

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

ЛЫСЕНКО ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО
КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ,
СПОСОБСТВУЮЩЕГО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ
ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

19.11.24 

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19.11.24 

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.

19.11.24 

Обучающийся
Лысенко И.В.

19.11.24 

Дата защиты

20.12.24

Оценка

Красноярск 2024

Реферат магистерской диссертации Лысенко Ирины Владимировны
по теме «Проектирование пространственно-предметного компонента
образовательной среды, способствующего развитию произвольности
поведения детей старшего дошкольного возраста»

Магистерская диссертация представляет собой прикладное исследование развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста посредством проектирования пространственно-предметного компонента образовательной среды.

Постановка проблемы заключается в определении характеристик пространственно-предметного компонента образовательной среды, способствующих развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Цель проектной работы: изучить условия развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста и спроектировать пространственно-предметный компонент образовательной среды, направленный на развитие произвольности поведения старшего дошкольника.

Проектная идея: пространственно-предметный компонент образовательной среды через систему ориентирования в пространстве, организацию навигации действий, обозначение правил (нормативного поведения) в знаковой форме в различных функциональных зонах, предоставление обратной связи о достижениях в наглядной форме будет способствовать развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Задачи проектной работы:

1. Провести анализ представлений о произвольности поведения детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.
2. Рассмотреть психолого-педагогические условия развития произвольности поведения детей дошкольного возраста.

3. Определить уровень развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

4. Выявить изменения произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста в результате проектирования характеристик пространственно-предметного компонента образовательной среды.

Результаты проектной работы.

Рассмотрены подходы к изучению произвольности поведения детей дошкольного возраста, выделены психолого-педагогические условия развития произвольности поведения детей, характеристики пространственно-предметного компонента образовательной среды, способствующие развитию произвольности поведения старших дошкольников.

Для развития произвольности поведения были выделены характеристики пространственно-предметного компонента образовательной среды, которые были внедрены в условиях дошкольного учреждения. Анализ динамики уровня произвольности детей, в группе которых были созданы условия, повысился в умениях действовать по наглядным формам. Созданные характеристики пространственно-предметного компонента образовательной среды, способствовали развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников и приложений.

Во введении обоснована актуальность темы проектной работы, определены объект и предмет, идея и задачи проектной работы.

В первой главе проведено сравнение, обобщение теоретических положений изучения произвольности поведения детей дошкольного возраста, рассмотрены психолого-педагогические условия развития произвольности поведения детей в дошкольном возрасте, выделены характеристики пространственно-предметного компонента, способствующие развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Во второй главе представлены результаты предпроектного исследования, содержание проекта, его результативность, результаты аналитического этапа, анализ изменения уровня произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

В заключении выпускной квалификационной работы сформулированы выводы о результатах работы.

Основные положения работы представлены на всероссийской (с международным участием) конференции Психолого-педагогические чтения им. Л.В. Яблоковой (Яблоковские чтения) «Современное психолого-педагогическое образование: поддержка современной семьи» (Красноярск, 2024).

Основные результаты представлены в следующих публикациях:

– Изучение актуального уровня развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста // XXVI Международная научно-практическая конференция им. проф. В.А. Ковалевского «Психология и педагогика детства: обеспечение психологического здоровья детей и взрослых». 29–30 марта 2024. Красноярск, 2024. С. 145–149.

– Пространственно-предметный компонент образовательной среды как условие развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста // Всероссийская конференция (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых «Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях». 24–26 апреля 2024. Красноярск, 2024. С. 19–21.

Объем магистерской диссертации, включая приложения: 95 стр.

Количество иллюстраций: 9 рисунков, 17 таблиц.

Количество использованных источников: 63.

Abstract of the master's thesis by Irina Vladimirovna Lysenko
on the topic «Designing the spatial-subject component of the educational
environment that promotes the development of arbitrariness of behavior in senior
preschool children»

The dissertation is an empirical study of the development of the level of arbitrariness of behavior in senior preschool children through the design of the spatial-subject component of the educational environment.

The problem statement consists in determining the characteristics of the spatial-subject component of the educational environment that promote the development of arbitrariness of behavior in senior preschool children.

The purpose of the project work: to study the conditions for the development of arbitrariness of behavior in senior preschool children and to design the spatial-subject component of the educational environment aimed at developing arbitrariness of behavior in senior preschoolers.

Project idea: the spatial-subject component of the educational environment through a system of orientation in space, organization of navigation of actions, designation of rules (normative behavior) in a symbolic form in various functional zones, provision of feedback on achievements in a visual form will contribute to the development of arbitrariness of behavior in senior preschool children.

Objectives of the project work:

1. To analyze ideas about the arbitrariness of behavior of preschool children in psychological and pedagogical literature.
2. To consider psychological and pedagogical conditions for the development of arbitrariness of behavior of preschool children.
3. To determine the level of development of arbitrariness of behavior of senior preschool children.
4. To identify changes in the arbitrariness of behavior of senior preschool children as a result of designing the characteristics of the spatial-subject component of the educational environment.

Results of the project work.

The approaches to studying the arbitrariness of behavior of preschool children are considered, psychological and pedagogical conditions for the development of arbitrariness of behavior of children, characteristics of the spatial-subject component of the educational environment, contributing to the development of arbitrariness of behavior of older preschoolers are identified.

To develop arbitrariness of behavior, characteristics of the spatial-subject component of the educational environment were identified, which were introduced in the conditions of a preschool institution. Analysis of the dynamics of the level of arbitrariness of children, in whose group conditions were created, increased in the ability to act according to visual forms. The created characteristics of the spatial-subject component of the educational environment contributed to the development of arbitrariness of behavior of older preschool children.

The structure of the final qualifying work: the work consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a list of sources used and appendices.

The introduction substantiates the relevance of the topic of the project work, defines the object and subject, the idea and objectives of the project work.

The first chapter compares and summarizes the theoretical principles of studying the arbitrariness of behavior in preschool children, examines the psychological and pedagogical conditions for the development of arbitrariness of behavior in preschool children, and highlights the characteristics of the spatial-subject component that contribute to the development of arbitrariness of behavior in older preschool children.

The second chapter presents the results of the pre-project study, the content of the project, its effectiveness, the results of the analytical stage, and an analysis of changes in the level of arbitrariness of behavior in older preschool children.

The conclusions on the results of the work are formulated in the conclusion of the final qualifying work.

The main provisions of the work are presented at the All-Russian (with international participation) conference Psychological and Pedagogical Readings

named after L.V. Yablokova (Yablokov Readings) "Modern Psychological and Pedagogical Education: Support for the Modern Family" (Krasnoyarsk, 2024).

The main results are presented in the following publications:

– Study of the current level of development of arbitrariness of behavior in older preschool children // XXVI International Scientific and Practical Conference named after prof. V.A. Kovalevsky «Psychology and Pedagogy of Childhood: Ensuring the Psychological Health of Children and Adults». March 29–30 , 2024. Krasnoyarsk, 2024. Pp. 145–149.

– Spatial-subject component of the educational environment as a condition for the development of arbitrariness of behavior in older preschool children // All-Russian conference (with international participation) of schoolchildren, students, young scientists «Phenomena and trends in the development of modern psychology, pedagogy: psychological and methodological support for educational entities in modern realities». April 24–26, 2024. Krasnoyarsk, 2024. Pp. 19–21.

Volume of the master's thesis, including appendices: 95 pp.

Number of illustrations: 9 figures, 17 tables.

Number of used sources: 63.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	8
1.1. Теоретические основы изучения произвольности поведения детей дошкольного возраста.....	8
1.2. Психолого-педагогические условия развития произвольности поведения детей в дошкольном возрасте.....	15
1.3. Пространственно-предметный компонент образовательной среды как условие развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.....	23
Выводы по главе 1.....	32
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	35
2.1. Организация и методы проектной работы.....	35
2.2. Анализ уровня произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.....	39
2.3. Обогащение пространственно-предметного компонента образовательной среды, направленного на развитие произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.....	46
2.4. Оценка изменений уровня произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.....	54
Выводы по главе 2.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Одним из значимых условий готовности ребенка к школьному обучению является развитие у него произвольности. Дети, которые умеют управлять своим поведением, легче адаптируются к школьной среде, проявляют инициативу и становятся более активными участниками учебного процесса.

Наиболее важным и ответственным периодом развития произвольности поведения является дошкольный возраст, в котором при благоприятных условиях развивается умение контролировать свои действия, эмоции, подчинять свое поведение правилам, образцам и нормам, выработанными в обществе.

В связи с этим одним из целевых ориентиров дошкольного образования, выделенных в федеральном государственном образовательном стандарте, является формирование у ребенка способности к волевым усилиям, следование нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, а также во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками [1]. Перед педагогами дошкольных образовательных учреждений стоит важная задача по созданию условий, способствующих развитию произвольности поведения детей. В работах Л.С. Выготского, В. Вундта, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К. Левина, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Е.О. Смирновой, О.В. Гребенниковой и др. рассматривались условия, закономерности развития произвольного поведения детей.

В дошкольном образовательном учреждении учебно-воспитательный процесс всегда происходит в определенном пространственно-предметном окружении, качество которого оказывает влияние на развитие и становление дошкольников. Одним из наименее изученных условий развития произвольности поведения в дошкольном учреждении является пространственно-предметный компонент образовательной среды.

Характеристики пространственно-предметного компонента образовательной среды, способствующие развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста, в настоящее время в психолого-педагогической литературе малоизучены, что делает актуальной тему нашей работы.

На основании проведенного аналитического обзора можно выявить противоречия:

– между необходимостью развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью условий, способствующих развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста;

– между необходимостью реализации образовательного потенциала пространства развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении и малой изученностью влияния характеристик пространственно-предметного компонента на развитие произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Необходимость разрешения указанных противоречий обуславливает актуальность настоящего исследования и обозначает проблему, которая заключается в определении характеристик пространственно-предметного компонента образовательной среды, способствующих развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Цель работы – изучить условия развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста и спроектировать пространственно-предметный компонент образовательной среды, направленный на развитие произвольности поведения старшего дошкольника.

Объект работы: произвольность поведения детей старшего дошкольного возраста.

Предмет работы: пространственно-предметный компонент образовательной среды как условие развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Проектная идея: пространственно-предметный компонент

образовательной среды через систему ориентирования в пространстве, организацию навигации действий, обозначение правил (нормативного поведения) в знаковой форме в различных функциональных зонах, предоставление обратной связи о достижениях в наглядной форме будет способствовать развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Задачи проектной работы:

1. Провести анализ представлений о произвольности поведения детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.

2. Рассмотреть психолого-педагогические условия развития произвольности поведения детей дошкольного возраста.

3. Определить уровень развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

4. Выявить изменения произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста в результате проектирования характеристик пространственно-предметного компонента образовательной среды.

В проектной работе использовались следующие методы исследования:

– теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение, систематизация, сравнение теоретических положений, понятий;

– эмпирические методы: тестирование;

– методы обработки результатов: процентное соотношение, критерий χ^2 Пирсона; качественная и количественная обработка полученных данных.

Для изучения произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста использовались следующие методики:

– «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин);

– «Цветовой диктант» (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова);

– «Да и нет» (Н.И. Гуткина).

База работы: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение г. Красноярска.

В проектной работе участвовало 36 детей в возрасте 6–7 лет двух параллельных подготовительных групп, по 18 детей в каждой.

Этапы проектной работы.

Реализация проекта осуществлялась с октября 2022 г. по октябрь 2024 г. в три этапа, на каждом из которых осуществлялся ряд мероприятий.

I. Предпроектный этап (октябрь 2022 г. – сентябрь 2023 г.).

Анализ психолого-педагогической литературы. Определение показателей уровня сформированности произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста. Подбор методик. Проведение первичной диагностики уровня сформированности произвольности. Анализ полученных результатов. Определение контрольной и экспериментальной групп.

II. Проектный этап (октябрь 2023 г. – май 2024 г.).

Разработка и реализация проекта по созданию пространственно-предметного компонента образовательной среды для развития произвольности поведения старших дошкольников.

III. Аналитический этап (май – октябрь 2024 г.).

Проведение повторной диагностики уровня произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста. Анализ изменения уровня произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Теоретико-методологические основы работы:

– теоретические положения культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Е.О. Смирновой о развитии произвольности поведения детей дошкольного возраста;

– эколого-психологический подход В.А. Явина, В.И. Панова и др. к проектированию образовательной среды.

Практическая значимость работы состоит в определении характеристик пространственно-предметного компонента образовательной среды, направленных на развитие произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Апробация результатов проекта.

Основные положения работы представлены на всероссийской (с международным участием) конференции Психолого-педагогические чтения им. Л.В. Яблоковой (Яблоковские чтения) «Современное психолого-педагогическое образование: поддержка современной семьи» (Красноярск, 2024).

Основные результаты представлены в публикациях:

– Изучение актуального уровня развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста // XXVI Международная научно-практическая конференция им. проф. В.А. Ковалевского «Психология и педагогика детства: обеспечение психологического здоровья детей и взрослых». 29–30 марта 2024. Красноярск, 2024. С. 145–149.

– Пространственно-предметный компонент образовательной среды как условие развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста // Всероссийская конференция (с международным участием) школьников, студентов, молодых ученых «Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях». 24–26 апреля 2024. Красноярск, 2024. С. 19–21.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников и приложений. Текст работы изложен на 95 страницах печатного текста, иллюстрирован 17 таблицами, 9 рисунками. Список используемых источников включает 63 источника, в том числе 3 зарубежных.

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

1.1. Теоретические основы изучения произвольности поведения детей дошкольного возраста

Одной из центральной линией развития личности ребенка дошкольного возраста является развитие произвольности поведения. Как отмечал Л.С. Выготский, «мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением» [11, с. 225].

По мнению А.Н. Леонтьева формирование воли и произвольности имеет кардинальное, решающее значение для развития личности ребёнка. Л.И. Божович также подчёркивала, что проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и её формирования [7].

По мнению отечественных ученых (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.), произвольность поведения является важнейшим новообразованием ребенка старшего дошкольного возраста.

Выдающийся ученый Л.С. Выготский находил развитие произвольности одной из весомых характеристик детей дошкольного возраста и связывал это с появлением высших психических функций и развитием знаковой функции сознания [11].

Овладение умением управлять своим поведением и поступками Д.Б. Эльконин рассматривает как задачу дошкольного возраста [57]. При этом В.С. Мухина считает, что сознательное управление поведением только начинает складываться в дошкольном детстве [33]. По мнению Н.В. Бабкиной, развитие произвольности в дошкольном возрасте – многокомпонентный процесс, требующий обязательного формирования целостной системы осознанной саморегуляции [2].

Внимание многих педагогов привлечено к проблеме развития личностной сферы ребенка, к вопросу о том, как ребенок может управлять собой и контролировать себя. Это обусловлено тем, что именно в дошкольном периоде закладывается фундамент базовых свойств личности, происходит интенсивное психическое развитие [24].

В психологии нет единого определения произвольности. В отечественной психологии существуют два подхода к определению понятия произвольности и связанного с ним понятия воли. В одном из этих подходов произвольность рассматривается с точки зрения проблемы сознания (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова, О.В. Гребенникова, А.Р. Лурия и др.), в другом, произвольность связана с мотивационной сферой человека (А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, В.А. Иванников и др.).

В первом подходе осознание как важнейшая характеристика произвольности предполагает изучение ее онтогенеза, в центре которого находится развитие сознания и самосознания ребенка. Осознание собственного поведения предполагает его опосредованность, с помощью которого субъект может выйти за пределы непосредственной ситуации. Большой вклад в разработку данного подхода внес Л.С. Выготский. Он определял произвольные процессы опосредованные знаками и прежде всего речью [9].

Как полагал А.В. Запорожец произвольные движения человека превращаются в произвольные благодаря тому, что они становятся ощущаемыми, т.е. осознаваемыми [18].

Кроме речи, осознание своего поведения возможно через правила, образцы, способы действия. Так Д.Б. Эльконин отмечал, что при усвоении образов, ориентирующих поведение, «происходят качественные изменения в поведении – из непосредственного оно становится опосредованным нормами и правилами поведения, происходит овладение своим поведением» [57, с. 269]. У ребенка впервые возникает вопрос о том, как надо вести себя, что

означает переход от импульсивного поведения к личностному, от простых действий к действиям, которые регулирует сам ребенок, через усвоенный образ поведения другого человека [57].

В качестве показателей произвольности Д.Б. Эльконин выделил:

1. Умение осознанно подчиняться правилу.
2. Умение ориентироваться на заданную систему требований.
3. Умение внимательно слушать говорящего и воспроизводить задания, предлагаемые в устной форме.
4. Умение самостоятельно выполнить задание на основе зрительного образца.

Другой подход понимания произвольности и воли связан с мотивационно-потребностной сферой человека. Такой подход рассматривали А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович, В.А. Иванников и др.

Данный подход достаточно распространен и хорошо разработан в советской психологии. А.Н. Леонтьев рассматривал развитие произвольного поведения в связи с совершенствованием и дифференциацией мотивационной сферы [26].

С развитием мотивационной сферы связывала развитие воли и Л.И. Божович. В качестве главной характеристики воли и произвольности она выделяла способность вести себя независимо от обстоятельств и даже вопреки им, руководствуясь лишь собственными целями [7]. Как указывал С.Л. Рубинштейн источник воли – в активной стороне потребности, выражаемой в виде влечения, желания или хотения [40]. В работах школы Д.Н. Узнадзе специфика воли и произвольности усматривается в акте выбора мотива, который определяется как смена установки [53].

Таким образом, в отечественной науке существуют два различных и независимых подхода к определению понятия произвольности и воли, один рассматривается в контексте проблемы сознания, другой – в связи с мотивационной сферой человека.

