я умею. Я научилась».

После реализации проекта произошло снижение доли низкого уровня самостоятельности на 11,9%, повышение доли детей с высоким уровнем на 21,4%, после реализации проекта дети стали стремиться к решению задач деятельности без помощи взрослых; в большей степени стали находить себе занятия и организовывать свою деятельность (по методике Р.М. Геворкян).

После реализации проекта исследование субъектной регуляции произошло снижение доли зависимого типа субъектной саморегуляции и повышение автономного типа субъектной саморегуляции, дети стали более решительными, доминантными, обособленными в деятельности, в меньшей степени стали ожидать помощи со стороны других, более адекватно оценивают свои возможности, присутствует проекция на будущее.

Произошло снижение доли низкого уровня произвольности и, повышение доли высокого уровня произвольности и контроля, дети способны сохранять цель в ситуации напряженного внимания, сосредоточенности. Снизилось количество обращений к помощи взрослого при возникновении трудностями, повысился уровень настойчивости и целенаправленности при выполнении задания, стремятся выполнить задание до конца.

Таким образом, после реализации проекта произошло повышение уровня и показателей самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. В целом, проведенное исследование свидетельствует о результативности разработанного и реализованного проекта по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в ДОО «Я могу. Я умею. Я научился».

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова К.А., Рубинштейн С.Л. Ретроспектива и перспектива. // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И.Воловиковой, В.Н. Дружинина. М.: Академический проспект, 2000. С. 13-127.
2. Акулова Е.Ф. Психолого-педагогические условия воспитания самостоятельности в младшем дошкольном возрасте // Наука, образование, общество. 2016. № 6. С. 24-47.
3. Александрова Х.Р. Особенности развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста // Студенческая наука и XXI век, 2017. № 12. С. 190-192.
4. Александрова И.В. Факторы воспитания самостоятельности в дошкольном возрасте // Инновации. Наука. Образование. 2020. №5. С. 639-645.
5. Алимova Л.У. Экспериментальное исследование по воспитанию самостоятельности детей 6-го (7-го) года жизни // Вопросы науки и образования, 2019. № 2. С. 24-28.
6. Аматыева О.П. К проблеме изучения уровней самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 28. С. 258-265.
7. Амосова Е.Л. К проблеме самостоятельности дошкольников и ее формирования. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. № 9. С. 15-18.
8. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 336 с.
9. Атарова А.Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С.96-102.

10. Атарова А.Н. Развивающий потенциал пространства дошкольной образовательной организации в решении задач развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста // Ученые записки Забайкальского государственного университета, 2021. № 2. С. 14-20.

11. Богданова Т.В. Самостоятельность и особенности ее становления в старшем дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С. 126-130.

12. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2014. 672 с.

13. Власова Т.А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде. Екатеринбург: Издек, 2000. 291 с.

14. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. А.И. Герцена // Дошкольное образование. 2005. № 4. С. 115-120.

15. Газизова Ф.С., Бадретдинова Г.Г. Формирование самостоятельности и ответственности у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы педагогики. 2019. № 2. С. 64-67.

16. Глухова М.Н. Развитие детской инициативы и самостоятельности в условиях современного дошкольного образования через организацию центров активности // Вестник Воронежского института развития образования. 2021. № 9. С. 3-8.

17. Голобородько Е.Е. Дефиниция самостоятельности в контексте психолого-педагогического исследования // Инновационная наука. 2015. № 6. С.25-27.

18. Голубчикова М. Г. Проблема подготовки педагогов дошкольного образования к формированию самостоятельности детей // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 5. С. 55-58.

19. Горшкова Г.В. Развитие самостоятельности у детей дошкольного возраста // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 1. С. 196-197.
20. Гусарова Е.Н. Формирование самостоятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 3. С. 110-112.
21. Дайри Н.Г. О сущности самостоятельной работы // Народное образование. 1993. № 4. С. 216-217.
22. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т 7. М.: ИДДК: Адепт, 2002. 321 с.
23. Дмитриева Ю.Н. Психологические основы самостоятельности как свойства личности. М.: МГУ, 2004. 254 с.
24. Дыбина О.В. Особенности построения и организации предметно развивающей среды с использованием модульной мебели в группах раннего возраста // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 8. С.134-137.
25. Зайцева О.Ю. Воспитание самостоятельности через сюжетосложение у детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. № 7. С. 87-91.
26. Зверева С.А. Теоретические основы развития самостоятельности в трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 9. С. 991-992.
27. Иванов В.Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами: Кн. для старшеклассников. М.: Просвещение, 1991. 128 с.
28. Ильина К.В. Психолого-педагогические условия формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста // Интернаука. 2018. № 11. С. 64-65.

29. Каплан Л.И. Первые проявления самостоятельности. М.: Просвещение, 1980. 210 с.
30. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / под ред. Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб.: Детство-Пресс, 2019. 352 с.
31. Кон И.С. Психология самостоятельности // Педагогика здоровья. 1992. № 7. 216 с.
32. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Ростов н/Д.: Росиздат. 2008. 180 с.
33. Лайкова И.В. К вопросу об использовании игровых технологий как средства развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста // Наука через призму времени. 2018. № 8. С. 48-51.
34. Ливинская О.С. Развитие самостоятельности детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности. 2019. № 6. С. 37-41.
35. Лисьева И.Н. Проблема формирования самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе // Технологии образования. 2019. № 4. С. 17-20.
36. Маланов И.А. Понятие «образовательное пространство» как педагогическая категория // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1. С. 23-29.
37. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1991. 112 с.
38. Машкова Т. Я – сам! // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2012. № 2. С. 24-26.
39. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Марковой Т.А. М.:Просвещение, 1992. 300 с.
40. Микляева Н. В. Несколько слов о развитии и поддержке детской активности и самостоятельности // Детский сад от А до Я. 2008. № 2. С. 17-23.

