

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
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

Искандирова Елена Николаевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль психология образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой доцент, к.пс.н. Е.Ю. Дубовик

18.05.16 

(дата, подпись)

Руководитель к.пс.н., доцент А.А. Дьячук

18.05.2016 

(дата, подпись)

Обучающийся Искандирова Е.Н

18.05.16 

(дата, подпись)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск 2016

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Развитие произвольности как психолого-педагогическая проблема..	7
1.1. Теоретические подходы понимания произвольности поведения в психологии и педагогике.....	7
1.2. Развитие произвольности в дошкольном возрасте.....	16
1.3. Основания разработки мероприятий по формированию произвольности поведения в старшем дошкольном возрасте	24
Выводы по Главе 1	34
Глава 2. Оценка сформированности произвольности поведения после проведения серии игр с правилами в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	36
2.1 Организация и методы проведения исследования.....	36
2.2. Уровень развития произвольного поведения в дошкольном возрасте.....	40
2.3. Игры с правилами как инструмент формирования элементов произвольности старших дошкольников.....	48
2.4. Оценка изменений уровня произвольности поведения после проведения серии игр с правилами.....	58
Выводы по 2 главе.....	66
Заключение	68
Библиографический список	70
Приложение.....	75

Введение

Актуальность Проблема произвольности поведения является классической для психологических исследований. Недостаточное развитие этого качества личности создает ряд определенных трудностей не только в обучении, но и воспитании ребенка, особенно на начальных этапах онтогенеза. В частности, дошкольник, не владеющий своим поведением, часто показывает низкий уровень готовности к систематическому школьному обучению, неумение адаптироваться к новым условиям, трудности в общении со сверстниками и взрослыми. В связи с этим большую значимость приобретает поиск эффективных средств развития произвольности поведения именно в дошкольном возрасте.

Произвольность поведения рассматривается как важное новообразование дошкольного возраста. Оно не появляется само собой у каждого ребенка в данном возрасте, не возникает естественным образом в процессе его взросления. Данное качество формируется в процессе совместной деятельности.

Новые образовательные стандарты дошкольного образования в качестве основного образовательного результата обсуждают определенные личностные характеристики, среди них – способность к волевым усилиям, что определяет необходимость разработки психолого-педагогических, социально-психологических условий образовательной среды, способствующей развитию этой способности [1].

Несмотря на общепризнанную в отечественной психологии фундаментальность этой проблемы и её несомненную значимость для практики воспитания детей, интерес к проблеме развития произвольности в детской психологии за последние десятилетия заметно снизился. Такое снижение интереса связано, по-видимому, с неопределённостью понятия. Это понятие описывает самые разные явления: произвольные движения, соподчинение мотивов, действия по инструкции, соблюдение моральных

норм, целеполагание, моральный выбор, произвольность познавательных процессов, соблюдение правил поведения, действия по образцу, волевые усилия и пр.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что произвольность поведения является важнейшим качеством личности человека, которое позволяет ставить цели и добиваться их, овладевать своим поведением. Дети с недостаточно развитой произвольностью поведения имеют трудности к началу школьного обучения. Они часто показывают низкий уровень готовности к систематическому школьному обучению, неумение адаптироваться к новым условиям, трудности в общении со сверстниками и взрослыми. В связи с этим большую значимость приобретает поиск новых эффективных средств развития произвольности именно в дошкольном возрасте.

Определение произвольности, которые даются в теоретических подходах А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.А. Венгера, Н.Е. Вераксы, О.М. Дьяченко, Е.А. Бугрименко, Л.И. Божович и др., отражают неоднородность существующих на данный момент позиций и отсутствие единого представления об этой характеристике деятельности человека. Вместе с тем единодушно считается, что ребёнок владеет произвольными формами поведения, если умеет регулировать свои действия в соответствии с правилами, образцами и нормами, выработанными обществом. Произвольную регуляцию деятельности и поведения, то есть способность ребёнка целенаправленно и осознанно планировать, управлять и оценивать свою деятельность и поведения, называют произвольным поведением.

В соответствии с положениями отечественной психологии становление произвольности поведения рассматривается как магистральная линия развития личности ребёнка и одно из главных новообразований дошкольного возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Произвольное поведение определяется как осознанное и опосредованное. Поскольку в игре поведение дошкольников опосредуется

образцом действий взрослого, заданным в игровой роли, сюжетно-ролевая игра имеет особое значение для становления самых разных форм произвольности детей.

Актуальность проблемы и существующие противоречия и послужили основанием для предпринятого нами исследования.

Цель нашего исследования – подобрать методы и приёмы для развития и формирования произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста, эффективные в деятельности воспитателя.

Объект исследования – процесс формирования произвольности поведения у дошкольников.

Предмет исследования: система методов и приёмов, используемая воспитателем для формирования произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста.

В качестве гипотезы мы предположили, что игра с правилами является средством формирования воспитателем произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития произвольного поведения детей дошкольного возраста.
2. Подобрать диагностический инструментарий для определения произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста.
3. Проверить на практике систему игр для развития и формирования произвольного поведения старших дошкольников.
4. Оценить изменения произвольности поведения после проведения системы игр.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования произвольности дошкольников;

эмпирические: методы наблюдения (методика изучения выполнения детьми правил в подвижной игре Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афоньконой, методика «Не подглядывай» (И.В.Дубровина);

методы обработки и обобщения полученных данных: сравнение процентных долей, табулирование.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № » (МБДОУ №), . В исследовании приняли участие: 30 дошкольников, из них 14 мальчиков и 16 девочек в возрасте 6-7 лет.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнены психолого-педагогические условия формирования произвольного поведения.

Практическая значимость работы состоит в том, что выявленные психолого-педагогические условия развития произвольного поведения могут служить критериями для диагностики развития личности в дошкольном возрасте. Используемые в работе пути и методы формирования произвольности в дошкольном возрасте могут быть с успехом использованы как коррекционное средство в случае трудностей в личностном развитии детей.

Апробация работы осуществлялась на конференции молодых воспитателей, проведенной на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № » (МБДОУ №). Представленные в исследовании методики были использованы сотрудниками МБДОУ № в своей практической деятельности.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения. Список литературы, включающий в себя шестьдесят источников, и приложение.