В зарубежной психологии в качестве синонимов «произвольности» применяют понятия «саморегуляция и самоконтроль», понимая под ними следование образцам социального, одобряемого поведения. У детей появляется способность к торможению двигательной активности, сдерживанию сильных эмоций, подчинению своего поведения требованиям конкретной ситуации [61].

Во многих отечественных исследованиях показана важная роль произвольного поведения в подготовке ребенка к школьному обучению [7; 21; 48; 54]. В большинстве работ зарубежные авторы формирование саморегуляции также рассматривают в аспекте готовности детей к школьному обучению и в своих исследованиях пришли к выводу, что целенаправленное формирование эмоциональной и когнитивной саморегуляции дошкольников может обеспечить успешное обучение в школе [62; 63].

В отечественной психологии общепринятым является представление Л.С. Выготского о произвольном (и волевом) поведении как опосредованном и осознанном. Именно осознание и опосредованность своего поведения делает возможным управление и овладение им. Л.С. Выготский находил развитие произвольности одной из весомых характеристик детей дошкольного возраста и связывал это с появлением высших психических функций и развитием знаковой функции сознания.

Исходя из определения Л.С. Выготского, мы понимаем произвольность как способность к овладению своей внешней и внутренней деятельностью на основе культурно заданных средств организации своего поведения [10]. Поэтому произвольность развивается путем овладения средствами организации своего поведения, позволяющими сделать собственные действия объектом внимания и, благодаря этому, осознать их.

Рассматривая различные подходы к проблеме воли и произвольности, возникает вопрос о соотношении данных понятий. Такие ученые как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.И. Непомнящая и др. употребляют эти

термины как синонимы, однако, большинство авторов пытаются развести эти понятия.

Становление общей произвольности А.Н. Леонтьев связывал с появлением иерархии мотивов, т.е. их соподчинения [25]. Наряду с этим авторы, изучающие развитие произвольности и воли у детей, указывают, что мотивация стоит в центре процесса воли, побуждая человека к действию вовне, на достижение или преобразование объектов окружающего мира (материальных или идеальных). В отличие от этого, произвольность – качественно иной процесс, в его центре находится осознание средств и способов собственных действий, управление собой. Отсюда, развитие воли – это формирование устойчивости и осознание мотивации, собственных желаний и стремлений, т.е. становление соподчинения мотивов деятельности ребенка, а развитие произвольности – это освоение средств овладения собой. Таким образом, и волевое, и произвольное действие предполагают активную работу сознания, но эта работа разнонаправлена [48].

В своих работах Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн считают, что появление волевого акта подготавливается предшествующим развитием произвольного поведения дошкольника.

Развитию воли ребенка Л.С. Выготский придавал большое значение. Он писал, что перед психологами встает «важная задача отыскать в развитии ребенка линии, по которым происходит вызревание свободы воли...задача представить постепенное нарастание этой свободы, вскрыть ее механизм и показать ее как продукт развития» [10, с. 290]. Ученый заложил основы понимания воли как процесса произвольной регуляции, связанного со свободным выбором и преодолением препятствий [10].

В работах Е.О. Смирновой воля и произвольность имеют разное психологическое содержание и разные линии развития, но, несмотря на качественное своеобразие воли и произвольности, ученый считает, что их развитие не может происходить изолированно друг от друга. Взаимосвязь

побудительности и осознанности в разных формах детской деятельности свидетельствует о том, что воля и произвольность едины в своем генезисе [47].

Многими учеными показано, что произвольное поведение формируется при взаимодействии ребенка и взрослого. В своих работах Л.С. Выготский доказал, что происхождение произвольных действий лежит в отношениях ребенка и взрослого. «Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключена вся идея культурного развития ребенка» [10, с. 85].

Исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, убедительно показали, что на всех этапах раннего онтогенеза (от рождения до семи лет) общение со взрослым направляет психическое развитие ребенка [28].

Как полагает Е.О. Смирнова, участие взрослого в формировании волевых процессов ребенка (особенно на ранних этапах его развития) не менее важно, чем в становлении произвольных. Полноценное развитие личности ребенка предполагает формирование и того и другого в их гармоничном единстве, которое может обеспечить только в совместной жизнедеятельности со взрослым [48]. Важно научить детей управлять своими действиями, своим поведением, эмоциональным состоянием [14].

Как отмечал Л.С. Выготский «личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения» [11, с. 127]. Неоднократно указывал и Д.Б. Эльконин на то, что формирование личностного поведения – это возникновение произвольных действий и поступков, что переход от непроизвольной, импульсивной формы поведения к произвольной происходит в результате осознания своего действия посредством правила.

По мнению А.Н. Леонтьева, овладеть правилом значит овладеть своим поведением. Важным является то, чтобы правило не просто усвоилось ребенком, а стало для него значимым. Также утверждала и Л.И. Божович, что

проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и ее формирования [6].

Развитие произвольного, т.е. управляемого поведения, является актуальной психолого-педагогической задачей, важно научить детей управлять своим поведением, своими действиями, эмоциональными состояниями. По словам Л.С. Выготского, овладение процессами собственного поведения составляет сущность культурного развития человека.

Наиболее важным периодом развития произвольности является дошкольный возраст.

В своих исследованиях З.В. Мануйленко выделила несколько ступеней в развитии произвольного поведения.

Первая ступень (3–4 года), когда детям контроль за своим поведением еще не доступен даже на очень короткое время.

На второй ступени (4–5 лет) возникает элементарная форма контроля, которая проявляется время от времени, как бы толчками.

В 5–6 лет дети впервые начинают систематически применять некоторые приемы, чтобы не отвлекаться: смотрят вниз или в одну точку прямо перед собой и т.п. [30].

В старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста. Как подчеркивает Н.И. Красногорский, именно с 6–7 лет следует воспитывать и приучать детей к дисциплине [22].

По мнению Н.В. Бабкиной, развитие произвольности в дошкольном возрасте – многокомпонентный процесс, требующий обязательного формирования целостной системы осознанной саморегуляции [2].

Как считает В.С. Мухина, в дошкольном детстве сознательное управление поведением только начинает складываться. Волевые действия сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными,

возникающими под влиянием ситуативных чувств и желаний. В процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников у ребенка формируется умение подчинять свои действия задачам, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности [33].

Таким образом, ребенок владеет произвольными формами поведения, если умеет регулировать свои действия в соответствии с правилами, образцами и нормами, предъявляемыми обществом. В процессе формирования произвольного поведения значительную роль играет взрослый. Если дошкольник научится контролировать свое поведение, то у него не возникнет трудностей в школьном обучении. Психолого-педагогические условия, способствующие развитию произвольности поведения детей в дошкольном возрасте, рассмотрим в следующем параграфе.

1.2. Психолого-педагогические условия развития произвольности поведения детей в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст является наиболее важным и ответственным периодом развития произвольности поведения. Формирование произвольных движений и двигательных навыков начинается еще в раннем детстве и продолжается в условиях предметной деятельности детей дошкольного возраста. К началу дошкольного возраста у ребенка уже довольно большой запас двигательных умений. На протяжении дошкольного возраста происходит не только количественный рост двигательных умений, но и серьезные качественные сдвиги в их осуществлении и усвоении [58].

Ребенок, у которого развита произвольность действий, способен управлять собственными поступками и регулировать свое настроение. Возможность контроля своего поведения связана с тем, что у ребенка продолжается процесс созревания лобных отделов в коре больших полушарий. Дошкольнику еще трудно управлять своими действиями, так как

эти отделы еще недостаточно сформированы в возрасте 7 лет [44].

Произвольные процессы Л.С. Выготский определил как опосредованные знаками и прежде всего речью. Соединение речи и действия Л.С. Выготский считал «величайшим генетическим моментом» в развитии произвольности. «Динамика этого сложного процесса играет решающую роль в появлении у ребенка высших форм контроля над своим поведением» [12, с. 31]. Ребенок начинает решать практическую задачу не только с помощью глаз и рук, но и с помощью речи. Практические операции ребенка, владеющего речью, именно благодаря речи становятся менее импульсивными и непосредственными. Когда ребенок начинает планировать свою деятельность в речевом плане, простое манипулирование заменяется сложным психическим процессом с внутренним планом и намерениями, отсроченными во времени.

Решающий для развития произвольной регуляции момент наступает, когда с помощью речи в сферу объектов, доступных для преобразования ребенком, включается его собственное поведение. «С помощью речи ребенок впервые оказывается способным обратиться на самого себя, как бы со стороны рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий и поведения» [12, с. 24].

Большие изменения в развитии произвольности наступают, когда ребенок при решении задачи начинает обращаться к самому себе. В этом случае речь из интерпсихической превращается в интрапсихическую функцию, то есть ребенок начинает применять к самому себе тот способ поведения, который раньше он применял к другому человеку [12].

Развитие произвольного поведения маленького ребенка связано с осуществлением им познавательных действий и с подражанием взрослым. Манипуляции с вещами приводят к установлению ребенком важного для него факта: после определенных действий могут происходить определенные события. Теперь он осуществляет эти действия ради того, чтобы произошли эти события, т.е. намеренно, целесообразно.

До двухлетнего возраста дети не могут воспроизвести знакомое им действие без реального предмета действия (например, не имея ложки, показать, как ею пользуются). Поэтому существенным шагом в развитии произвольности является формирование способности к представлению отсутствующих предметов; благодаря чему поведение ребенка определяется не только наличной ситуацией, но и представляемой.

В период от 2 до 3 лет закладываются основы регулирующей функции речи. Большое значение для формирования волевых действий у ребенка имеет выработка прочной и действенной реакции на два главных словесных сигнала взрослых: на слово «надо», требующее действия вопреки желанию ребенка, и на слово «нельзя», запрещающее действие, желаемое ребенком. При этом ребенку гораздо труднее подчиниться запрету не делать что-то, чем приказу делать что-то другое [30].

К 3-м годам, а иногда и раньше, у детей проявляется выраженное стремление к самостоятельности («Я сам!»). Дети этого возраста проявляют терпение и выдержку, если это предвещает им удовольствие.

Поскольку игровая активность является основной у дошкольников, исполнение ребенком какой-нибудь игровой роли является сильным стимулирующим волевое усилие фактором. Так, по данным З.М. Мануйленко, дети 3–4 лет могут, взяв на себя роль часового, сохранить свою неподвижность в 5 раз дольше, чем без этой роли. Однако чем старше становятся дошкольники, тем меньше разница между проявлением волевого усилия в ролевой и безролевой ситуации. Способность сдерживать детьми свое импульсивное поведение возрастает в период от 4 до 6 лет втрое [30].

С 4-х лет развивается контроль за своими действиями. На 4–5 году обнаруживается послушание по обязанности. В конце дошкольного возраста ребенок делает в волевом развитии еще один большой шаг вперед: он начинает брать на себя выполнение задания и действует, руководствуясь сознанием необходимости довести дело до конца. Шестилетние дети могут проявить инициативу при выборе цели, самостоятельность, упорство, но в

основном тогда, когда их действия сопровождаются эмоциями радости, удивления или огорчения. Слова «надо», «нельзя», «можно», произносимые самим ребенком, становятся основой для самоуправления и проявления «силы воли». Однако нередко последняя выражается в упрямстве [30].

Поведение детей старшего дошкольного возраста становится менее ситуативным и выстраивается с учетом интересов других людей. В этом возрасте особое значение приобретает выполнение правил, регулирующих поведение, у детей появляются представления о том, что хорошо и что плохо, развиваются умения оценивать свои поступки. Старшие дошкольники осмысленно управляют своим поведением, активно включаются в деятельность, умеют сдерживать себя [4].

Условия, в которых протекает развитие ребенка дошкольного возраста, должны способствовать формированию произвольности как целенаправленного и сознательного управления своими действиями. Данное новообразование является важным для ребенка, недостаточное развитие произвольности детей дошкольного возраста значительно затрудняет процесс усвоения знаний и становления учебной деятельности. Поэтому развитие произвольности детей на протяжении всего дошкольного возраста является актуальным направлением работы педагогов и психологов.

Произвольность, как важнейшее новообразование, можно определить, как способность, опосредованную нормами и правилами. Здесь впервые возникает вопрос, как надо себя вести, как следует поступать, т.е. создается предварительный образ своего поведения и деятельности. Образ поведения, который может быть задан в форме обобщенного правила, или игровой роли, или действий конкретного человека, выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением и деятельностью, сравнивая его с этим образцом. Это сравнение с образцом есть осознание своего поведения и деятельности – это начала личного самосознания, одно из главных новообразований дошкольного возраста [48].

Важнейшим механизмом полноценного развития ребенка, начиная с

раннего детства, являются разнообразные виды деятельности ребенка [35].

Развитие произвольности поведения происходит в различных видах деятельности ребенка. Как отмечает Е.О. Смирнова, в дошкольном возрасте произвольность формируется, прежде всего, в ведущей для дошкольников игровой деятельности [48].

В исследовании Л.И. Божович обнаружилось, что дошкольники способны длительно и старательно заниматься скучным для них делом (выписывание одних и тех же букв), когда они изображают в игре учеников, выполняющих свои обязанности [6]. Так, Л.С. Выготский рассматривал игру как «школу произвольного поведения», Д.Б. Эльконин неоднократно указывал на то, что игровая деятельность выполняет решающую роль в формировании произвольного поведения. В игре ребенок выполняет две неразрывные функции:

1. Выполняет свою роль.
2. Регулирует своё поведение.

Игровая деятельность ребенка на протяжении дошкольного периода претерпевает определенные изменения. Если в младшем и среднем дошкольном возрасте детям легче понять правила ролевой игры, то в старшем дошкольном возрасте более эффективной будет использование игры с правилом.

Ролевая игра для дошкольника сочетает в себе два необходимых условия для развития волевого и произвольного действия: повышение мотивированности и осознанности поведения. Сюжетно-ролевая игра является той деятельностью, создающей оптимальные условия для развития этих важнейших сфер психической жизни, и поэтому является эффективным средством формирования произвольного поведения в дошкольном возрасте.

В играх с правилами в отличие от ролевой игры правило открыто и адресовано самому ребенку и поэтому оно может стать средством осознания своего поведения и овладения им. Но игра с правилами становится средством развития произвольности только тогда, когда взрослый является и участником

и организатором игры.

В подходах Е.О. Смирновой и Г.А. Урунтаевой главной является идея, что при овладении игровыми правилами у ребенка развивается способность управления собственным поведением. Дошкольникам намного легче усвоить требование взрослого и выполнить какое-либо целенаправленное действие, если оно имеет игровую форму [46].

В своих исследованиях Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова пришли к выводу, что систематические игры с правилами облегчают подготовку ребенка к обучению в школе, где важным становится умение подчиняться нормам и правилам. Старшие дошкольники, которые хорошо справляются в играх с правилами, в школе успешно осваивают учебную деятельность. Если ребенок не умеет ориентироваться на игровые правила, то это может говорить о неподготовленности к учебной деятельности [34].

Таким образом, игровая деятельность является важным условием развития произвольного поведения детей дошкольного возраста.

Согласно Л.С. Выготскому, центральная роль в становлении произвольности ребенка принадлежит речевому общению со взрослым. Но практика педагогической работы с детьми показывает, что не все дети, хорошо владеющие речью, осознают, контролируют и планируют свои действия. Овладение речью является необходимым, но недостаточным условием формирования произвольного поведения. Многие ученые считают, что развитию произвольности поведения ребенка способствует внеситуативно-личностное общение со взрослым. Такое общение выходит за пределы конкретной ситуации и касается человеческих качеств, отношений и поступков [16].

Изучая внеситуативно-личностное общение, М.И. Лисина полагала, что именно данная форма общения выступает решающим условием преодоления спонтанности в поведении старших дошкольников и способствует развитию саморегуляции. Гипотеза, выдвинутая М.И. Лисиной, стала основой работы Г.И. Капчели, в которой было экспериментально доказано, что

внеситуативно-личностное общение старших дошкольников со взрослым благоприятно влияет на развитие способности детей к саморегуляции.

В своей работе Е.О. Смирнова отмечала, что формирование внеситуативно-личностного общения со взрослым, оказывают положительное влияние на формирование произвольности поведения детей. Специально организованное внеситуативно-личностное общение со взрослым развивает осознанное отношение к своему поведению. Это отношение может возникнуть только в общении, которое отражает деятельность и интересы детей, но все же не совпадает с ними, позволяет посмотреть на них со стороны [46].

Важным направлением в преодолении ситуативности и произвольности может стать организация жизни детей. Напоминая им события недавнего прошлого и приоткрывая будущее, взрослый как бы растягивает их жизнь во времени, выводит за пределы воспринимаемой ситуации, дает точки опоры, с которых можно посмотреть на свои сиюминутные действия. Именно через речевую формулировку этих событий, которую дает педагог, ребенок начинает осознавать свою жизнь во времени, преодолевать в своём сознании границы настоящего момента. Это необходимое условие для самостоятельного планирования собственных действий и овладения своим поведением.

Исследования, проведенные М.И. Лисиной, показали, что взрослый выступает для ребенка как реальное олицетворение тех мотивационных и смысловых уровней, которыми он еще не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе со взрослым через совместную деятельность, общение, общие переживания. Присутствие взрослого полностью меняет смысл деятельности ребенка и побуждает его к выполнению поставленной задачи [27]. Взрослый выполняет важную роль в развитии произвольности, он помогает ребенку осознать собственные действия [50].

В дошкольном возрасте интенсивно развивается и общение детей со сверстниками. Исследование О.В. Гребенниковой, посвященное изучению

роли сверстников в формировании произвольного поведения дошкольников, показало, что участие сверстников усиливает мотивацию к деятельности и способствует осознанию своего поведения, что является необходимым условием формирования произвольности [15].