41. Милюткина Е.А. Поддержка детской инициативы и самостоятельности [Электронный ресурс]: Режим доступа URL: <http://www/maam.ru> (дата обращения: 21.09.2021).
42. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому: статьи, советы и рекомендации / Под ред. М. В. Богусловский Г.Б. Корнетов. М.: АСТ, 2001. 280 с.
43. Москаева Ю.Е. Развитие самостоятельности у детей дошкольного возраста // Синергия наук. 2018. № 5. С. 1846-1851.
44. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Институт практической психологии. Воронеж: «НПО» «МОДЭК», 1995. 356 с.
45. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведова. М.: Академия, 2019. 940 с.
46. Онищенко Э.В. Развитие «метода Е.И. Тихеевой» в практике современного детского сада: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 1996. 19 с.
47. Орешина И.Л. Формирование самостоятельности детей дошкольного возраста // Психология и педагогика. 2019. № 6. С. 38-41.
48. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. М.: Мозаика-синтез, 2019. 336 с.
49. Павленко С.В. Формирование инициативы и самостоятельности как способ развития личности ребенка на этапе дошкольного детства // Вестник Воронежского института развития образования. 2019. № 6. С. 69-75.
50. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности // Основы теоретической психологии. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Инфра-М, 1998. С. 27-288.
51. Полякова М. Н. Как сделать среду группы развивающей: советы воспитателю // Детский сад: теория и практика. 2015. № 10. С. 6-19.

52. Полякова М.Н. Предметная среда развития ребёнка дошкольного возраста. От детских садов прошлого и до наших дней // Современное дошкольное образование. 2019. № 1. С. 46-57.
53. Поливанова К.Н. Психология развития от рождения до смерти. М.: АСТ, 2010. 420 с.
54. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности. Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 565 с.
55. Пустовойтов В.Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов : дис. канд. пед. наук. Брянск, 2002. 205 с.
56. Реукова О.В. Развитие самостоятельности и инициативы детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2021. № 11. С. 90-92.
57. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследование поведения дошкольников. СПб.: Питер Принт, 2004. 272 с.
58. Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. Дошкольник в современном мире. М.: Дрофа, 2006. 122 с.
59. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. - Минск: Современное слово, 2001. 785 с.
60. Соломенникова О.А. Сюжетно-ролевая игра как средство развития самостоятельности и инициативы у детей старшего дошкольного возраста // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. С. 616-621.
61. Спиренкова Н.Г. Развитие теории и практики воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в Отечественной педагогике (конец XIX - начало XXI века) // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 6. С. 68-73.
62. Спыну К.Н. Воспитание самостоятельности детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре // Проблемы современного педагогического образования / Под ред. К.Н. Спыну, Э.М. Муртазаева. 2017. С. 295-301.
63. Теплюк С.Н. Истоки самостоятельности дошкольника . Дошкольное воспитание. 1991. № 4. С. 67-71.

64. Удина Е.Н. Теоретические основы воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста // Проблемы научной мысли. 2018. № 9. С. 14-19.
65. Улыбина Е.В. Сравнительный анализ развития самостоятельности здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 7. С. 181-188.
66. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студентов средних педаг. учебных заведений. М.: «Академия», 2001. 336 с.
67. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 272 с.
68. Федак Е.И. Анализ проблемы самостоятельности личности в истории педагогической мысли // Таврический научный обозреватель. 2015. №10. С. 22-24.
69. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 21.09.2021).
70. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб.: Речь, 2000. 286 с.
71. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. Г.Ф. Швейника; общ. ред. П.С. Гуревича. М.: МПСИ: Прогресс, 2006. 247 с.
72. Хализова А. С. Отбор игр для формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста // Вестник научных конференций. 2019. № 7. С. 116-117.
73. Хисматуллина М.Е. Формирование самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста путем сюжетно-ролевых игр // Наука XXI века: проблемы и перспективы. 2015. № 4. С. 47-49.
74. Циринг Д. А. Психология личной беспомощности: исследование уровней субъектности. М. : Академия, 2010. 410 с.

75. Чанчикова А.А. Педагогические условия формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста в ДОУ. М.: АСТ. 2020. 320 с.

76. Чебровская С.В. Самостоятельность дошкольников в оценке современных исследователей // Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в образовательных учреждениях: сб. материалов научно-практического семинара. Биробиджан: Изд-во ГОУВПО «ДВГСГА», 2009. С. 199-208.

77. Чебровская С.В. Психологические условия формирования самостоятельности студентов : дис. канд. психол. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2003. 157 с.

78. Шинкарева Н. А. Особенности и организационно-педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. № 3. С. 15-18.

79. Шурманов В.С. Сущность и структура самостоятельности: философские, психологические и педагогические аспекты понимания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 12. С. 81-83.

80. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 263 с.

81. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Академия, 1999. 312 с.

82. Яковлева Ю.В. Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности: автореф. дис. канд. психол. наук. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2011. 27 с.