Глава 1. Развитие произвольности как психолого-педагогическая проблема

1.1. Теоретические подходы понимания произвольности поведения в психологии и педагогике

Отсутствие или недостаточное развитие произвольности, к сожалению, является проблемой большинства детей. Дети, впервые приходящие в школу, на первых занятиях не могут больше пяти минут усидеть на месте, постоянно отвлекаются, совершают произвольные телодвижения (сосут палец, грызут ногти, качаются на стуле), действуют импульсивно, игнорируя любые правила поведения, говорят громко и всё, что приходит им в голову. Поэтому установление границ и обсуждение правил поведения, как в группе, так и дома во время выполнения заданий, имеет очень большое значение, потому что оказывается направлено на развитие произвольности поведения.

Таких детей, с неразвитостью произвольности поведения, часто называют «непоседы»: они находятся в постоянном движении, возбуждении. Даже самым спокойным детям трудно оставаться в бездействии долгое время. Эмоции проявляют спонтанно, бурно, зачастую это вызывает недовольство взрослых. Уговоры посидеть тихо, послушать внимательно, как правило, малоэффективны, т.к. у них пока не сформированы образования, позволяющие регулировать свое поведение.

При неразвитой произвольности поведения детям тяжело доделать начатое дело, быстро угасает интерес ко всему связанному с необходимостью кропотливо работать, ко всему эмоционально неокрашенному, требующему определённых навыков.

Одной из актуальных проблем развития ребенка дошкольного возраста является формирование произвольности. Значимость данного качества связано с тем, что оно является необходимым для учебной деятельности. Становление произвольности поведения можно рассматривать как результат позитивного развития в данном возрасте, продуктивного проживания

возрастного этапа с формированием возрастных новообразований. В связи с чем на сегодняшний день главной задачей детского сада и семьи является создание условий наиболее полного общего развития ребенка с учетом его возрастных особенностей и потребностей.

Условия, в которых протекает развитие ребенка дошкольного возраста, должны способствовать формированию произвольности поведения, целенаправленного и сознательного управления своими действиями. Данное новообразование является важным для ребёнка, так как современными школами к первоклассникам предъявляются общие психологические требования сознательной целенаправленности и управляемости. В период дошкольного возраста ребёнок овладевает способностью контролировать свои действия, планировать эти действия, после овладения данными способностями деятельность становится целенаправленной. Недостаточно полноценное развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста значительно затрудняет процесс усвоения знаний, формирования учебной деятельности. Поэтому развитие произвольного поведения у детей на протяжении всего дошкольного возраста является актуальным направлением работы воспитателя и психолога.

Надо отметить, что развитие произвольности – это не только задача дошкольного возраста, но и задачи других возрастных этапов, т.к. развитие ребенка, как показал в своих работах Л.С. Выготский, связано с развитием произвольности [13, с. 55].

Е.О. Смирнова указывает на то, что детям в дошкольном возрасте сложно научиться воспринимать и выполнять инструкции, которые даются ему со стороны взрослого [41, с. 46]. Это первый шаг к практическим навыкам ребенка владения собой, своими поступками, поведением. Невозможность выполнить инструкцию связано с трудностями организации своего поведения, отсутствием психологических средств удержания, контроля за выполнением ее. Однако это не означает, что эти качества не могут быть сформированы. И важную роль в этом процессе играет

отношение взрослого к индивидуально-возрастным особенностям ребенка, его возможностям. Автор отмечает, что многие родители педагогическое воздействие сводят к нравоучительным беседам и словесному убеждению, забывая о собственном положительном примере.

Каждый ребенок способен воспринимать информацию, обращенную к нему, понимает, что от него требуется. Поэтому у детей старшего дошкольного возраста есть требование осознания собственных действий и поступков. Они могут преодолевать непосредственное поведение по ситуации.

Анализ литературы показывает, что существуют два различных и относительно независимых подхода к определению сущности понятия произвольности и тесно связанного с ним понятия воли. Одним из этих подходов произвольность рассматривается в контексте проблемы сознания. Данный подход представлен в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина и др. [13; 32; 64].

Большой вклад в разработку данного подхода внёс Л.С. Выготский, определявший произвольные процессы как опосредованные, культурные. Овладение собственным поведением, которое положено в основу развития личности, достигается за счет освоения ребенком орудий-средств (знаков). Первоначально они имеют чисто внешний, социальный характер: взрослые воздействуют на ребенка с помощью знаков. Основная функция знаковых средств состоит в объективации собственного поведения. Согласно Л.С. Выготскому, волевое и произвольное поведение опосредовано знаком и субъективно представлено в сознании, то есть осознанно [13, с. 22].

Наиболее универсальной системой знаковых средств выступает речь, поэтому центральной линией развития произвольности у Л.С. Выготского является развитие речевого опосредования. «С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к самому себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый

объект. Речь помогает овладеть этим объектом посредством организации и планирования собственных действий и поведения» [13, с. 24].

Этот подход к развитию произвольных действий ребёнка был реализован в исследованиях, выполненных под руководством А.Р. Лурия [32]. Таким образом, именно слово делает действие человека свободным, осознанным и произвольным.

Однако речь не является единственным средством осознания своего поведения и овладения им. В качестве такого средства могут выступать образцы, способы действия, правила. Д.Б. Эльконин, развивая положения Л.С. Выготского, связывал становление произвольного поведения со способностью действовать по образцу, заданному в наглядной или идеальной форме, когда действие становится опосредованным нормами и правилами поведения, и когда впервые для ребенка возникает вопрос о том, «как надо себя вести» [59, с. 46]. Сравнение с образцом и есть осознание своего поведения, личное сознание, формирование которого неразрывно связано со становлением произвольного управления собственным поведением.

А.В. Запорожец выдвинул гипотезу о том, что непроизвольные движения человека превращаются в произвольные благодаря тому, что они становятся ощущаемыми, то есть осознаваемыми [18, с. 105].

Таким образом, произвольность поведения понимается как способность, используя различные средства, организовывать, управлять своим поведением, подчиняться определенным требованиям вопреки сиюминутно возникающим желаниям. Способность преодолевать потребности, осуществлять то, что необходимо, рассматривается как одна из характеристик воли и волевых усилий. В связи с чем произвольность поведения часто описывается как поведение, в котором проявляется волевое усилие.

Другой, достаточно распространенный, подход к определению сущности воли и произвольности – рассмотрение их в контексте

мотивационно-потребностной сферы человека, такой подход рассматривают Л.И. Божович, Н.В. Зверева [6; 23].