Таким образом, формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов осознанной саморегуляции, произвольной активности является специальной задачей взрослых, которая решается в разных видах доступной ребенку деятельности, на разных этапах его психического развития, при разных формах взаимодействия взрослого и ребенка. Развитием произвольности поведения старших дошкольников взрослым необходимо заниматься целенаправленно, стимулируя детей к самостоятельным играм, участвуя в них и помогая детям освоить правила игры, способствовать общению со взрослыми и сверстниками, помогать организовать жизнь и пространство ребенка.

Анализ научной литературы показал, что основными условиями развития произвольности поведения дошкольников являются: игровая деятельность, участие взрослых в совместных с детьми играх с правилами; создание взрослыми ситуаций внеситуативно-личностного общения с детьми, общение со взрослыми и сверстниками. При этом большое значение имеет пространственно-предметный компонент образовательной среды, который во многом определяет развитие и функционирование ребенка.

1.3. Пространственно-предметный компонент образовательной среды как условие развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста

На развитие личности ребенка оказывает влияние множество факторов, как природных, так и социальных. Одним из факторов развития личности ученые выделяют среду, в которой пребывает ребенок. Как указывает В.А. Соснин, среда – это «пространство, окружение, которое оказывает

прямое или опосредованное влияние на функционирование и развитие объекта» [49, с. 28]. Как отмечал Л.С. Выготский, «развитие ребенка начинается с установления отношений с материальной действительностью, т.е. со средой окружения» [8, с. 44].

По мнению Н.В. Микляевой, развитие ребенка происходит в образовательной, воспитательной и социальной средах, которые влияют на формирование социального опыта и отношений с окружающим миром людей и вещей [31]. Как пишет И.А. Баева, на развитие ребенка влияют все составляющие окружающей среды с помощью процессов научения и социализации. Научение (приобретение индивидуального опыта) является основным процессом, посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении [3]. По мнению А.Г. Гогоберидзе, средой ребенка является пространство его жизнедеятельности, те условия, в которых протекает его жизнь в дошкольной организации [13].

В психолого-педагогических исследованиях понятие «среда» закрепилось и переняло функцию учебно-воспитательного процесса, что отразилось на появлении термина «образовательная среда». Проблемой образовательной среды занимались многие ученые Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, В.И. Панов, В.А. Орлов и др. Ученые предлагают различные подходы к пониманию сущности и структуры образовательной среды.

Одним из наиболее разработанных направлений по исследованию образовательной среды является модель В.А. Ясвина, который понимал данную среду как «пространственно и (или) событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающая при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением» [60, с. 41].

Образовательная среда может рассматриваться как развивающая, если эта среда обеспечивает возможности для удовлетворения и развития потребностей личности, для усвоения социальных ценностей и

трансформации их во внутренние ценности. Развивающая образовательная среда «способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса» [59, с. 221].

В структуре образовательной среды В.А. Ясвин выделяет следующие компоненты:

1. Социальный компонент.
2. Пространственно-предметный компонент.
3. Технологический (или психодидактический) компонент.

Социальный компонент образовательной среды – это комплекс социально-ориентированных потребностей, который включает характер общения субъектов образовательного процесса, где реализуются групповые потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты и несет на себе основную нагрузку в ощущении безопасности, самоактуализации, сохранении и улучшении самооценки, признании со стороны общества [59].

В пространственно-предметный компонент образовательной среды входит: архитектура здания, степень открытости-закрытости конструкций, размер и пространственная структура помещений в здании, легкость их пространственной трансформации, возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов, оснащение групповых помещений и т.д.

Пространственно-предметный компонент образовательной среды характеризует не столько совокупность пространственных и предметных «единиц» (помещений, мебели, приборов и т.п.), сколько способ их функционирования в данной образовательной среде.

Психодидактический компонент образовательной среды составляет педагогическое обеспечение развивающих возможностей, куда относится деятельностная структура образовательного процесса, стиль преподавания и характер контроля, формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость) и т.п. [59].

В коммуникативно-ориентированной модели В.В. Рубцова

образовательная среда – это такая форма сотрудничества, которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания, умения, навыки учебной и коммуникативной деятельности. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и (или) с другими субъектами образовательного процесса [42]. Структурными компонентами данной образовательной среды является: «...внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний и т.д.» [38, с. 205].

В антрополого-психологической модели В.И. Слободчикова образовательная среда – это динамическое образование, которое является системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося. Основными параметрами среды является насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений В.И. Слободчиков выделяет три принципа организации образовательной среды: единообразие, разнообразие и вариативность [45].

В экопсихологической модели В.И. Панова образовательная среда – это система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия еще не проявившихся способностей и интересов, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими природными задатками и требованиями возрастной социализации [36]. Структурными компонентами образовательной среды в экопсихологической модели выступают деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-

предметный компоненты.

Деятельностный или технологический компонент представляет собой совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития человека. Коммуникативный компонент – это система межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способы взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и с другими ее субъектами. Пространственно-предметный компонент – это пространственные условия и предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды [36].

Несмотря на различные подходы к пониманию образовательной среды, многие авторы выделяют три ее основных структурных компонента: технологический (психодидактический), социальный (коммуникативный) и пространственно-предметный.

Технологический (психодидактический) представляет собой совокупность учебной и других видов деятельности, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, социального, личностного, познавательного развития детей.

Социальный (коммуникативный) представляет собой пространство межличностного взаимодействия, культуру общности и способы взаимодействия между субъектами общностей.

Пространственно-предметный компонент включает в себя архитектурные особенности образовательного учреждения и прилегающие к нему пространства, их предметную наполненность, оборудование, интерьер, атрибутику [36].

В дошкольном образовательном учреждении в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) «развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально

организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития...» [1].

Развивающая предметно-пространственная среда в соответствии с ФГОС ДО должна обеспечивать максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации, группы, а также территории, прилегающей к организации или находящейся на небольшом удалении, приспособленной для реализации программы, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития [1].

Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей раннего возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Дошкольное учреждение – это место, где ребенок получает опыт взаимодействия с взрослыми и сверстниками в важных для его развития сферах жизни. И получить такой опыт возможно при условии создания в группе развивающей образовательной среды [39]. Развитие способностей, умений, качеств ребенка происходит в том случае, если это востребовано средой, в которой живет ребенок, взаимодействует с миром и другими людьми [5].

Каждый ребенок, обладая умением добывать из развивающей среды знания, и применять их в жизни, обучает себя и других. Именно это позволяет развивать инициативность, самостоятельность, творчество [39]. Одним из факторов, оказывающих влияние на проявление инициативности детей старшего дошкольного возраста, является развивающая предметно-

пространственная среда [23].

Развитие произвольности поведения старших дошкольников определяется как целевой ориентир дошкольного образования. Перед педагогами дошкольных образовательных учреждений стоит важная задача по созданию условий, способствующих развитию произвольности поведения детей. «Учебно-воспитательный процесс всегда происходит в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, качество которого несомненно оказывает влияние на развитие и становление участников этого процесса и на эффективность этого процесса в целом» [36, с. 69].

Пространственно-предметный компонент является одним из параметров среды человека, которая во многом определяет его развитие и функционирование [51].

Исходя из анализа научной литературы, опираясь на определение В.А. Ясвина, мы понимаем пространственно-предметный компонент как совокупность пространственных и предметных «единиц» (помещений, мебели, приборов и т.п.) и способ их функционирования в данной образовательной среде.

Внимание организации пространственно-предметного компонента образовательной среды уделялось еще в «Великой дидактике» Я.А. Коменского [20]. Пространственно-предметную среду он рассматривал с точки зрения привлекательности для ребенка.

В своих работах А.С. Макаренко пространственно-предметному компоненту образовательной среды уделял немало внимания и в процессе последовательной организации комплекса необходимых элементов пространственно-предметной среды определял иерархию приоритетов по общей шкале последовательного удовлетворения потребности в оборудовании [29].

Одна из первых особое внимание на пространственно-предметный компонент обратила Мария Монтессори как на ключевой фактор личностного развития. В образовательном процессе воспитателю

предписывалось опосредованное руководство детьми путем соответствующей организации пространственно-предметной образовательной среды. Сконструированная М. Монтессори среда побуждала ребенка реализовывать возможности своего собственного развития через самодеятельность, соответствующую его индивидуальности [32].

Особое значение М. Монтессори придавала самостоятельности ребенка. Она считала, что это позволяет развивать свои «внутренние силы», чтобы постепенно становиться независимым от взрослых. Наведение порядка в среде, где находится ребенок, является благоприятным условием для усвоения им образцов социального поведения. Чем больше ребенок независим от помощи взрослых, тем больше у него освобождается творческих сил для развития построения образцов собственного поведения в обществе [32].

Как считают Г.А. Ковалев и Ю.Г. Абрамова, «разработка и научное обоснование принципов организации пространственной структуры жизненной среды ребенка позволяет сделать вывод о системообразующем значении пространственного фактора в развитии индивидуально-психологического склада ребенка, в регуляции его поведения» [19, с. 194].

Формирование у ребенка полноценной функциональной структуры произвольной активности является специальной задачей взрослых, которая решается в разных видах доступной ребенку деятельности, на разных этапах его психического развития, при разных формах взаимодействия взрослого и ребенка.

Каждый компонент единого пространства должен быть предназначен для детского коллектива в целом, при этом предоставлять каждому воспитаннику возможность проявлять самостоятельность и инициативность.

Организация гибкости и управляемости пространственно-предметной образовательной среды обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность проявления их творческой преобразующей активности. Такая

среда создает возможности для изменения окружающего предметного [59]. Этот известный принцип гибкого зонирования предлагает и В.А. Петровский в «Концепции развивающей среды дошкольного учреждения» [37].

Проектирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду должно предусматривать образовательный процесс через игровую деятельность дошкольников [52].

Организация индивидуализированной (персонализация) пространственно-предметной образовательной среды обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве. Ребенок должен, прежде всего, иметь свой уголок, личную территорию. Для своего нормального развития ребенок должен чувствовать себя обладателем окружающего мира, его отдельной части, проверять себя, свои возможности на нем и его свойства – на себе [19].

Важным для обучения и развития старших дошкольников в образовательной среде является четкое понимание ее структуры [56].

Основными принципами организации пространственной структуры образовательной среды В.А. Ясвин считает:

- гетерогенность и сложность среды, которая состоит из разнообразных элементов, необходимых для оптимизации физических, интеллектуальных и эмоционально-волевых компонентов деятельности;
- связность различных функциональных зон, позволяющей ребенку переходить от одного вида деятельности к другому;
- гибкость и управляемость среды, как со стороны ребенка, так и со стороны педагога;
- среда как носитель символического сообщения.

В соответствии с ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда должна быть: содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Для развития произвольности поведения важными характеристиками

пространственно-предметного компонента в образовательном учреждении являются навигация действий, система ориентирования в виде знаков, обратная связь в виде уголка достижений.

Система навигации позволяет информировать ребенка, направлять его действия и ограничивать доступ, в результате у ребенка появляется внутренний контроль за последовательностью своих действий.

Знаки, таблички-рисунки несут регулирующую функцию, они являются наглядными формами контроля, которые помогают ребенку развивать умения действовать по правилам, заданным наглядно.

Уголок достижений показывает успехи и достижения детей, что мотивирует их на проявление инициативы, дети стремятся качественно выполнять задания и трудовые поручения, не нарушать дисциплину. В уголке достижений ребенок, видя свои успехи, учится планировать свои действия, старается доводить начатое до конца, подводить итоги.

На основании изученной литературы мы выделили следующие характеристики пространственно-предметного компонента, способствующих развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста: система ориентирования в пространстве, навигация действий, обозначение правил (нормативного поведения) в знаковой форме в различных функциональных зонах, предоставление обратной связи о достижениях в наглядной форме.

Выводы по главе 1

При изучении психолого-педагогической литературы было выделено два основных подхода к определению понятия произвольности. Первый подход рассматривает произвольность в контексте сознания: произвольность связана с осознанием, саморегуляцией, овладением своим поведением. Согласно данному подходу осознание собственного поведения предполагает наличие некоторого средства, с помощью которого субъект может выйти за пределы непосредственной ситуации. В качестве таких средств Л.С. Выготский рассматривал знаки и прежде всего речь. Д.Б. Эльконин выделял правила, образцы, заданные в наглядной или идеальной форме.

Второй подход рассматривает произвольность, связанную с мотивационной сферой. Так А.Н. Леонтьев рассматривал развитие произвольного поведения в связи с совершенствованием и дифференциацией мотивационной сферы, связывал становление общей произвольности с появлением иерархии мотивов, т.е. их соподчинения.

Рассмотрев различные представления о произвольности, мы вслед за Л.С. Выготским понимаем произвольность поведения как способность к овладению своей внешней и внутренней деятельностью на основе культурно заданных средств организации своего поведения.

Наиболее важным и ответственным периодом формирования произвольности является дошкольный возраст. Произвольность поведения складывается к концу дошкольного возраста и является показателем психологической готовности к обучению в школе. Основными показателями произвольности поведения являются: умение действовать по вербальной инструкции взрослого; умение самостоятельно выполнять задания по наглядному образцу; умение действовать по правилу, заданному наглядно; умение действовать согласно правилу.

Развитие произвольности поведения старших дошкольников в дошкольном учреждении определяется как целевой ориентир дошкольного

образования. Важной задачей педагогов является создание условий, способствующих развитию произвольности поведения детей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что значительную роль в формировании произвольного поведения играет взрослый. Условиями развития произвольности поведения детей дошкольного возраста выступают: игровая деятельность (сюжетно-ролевая игра, игры с правилами), участие взрослых в совместных с детьми играх с правилами, создание взрослыми ситуаций внеситуативно-личностного общения с детьми, общение со взрослыми и сверстниками. При этом одним из факторов развития выступает и образовательная среда.

Рассмотрев различные подходы к пониманию образовательной среды, мы вслед за В.А. Ясвиным понимаем ее как пространственно и (или) событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающую при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением. Одним из компонентов образовательной среды является пространственно-предметный компонент, который во многом определяет развитие и функционирование ребенка. Согласно В.А. Ясвину пространственно-предметный компонент – это совокупность пространственных и предметных «единиц» (помещений, мебели, приборов и т.п.) и способ их функционирования в данной образовательной среде.

Пространственно-предметный компонент как условие развития произвольности детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе малоизучен.

При рассмотрении роли пространственно-предметного компонента в развитии большое внимание уделяется развитию инициативы. Образовательный потенциал пространственно-предметного компонента образовательной среды в развитии произвольности недостаточно изучен.

Организация системы ориентирования в пространстве, навигация действий, обозначение правил (нормативного поведения) в знаковой форме в

различных функциональных зонах, предоставление обратной связи о достижениях в наглядной форме будет способствовать развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и методы проектной работы

Реализация проекта по развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста состояла из трех этапов: предпроектный, проектном, аналитическом.

На предпроектном этапе (с октября 2022 г. по сентябрь 2023 г.) проводился анализ психолого-педагогической литературы, проводилось выявление уровня сформированности произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста: осуществлялся подбор диагностического инструментария, осуществлялось проведение диагностики уровня развития произвольности, анализировались полученные результаты. На основе данных результатов была выделена необходимость проектной работы. Были выделены две группы – контрольная и экспериментальная.

На проектном этапе (с октября 2023 г. по май 2024 г.) был обогащен пространственно-предметный компонент образовательной среды для развития произвольности поведения старших дошкольников.

На аналитическом этапе (с мая 2024 г. по октябрь 2024 г.) осуществлялась оценка изменений уровня произвольности детей: проводилась повторная диагностика произвольности поведения детей в двух группах, осуществлялся сравнительный анализ результатов и оценка изменений произвольности под воздействием обогащенного пространственно-предметного компонента.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Красноярска.

В работе приняли участие 36 детей в возрасте 6–7 лет двух параллельных подготовительных групп. В каждой группе представлено 18 детей. Дети между собой не встречались и не общались, т.к. группы

находятся в разных зданиях. Первую группу (далее – группа 1) составили 18 детей, из них 8 мальчиков, 10 девочек. Вторую группу (далее – группа 2) – 18 детей, из них 6 мальчиков, 12 девочек.

Первичная диагностика произвольности поведения проводилась в сентябре 2023 г.

При подборе методик для оценки уровня развития произвольности мы исходили из понимания произвольности как способности к овладению своей внутренней и внешней деятельностью на основе культурно заданных средств организации своего поведения, которая выражается в действии по образцу, по инструкции взрослого, умении действовать согласно правилам.

В качестве основных показателей произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста нами были выделены:

- умение действовать по вербальной инструкции взрослого;
- умение самостоятельно выполнять задания по наглядному образцу;
- умение действовать по правилу, заданному наглядно;
- умение действовать по правилу.

Для выявления уровня развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие методики: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина [57]; «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой [43]; «Да и нет» Н.И. Гуткиной [17].

Для определения уровня сформированности умения действовать по вербальной инструкции и умения самостоятельно действовать по наглядному образцу была проведена методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина. Основной задачей методики является оценка уровня развития произвольности как умения слушать, понимать и точно выполнять инструкции взрослого, действовать в соответствии с инструкцией, использовать образец. Методика используется для исследования ориентации в пространстве, также помогает определить умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию

взрослого (Приложение А).

Ребенку необходимо точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого. Обследование проводилось в групповом формате. Обобщение результатов происходило по двум показателям: работа со взрослым и самостоятельно. При анализе результатов важно было учитывать самостоятельную работу ребенка и умение исправлять ошибки.

Для определения уровня сформированности умения действовать по правилу, заданному наглядно, была проведена методика «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой.