В начале XX в. Н.О.Лосский, рассматривая волю, определяет ее как активность сознания, проявляющуюся в том, что каждое его состояние непосредственно чувствуется как «мое», подчиняется моим стремлениям и выражается в чувствовании активности [26, с. 7]. К.М.Гуревич указывает на совпадение воли и сознательности и определяет сознательное действие как свободное и целенаправленное [16, с. 7]. Целенаправленность и свобода являются характерными признаками волевого и произвольного действия. В свою очередь В.И. Селиванов определяет волю как сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных действий и поступков [32, с. 8]. В.К. Калинин рассматривает волю как систему механизмов сознания, обеспечивающую самоуправление функциональной структуры психики и уровень ресурсных затрат в деятельности и поведении, в отдельных действиях и поступках [18, с. 8].

Давая характеристику сознательному, волевому действию, Е.О. Смирнова отмечает, что ему противостоит действие вынужденное, навязанное, независимое от самого субъекта [41, с. 46]. К таким действиям можно отнести многочисленные органические реакции, условные и безусловные рефлексы, подсознательные влечения, то есть все действия, источник которых лежит вне сознания субъекта и не зависит от него. Во всех этих случаях эти действия являются вынужденными, независимыми от самого субъекта и не требующими участия сознания. Произвольное же действие предполагает преодоление различных вынуждающих «сил», «валентностей» (К.Левин). Итак, понимание произвольности и воли как сознательной саморегуляции поведения выдвигает на первый план проблему опосредованности поведения и средств овладения собой.

В зарубежной психологии к мотивационному направлению в определении воли можно отнести эмоциональную теорию воли В. Вундта,

считавшего, что простейшим волевым актом является желание или влечение [по 16, с.9]. По его мнению, именно эмоции составляют сущность мотивации. Признавая самостоятельность и независимость воли, В. Вундт выступал, тем не менее, против понимания воли как процесса, отличного от мотивации, когда воля рассматривается как особый процесс, протекающий наряду с мотивацией и не зависящий от нее.

К аффективно-мотивационным процессам относит волю и Ж. Пиаже, признавая в то же время единство аффективных и когнитивных процессов [42]. Согласно Ж. Пиаже, функция воли заключается в усилении слабой, но социально значимой мотивации, что достигается через оценку событий и предвидение будущего, то есть последствий своих поступков.

В отечественной психологии проблема воли рассматривалась С.Л. Рубинштейном, который отмечал, что источник воли лежит в активной стороне потребности, выражаемой в виде влечения, желания или хотения [43, с. 46]. Другой отечественный ученый А.Н.Леонтьев рассматривал развитие произвольного поведения в связи с развитием и дифференциацией мотивационной сферы [32]. С появлением иерархии мотивов, то есть их соподчинения он связывал становление общей произвольности. Согласно представлениям А.Н.Леонтьева, произвольные действия побуждаются и направляются не отдельными, друг с другом не связанными мотивами, которые подкрепляют друг друга или вступают между собой в конфликт, но системой взаимно соподчиненных мотивов. Иными словами, придавалось большое значение соподчинению мотивов, так как, формируясь в старшем дошкольном возрасте, это соподчинение является психологическим механизмом поведения и одновременно тем узелком, который связывает смысловые линии деятельности человека, характеризующие его как личность.

Продолжая данные идеи, К.М. Гуревич называл волевым такое действие, в котором преодолевается аффективно-отрицательное отношение ради эффективно-положительной цели [16, с. 46].

С развитием мотивационной сферы связывала развитие воли и Л.И.Божович. Сущность волевого поведения она видит в том, что человек оказывается способным подчинить свое поведение сознательно поставленным целям (принятым намерениям) даже вопреки непосредственным (импульсивным) побуждениям, когда человек преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных, но социально ценных целей. Основную задачу в исследовании волевого и произвольного поведения Л.И.Божович усматривает в том, чтобы понять, как возникает побудительная сила сознания, которая позволяет человеку руководствоваться поставленными перед ним целями, принятыми намерениями и действовать в соответствии с ними. Поэтому она отмечает, что «борьба мотивов должна закончиться такой перестройкой, при которой мотивы долга, необходимости становятся не только осознанно значимыми, но наиболее привлекательными эмоционально. При этом он может использовать не только «внутренний план действия», но и какие-то внешние стимулы, способные усилить нужный ему, но постепенно ослабевающий мотив» [5, с. 305].

Т.В. Лаврентьева и Е.О. Смирнова указывают на то, что в дошкольном возрасте произвольное поведение – это, прежде всего, умение преодолевать зависимость от того, что ребенок воспринимает здесь и сейчас [27, с. 46]. Таким образом, его поведение вырывается из власти конкретной ситуации и начинает определяться его намерением, что делает его поведение произвольным. В этом смысле развитие произвольности на протяжении детского возраста связано с умением формулировать намерения и следовать им. Однако возможны ситуации, когда происходит борьба мотивов, в которой и проявляется волевая регуляция. Е.О. Смирнова отмечает, что если в борьбе берут верх непосредственные побуждения (в т.ч. и нравственного порядка), деятельность осуществляется помимо ее волевой регуляции. В отличие от этого волевое поведение предполагает наличие таких психических процессов, посредством которых человек усиливает

мотивационные тенденции, идущие от сознательно поставленной цели, и подавляет др. Решающая роль в этом процессе принадлежит мысленному построению будущей ситуации. В этом случае ребенок дошкольник представляет себе положительные последствия тех действий, которые он совершит, следуя сознательно поставленной цели, и отрицательные последствия действий, продиктованных непосредственным желанием. Если в результате такого предвидения будущих последствий возникнут положительные эмоции, связанные с достижением сознательно поставленной цели, и они окажутся сильнее имеющихся у ребенка переживаний, порождаемых непосредственным побуждением, то эти переживания и выступают в качестве дополнительной мотивации, обеспечивающей перевес побуждения со стороны сознательно поставленной цели.

По определению В.А. Иванникова, «волевая регуляция есть часть или одна из форм произвольной регуляции, заключающаяся в создании дополнительного побуждения на основе произвольной мотивации» [25, с. 63]. В этом случае произвольность поведения выступает в качестве общей характеристики психических процессов, в которые включена и мотивация деятельности. При этом в определении В.А. Иванникова – волевое поведение является одним из примеров произвольной регуляции психических процессов при переходе их в высшую, опосредствованную форму. Средством в данном случае выступает создание дополнительного побуждения [22, с. 46].