Детям в данной методике необходимо было по цвету линии, указанной на карточке, определить направление линии и количество клеток и таким образом, не отрывая карандаша от бумаги, нарисовать «лесенку». За каждый верный ход каждого узора дается по 1 баллу. Максимальное количество баллов каждой серии – 8, по всему заданию – 24 балла. Если ребенок набрал 24 балла, то справился с заданием. Если меньше 24 баллов, то считается, что ребенок с заданием не справился. Время обследования составило 10 минут. Обследование проводилось в групповом формате (Приложение Б).

Для определения уровня сформированности умения действовать по правилу была проведена методика «Да и нет» Н.И. Гуткиной. Методика представляет собой модификацию известной игры «Да и нет не говорите, черного с белым не носите», позволяющая выявить умение ребенка действовать по правилу. Чтобы правильно ответить на вопросы, ребенку необходимо, не отвлекаясь, постоянно удерживать в памяти условие игры и отвечать определенным образом. По ходу игры он должен контролировать свои ответы, сдерживая непосредственное желание ответить словами «да» и «нет», и одновременно обдумывать содержательный ответ (Приложение В).

При подсчете показателей по методике «Графический диктант» ребенок получал две оценки, за выполнение диктанта под диктовку и за

самостоятельное продолжение узора. За каждый узор ребенку выставлялись баллы от 0 до 4, затем максимальный и минимальный баллы за каждый узор складывались, и выводилась итоговая оценка отдельно за выполнение диктанта и за самостоятельную работу. Итоговые оценки составляли от 0 до 8 баллов. Итоговые оценки за выполнение диктанта и за самостоятельную работу складывались, и выводился суммарный балл, который составлял от 0 до 16 баллов. По суммарному баллу по шкале определялся уровень произвольности по каждому ребенку.

При подсчете показателей по методике «Цветовой диктант» за каждый правильный ход «лесенки» давался 1 балл, в трех «лесенках» по 8 линий, если ребенок правильно выполняет задание, то получает 24 балла. При получении 24 баллов ребенок с заданием справился, что соответствует достаточному (норма) уровню произвольности поведения, при получении меньше 24 баллов, ребенок с заданием не справился, что соответствует недостаточному (ниже нормы) уровню произвольности поведения.

При подсчете показателей по методике «Да и нет» если ребенок в вопросах не допустил ни одной ошибки (не произнес слова «да» и «нет»), то уровень произвольности высокий, если допустил одну ошибку, то уровень произвольности средний, если допущено ошибок более чем в одном вопросе, то уровень произвольности низкий.

В каждой группе по каждой методике определялось количество детей с одинаковыми уровнями произвольности и выделялся процент от общего количества группы.

Для сравнения групп между собой, и каждой группы до и после реализации проекта использовался критерий χ^2 Пирсона.

2.2. Анализ уровня произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста

На предпроектном этапе исследования была проведена первичная диагностика уровня сформированности произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста. В результате диагностики произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина на предпроектном этапе были получены данные, представленные в Приложении Г. Распределение уровней произвольности представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение уровней произвольности поведения по результатам методики «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) в двух группах на предпроектном этапе

Уровень произвольности	Группа 1		Группа 2		По всем детям	
	количество	%	количество	%	количество	%
Низкий	0	0	0	0	0	0
Ниже среднего	2	11,1	4	22,2	6	16,7
Средний	7	38,9	4	22,2	11	30,5
Выше среднего	4	22,2	5	27,8	9	25,0
Высокий	5	27,8	5	27,8	10	27,8

Как видно из таблицы 1, в группе 1 преобладающим уровнем произвольности поведения детей является средний уровень (38,9%), высокий уровень и выше среднего составили 27,8% и 22,2% детей соответственно, уровень ниже среднего составил 11,1% детей. В группе 2 преобладающими уровнями являются высокий и выше среднего, которые составили по 27,8% детей, средний и ниже среднего уровни составили по 22,2% детей. Низкий уровень из детей обеих групп никто не показал.

Во время проведения «Графического диктанта» дети обеих групп принимали активное участие. При выполнении методики некоторые дети не

сразу усвоили инструкцию, у большинства детей особое затруднение вызвало самостоятельное продолжение узора. Многие дети отрывали карандаш от бумаги, крутили его в руках, некоторые напевали песенки, одна девочка вставала со стула, присаживалась «на корточки». Две девочки начинали действовать быстрее, чем диктовалось задание. Большинство детей самостоятельно контролировали правильность выполнения задания, находили и исправляли допущенные ошибки. Дети, у которых неправильно получались узоры, пытались стереть неверные линии стирательной резинкой и старались воспроизвести правильно. Почти все дети очень расстраивались и переживали когда задания вызывали затруднения, так в группе 2 одна девочка, у которой вначале не получалось выполнить задание, не смогла сдержать свои эмоции и начала плакать, это говорит о том, что у ребенка произвольность не сформирована.

По результатам данной методики, мы видим, что дети могут удерживать инструкцию, выполняют ее, стараются исправить допущенные ошибки, затруднения в основном у детей вызывает самостоятельное продолжение узора. При сравнении двух групп в группе 2 умения действовать по вербальной инструкции у большинства детей сформирован высокий уровень и уровень выше среднего, у большинства детей 1 группы сформирован средний уровень произвольности.

Для наглядности представим результаты исследования по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина на предпроектном этапе в виде диаграммы на рисунке 1.

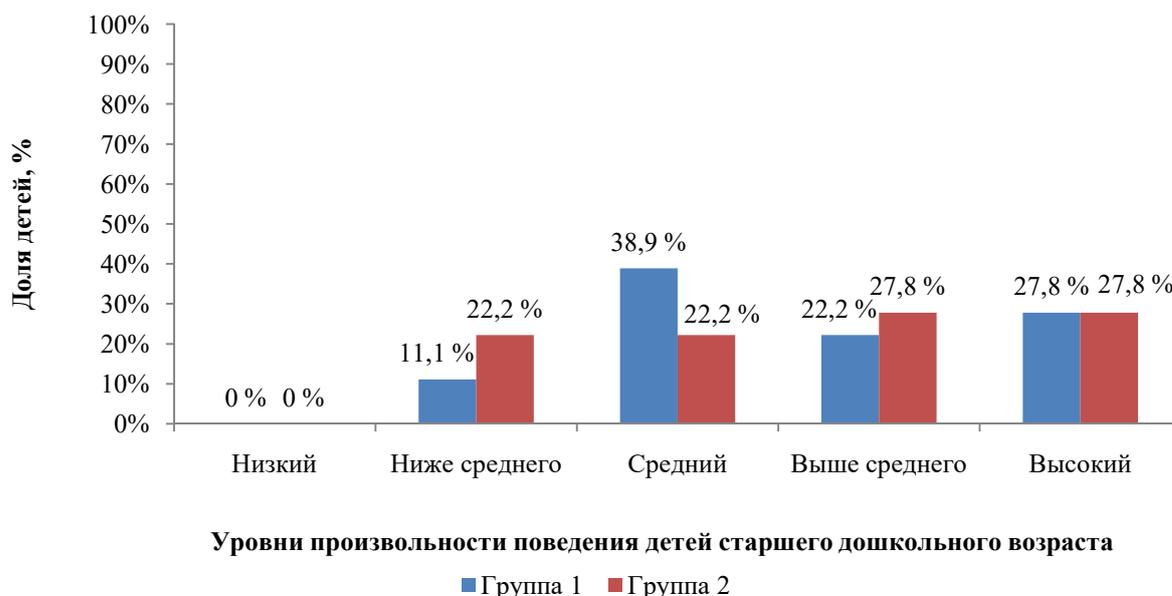


Рисунок 1. Распределение уровней произвольности по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина на предпроектном этапе в двух группах, в %

При сопоставлении результатов по двум группам можно отметить сходство распределения уровней: в обеих группах одинаковое количество детей с высоким уровнем произвольности поведения, которое составило по 27,8%, уровень выше среднего в группе 1 составляет 22,2% детей, в группе 2 – 27,8% детей, со средним уровнем в группе 1 – 38,9 % детей, в группе 2 – 22,2% детей, уровень ниже среднего в группе 1 составляет 11,1% детей, в группе 2 – 22,2%. В группе 1 преобладающим является средний уровень, и меньше всего детей с уровнем ниже среднего. В группе 2 преобладающими являются высокий уровень и уровень выше среднего, и одинаково распределены дети со средним уровнем и уровнем ниже среднего. Дети с низким уровнем произвольности поведения в обеих группах отсутствуют.

Оценка двух эмпирических распределений по критерию χ^2 Пирсона не выявила статистического различия между группами.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой. Результаты детей по группам представлены в Приложении Г. Распределение уровней произвольности

поведения приведено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение уровней произвольности поведения по результатам методики «Цветовой диктант» (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова) в двух группах на предпроектном этапе

Оценка	Группа 1		Группа 2		По всем детям	
	количество	%	количество	%	количество	%
Недостаточный (ниже нормы)	8	44,4	17	94,4	25	69,4
Достаточный (норма)	10	55,6	1	5,6	11	30,6

Полученные данные показывают, что в группе 1 у большинства детей достаточный уровень развития произвольности, с заданием справились 55,6% детей. В группе 2 у 94,4% детей недостаточный уровень развития произвольности.

Для наглядности представим результаты исследования по методике «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой на предпроектном этапе в виде диаграммы на рисунке 2.

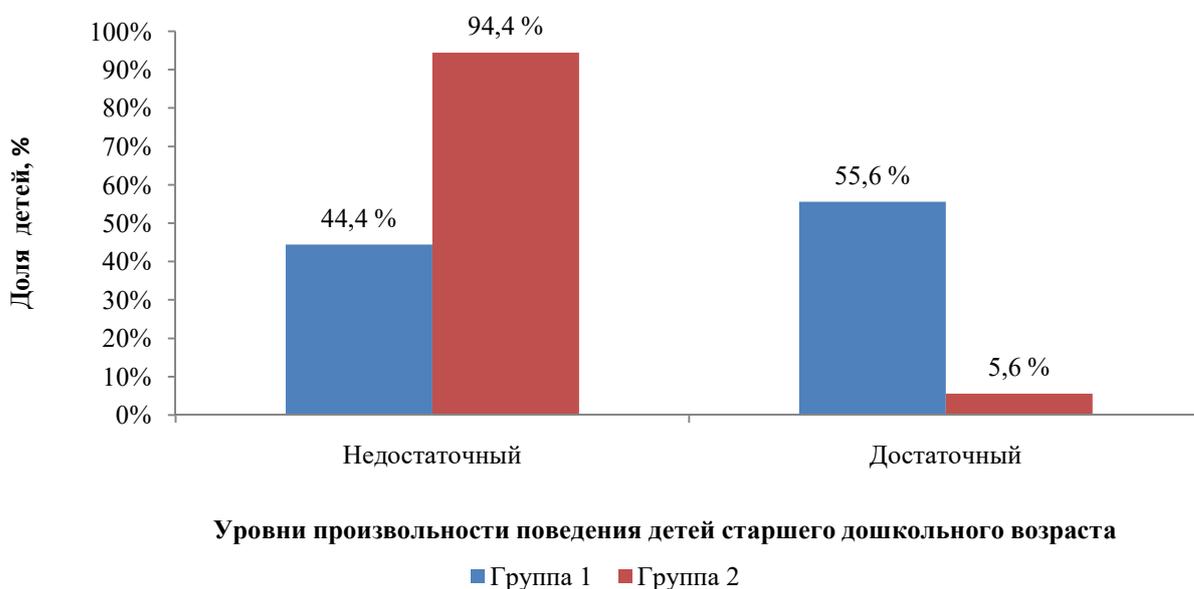


Рисунок 2. Распределение уровней произвольности по методике «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой на предпроектном этапе в двух группах, в %

Сравнение значений по данной методике показало значимые различия ($\chi^2=10,6$, $p<0,01$) между группами: в 1 группе уровень развития умений действовать по правилу, заданному наглядно, значимо выше, чем во 2 группе. Как видно из диаграммы, в группе 1 с заданием справилось больше половины детей, в группе 2 большинство детей с заданием не справились.

Во время проведения «Цветового диктанта» дети обеих групп также принимали активное участие. В группе 1 выполнение «Цветового диктанта» у детей не вызвало затруднений. Дети правильно поняли правило, во время выполнения задания удерживали инструкцию, безошибочно выбирали поворот линий и последовательность, осуществляли самоконтроль. Так, два мальчика при выполнении «Графического диктанта» не могли понять инструкцию и, не слушая задания, выполнили первый узор такой же, как и тренировочный, но с «Цветовым диктантом» справились успешно.

В группе 2 большинство детей не поняли правило, представленное в наглядном плане, при выполнении задания не могли удержать инструкцию, при поиске нужного хода верно выбирали направление, но допускали ошибки при их последовательности, не осуществляли самоконтроль. Умение выполнять действие на основе правила, заданному наглядно, в группе 1 у детей сформировано, в группе 2 у детей не сформировано.

Рассмотрим результаты умения действовать по правилу, оцененное с помощью методики «Да и нет» Н.И. Гуткиной. Результаты детей по группам представлены в Приложении Г. Распределение уровней произвольности поведения приведено в таблице 3.

Таблица 3

Распределение уровней произвольности поведения по результатам методики «Да и нет» (Н.И. Гуткина) в двух группах на предпроектном этапе

Уровень произвольности	Группа 1		Группа 2		По всем детям	
	количество	%	количество	%	количество	%
Низкий	5	27,8	2	11,1	7	19,4
Средний	2	11,1	9	50,0	11	30,6
Высокий	11	61,1	7	38,8	18	50,0

Полученные данные показывают, что в группе 1 преобладающим является высокий уровень развития произвольности поведения, его показали 61,1% детей, средний уровень произвольности поведения у 11,1% детей, низкий у 27,8% детей. В группе 2 преобладающим является средний уровень произвольности, который составил 50,0% детей, высокий уровень составил у 38,8% детей, низкий у 11,1% детей.

Сравнительные результаты исследования произвольности поведения по методике «Да и нет» Н.И. Гуткиной на предпроектном этапе представлены на рисунке 3.

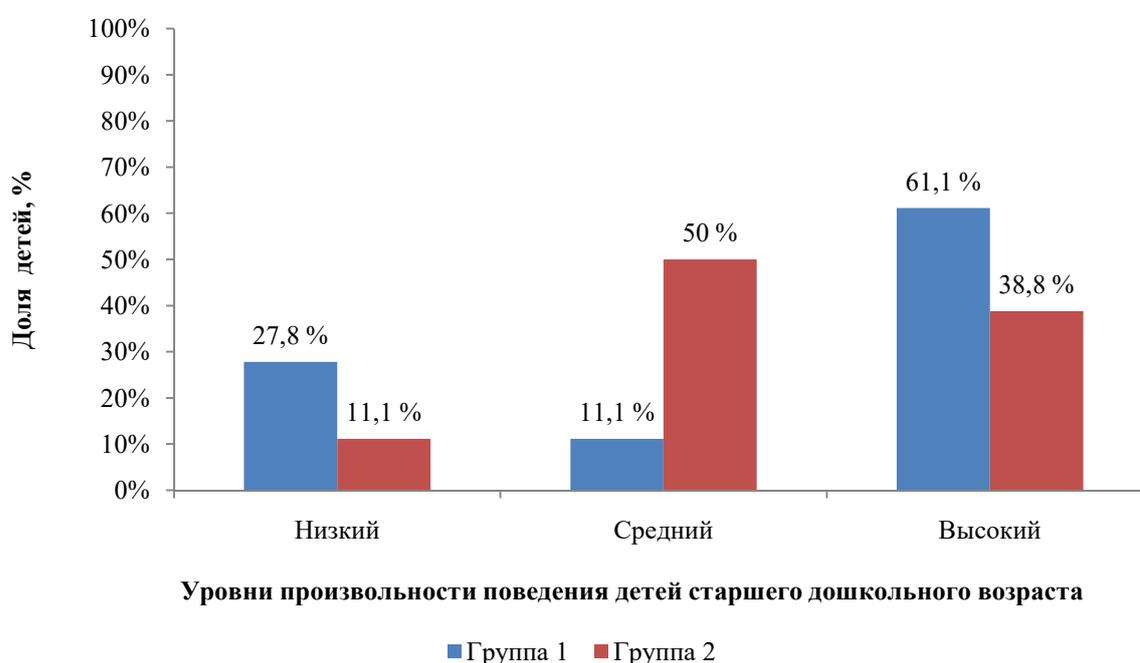


Рисунок 3. Распределение уровней произвольности по методике «Да и нет» Н.И. Гуткиной на предпроектном этапе в двух группах, в %

Методика «Да и нет» у детей вызвала интерес, на вопросы они отвечали с удовольствием. Дети с высоким уровнем произвольности поведения с заданием справились, дети приняли правило, удерживали его в памяти, отвечали правильно, использовали слова «ага» или кивали головой. Также, некоторые дети ответ давали не сразу, какое-то время обдумывали свои высказывания, чтобы не ошибиться, что говорит о сформированном умении действовать по правилу. Дети со средним уровнем произвольности поведения

старались сохранить условие игры в памяти, но не всегда обдумывали ответ. Дошкольники стремились не отвечать на вопросы «запрещенными словами», но не всегда им это удавалось. Дети с низким уровнем произвольности поведения не могли сохранить условия игры в памяти, не обдумывали свои ответы на вопросы. При неправильном ответе почти все дети сразу же осознавали, что допустили ошибки.

Сравнение выраженности уровней произвольности поведения дошкольников по двум группам по методике «Да и нет» Н.И. Гуткиной показало значимые различия ($\chi^2 = 6,63$, $p < 0,05$). В группе 1 умения действовать по правилу у большинства детей сформировано на высоком уровне, в группе 2 – на среднем уровне.