Таким образом, мы можем выделить, что проблема произвольности анализируется через перестройку всех психических функций, становление их культурными за счет овладения психологическими орудиями в процессе развития ребенка, либо через проблему развития мотивационной сферы.

На наш взгляд, развитие мотивационной сферы также связано с перестройкой всей психики, появления новых психологических образований в структуре психических процессов, определяющие и особенности отношения с миром и новые потребности, мотивы. Поэтому данные подходы необходимо рассматривать как дополняющие друг друга.

Для осуществления произвольного поведения необходимо построение образа ситуации и образа действий в ориентировочно-исследовательской деятельности, подбор или конструирование средства или правила и удержание этого правила в процессе деятельности ребенка, его трансформация во внутреннее правило ребенка [22, с. 168], использовать различные средства для реализации высших форм поведения [63, с. 77], опосредствования непосредственной потребности интеллектуальным планом [6, с. 63].

Произвольность поведения включает различные стороны личности ребенка. Это произвольность поведения, саморегуляции, психических процессов, в том числе внимания, памяти и т.д.

Произвольность внимания – это умение направлять свое внимание и удерживать его на необходимых в данный момент предметах и явлениях, не отвлекаясь на более яркие, броские.

Произвольность восприятия – умение самостоятельно, целенаправленно наблюдать, выделять наблюдаемый объект, событие из массы других.

Произвольность памяти – умение самостоятельно поставить цель, запомнить и вспомнить.

Произвольность поведения – умение управлять своими поступками, стремлениями, настроением.

Произвольность движения – умение управлять своим телом, отдельными его частями, действовать в соответствии с нормами.

Таким образом, произвольность включает следующие умения: четко осознавать необходимость подчинения конкретному правилу, ориентация на выполнение заданных требований, готовность выполнять задания говорящего, уметь выполнять задание в самостоятельной деятельности при наличии наглядного образца, осуществление своего поведения с социальными нормами, отношение к которым положительно.

Как показано отечественными учеными, произвольность формируется в процессе развития ребенка. С точки зрения периодизаций развития ребенка Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, В.И.Слободчикова дошкольный возраст является периодом развития произвольности поведения. Рассмотрим, каким образом происходит развитие произвольности поведения в дошкольном возрасте.

1.2. Развитие произвольности в дошкольном возрасте

Действия ребенка уже в три года приобретают намеренный характер, дети начинают действовать с заранее намеченной целью, которая еще может «теряться». Присущая импульсивность поведения постепенно преодолевается. Ребенок проявляет стремление подчинять свои желания требованиям взрослых, слушать речь взрослых [8, с. 263]. В отношении к просьбам и заданиям взрослого можно увидеть проявление произвольности. Ребенок вслед за жестами, с помощью которых взрослый выделяет различные предметы, направляет свое внимание, осуществляет движение. Также реагирует на слова, который произносит взрослый. В соответствии с произносимыми словами осуществляет движения, действия. При этом ребенок сам может использовать слово как средство организации себя. Слово для дошкольника становится средством овладения своим поведением, делая возможным самостоятельное речевое опосредование в разных видах деятельности. Слово становится внешней опорой для организации своей активности. Данную функцию слова выделил в процессе анализа эгоцентрической речи Л.С.Выготский. Данная речь возникает в ситуации, затрудняющей деятельность ребенка, она не просто сопровождает активность, а становится средством, выполняющим функцию образования плана разрешения задачи, возникающей в поведении [14, с. 200]. Данная речь является инструментом, с помощью которого ребенок управляет, организует

свое поведение. В основе данной речи лежит механизм развития произвольности поведения, развития высших психических функций, выделенный Л.С. Выготским. «Развитие произвольности одна из важнейших характеристик дошкольного возраста, связанная с появлением высших психических функций и развитием знаковой функции сознания» [13, с. 77].

Однако данный механизм возможен при развитии физиологических структур, обеспечивающих возможность данного типа поведения. В исследованиях Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, В.И.Слободчикова было выделено, что важную роль играет созревание лобных отделов головного мозга. Эти отделы только-только формируются к началу школьного обучения – семи годам, до этого периода управление поведением затруднено. Однако определенные физиологические нарушения могут быть компенсированы развитием функциональных психических органов [14, с. 205]. Поэтому важную роль в развитии произвольности играет не столько созревание структур мозга, сколько среда, в которой живет ребенок.

Осознанность и опосредованность это главные характеристики произвольности любого вида.

Д.Б.Эльконин считал, что способность подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу являются основными показателями сформированности произвольного поведения [58, с. 77].

Под руководством Д.Б. Эльконина был проведен следующий широко известный эксперимент. Взрослый просил ребенка разобрать кучу спичек, перекладывая их по одной в другое место. Затем экспериментатор уходил, оставляя ребенка одного в комнате. В эксперименте участвовали дети 5, 6 и 7 лет. Оказалось, что более старшие дети, готовые к школьному обучению, скрупулезно выполняли эту совершенно непривлекательную и в целом бессмысленную работу (ведь они договорились об этом со взрослым). Дети помладше, не готовые к школе, некоторое время после ухода экспериментатора продолжали это занятие, но затем начинали играть со спичками, что-то строить из них или просто отказывались от работы. Для

таких детей в ту же экспериментальную ситуацию вводилась кукла, которая должна была присутствовать и наблюдать за тем, как ребенок выполняет задание (оставляя ребенка в комнате, экспериментатор говорил: «Я сейчас уйду, а Буратино останется»). Поведение детей при этом менялось: они посматривали на куклу и старательно выполняли данное взрослым задание. Введение куклы заменило детям присутствие контролирующего взрослого и придало этой ситуации новый смысл.

Этот эксперимент показывает, что за выполнением правила лежит система отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии и под непосредственным контролем взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним регулятором действий ребенка и он приобретает способность самостоятельно руководствоваться правилом. Такое «вращивание» социального правила является свидетельством готовности к школьному обучению.