Обобщая результаты изучения произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста по всем проведенным методикам, можно отметить, что у детей группы 1 уровень произвольности выше, чем у детей группы 2. В группе 1 у детей на высоком уровне сформировано умение действовать по правилу, сформировано умение действовать по правилу, заданному наглядно, и на среднем уровне сформировано умение действовать по вербальной инструкции и по образцу. В группе 2 у детей на высоком уровне сформировано умение действовать по вербальной инструкции и по образцу, на среднем уровне сформировано умение действовать по правилу, и не сформировано умение действовать по правилу, заданному наглядно.

Различия в двух группах могут быть связаны с тем, что дети группы 1 и группы 2 посещают разные филиалы ДООУ, которые находятся в одном районе, но далеко друг от друга. В данных филиалах работает разный состав воспитателей: воспитатели в группе 2 молодые специалисты, с небольшим опытом работы. Многие дети группы 2 не посещают дополнительные занятия и кружки.

На основании результатов проведенного исследования произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста были определены контрольная и экспериментальная группы. Дети группы 1 с более высоким

уровнем сформированности произвольности вошли в контрольную группу, дети группы 2 – в экспериментальную. Выбор группы 2 как экспериментальной обусловлен низким уровнем произвольности поведения. Опираясь на замечание С.Л. Рубинштейна, о том, что изучение педагогических воздействий приобретает особую значимость, если дефициты развития не только констатируются, но и выправляются [41], работу по развитию произвольности поведения через организацию пространственно-предметного компонента мы осуществили в группе 2.

В экспериментальной группе для развития произвольности поведения нами был разработан проект пространственно-предметного компонента образовательной среды дошкольного образовательного учреждения.

2.3. Обогащение пространственно-предметного компонента образовательной среды, направленного на развитие произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста

Для развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе (группа 2) дошкольного образовательного учреждения был спроектирован пространственно-предметный компонент образовательной среды (Примечание Е).

Анализ образовательной среды в экспериментальной группе (группа 2) показал отсутствие зонирования пространства, материалы, игрушки, игры располагались не по функциональным зонам, а по разным шкафчикам и находились на полочках разной высоты, не всегда доступные детям. Игровой материал убирался в разные коробки и не обозначался соответствующими рисунками-надписями. Книги находились на полках разных шкафчиков и располагались на разной высоте и не были разложены по темам. Материалы для творчества и самостоятельной деятельности располагались не в одном, а в разных местах группы. В группе отсутствовал уголок достижений, уголок дежурств, не было табличек с правилами группы, уголок уединения

представлен был в виде отдельно стоящего стульчика.

В контрольной группе (группе 1), как показал анализ, помещение также представляет собой единое пространство, в котором отсутствуют функциональные зоны. Многие игры, игрушки, материалы недоступны детям, они находятся высоко на полочках или в закрытых секциях (отделениях) шкафчиков. Материалы для творчества, для самостоятельной деятельности, книги находятся на разных полках разных шкафов, которые расположены вдоль стены друг за другом. Коробки с игровым материалом не систематизированы и не обозначены рисунками. В группе отсутствует уголок достижений, таблички-рисунки с правилами группы, не оформлен уголок дежурств, нет схем последовательности действий (Приложение Ж).

При проектировании пространственно-предметного компонента в экспериментальной группе (группа 2) нами в едином пространстве группы было организовано зонирование. Пространство группы было разделено на две зоны – активную и спокойную. Зоны между собой разделили стеллажом с полочками. В активной зоне мы расположили игровой центр, который занял большую часть пространства. Спокойную зону «разбили» на микропространства и организовали в нем литературный центр, центр самостоятельной деятельности и творчества, уголок уединения. Перед входом в группу организован уголок достижений, при входе в группу – уголок дежурств и уголок с правилами группы.

В игровом центре проходят сюжетно-ролевые, конструктивно-конструктивные, подвижные игры, игры с правилами. Здесь также можно организовать небольшие театральные представления и физкультминутки. В игровом центре по периметру расставлены шкафчики с полочками, на полу расстелен ковер для детских игр сидя, лежа на полу.

Материалы, оборудование, игрушки подобраны таким образом, чтобы стимулировать разнообразные игры и виды деятельности. Особое место уделялось материалам и атрибутике для сюжетно-ролевых игр и играм с правилами. Дети самостоятельно организуют сюжетно-ролевые и

режиссерские игры. Здесь находятся крупные модульные конструкции (магазин, больница, кухня и др.) и небольшие предметы, разнообразные игрушки, куклы, кукольная мебель, одежда, машинки, наборы инструментов для мальчиков, животные, атрибуты различных профессий (чемодан врача, одежда повара, парикмахерская, кухня, магазин, больница).

Для конструктивной деятельности имеются конструкторы и строительные наборы, наборы с инструментами. Все игры и необходимый материал хранятся на полках в коробках. Коробки систематизированы и снабжены надписями и картинками. Дети самостоятельно выбирают, в какие игры будут играть.

Игрушки, различные предметы размещаются на полках на уровне роста детей и находятся в свободном доступе. В игровом центре игровой материал размещается таким образом, чтобы дошкольники могли легко подбирать игрушки, комбинировать их «под свои замыслы».

Совместные игры помогают детям регулировать взаимоотношения, сдерживать импульсивные движения, выполнять действия, направленные на подчинение правилам, выполнять задания по образцу.

Среду игрового центра можно легко трансформировать в зависимости от игровых ситуаций при помощи столиков и тумб на колесиках, окрашенных или оклеенных пленкой картонных коробок большого размера, которые легко перемещаются и используются для различных функций.

Центральной линией развития произвольности у Л.С. Выготского является развитие речи. Для речевого и литературного развития ребенка нами был организован литературный центр. Центр расположен в спокойной зоне игрового центра в светлом месте группы, оборудован шкафчиком с полками, стендом, столом и детскими стульями. Здесь дети самостоятельно и совместно с воспитателем изучают литературные произведения различных жанров, они сами могут выбрать понравившуюся книгу, посмотреть и полистать ее. В центре проводятся занятия по прослушиванию текста, изучение наглядного материала, просматривание иллюстраций, проведение

бесед, обсуждений.

Наполнение центра составляют речевые игры, развивающие, логические, дидактические игры, журналы, альбомы, открытки, детская художественная и энциклопедическая литература. Для прослушивания аудиосказок центр оснащен колонкой. Вся литература, игры находятся на разноуровневых полочках шкафчика в открытом виде и свободно доступны для детей. Для удовлетворения интересов всех детей в центре находится литература разнообразной тематики. На полках воспитатели располагают книги различных жанров, обязательно помещаются и сказочные произведения. На нижних и средних полочках располагаются издания произведений, которые на данный момент используются на занятиях и интересны детям. На верхних полках размещаются материалы, необходимые для работы воспитателям, различные картотеки, информация для родителей. Для того чтобы дети могли легко ориентироваться в поисках нужных книг, на полках книги разделены по темам и оформлены соответствующими табличками с рисунками по жанрам книг. Сроки нахождения книг на полках определяются интересами детей, если книги стали не интересны, дети ими не пользуются, то они убираются и заменяются другими.

Для того чтобы центр был привлекательным для детей, вызывал у них интерес и любопытство, литературный центр оснащен книгами красочно оформленными, картинками сказочных персонажей. Для повышения интереса к литературным произведениям в центре проводятся тематические выставки книг, посвященные творчеству разным писателям, а также знаменательным событиям и праздникам.

В соответствии с темами недель на стенде размещаются материалы по темам занятий: портреты писателей, иллюстрации, фотографии детей, рисунки, посвященные книжной тематике, праздничному событию или важной дате.

Осознанному отношению к своему поведению способствует и внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым, поэтому

воспитатели с детьми проводят беседы на разные темы, обращают внимание на то, что было вчера, что было сегодня, что будет завтра.

В литературном центре воспитателями совместно с детьми разработаны правила обращения с книгами, для ремонта книг предусмотрена специальная коробочка «аптечка», в которой находятся все необходимые материалы: клей, ножницы, скотч.

В литературном центре материалы подобраны в соответствии с возрастными особенностями и потребностями детей, что способствует мотивации к изучению книг, развитию интереса и стремление детей к речевому общению.

По мнению Д.Б. Эльконина, произвольность поведения обнаруживается и воспитывается в самостоятельной работе [57], поэтому нами был организован центр самостоятельной деятельности и творчества. Данный центр предназначен для активизации творческого потенциала ребенка, обеспечивает индивидуальную деятельность, предоставляет возможность для экспериментирования. Оборудование состоит из стеллажа, шкафчиков с полочками, по центру расставлены детские столы и стулья, имеются выкатные тумбочки на колесиках. Для организации самостоятельной детской деятельности на полках находятся развивающие и логико-математические игры, дидактические игры, игры с правилами (лото, домино, маршрутные игры), мозаика, настольно-печатные игры.

В зоне созданы условия для творческой деятельности детей, в которой они могут выразить свои эмоции и настроение с помощью карандашей, красок, пластилина. На полках размещаются различные материалы: краски, пластилин, кисточки, карандаши, фломастеры, клей, ножницы и др. Также имеется доска, мел, световой столик для рисования песком. Дети занимаются по своему желанию, рисуют все, что им захочется, проявляют нестандартный и творческий подход. Центр обеспечен разнообразными предметами, доступностью всех материалов, удобством размещения.

Воспитатель в этом центре является только наблюдателем и

организатором занятий. В результате самостоятельной деятельности ребенок, прилагая усилия, стремится достигнуть поставленных целей.

Развитие произвольности поведения старшего дошкольника связано с умением контролировать свои эмоции. Для помощи ребенку в регуляции своего настроения нами в группе создан уголок уединения. Если у ребенка плохое настроение, он хочет выплеснуть негативные эмоции или расслабиться, то он знает, что может в данном уголке уединиться, побыть одному и даже поплакать.

Уголок находится в спокойной зоне, вдали от шумных игр, представляет собой небольшую конструкцию в виде домика, изготовленного из пластиковых труб. Стенами домика являются шторы спокойного тона. На полу уголка на ковре постелены мягкие подушки. Вход шторами можно полностью закрыть, а можно оставить приоткрытыми. Ребенок сам может обозначить границы своего уголка, задернув шторы или приоткрыв их. Для того чтобы не нарушать личное пространство ребенка и быть убежденным, что с ним все в порядке, в уголке сделано «окошко». По желанию ребенка в уголок он может взять с собой игрушку или книжку. Уголок достаточно устойчивый и безопасный, без острых краев.

Для обеспечения обратной связи, самостоятельности, соблюдения правил и дисциплины нами организован уголок достижений. Уголок достижений мы расположили при входе в группу, для того, чтобы и родители могли видеть достижения детей. Уголок представляет собой художественно оформленный плакат прямоугольной формы, изготовленный из ватмана. Плакат размещен на высоте доступной для детей. На плакате размещаются имена и небольшие фотографии детей. Дети в течение недели за активное участие на занятиях, за соблюдение правил в группе получали звездочки, которые прикреплялись на плакате напротив имени каждого ребенка. В конце недели подсчитывалось количество звездочек накопил каждый ребенок, и те дети, у которых накоплено больше звездочек получали медальку. По итогу месяца дошкольники, которые больше всех набирали медалек, получали

небольшие призы.

После создания уголка дети на занятиях старались активнее проявлять инициативу, качественно выполнять свои трудовые поручения и не нарушать дисциплину.

Для выполнения трудовых обязанностей, контроля своих действий и взаимодействия с другими детьми организован уголок дежурств.

Дети старшего дошкольного возраста любят трудиться и помогать старшим. Дежурство в дошкольном учреждении – это одна из эффективных форм организации труда детей. Детям поручается дежурство по накрыванию столов для приема пищи, дежурство по подготовке рабочего места к занятиям, выполнение различных поручений воспитателя, также организуется дежурство во всей группе. Дежурство детьми осуществляется ежедневно.

В уголке на стене размещается график дежурств. На графике сделаны кармашки для размещения фотографий дежурных детей. Для проявления интереса к дежурству график оформлен ярко, красочно и понятно. Дополнительно в уголке размещается схема, в которой пошагово изображено выполнение действий дежурных. После оформления уголка воспитатели объяснили, какие обязанности дежурные выполняют.

Дежурные перед приемом пищи на столах раскладывают столовые приборы, расставляют хлебницы, салфетницы, а после еды помогают младшему воспитателю убирать посуду, сметать со столов крошки.

В группе при организации занятий дежурные узнают, какие нужны материалы, помогают раздавать необходимый материал (бумагу, карандаши, краски, пластилин и др.), расставляют стульчики, после окончания занятий все материалы собирают и уносят в отведенное место.

Для дежурства в уголке размещается специальная одежда (фартуки, платки – для девочек, колпаки – для мальчиков), приспособления для выполнения обязанностей дежурного (совочки, щетки для уборки). Уголок находится в доступном для детей месте, график дежурств надежно закреплен

на стене и находится на уровне роста детей, крючки для одежды и инвентаря безопасны и прочно зафиксированы. Для выполнения последовательности действий в уголке имеется схема дежурства.

Организация дежурств позволяет детям ощутить свою значимость и гордость, учит детей работать в команде, выполнять действия по образцу.

Согласно Д.Б. Эльконина, образцы, правила, способы действия являются средствами осознания своего поведения и овладения ими [57], поэтому в группе устанавливается определенная система правил. Для этого организован уголок с правилами группы, в котором предусмотрены таблички-рисунки, показывающие, что делать можно, а что запрещено. Данные таблички-знаки несут регулирующую функцию, выступают в качестве условий для развития действий по правилам, заданным наглядно.

Дети совместно с воспитателем обсуждают и участвуют в разработке правил в группе, следят за их соблюдением. Дошкольники регулируют свое поведение по собственной инициативе, а не по указке воспитателя, что создает основу для развития произвольности.

При таком организованном пространственно-предметном компоненте ребенок способен решать задачи без помощи взрослых, планировать свою деятельность, реализовать задуманное, достигать результатов [55]. Дети играют не там, где разрешил воспитатель, а по своему желанию и настроению. Для того чтобы приучить ребенка к самостоятельности, режиму в группе используются наглядные формы контроля – таблички-рисунки, знаки, разработаны правила.

В пространстве группы имеется достаточное количество игрового, раздаточного материалов, игрушек, различных атрибутов для игр, в группе созданы условия для одновременной игры нескольких детей, весь игровой материал, книги находятся в свободном доступе в зоне досягаемости и внимания детей, пространство группы в зависимости от игровой, образовательной ситуации, интересов детей может изменяться за счет передвижного оборудования и мебели. В группе организована система

ориентирования в пространстве, навигация действий, обозначение правил (нормативного поведения) в знаковой форме в различных функциональных зонах, предоставление обратной связи о достижениях в наглядной форме.

Таким образом, созданный пространственно-предметный компонент образовательной среды в дошкольном учреждении развивает способность к контролю своей деятельности и поведения, умению соблюдать и подчиняться правилам, что способствует развитию произвольности.

2.4. Оценка изменений уровня произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста

В экспериментальной группе (группа 2) с октября 2023 года по май 2024 года – в течение учебного года – нами был обогащен пространственно-предметный компонент образовательной среды для развития произвольности поведения старших дошкольников.

Для оценки изменения уровня произвольности поведения нами был проведен аналитический этап исследования, на котором использовались те же методики, что и на предпроектном этапе работы: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина; «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой; «Да и нет» Н.И. Гуткиной.

По итогам проведения повторного диагностического исследования по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина были получены результаты оценки произвольности поведения детей по группам, представленные в Приложении Д. Распределение уровней произвольности поведения приведено в таблице 4.

Распределение уровня произвольности поведения по результатам методики «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) в двух группах на аналитическом этапе

Уровень произвольности	Контрольная (группа 1)		Экспериментальная (группа 2)	
	количество	%	количество	%
Низкий	0	0	0	0
Ниже среднего	1	5,6	0	0
Средний	3	16,7	3	16,7
Выше среднего	6	33,3	3	16,7
Высокий	8	44,4	12	66,6

Из таблицы мы видим, что высокие показатели контрольной группы составляют 44,4%, экспериментальной – 66,6%, выше среднего по контрольной группе – 33,3%, по экспериментальной – 16,7%, средний уровень у контрольной и экспериментальной групп одинаковый и составляет по 16,7%, ниже среднего у контрольной группы – 5,6%, у экспериментальной группы – 0%.

Для наглядности представим результаты исследования по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина на аналитическом этапе в виде диаграммы на рисунке 4.

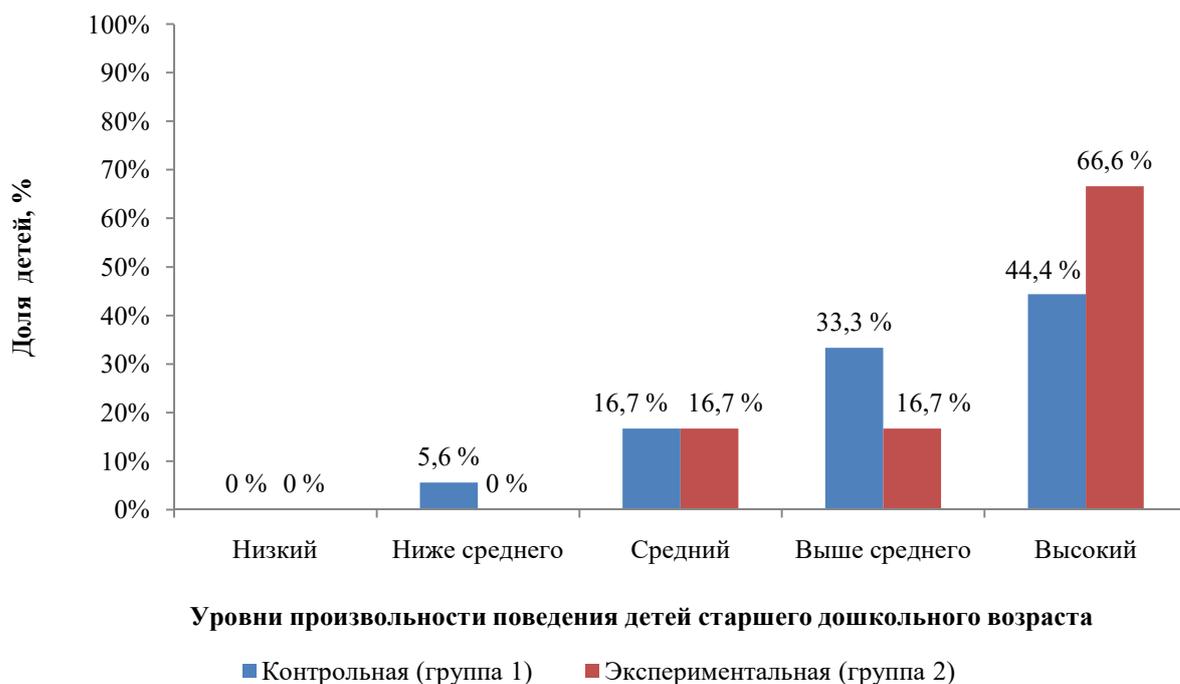


Рисунок 4. Распределение уровней произвольности по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина в двух группах на аналитическом этапе, в %

Результаты показали, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем произвольного поведения больше, чем в контрольной на 22,2%, детей с уровнем выше среднего на 16,6% меньше, чем в контрольной группе, детей со средним уровнем как в экспериментальной, так и в контрольной группах одинаковое количество, детей с уровнем ниже среднего в экспериментальной группе нет, в контрольной группе этот показатель составил 5,6% детей. Детей с низким показателем уровня произвольного поведения в обеих группах нет.

Сравнение умения действовать по вербальной инструкции и по образцу в двух группах на аналитическом этапе с помощью критерия χ^2 Пирсона не выявило значимых различий.

Проведем сравнение результатов двух групп на предпроектном и аналитическом этапах, чтобы увидеть изменение уровней произвольности поведения в каждой группе на аналитическом этапе исследования. Данные отражены в таблице 5.

Распределение уровней произвольности поведения по результатам методики «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) в двух группах на предпроектном и аналитическом этапах, в %

Уровень произвольности	Контрольная (группа 1)		Экспериментальная (группа 2)	
	предпроектный этап	аналитический этап	предпроектный этап	аналитический этап
Низкий	0	0	0	0
Ниже среднего	11,1	5,6	22,2	0
Средний	38,9	16,7	22,2	16,7
Выше среднего	22,2	33,3	27,8	16,7
Высокий	27,8	44,4	27,8	66,6

Результаты диагностики показали, что уровень произвольного поведения в экспериментальной группе заметно возрос, что видно из таблицы: если на предпроектном этапе исследования в экспериментальной группе высокий уровень составлял 27,8%, то на аналитическом этапе он составил 66,6%, показатель ниже среднего на предпроектном этапе исследования составлял 22,2%, то на аналитическом этапе – 0%, ни один из детей этот уровень не показал. Также улучшились показатели и в контрольной группе: высокий уровень поднялся с 27,8% до 44,4% детей, ниже среднего уровень снизился с 11,1% до 5,6% детей, что говорит о том, что дети тоже совершенствовались по мере взросления, но процент роста детей меньше, чем в экспериментальной группе.

Сравнение распределения уровня произвольности с помощью критерия χ^2 Пирсона в контрольной группе (группа 1) показало отсутствие значимых различий на предпроектном и аналитическом этапе ($\chi^2=3,03, p>0,05$).

Для наглядности представим результаты исследования по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина экспериментальной группы на предпроектном и аналитическом этапах в виде диаграммы на рисунке 5.

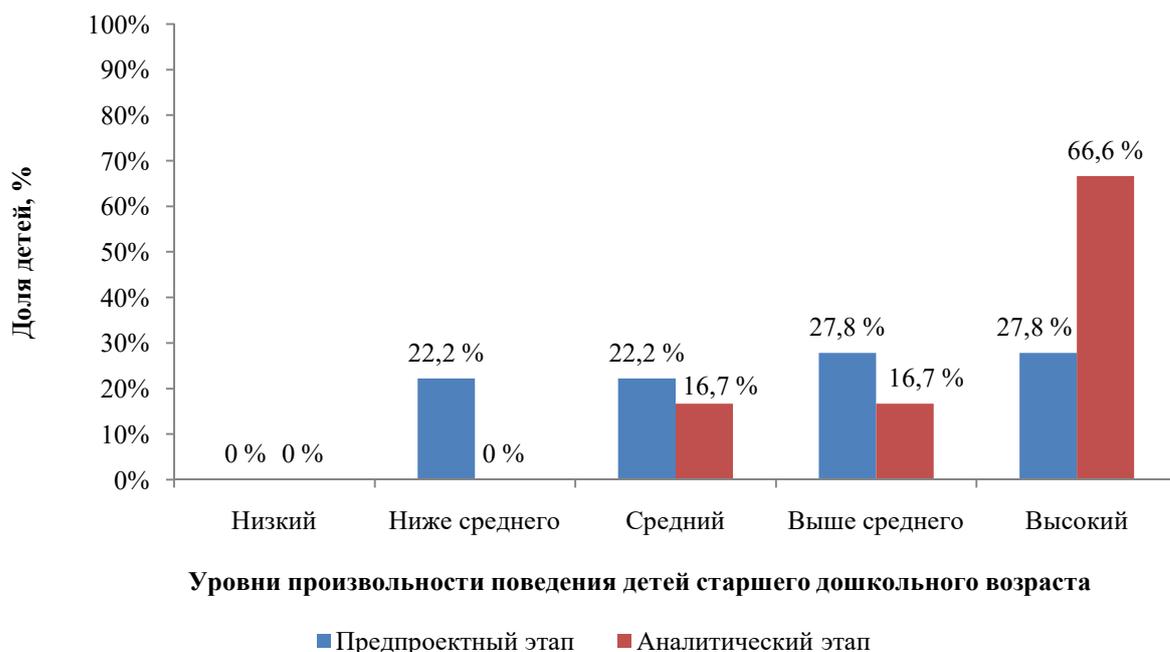


Рисунок 5. Распределение уровней произвольности в экспериментальной группе по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина на предпроектном и аналитическом этапах, в %

Результаты показали, что в экспериментальной группе резко возросло количество детей с высоким уровнем произвольности поведения, и отсутствуют дети с низким уровнем и уровнем ниже среднего, количество детей со средним уровнем уменьшилось на 5,5%, с уровнем выше среднего показатель снизился на 11,1%, а количество детей, перешедших на высокий уровень, увеличилось на 38,8%.

Сравнение в экспериментальной группе (группе 2) выявило тенденцию к достоверным различиям ($\chi^2=7,52, p<0,10$).

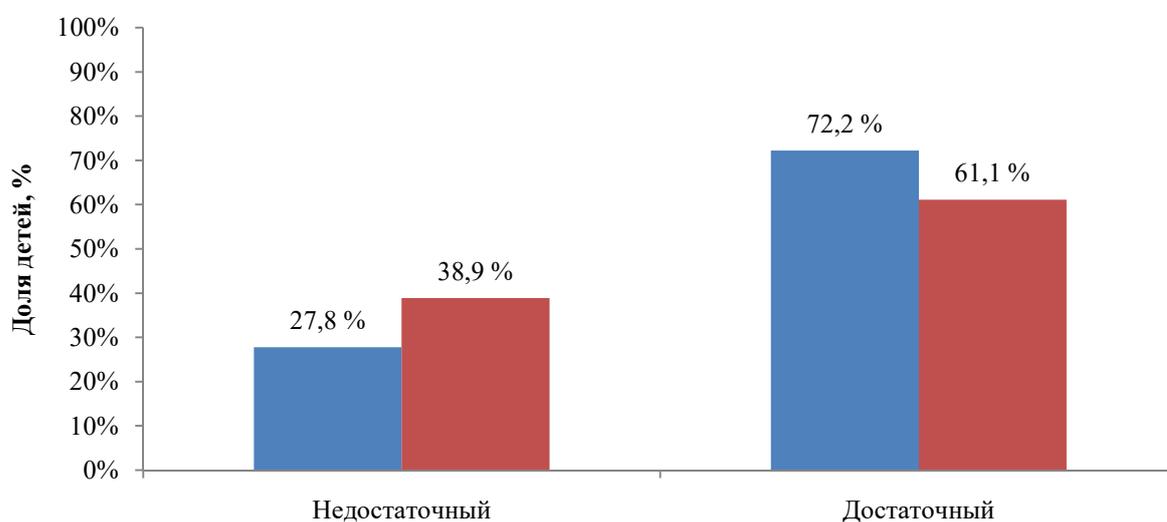
Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой. Результаты детей по группам представлены в Приложении Д. Распределение уровней произвольности поведения приведено в таблице 6.

Распределение уровней произвольности поведения по результатам методики «Цветовой диктант» (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова) в двух группах на аналитическом этапе

Уровень произвольности	Контрольная (группа 1)		Экспериментальная (группа 2)	
	количество	%	количество	%
Недостаточный (ниже нормы)	5	27,8	7	38,9
Достаточный (норма)	13	72,2	11	61,1

Как видно из таблицы в контрольной группе достаточный (норма) уровень развития произвольности поведения у 72,2% детей, в экспериментальной – у 61,6% детей. Недостаточный (ниже нормы) уровень в контрольной группе у 27,8% детей, в экспериментальной – у 38,9% детей.

Для наглядности представим результаты исследования по методике «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой на аналитическом этапе в виде диаграммы на рисунке 6.



Уровни произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста

■ Контрольная (группа 1) ■ Экспериментальная(группа 2)

Рисунок 6. Распределение уровней произвольности по методике «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой в двух группах на аналитическом этапе, в %

Данные показали, что результаты контрольной группы немного выше, чем результаты экспериментальной: в контрольной группе количество детей, с достаточным уровнем на 11,1% больше, чем в экспериментальной.

Сопоставление значений в двух выборках по критерию χ^2 Пирсона, не выявило значимых различий между группами на аналитическом этапе ($\chi^2=0,5, p>0,05$). Однако при анализе необходимо учесть, что первоначально результаты группы 1 были значимо выше, поэтому необходимо сопоставить результаты по двум группам отдельно на двух этапах.

Результаты двух групп на предпроектном и аналитическом этапах представлены в таблице 7.

Таблица 7

Распределение уровней произвольности поведения по методике «Цветовой диктант» (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова) в двух группах на предпроектном и аналитическом этапах, в %

Уровень произвольности	Контрольная (группа 1)		Экспериментальная (группа 2)	
	предпроектный этап	аналитический этап	предпроектный этап	аналитический этап
Недостаточный (ниже нормы)	44,4	27,8	94,4	38,9
Достаточный (норма)	55,6	72,2	5,6	61,1

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе резко возросло количество детей с достаточным уровнем: если на предпроектном этапе исследования в экспериментальной группе с достаточным уровнем было только 5,6% детей, то на аналитическом этапе – 61,1% детей, соответственно с недостаточным уровнем на предпроектном этапе было 94,4%, на аналитическом этапе – 38,9%. Немного улучшились показатели и в контрольной группе: на предпроектном этапе с достаточным уровнем составило 55,6%, на аналитическом этапе – 72,2%, с недостаточным уровнем на предпроектном этапе составило 44,4%, на аналитическом этапе – 27,8%.

Сопоставление значений на двух этапах в контрольной группе не

выявило значимых различий ($\chi^2 = 1,08, p > 0,05$).

Сравнительные результаты исследования произвольности поведения экспериментальной группы по методике «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой на предпроектном и аналитическом этапах представлены на рисунке 7.

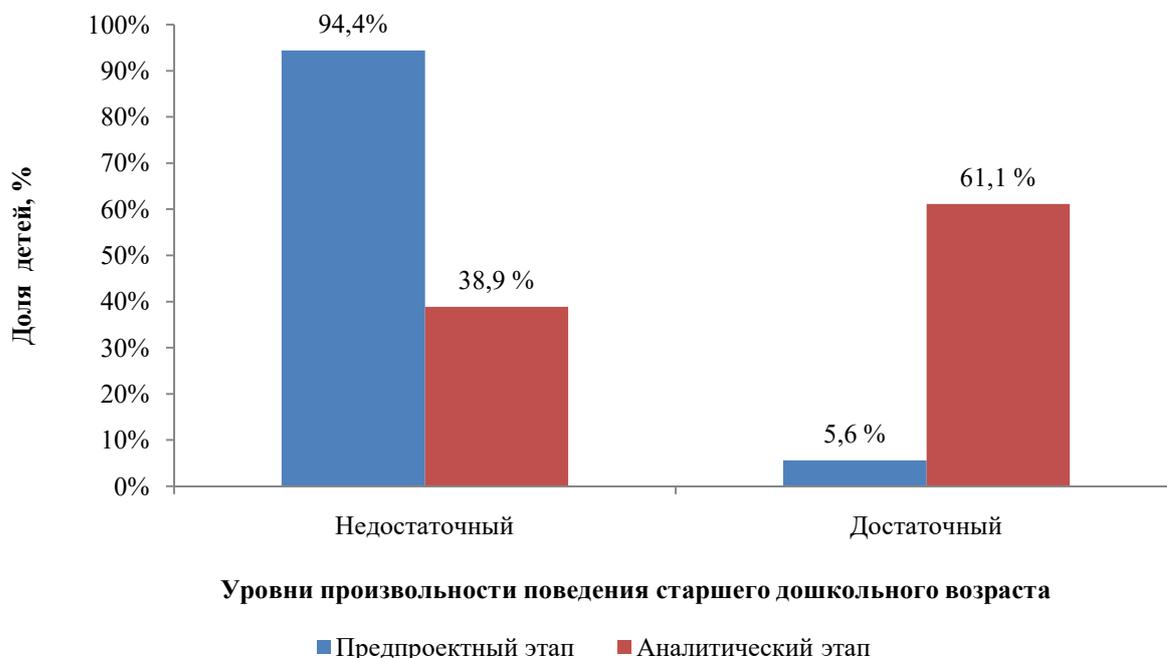


Рисунок 7. Распределение уровней произвольности в экспериментальной группе по методике «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой на предпроектном и аналитическом этапах, в %

Результаты по методике «Цветовой диктант» показали, что в экспериментальной группе произошли большие изменения, количество детей с достаточным уровнем увеличилось на 55,5%. Увеличение количества детей в контрольной группе с достаточным уровнем составило всего лишь 16,6%. Несмотря на то, что количество детей с достаточным уровнем в экспериментальной группе, меньше, чем в контрольной, дети экспериментальной группы показали высокие результаты.

Сопоставление результатов на двух этапах в экспериментальной группе выявило высоко значимые различия по умению действовать по правилу, заданному наглядно ($\chi^2 = 12,5, p < 0,01$).

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Да и нет» Н.И. Гуткиной. Результаты детей по группам представлены в Приложении Д. Распределение уровней произвольности поведения приведено в таблице 8.

Таблица 8

Распределение уровней произвольности поведения по методике «Да и нет» (Н.И. Гуткина) в двух группах на аналитическом этапе

Уровень произвольности	Контрольная группа (группа 1)		Экспериментальная группа (группа 2)	
	количество	%	количество	%
Низкий	5	27,8	0	0
Средний	4	22,2	7	38,9
Высокий	9	50,0	11	61,1

Полученные данные показывают, что высокий уровень контрольной группы составляет 50,0%, экспериментальной группы – 61,1%, средний уровень составляет по контрольной группе – 22,2%, по экспериментальной – 38,9%, низкие – по контрольной группе – 27,8%, по экспериментальной – 0%.

Сравнительные результаты исследования произвольности поведения по методике «Да и нет» Н.И. Гуткиной на аналитическом этапе представлены на рисунке 8.

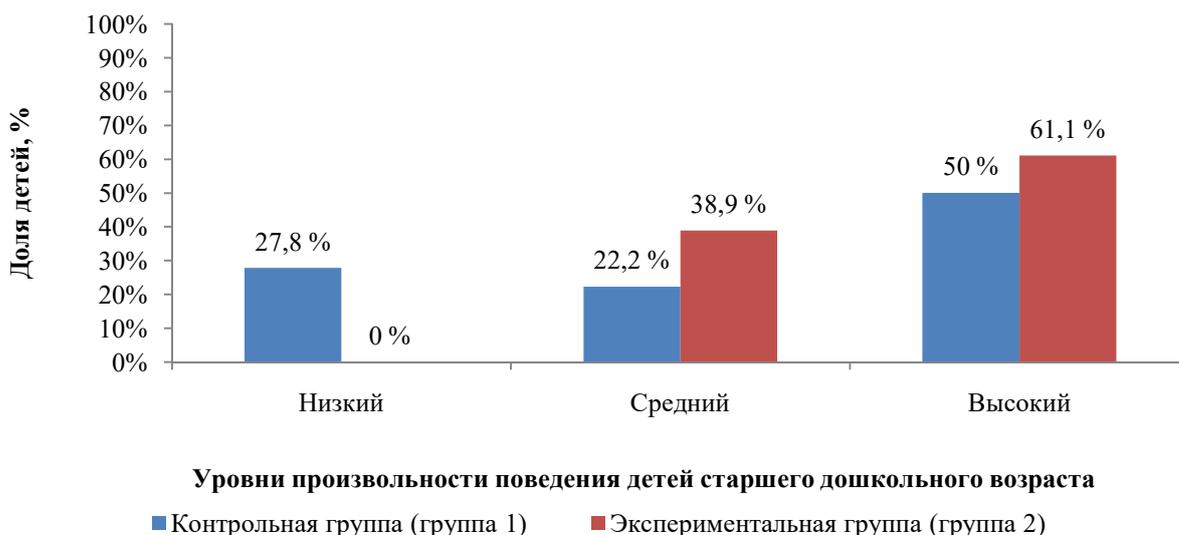


Рисунок 8. Распределение уровней произвольности по методике «Да и нет» Н.И. Гуткиной в двух группах на аналитическом этапе, в %

У детей экспериментальной группы результаты выше, чем у детей контрольной группы, детей с высоким уровнем больше на 11%, детей со средним уровнем – на 16,7%, количество детей с низким уровнем в контрольной группе составило 27,8%, в экспериментальной группе низкий уровень из детей никто не показал.