Осознание собственных действий позволяет дошкольнику управлять своим поведением, преодолеть его импульсивность. Дошкольники часто не отдают себе отчета в том, что именно и как они делают. Собственные действия проходят мимо их сознания. Ребенок находится внутри предметной ситуации и не может ответить на вопрос, что он делал, во что играл, как и почему. Чтобы «отойти от себя», увидеть, что, как и зачем он делает, ребенку нужна точка опоры, выходящая за пределы конкретно воспринимаемой ситуации. Она может быть в прошлом (раньше обещал кому-то, хотел сделать так, как уже делал), в будущем (что будет, если он что-то сделает), в правиле или образце действия для сравнения с ним своих действий или в моральной норме (чтобы быть хорошим, нужно делать именно так) [42, с. 62]. Также значимость общения со взрослым может привести к развитию способности побороть непосредственное желание, отказаться от интересной деятельности, игры ради поручения взрослого. Данное взрослым нетрудное и короткое по длительности задание может быть удержано как цель до конца

осуществления действия. Дети стремятся во что бы то ни стало преодолеть трудности отказываются «сдаться», то есть обнаруживается высокий уровень целенаправленности. Дошкольники легче принимают задание взрослого, если оно имеет игровую форму.

Развитие произвольности поведения происходит в разных сферах психики, в разных видах деятельности дошкольника. Однако определяющим в формировании произвольности поведения становится игровая деятельность. Е.О. Смирнова отмечает, что «в дошкольном возрасте произвольность формируется, прежде всего, в ведущей для дошкольников игровой деятельности. В ролевой игре дети намного опережают свои возможности в области регуляции собственного поведения. Максимальное влияние игровая роль оказывает на детей 4–5 лет. В старшем дошкольном возрасте наиболее эффективным средством формирования произвольного поведения являются игры с правилом, в которых действия ребёнка опосредуются представлением о том, «как надо действовать» [41, с. 46].

В играх с правилами, где важное значение приобретает не роль и не игровая ситуация, а правила, необходимо умение подчиняться правилам, что является условием формирования произвольности. Данные игры занимают большое место в жизни детей. Игры с правилами имеют готовое содержание и заранее установленную последовательность действий. Главное в них – решение поставленной задачи, соблюдение правил. Осознание правил не ролевого, а своего личного поведения происходит у ребенка, начиная с 4 лет. Ребенок начинает понимать, что если правила не соблюдать, то нельзя добиться результата и игра не получится. Поэтому перед ним встает вопрос: «Как надо себя вести?». С возрастом изменяется и внутренняя организация игр с правилами. Если в 4-5 лет ребенок играет в игры, где нужно достичь конкретной цели, данной в определенных условиях, т.е. задачи (например, «Классики», «Школа мяча», «Прятки» и т.д.), то в 6-7 лет приобретают ведущее место подвижные игры с правилами без сюжета («Ловишки»,

«Найди себе пару» и др.) [42, с. 62]. Развитие этого вида игры и заключается во все большем выделении и осознании игровой задачи.

В процессе данных игр дети начинают контролировать действия других детей, отмечая правильные и неправильные моменты, и лишь после этого начинают контролировать свое собственное поведение в игре. В исследованиях Г.А.Урунтаевой, Е.О.Смирновой [48] показано, что участие сверстников в процессе игр с правилами подготавливает появление самоконтроля.

Правило становится внешней опорой, которая необходима для регуляции своего поведения дошкольником. Овладение правилом как средством организации своего поведения связано с его отрывом от воображаемой ситуации. Оно становится средством осознания своего поведения и средством овладения им, которое свидетельствует о том, что у ребенка появляются первые формы самоконтроля, следовательно, его поведение поднимается на новый уровень произвольности не только в игре, но и в других неигровых ситуациях.

Е.Г. Каримулина, Н.В. Зверева пришли к выводу, что систематическая работа по формированию игры с правилами не только способствует общему развитию детей, но и существенно облегчает их подготовку к обучению в школе [23, с. 46].

В дошкольном возрасте развивается сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок берет на себя определенные роли и подчиняет им свое поведение. Роль и сюжет являются определяющими в поведении ребенка. Для проигрывания игры необходимо «отказаться» непосредственного поведения. В сюжетно-ролевой игре ребенок осваивает общественные отношения, то, что характеризует мир взрослых. Образ взрослого мотивирует действия ребенка и помогает их осознать. Поэтому дошкольники достаточно легко выполняют правила в сюжетно-ролевой игре, хотя могут нарушать их в жизни.

В старшем дошкольном возрасте на основе самооценки и самоконтроля начинает формироваться саморегуляция поведения, которая проявляется в способности отказаться от увлекательной игры и заняться непривлекательным видом деятельности, руководствуясь лишь необходимостью выполнения задания. Первые предпосылки контроля за своим поведением возникают у младшего дошкольника и вызваны стремлением к самостоятельности. В среднем дошкольном возрасте самоконтроль формируется в связи с осознанием правил, результата и способа действия, если ребенок сталкивается с необходимостью подробно объяснить свои действия, самостоятельно находить и исправлять ошибки.

В развитии самоконтроля у дошкольника выделяются две линии [45, с. 74]. К ним относятся освоение способов самопроверки и развитие потребности проверять и корректировать свою работу. Дошкольники недостаточно владеют действиями по обнаружению ошибок, и им очень трудно осознавать сам факт соотношения выполняемых действий с образцом. Обычно они хорошо понимают требования взрослого, но не могут соотносить с ними свою деятельность. Однако даже у детей старшего дошкольного возраста без непосредственного руководства взрослого может отсутствовать потребность в самоконтроле.

Наиболее успешно самоконтроль развивается в ситуации взаимоконтроля дошкольниками друг друга. В 5–7 лет самоконтроль начинает выступать как особая деятельность, направленная на улучшение работы и устранение ее недостатков. Чаще всего дети прибегают к самопроверке, когда этого требует воспитатель. При взаимопроверке, когда дети меняются функциями «исполнителя» и «контролера», у них повышается требовательность к своей работе, желание выполнить ее лучше, стремление сравнивать ее с работой других. То есть ситуация взаимоконтроля дает стимул для освоения самоконтроля, который требует умения соотносить выполняемую деятельность с правилом. Дети легче контролируют сверстников, чем себя. Потребность в самоконтроле появляется, если ребенок

встречается с трудностями и у него возникает сомнение в правильности выполняемой работы.

Развитие произвольности поведения связано также с осознанием ребенком отдельных компонентов деятельности и себя в ходе ее выполнения. В 4 года ребенок выделяет объект деятельности и цель его преобразования. К 5-ти годам он понимает взаимообусловленность разных компонентов деятельности. Ребенок выделяет не только цели и объекты, но и способы действия с ними. К 6-ти годам опыт построения деятельности начинает становиться обобщенным. О сформированности произвольных действий можно судить прежде всего по активности и инициативности самого ребенка. Он не только выполняет указания воспитателя: «Иди мыть руки», «Убирай игрушки», «Нарисуй кошку», но и сам выступает источником, инициатором целей: «Пойдем, поиграем в кукольном уголке», «А давайте хоровод водить». То есть показателем сформированности разного вида произвольности выступает относительная независимость дошкольника от взрослого в постановке цели, планировании и организации своих действий, в осознании себя не как исполнителя, а как деятеля. Ведь часто ребенок, мотивирующий необходимость следовать нравственной норме ссылкой на требование взрослого, легко ее нарушает в самостоятельной деятельности, при отсутствии внешнего контроля. В таком случае можно говорить о несформированности внутреннего механизма регуляции своих действий.

Произвольность поведения предполагает умение привнести смысл в свои действия, понять, для чего они выполняются, учесть свой прошлый опыт. На протяжении всего дошкольного возраста детей привлекают не способы выполнения деятельности, а ее результат. Так, если дети могут представить, как обрадуется мама изготавливаемому подарку, то легче довести работу до конца. У старшего дошкольника опорой в регуляции своего поведения и деятельности является образ себя во времени (что хотел сделать, что делаю или сделал, что буду делать). Произвольность

проявляется и в умении анализировать свои собственные движения, сознательно приобретать двигательные умения и навыки (рисовать, писать).

Произвольность поведения по своей сути есть подчинение поведения и действий ребенка определенным нормам и правилам, опора не на наличную ситуацию, а на все то содержание, что задает ее контекст, понимание позиции взрослого и условного смысла его условий.

В дошкольном возрасте формирование произвольности поведения выражается через формирование у детей:

- целеполагание, борьба и соподчинение мотивов, планирование, самоконтроль в деятельности и поведении;
- развивается способность к волевому усилию;
- складывается произвольность в сфере движений, действий, познавательных процессов и общения со взрослыми.

Формирование произвольности поведения происходит за счет способности ребенка выделить «вопрос» или «проблему» или «цель», подчинить ей свои действия и опираться не на наличную ситуацию, а на те логические, смысловые отношения, которые отражены в условиях задачи. В результате общения с другими людьми и взрослыми развивается самостоятельность и осознанность поведения, затормаживаются его нежелательные формы. В противном случае дети не смогут решать задачи не в силу отсутствия у них умений и навыков или вследствие интеллектуальной недостаточности, а по причине недоразвитости их общения со взрослым.

С пяти-шести лет значительно повышается уровень произвольного управления своим поведением, что очень важно для образования предпосылок к учебной деятельности.

Если в дошкольный период ребёнку не были созданы условия для формирования произвольности, то в школе проблема произвольности любого вида обостряется и может привести к отрицанию учебной деятельности. Такие дети, попав в школу, не способны поддерживать свои усилия в выполнении заданий до конца, не стремятся к получению хорошего

результата, не проявляют познавательной самостоятельности. Первые трудности снижают интерес к учёбе, появляется негативное восприятие школы, учителя.

1.3. Основания разработки мероприятий по формированию произвольности поведения в старшем дошкольном возрасте

Произвольность – это психические процессы или формы поведения, находящиеся под контролем (под управлением) со стороны коры головного мозга, которые считаются анатомо-физиологическим образом связанными с волей, сознанием и мышлением человека; произвольность поведения – это новообразование дошкольного возраста [3].

Основными средствами формирования произвольности поведения у детей дошкольного возраста являются речь, внеситуативное общение с взрослыми, а основные формы организации внеситуативного общения с взрослыми – это дидактические игры и упражнения; беседы с детьми для планирования и подведение итогов дня; речевое общение, включенное в художественно-предметную деятельность детей [4].

Способности детей в произвольной регуляции эмоций, в сравнении с движением, еще менее развиты: им трудно скрыть радость, огорчение, вину, страх, подавить раздражение или негодование. Пока эмоции детей еще непосредственны, не подчинены давлению социально-культурного окружения – самое удобное время, учить понимать их, принимать и полноценно выражать. Для этого ребенку необходимо овладеть такими умениями:

- произвольно направлять свое внимание на эмоциональные ощущения, которые он испытывает;
- различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, беспокойно, удивленно, страшно и т.п.).

Основным инструментом регуляции общения является способность устанавливать эмоциональный контакт. Эту способность можно развить тренировкой следующих умений:

- управлять, понимать и различать чужие эмоциональные состояния;
- сопереживать (т.е. принимать позицию партнера по общению и полноценно проживать прочувствовать его эмоциональное состояние);
- отвечать адекватными чувствами (т.е. в ответ на эмоциональное состояние товарища проявить такие чувства, которые принесут удовлетворение участникам общения).

Поэтому важно не упустить данный период развития у ребенка эмпатии, сострадания, общительности, доброты. Уровень овладения ребенком элементарными умениями регуляции эмоциональной сферы и способность устанавливать эмоциональный контакт составляют уровень развития эмоционального контроля его личности.

Управление поведением, как самой сложной сферой психической деятельности, включает в себя все ранее рассмотренные навыки саморегуляции и предполагает другие, специфические для этой деятельности, умения, которые составляют высшие формы произвольности и саморегуляции:

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

В развитии у детей описанных умений большое значение играет возможность испытать множество вариантов действия для того, чтобы

научиться делать выбор. Именно в выборе поступка или действия состоит первый шаг на пути развития произвольного управления поведением.

Для дошкольного возраста суть формирования произвольного поведения состоит в преодолении зависимости ребенка от воспринимаемой, наглядной ситуации.

Наиболее характерной чертой произвольного поведения, определяющей его специфику, является способность к преодолению ситуативного реагирования на стимулы внешней среды, к торможению импульсивной, спонтанной активности [30].

Управление своим поведением – важнейшее новообразование ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста [15]. Произвольное поведение, как важнейшее новообразование можно определить, как поведение, опосредованное нормами и правилами. Здесь впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, т.е. создается предварительный образ своего поведения. 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, сравнивая его с этим образцом.