Сравнение с помощью критерия χ^2 Пирсона распределение в двух группах на аналитическом этапе выявило значимые различия ($\chi^2 = 6,02$, $p < 0,05$).

Результаты контрольной и экспериментальной групп на предпроектном и аналитическом этапах представлены в таблице 9.

Таблица 9

Распределение уровней произвольности поведения по методике «Да и нет» (Н.И. Гуткина) в двух группах на предпроектном и аналитическом этапах, в %

Уровень произвольности	Контрольная (группа 1)		Экспериментальная (группа 2)	
	предпроектный этап	аналитический этап	предпроектный этап	аналитический этап
Низкий	27,8	27,8	11,1	0
Средний	11,1	22,2	50,0	38,9
Высокий	61,1	50,0	38,8	61,1

Из таблицы видно, что в экспериментальной группе значительно выросло количество детей с высоким уровнем: если на предпроектном этапе исследования этот показатель оставлял только 38,8% детей, то на аналитическом этапе он составил 61,1% детей, средний уровень на предпроектном этапе составлял 50,0%, на аналитическом этапе он составил 38,9%, с низким уровнем на предпроектном этапе было 11,1%, на аналитическом этапе ни один ребенок не показал низкий уровень. В контрольной группе количество детей с высоким уровнем немного снизилось: на предпроектном этапе этот показатель составлял 61,1%, на аналитическом этапе составил 50,0%, средний уровень на предпроектном

этапе составлял 11,1%, на аналитическом этапе он составил 22,2%, низкий уровень на предпроектном и аналитическом этапах не изменился и составил – 27,8%.

Мы предполагаем, что снижение значений высокого уровня в контрольной группе связано с тем, что дети были увлечены игрой, которая проходила в группе, обсуждали события по спасению героя после игры, поэтому были немного не собраны и при ответах на вопросы допускали ошибки.

Сопоставление значений в контрольной группе с помощью критерия χ^2 не выявило значимых различий ($\chi^2 = 0,87, p > 0,05$).

Сравнительные результаты исследования произвольности поведения экспериментальной группы по методике «Да и нет» Н.И. Гуткиной на предпроектном и аналитическом этапах представлены на рисунке 9.

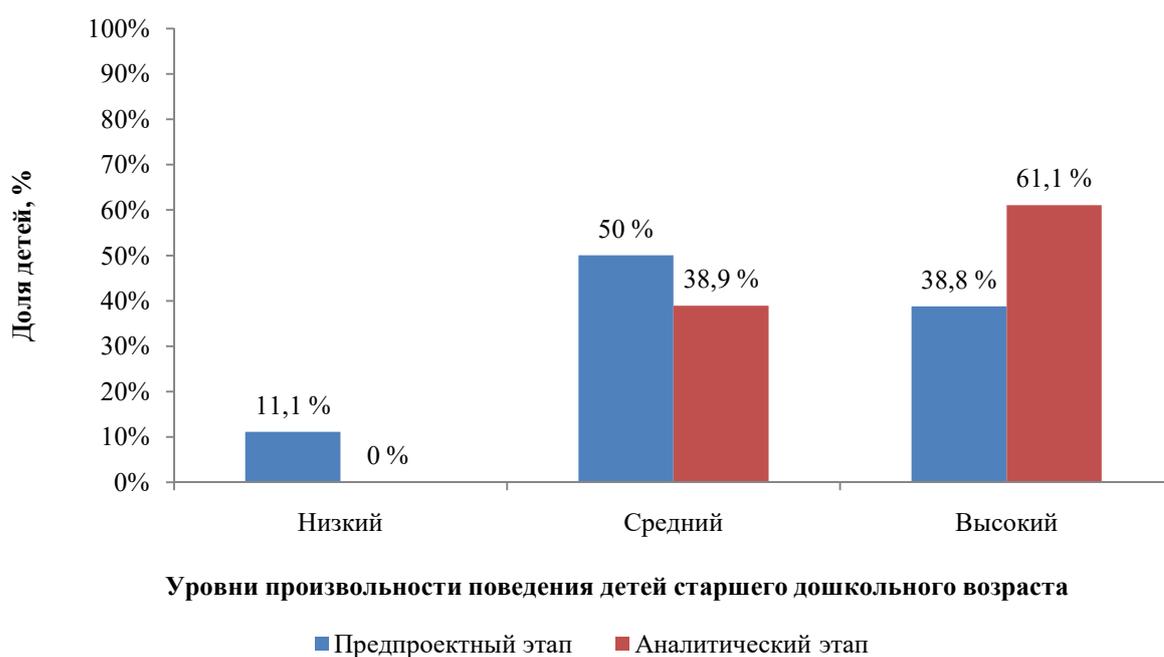


Рисунок 9. Распределение уровней произвольности в экспериментальной группе по методике «Да и нет» Н.И. Гуткиной на предпроектном и аналитическом этапах, в %

Результаты по методике «Да и нет» показали, что в экспериментальной группе количество детей со средним уровнем произвольности поведения

уменьшилось на 11,1%, а количество детей с высоким уровнем возросло на 22,3%, количество детей с низким уровнем с 11,1% снизилось до 0%.

Сравнение распределение уровней произвольности в экспериментальной группе с помощью критерия χ^2 Пирсона показало отсутствие значимых различий ($\chi^2 = 3,14, p > 0,05$).

После проведения трех методик на аналитическом этапе мы видим, что результаты экспериментальной группы значительно улучшились по всем трем методикам и по двум методикам («Графический диктант» и «Да и нет») результаты стали выше, чем у детей контрольной группы. Причем значения улучшились по таким умениям, как умение действовать по правилу и инструкции, заданными наглядно, что может быть связано с созданным пространственно-предметным компонентом.

Обобщая результаты изучения произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста по всем проведенным методикам, можно отметить, что у детей экспериментальной группы уровень произвольности повысился по сравнению с уровнем на предпроектном этапе и стал выше, чем у детей контрольной группы, кроме методики «Цветовой диктант». В обеих группах у детей повысилось умение действовать по вербальной инструкции, умение действовать по правилу, заданному наглядно. В экспериментальной группе увеличилось количество детей, которые умеют действовать по правилам.

Полученные данные обеих групп по всем методикам свидетельствуют о преобладании наиболее высоких уровней произвольности поведения по каждой методике. В экспериментальной группе уровень произвольности поведения детей вырос по всем показателям.

Большинство детей экспериментальной группы внимательно слушали и принимали правила, обдумывали свои ответы, следовали инструкциям и правилам, лучше справились с заданиями по образцу, сдерживали импульсивные движения, были более внимательны и усидчивы.

Таким образом, результаты работы свидетельствуют о том, что

организация системы ориентирования в пространстве, навигация действий, обозначение правил (нормативного поведения) в знаковой форме в различных функциональных зонах, предоставление обратной связи о достижениях в наглядной форме способствовали развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по главе 2

Реализация проекта по развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Красноярска и состояло из трех этапов: предпроектного, проектного и аналитического.

На предпроектном этапе осуществлялся подбор методик, проведение первичной диагностики уровня сформированности произвольности, анализ полученных результатов и определение контрольной и экспериментальной групп.

В качестве основных показателей произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста при подборе диагностик нами были выделены: умение действовать по вербальной инструкции взрослого; умение самостоятельно выполнять задания по наглядному образцу; умение действовать по правилу, заданному наглядно; умение действовать по правилу.

Для выявления развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста нами были использованы следующие методики: «Графический диктант» Д.Б. Эльконина; «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой; «Да и нет» Н.И. Гуткиной, для сравнения полученных результатов использовался статистический анализ (критерий χ^2 Пирсона).

Результаты предпроектного этапа показали, что в одной группе у детей на высоком уровне сформировано умение действовать по правилу и действовать по правилу, заданному наглядно, и на среднем уровне сформировано умение действовать по вербальной инструкции и по образцу. Во второй группе у детей на высоком уровне сформировано умение действовать по вербальной инструкции и по образцу, на среднем уровне сформировано умение действовать по правилу, и не сформировано умение действовать по правилу, заданному наглядно.

На основании результатов диагностики группа детей с более высоким уровнем сформированности произвольности поведения вошла в контрольную

группу, группа детей с более низким уровнем – в экспериментальную. Выбор второй группы как экспериментальной обусловлен низким уровнем произвольности поведения. Опираясь на замечание С.Л. Рубинштейна, о том, что изучение педагогических воздействий приобретает особую значимость, если дефициты развития не только констатируются, но и выправляются, работу по развитию произвольности поведения через организацию пространственно-предметного компонента мы осуществили в группе с более низкими результатами произвольности поведения.

На проектном этапе в экспериментальной группе нами был разработан и реализован проект по обогащению пространственно-предметного компонента для развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста. В пространстве помещения была организована система ориентирования в пространстве, навигация действий, обозначение правил (нормативного поведения) в знаковой форме в различных функциональных зонах, предоставление обратной связи о достижениях в наглядной форме.

На аналитическом этапе нами была проведена повторная диагностика уровня развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста с использованием тех же методик, что и на предпроектном этапе.

Полученные результаты исследования показали, что после реализации проекта в экспериментальной группе у детей уровень произвольности поведения повысился по всем показателям:

умение действовать по вербальной инструкции и по образцу – на 38,8%;

умение действовать по правилу, заданному наглядно, – на 55,5%;

умение действовать по правилу – на 22,3%.

В контрольной группе умение действовать по вербальной инструкции и по образцу и умение действовать по правилу, заданному наглядно, повысилось лишь на 16,6%.

Сравнение результатов между контрольной и экспериментальной группами показало, что умение действовать по вербальной инструкции и по

образцу в экспериментальной группе на 22,2% больше, чем в контрольной группе; умение действовать по правилу, заданному наглядно, в экспериментальной группе на 11,1% меньше, чем в контрольной группе; умение действовать по правилу на 11,1% больше.

После реализации проекта у 66,6% детей экспериментальной группы на высоком уровне сформировано умение действовать по вербальной инструкции и по образцу, у 61,1% детей на высоком уровне сформировано умение действовать по правилу, и умение действовать по правилу, заданному наглядно.

Сравнение значений при помощи критерия χ^2 Пирсона в экспериментальной группе на предпроектном и аналитическом этапах показало, что созданные условия образовательной среды оказали влияние на умения, которые связаны с организацией своего поведения на основе наглядных образцов.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что обогащенный системой ориентирования в пространстве, навигацией действий, знаковой формой обозначения правил нормативного поведения в различных функциональных зонах, обратной связью достижений в наглядной форме, пространственно-предметный компонент способствовал развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста, а именно такому показателю, как умение действовать по наглядным формам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного анализа представлений о произвольности поведения детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе было выделено, что формирование произвольности поведения является одной из актуальных проблем развития ребенка.

В отечественной психологии выделены два основных подхода к определению понятия произвольности. В первом подходе произвольность рассматривается в контексте сознания, во втором подходе изучается в рамках мотивации.

Под произвольностью мы понимаем способность к овладению своей внутренней и внешней деятельностью на основе культурно заданных средств организации своего поведения. Ребенок владеет произвольными формами поведения, если умеет регулировать свои действия в соответствии с правилами, нормами, образцами, принятыми в обществе. Произвольность поведения складывается к концу дошкольного возраста и является показателем готовности к обучению в школе. Значительную роль в процессе формирования произвольного поведения ребёнка играет взаимодействие со взрослым, который помогает ребёнку осознать его собственные действия.

В результате анализа научной литературы были выделены психолого-педагогические условия развития произвольности поведения детей дошкольного возраста, к которым относятся: сюжетно-ролевая игра, игры с правилами, участие взрослых в совместных с детьми играх с правилами, создание взрослыми ситуаций внеситуативно-личностного общения с детьми, общение со взрослыми и сверстниками. Большое влияние на развитие ребенка оказывает и среда дошкольного образовательного учреждения. Одним из важных компонентов образовательной среды является пространственно-предметный компонент, который составляет совокупность пространственных и предметных «единиц» и способ их функционирования в данной образовательной среде.

На базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Красноярска нами был реализован проект по развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста, который состоял из трех этапов: предпроектного, проектного и аналитического.

На предпроектном этапе первоначально был определен уровень развития произвольности детей дошкольного возраста с помощью методик, направленных на: умение действовать по вербальной инструкции взрослого; умение самостоятельно выполнять задания по наглядному образцу; умение действовать по правилу, заданному наглядно; умение действовать по правилу.

Дети группы с более высоким уровнем сформированности произвольности вошли в контрольную группу. Выбор второй группы как экспериментальной обусловлен низким уровнем произвольности поведения.

На проектном этапе нами был разработан и реализован проект по обогащению пространственно-предметного компонента для развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста. В группе была организована навигация, игрушки, материалы были систематизированы по коробкам и оформлены соответствующими рисунками, для выполнения последовательности действий размещены схемы действий, для обозначения функциональных мест использовались эмблемы, таблички-знаки с правилами, обратная связь о достижениях осуществлялась в наглядной форме через организацию уголка достижений.

На аналитическом этапе в конце учебного года повторная оценка уровня произвольности позволила выделить изменения у детей экспериментальной группы: выросло количество детей с высоким уровнем по умению действовать по вербальной инструкции и по образцу, по умению действовать по правилу, заданному наглядно, возросло количество детей с достаточным уровнем, умение действовать по правилу со среднего уровня вырос до высокого.

Таким образом, такие характеристики пространственно-предметного компонента образовательной среды, как система ориентирования в

пространстве, навигация действий, обозначение правил (нормативного поведения) в знаковой форме в различных функциональных зонах, предоставление обратной связи о достижениях в наглядной форме способствовали развитию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста, а именно умению действовать по правилам, заданным в наглядной форме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 26.09.2024).
2. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: автореферат ... канд. психол. наук. М., 2003. 28 с.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Издательство «Союз», 2002. 271 с.
4. Барышникова Е.В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации: учебное пособие. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 183 с.
5. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: научно-методическое пособие для психологов и педагогов. М.: МГППУ, 2006. 96 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
7. Божович Л.И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. С. 302–332.
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.2. Проблема общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.4. Детская психология.

М.: Педагогика, 1984. 432 с.

12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.6. Научное наследство. М.: Педагогика, 1984. 400 с.

13. Гогоберидзе А.Г. Проектирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада // Справочник руководителя ДОУ. 2011. № 12. С. 33–38.

14. Горшкова Е.В., Жабина Е.Г. Развитие произвольного поведения у детей 5–6 лет методами эмоционально-двигательной психотехники // Современное дошкольное образование. 2019. № 3 (93). С. 24–34.

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

16. Гребенникова О.В. Формирование произвольного поведения детей в условиях дошкольного образовательного учреждения // Психология обучения. 2007. № 1. С. 38–50 .

17. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб: Питер, 2004. 208 с.

18. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.2. Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 296 с.

19. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернатива и перспективы // Учителю об экологии детства: пособие для учителя: сборник / Под ред. В.И. Панова, В.П. Лебедевой. М.: РАО Психологический институт ЦКФЛ, 1996. С. 189–199.

20. Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. М.: Педагогика, 1989. С. 106–136.

21. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев: Радянская школа, 1971. 199 с.

22. Красногорский Н.И. Высшая нервная деятельность ребенка. М.: Медгиз, 1957. 300 с.

23. Кричевцова Е.И. Развитие инициативности в старшем дошкольном возрасте // Современное педагогическое образование. 2020. № 12. С. 168–173.

24. Кулькова А.А. Специфика развития регуляции собственных действий детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО // Проблемы педагогики. 2021. № 1 (52). С. 47–50.

25. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте // Проблемы развития психики. М.: Эксмо, 1959. С. 52–98.

26. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: Авторский сборник. М.: Смысл, 2009. 426 с.

27. Лисина М.И. О некоторых условиях превращения из произвольных реакций в произвольные // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 1. С. 26–31.

28. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения: монография. М.: Педагогика, 2005. 136 с.

29. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. М.: Просвещение, 1988. 304 с.

30. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. СПб: Лань, 2014. 176 с.

31. Микляева Н.В. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГОС ДО. М.: Сфера, 2018. 128 с.

32. Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. М.: Астрель: АСТ, 2006. 269 с.

33. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр Академия, 2000. 456 с.

34. Нищева Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации. СПб.: Детство-пресс, 2010. 128 с.

35. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М.: Центр Дошкольное детство им. А.В. Запорожца, 2001. 74 с.

36. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 347 с.
37. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 1993. 230 с.
38. Поливанова К.Н., Ермакова И.В. Образовательная среда урока: психологическая характеристика // Материалы 2-ой Российской конференции по экологической психологии (г. Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 205–207.
39. Пятница Т.В. Развивающая среда дошкольного учреждения: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. Мозырь: ООО ИД Белый Ветер, 2009. 291 с.
40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 713 с.
41. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
42. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М.: Психологический ин-т РАО, 1996. 160 с.
43. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М: МГППУ, 2006. 210 с.
44. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 373 с.
45. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Материалы 2-ой Российской конференции по экологической психологии (г. Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172–176.
46. Смирнова Е.О. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 90–101.
47. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-

исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 9–15.