Это сравнение с образцом есть осознание своего поведения и отношения к нему с точки зрения этого образца. Осознание своего поведения и начала личного самосознания – одно из главных новообразований дошкольного возраста. Старший дошкольник начинает понимать, что он умеет, а что нет, он знает свое ограниченное место в системе отношений с другими людьми, осознает не только свои действия, но и свои внутренние переживания – желания, предпочтения, настроения. Таковы основные психические новообразования дошкольного возраста. Все они складываются, проявляются и функционируют в различных видах деятельности дошкольника [34].

Игровая деятельность дошкольников качественно неоднородна и на протяжении этого возрастного периода претерпевает определенные

прогрессивные изменения. По мере взросления детей меняется содержание ведущей деятельности старшего дошкольника, направленной на активное познание нового и развитие процессов мышления. В связи с этим обновляются и игровые средства, при помощи которых решаются эти задачи. В этом отношении большой интерес представляют игры с правилами. Будучи дидактическими по своему направлению, игры с правилами имеют обучающее значение и являются переходным этапом от сюжетно-ролевой игры, являющейся ведущей деятельностью дошкольника, к собственно учебной деятельности младшего школьника.

Несмотря на внешнее различие игр с ролями и игр с правилами, в пределах дошкольного возраста между ними существует настолько большое внутреннее единство, что можно говорить о единой линии развития игры, в ходе которого, лишь к концу дошкольного возраста, происходит выделение условных правил, никак не связанных с сюжетом. Этим играм великое множество. К ним относится большинство дидактических игр, настольно-печатных, подвижных, спортивно-соревновательных и других разновидностей, как детских, так и взрослых игр.

«Особенностью игр с правилами является то, что овладение этими играми предполагает специальный подготовительный этап по усвоению правил. В сюжетно-ролевой игре нет такого этапа или особой деятельности по освоению роли и содержащихся в ней правил. Это происходит симультанно, а затем содержание роли конкретизируется и обогащается в ходе самой игры» [71, с. 292]. Наличие подготовительного этапа в играх с правилами, на котором дети осваивают, видоизменяют и даже создают новые правила предстоящей игры, очень важно, так как деятельность детей в это время приближается по своему характеру к принципиально новой деятельности – учебной.

Исследования Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, О. Петровой [42] показали, что центральное звено таких игр – правила – является главным фактором развивающего воздействия на детей. Ребенок учится подчинять

свое поведение правилам, т.е. развивает произвольность. Именно правила побуждают ребенка быть активным: сосредоточивать свое внимание на игровой задаче, быстро реагировать (движением, словом) на игровую ситуацию. Правила вынуждают детей подчиняться обстоятельствам – вовремя уступить место ведущего, проигравшему – выйти из игры, следить за результатами других участников.

В играх с правилами главное – решение поставленной задачи. Детей увлекают только такие игры, подвижные и дидактические, которые требуют усилия воли, преодоления трудностей.

Среди игр с правилами более других исследованы дидактические игры (А.И. Сорокина, В.Н. Аванесова, В.А. Дрягунова, А.К. Бондаренко, З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова и др.).

В дидактической игре учебные, познавательные задачи взаимосвязаны с игровыми, поэтому при организации игры следует особое внимание обращать на присутствие в занятиях элементов занимательности: поиска, сюрпризности, отгадывания и т.п.

Характер игрового общения и игровых действий в дидактической игре определяется ее правилами, с которыми знакомит детей воспитатель. Он, предлагая детям игру и ее правила в готовом виде, руководит деятельностью и, принимая в игре непосредственное участие, дает наглядный пример выполнения различных требований, а также сообщает необходимые сведения.

Объяснение правил – первый этап в обучении детей с помощью дидактической игры. От того, насколько четко правила будут объяснены, зависит ее успех. В начале игры воспитатель наблюдает, как дети усвоили правила, и напоминает, что если они не будут выполняться, игра прервется.

Объяснение правил в разных возрастных группах проводится по-разному. В старших и подготовительных к школе группах правила становятся более сложными: не смотреть в сторону описываемого предмета, не повторять сказанного, называть только существенные признаки предмета,

объединять несколько предметов одним словом и др. В играх, предназначенных для детей старших групп, увеличивается и количество правил. Воспитатель и в этих группах на первых порах следит за их выполнением. После того как воспитатель убедится в том, что все дети усвоили правила игры он может предложить им играть самостоятельно.

Игровыми правилами поощряются одни действия, одни формы поведения и запрещаются другие. Правила игры и еще одно важное условие достижения игровых целей – дидактическая задача, подсказывают ребенку активное отношение к сообщаемым умениям и знаниям, необходимым для успешного выполнения требуемых действий и приближающим к ожидаемому всеми участниками игры определенному ее финалу.

Таким образом, предлагаемый детям замысел игры, ее правила и включенная в них умственная задача представляют собой единую систему формирующих воздействий. Эти воздействия рассчитаны на то, чтобы на базе предлагаемой игры возникла и успешно развивалась познавательная деятельность, направленная, с одной стороны, на обслуживание игровых нужд и интересов ребенка, а с другой – на усвоение сообщаемых сведений, навыков и умений.

Как мы уже говорили, для развития произвольного внимания необходим, в первую очередь, интерес, занимательность. Занимательность умственного труда достигается разными методами, среди которых на особом месте стоит словесная дидактическая игра, содержащая в себе большие возможности для развития умственной деятельности детей, для развития самостоятельности и активности их мышления. В словесной дидактической игре дети учатся думать о вещах, которые они в данное время непосредственно не воспринимают. Эта игра учит опираться в решении задачи на представление о ранее воспринятых предметах, а «представление – это все равно, что обобщенное воспоминание. Этот переход к мышлению в общих представлениях есть первый отрыв ребенка от чисто наглядного мышления» [13, с. 75].

Такие игры проводятся во всех возрастных группах, но особенно они важны в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, так как способствуют подготовке ребят к обучению в школе: развивают умение внимательно слушать педагога, быстро находить нужный ответ на поставленный вопрос, точно четко формулировать свои мысли, применять знания в соответствии с поставленной задачей.

Для удобства использования словесных игр в педагогическом процессе их условно можно объединить в четыре основные группы.

В первую из них входят игры, с помощью которых формируют умение выделять существенные (главные) признаки предметов, явлений: «Отгадайка», «Магазин», «Радио», «Где был Петя?», «Да – нет» и др.

Вторую группу составляют игры, используемые для развития у детей умения сравнивать, сопоставлять, замечать алогизмы, делать правильные умозаключения: «Похож – не похож», «Кто больше заметит небылиц?» и др.