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

49. Соснин В.А. Социальная психология: учебник для ССУЗОВ. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. 335 с.

50. Степанов А.А. Влияние игровой деятельности на развитие произвольности и осознанности поведения дошкольников // Территория науки. 2006. № 1. С. 161–165.

51. Терешонок Т.В. Инновационный подход в организации пространственно-предметного компонента образовательной среды // Философия образования. 2009. № 4(29). С. 135–143.

52. Толкова Н.М., Калинина И.Г., Косолапова В.В. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды образовательной среды детского сада в соответствии с ФГОС ДО // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79(4). С. 236–238.

53. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 413 с.

54. Цыркун Н.А. Развитие воли у дошкольников. Минск: Народная асвета, 1991. 111 с.

55. Шинкарёва Н.А., Амосова Е.Л. Особенности и организационно-педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 15–18.

56. Шматченко А.А. Определения содержания понятия «образовательная среда»: на примере системы дошкольного образования // Современное педагогическое образование. 2024. № 1. С. 63–67.

57. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш.

учеб. заведений. М.: Издательский центр Академия, 2007. 384 с.

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

59. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М: Смысл, 2001. 365 с.

60. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

61. Basilio M., Whitebread D. The emergence and early development of self-regulation in young children // Journal of Curriculum and Teacher Education. 2012. Vol. 16 (1). P. 15–34.

62. Blair C., Diamond A. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure // Development and Psychopathology. 2008. Vol. 20. P. 899–911.

63. Galinsky E. Mind in the Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs. N.Y.: Harper Collins, 2010. 400 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Описание методики «Графический диктант» Д.Б. Эльконина

Материал: тетрадный лист в крупную клетку с нанесенными на нем друг под другом четырьмя точками, простой карандаш.

Инструкция: Сейчас мы с тобой (с вами) будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать меня, я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону ты должен проводить линию. Проводится только та линия, которую я скажу. Следующую линию надо начинать там, где кончается предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. После этого вместе с ребенком выясняется, где у него правая, где левая рука, показывается на образце как проводить линии вправо и влево. Затем начинается рисование тренировочного узора.

При диктовке делаются достаточно длительные паузы. На самостоятельное продолжение узора ребенку дается 1–1,5 минуты. Во время выполнения тренировочного узора исследователь помогает ребенку исправлять допущенные ошибки. В дальнейшем такой контроль снимается. Детям объясняется, что узор необязательно должен идти по всей ширине страницы.

Тренировочный узор: «Поставь(те) карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуем линию: одна клеточка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Дальше продолжай(те) сам(и)».

Узор 1: «Поставьте карандаш на следующую точку. Приготовьтесь! Внимание! Одна клетка вверх, одна направо. Одна вверх, одна направо. Одна клетка вниз, одна направо. Одна вниз, одна направо. Одна вверх, одна направо. Одна вверх, одна направо. А теперь сами продолжайте рисовать тот

же узор». (Через 1–1,5 минут самостоятельного рисования говорим: «Готовьтесь рисовать следующий узор. Поднимите карандаш, поставьте его на следующую точку»).

Узор 2: «Внимание! Три клетки вверх, одна вправо. Две вниз, одна вправо. Две вверх, одна вправо. Три клетки вниз, одна вправо. Две вверх, одна вправо. Две вниз, одна вправо. Три клетки вверх и продолжайте самостоятельно». (Через 1–1,5 минут начинается диктовка последнего узора.)

Узор 3: «Поставьте карандаш на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки вправо, одна вверх. Одна влево, две вверх. Три клетки вправо, две вниз. Одна влево, одна вниз. Три клетки вправо, одна вверх. Одна влево, две вверх. Продолжайте дальше самостоятельно».

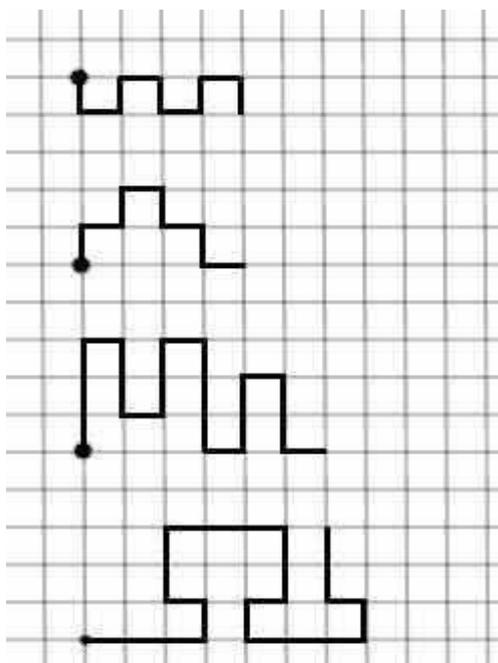


Рисунок 1. Материал к методике «Графический диктант»

Оценка результатов:

Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом из последующих узоров оценивается порознь выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Оценка производится по следующей шкале:

4 балла – точное воспроизведение узора (неровности линии,

«дрожащая» линия, «грязь» и т.п. не учитываются и не снижают оценки).

3 балла – воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии.

2 балла – воспроизведение с несколькими ошибками.

1 балл – воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором.

0 баллов – отсутствие сходства даже в отдельных элементах.

За самостоятельное продолжение узора оценки выставляются по этой же шкале.

Таким образом, за каждый узор ребенок получает по две оценки: одну – за выполнение диктанта, другую – за продолжение узора. Обе они колеблются в пределах от 0 до 4.

Итоговая оценка работы под диктовку выводится из трех соответствующих оценок за отдельные узоры путем суммирования максимальной из них с минимальной, оценка, занимающая промежуточное значение или совпадающая с максимальной или минимальной, не учитывается. Полученная оценка может колебаться от 0 до 8 баллов.

Аналогично из трех оценок за продолжение узора выводится итоговая оценка.

Затем обе оценки суммируются, давая суммарный балл, который может колебаться в пределах от 0 (если за работу под диктовку и за самостоятельную работу получено по 0 баллов) до 16 (если за оба вида работы получено по 8баллов).

В дальнейшем анализе используется только итоговый показатель, который интерпретируется следующим образом:

0–3 баллов – низкий уровень;

4–6 баллов – уровень ниже среднего;

7–10 баллов – средний уровень;

11–13 баллов – уровень выше среднего;

14–16 баллов – высокий уровень.

Описание методики «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой,

О.Г. Филимоновой

Методика используется для выяснения того, что является причиной затруднений ребенка при выполнении последовательности действий графически – несформированность произвольности или кратковременная память (не запоминает вербальные инструкции).

Цель: диагностика умения действовать по правилу, заданному наглядно.

Анализ результатов: усвоение правил, предъявляемых в наглядном плане; удержание инструкции по ходу выполнения задания; поиск нужных ходов с ориентацией на правила выполнения задания.

Исполнение: правильность выполнения поворотов в нужной последовательности.

Контроль: замечает и может ли самостоятельно либо с помощью исправить ошибки.

Материал: листок в клетку и карточка-инструкция.

Инструкция:

Каждый цвет изображает свой путь: красный – 1 клетка направо (показ), синий – 2 клетки направо, зеленый – 1 клетка вверх, желтый – 2 клетки вверх.

«На этой карточке цвета нарисованы друг за другом, тебе нужно строить лесенку, по очереди проводя те линии, которые обозначают цвета. Ты будешь строить лесенку на листочке в клеточку, начиная от этой точки и не отрывая карандаша от бумаги».

Тренировочная серия: «Красный, зеленый, синий, желтый».

Серия 1: «Желтый, синий, зеленый, красный, желтый, красный, зеленый, синий».

Серия 2: «Зеленый, красный, желтый, синий, красный, зеленый, синий, желтый».

Серия 3: «Синий, желтый, красный, зеленый, желтый, синий, красный, зеленый».

Существенным для этой методики является то, что в случае, если ребенок плохо ориентируется в пространстве, направление стрелок показывает ему, в какую сторону двигаться.

За каждый верный ход дается по 1 баллу. Максимальное количество баллов каждой серии – 8, по всему заданию – 24 балла. Для ребенка старшего дошкольного возраста задания не должны вызывать затруднений, то есть нормой считается 24 балла.

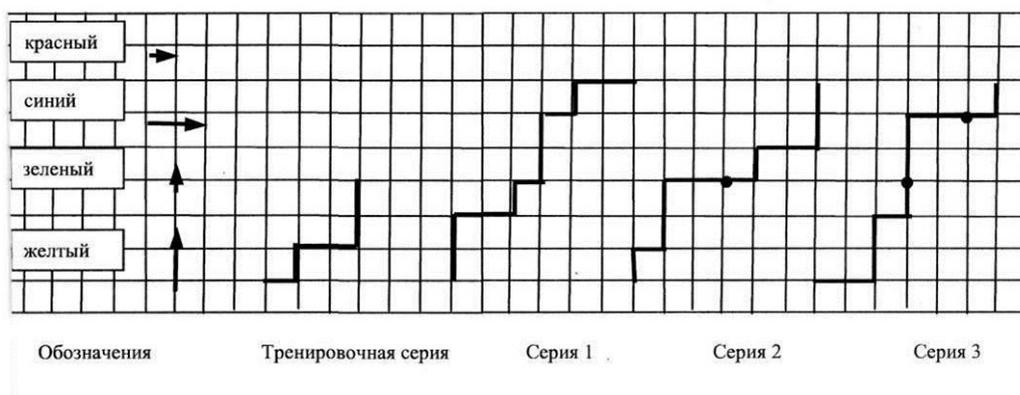


Рисунок 2. Материал к методике «Цветовой диктант»

Описание методики «Да и нет» Н.И. Гуткиной

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

Взрослый использует следующие вопросы:

- Ты хочешь идти в школу?
- Ты любишь слушать сказки?
- Ты любишь смотреть мультфильмы?
- Тебе нравится гулять в лесу?
- Ты любишь играть в игрушки?
- Ты хочешь учиться?
- Ты любишь играть во дворе с ребятами?
- Тебе нравится болеть?
- Ты любишь смотреть телевизор?
- Ты выиграл или проиграл?

Обработка результатов проводится путем подсчета ошибок: слова «да» и «нет». Слова «ага», «неа» и тому подобные не рассматриваются в качестве ошибок. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальному правилу игры. Вполне допустимо, если ребенок вообще молчит и лишь ограничивается утвердительным или отрицательным движением головы.

Задание выполнено на хорошем уровне, если не допущено ни одной ошибки. При допущении одной ошибки – средний уровень выполнения задания. Если более одной ошибки, то испытуемый с заданием не справился.

Таблица 10

Результаты по методике «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) у группы 1
на предпроектном этапе исследования

№	Ситуация 1 (под диктовку)	Ситуация 2 (самостоятельно)	Общий результат	
	итоговая оценка	итоговая оценка	итоговый показатель	уровень
1	8	2	10	средний
2	8	6	14	высокий
3	5	3	8	средний
4	8	6	14	высокий
5	8	8	16	высокий
6	5	2	7	средний
7	8	8	16	высокий
8	8	2	10	средний
9	6	5	11	выше среднего
10	5	5	10	средний
11	8	5	13	выше среднего
12	8	7	15	высокий
13	7	6	13	выше среднего
14	5	5	10	средний
15	4	2	6	ниже среднего
16	8	5	13	выше среднего
17	3	1	4	ниже среднего
18	5	5	10	средний

Таблица 11

Результаты по методике «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) у группы 2
на предпроектном этапе исследования

№	Ситуация 1 (под диктовку)	Ситуация 2 (самостоятельно)	Общий результат	
	итоговая оценка	итоговая оценка	итоговый показатель	уровень
1	6	2	8	средний
2	4	1	5	ниже среднего
3	6	5	11	выше среднего
4	7	6	13	выше среднего
5	5	5	10	средний
6	7	8	15	высокий
7	3	1	4	ниже среднего
8	7	3	10	средний
9	6	0	6	ниже среднего
10	7	6	13	выше среднего
11	8	8	16	высокий
12	7	2	9	средний
13	6	1	6	ниже среднего
14	8	5	13	выше среднего
15	7	7	14	высокий
16	8	6	14	высокий
17	8	8	16	высокий
18	7	4	11	выше среднего

Таблица 12

Результаты по методике «Цветовой диктант» (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова) в двух группах на предпроектном этапе исследования

№	Группа 1		Группа 2	
	баллы	уровни	баллы	уровни
1	24	достаточный	22	недостаточный
2	24	достаточный	21	недостаточный
3	23	недостаточный	21	недостаточный
4	17	недостаточный	21	недостаточный
5	23	недостаточный	23	недостаточный
6	23	недостаточный	22	недостаточный
7	21	недостаточный	24	достаточный
8	24	достаточный	15	недостаточный
9	24	достаточный	21	недостаточный
10	24	достаточный	12	недостаточный
11	24	достаточный	22	недостаточный
12	24	достаточный	22	недостаточный
13	21	недостаточный	21	недостаточный
14	22	недостаточный	21	недостаточный
15	24	достаточный	21	недостаточный
16	23	недостаточный	20	недостаточный
17	24	достаточный	22	недостаточный
18	24	достаточный	20	недостаточный

Таблица 13

Результаты по методике «Да и нет» (Н.И. Гуткина)
в двух группах на предпроектном этапе исследования

№	Группа 1		Группа 2	
	количество ошибок	уровень	количество ошибок	уровень
1	0	высокий	1	средний
2	0	высокий	более 1	низкий
3	более 1	низкий	1	средний
4	0	высокий	1	средний
5	более 1	низкий	0	высокий
6	0	высокий	1	средний
7	0	высокий	0	высокий
8	0	высокий	0	высокий
9	0	высокий	0	высокий
10	0	высокий	более 1	низкий
11	1	средний	1	средний
12	более 1	низкий	1	средний
13	0	высокий	1	средний
14	0	высокий	0	высокий
15	более 1	низкий	0	высокий
16	0	высокий	0	высокий
17	более 1	низкий	1	средний
18	1	средний	1	средний

Таблица 14

Результаты по методике «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) у контрольной группы (группа 1) на аналитическом этапе исследования

№	Ситуация 1 (под диктовку)	Ситуация 2 (самостоятельно)	Общий результат	
	итоговая оценка	итоговая оценка	итоговый показатель	уровень
1	7	7	14	высокий
2	8	6	14	высокий
3	6	1	7	средний
4	7	6	13	выше среднего
5	8	8	16	высокий
6	3	1	4	ниже среднего
7	5	5	10	средний
8	8	4	12	выше среднего
9	7	6	13	выше среднего
10	6	6	12	выше среднего
11	8	8	16	высокий
12	8	5	13	выше среднего
13	8	5	13	выше среднего
14	8	6	14	высокий
15	8	6	14	высокий
16	8	8	16	высокий
17	8	6	14	высокий
18	5	4	9	средний

Таблица 15

Результаты по методике «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) у экспериментальной группы (группа 2) на аналитическом этапе исследования

№	Ситуация 1 (под диктовку)	Ситуация 2 (самостоятельно)	Общий результат	
	итоговая оценка	итоговая оценка	итоговый показатель	уровень
1	6	4	10	средний
2	7	4	11	выше среднего
3	8	8	16	высокий
4	8	8	16	высокий
5	7	7	14	высокий
6	8	8	16	высокий
7	8	8	16	высокий
8	7	4	11	выше среднего
9	4	4	8	средний
10	8	8	16	высокий
11	8	8	16	высокий
12	8	8	16	высокий
13	5	4	9	средний
14	8	5	13	выше среднего
15	8	8	16	высокий
16	7	7	14	высокий
17	8	8	16	высокий
18	8	6	14	высокий

Таблица 16

Результаты по методике «Цветовой диктант» (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова) в двух группах на аналитическом этапе проектной работы

№	Контрольная (группа 1)		Экспериментальная (группа 2)	
	баллы	уровень	баллы	уровень
1	24	достаточный	24	достаточный
2	24	достаточный	24	достаточный
3	24	достаточный	23	недостаточный
4	17	недостаточный	24	достаточный
5	24	достаточный	23	недостаточный
6	23	недостаточный	22	недостаточный
7	23	недостаточный	24	достаточный
8	24	достаточный	24	достаточный
9	24	достаточный	20	недостаточный
10	24	достаточный	20	недостаточный
11	24	достаточный	21	недостаточный
12	22	недостаточный	24	достаточный
13	24	достаточный	24	достаточный
14	24	достаточный	24	достаточный
15	21	недостаточный	21	недостаточный
16	24	достаточный	24	достаточный
17	24	достаточный	24	достаточный
18	24	достаточный	24	достаточный

Таблица 17

Результаты по методике «Да и нет» (Н.И. Гуткина)
в двух группах на аналитическом этапе проектной работы

№	Контрольная (группа 1)		Экспериментальная (группа 2)	
	количество ошибок	уровень	количество ошибок	уровень
1	более 1	низкий	1	средний
2	более 1	низкий	1	средний
3	более 1	низкий	0	высокий
4	0	высокий	1	средний
5	0	высокий	0	высокий
6	1	средний	0	высокий
7	1	средний	0	высокий
8	0	высокий	0	высокий
9	0	высокий	1	средний
10	0	высокий	1	средний
11	0	высокий	0	высокий
12	0	высокий	1	средний
13	более 1	низкий	0	высокий
14	0	высокий	1	средний
15	более 1	низкий	0	высокий
16	1	средний	0	высокий
17	1	средний	0	высокий
18	0	высокий	0	высокий

Пространственно-предметный компонент в экспериментальной группе
(группа 2)



Пространственно-предметный компонент в контрольной группе
(группа 1)