Игры, с помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы по различным признакам, объединены в третьей группе: «Кому что нужно?», «Назови три предмета», «Назови одним словом» и др.

В особую, четвертую группу, выделены игры на развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления, выдержки, чувства юмора: «Испорченный телефон», «Краски», «Летает – не летает», «Белого и черного не называть» и др.

Кроме игр четвертой группы для развития произвольного внимания старших дошкольников можно использовать и словесные игры на описание предмета. В старших и подготовительных к школе группах правила более сложные, чем у младших детей: не смотреть в сторону описываемого предмета, не повторять сказанного, называть только существенные признаки предмета, объединять несколько предметов одним словом, описывать только те предметы, которые находятся в комнате и др. Воспитатель на первых порах следит за их выполнением этих правил. Например, в игре «Отгадай»

надо словесно по памяти описать какой-либо предмет, находящийся на участке, а его товарищи должны его назвать. Ребенок же описал предмет, который он видел в группе. Воспитатель отмечает, что предмет описан хорошо, но не все правила игры выполнены. Обращаясь к детям, он уточняет эти правила и спрашивает: «Какое правило игры не выполнил Вова?» Дети отвечают: «Вова описал предмет, которого на участке нет». После того как воспитатель убедится в том, что все дети усвоили правила игры, он может предложить им играть самостоятельно.

Настольно-печатные игры и игры с предметами – интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. Различны и развивающие задачи, которые решаются при их использовании.

Среди игр, формирующих произвольное внимание можно назвать игры на:

Запоминание состава, количества и расположения картинок или предметов. Например, в настольной игре «Отгадай, какую картинку спрятали» дети должны запомнить содержание картинок, а затем определить, какую из них перевернули вниз рисунком. Эта игра направлена на развитие памяти, запоминания и припоминания.

Составление разрезных картинок и кубиков. Задача этого вида игр – учить детей логическому мышлению, развивать у них умение из отдельных частей составлять целый предмет. Усложнением в этих играх может быть увеличение количества частей, также усложнение содержания, сюжета картинок. Если в младших группах картинки разрезаются на 2–4 части, то в средней и старших группах целое делят на 8–10 частей. При этом для игр в младшей группе на картинке изображается один предмет: игрушка, растение, предметы одежды и др. Для более старших детей на картинке изображается уже сюжет из знакомых детям сказок, художественных произведений. Основное требование заключается в том, чтобы предметы на картинках были знакомы детям. Наличие целой картинки облегчает решение задачи. Поэтому для младших групп необходимо давать детям целую картинку для

рассматривания, прежде чем будет дано задание – сложить целую картинку из ее частей. В последнее время широкое распространение получили такие настольные игры как пазлы, которые дают возможность участвовать в составлении картинки нескольким детям. Таким образом, для развития произвольного внимания могут использоваться различные виды игр с правилами. Главное, чтобы игра вызывала неослабевающий интерес, любознательность и целеустремленность у ребенка, требовала у него волевых усилий для воплощения целей и задач игры. Особую роль в развитии произвольного внимания играет дидактическая игра. Дидактическая игра – это единая система воздействий, направленных на формирование самой потребности в знаниях, активного интереса к тому, что может явиться их новым источником, а также на формирование более совершенных познавательных процессов – в том числе и произвольного внимания. Используя в формировании произвольного внимания дидактические игры, мы тем самым готовим старшего дошкольника к успешной школьной жизнедеятельности.

Во второй главе нами рассмотрены сущность и значение игровой деятельности, охарактеризована роль игровой деятельности в развитии произвольного внимания старших школьников. На основании изученной психолого-педагогической литературы мы можем сделать следующие выводы:

1. Игра – это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей.

2. Любая игра преследует конкретную цель:

- развитие мышления, воображения, внимания, речи, повышение культурного уровня личности;

- поиск выхода из трудной ситуации;

- формирование практических навыков и умений и т. п.

3. К концу дошкольного возраста ребенок еще не может «заставить себя» быть внимательным, поэтому ему необходима помощь взрослого.

Такая помощь может состоять в организации совместных игр, способствующих тренировке внимания. Среди них особое место занимают игры с правилами. Центральное звено таких игр – правила – является главным фактором развивающего воздействия на детей. Ребенок учится подчинять свое поведение правилам, т.е. развивает произвольность. Правила направляют игру, определенным образом организуют поведение детей.

4. В формировании произвольного поведения могут быть использованы различные виды игр с правилами. Все они должны быть эмоционально окрашенными, обязаны содействовать воспитанию в детях волевых черт характера, активности, любознательности и целеустремленности.

5. Особая роль признается за дидактическими играми. Дидактическая игра – игровой метод обучения направленный на усвоение, закрепление и систематизацию знаний, овладение способами познавательной деятельности незаметным для самого ребенка образом, поскольку обучается он играя. Она важна как самостоятельная игровая деятельность, как средство разностороннего воспитания личности ребенка, прежде всего умственного развития.

6. Формирование произвольного внимания зависит от целей игровой деятельности старшего дошкольника, от активного познавательного отношения к определенному кругу явлений, формирующегося в этой деятельности. Если вначале развитие произвольного внимания у ребенка обеспечивает реализацию только тех целей, которые ставят перед ним взрослые, то затем, в процессе становления дальнейшей игровой деятельности, осуществляет и те, которые ставятся им самостоятельно. Это внимание связано с сознательно поставленной целью, с волевым усилием.

Таким образом, развитие произвольности через использование игр с правилами, способствует общему развитию детей и существенно повышает их качество подготовки к обучению в школе, где особенно важным становится умение подчиняться обязательным нормам и правилам в новой системе школьных и социальных отношений.

Выводы по Главе 1

В изученной нами психолого-педагогической литературе выделены два основных подхода к определению сущности понятия произвольного поведения. Первый – рассматривает произвольность в контексте сознания, здесь произвольность связана с овладением своим поведением, саморегуляцией, осознанностью. Произвольное поведение ставится в противовес импульсивному и неосознанному. Согласно этому подходу осознанность поведения (действий) предполагает их опосредованность. С помощью некоторого средства субъект способен выйти за пределы непосредственной ситуации. Большой вклад в разработку этого подхода внес Л.С. Выготский. Он рассматривал формирование произвольности как опосредованный процесс.

Второй подход связан с формированием мотивационной сферы ребенка, является распространенным и связывает понятия произвольности поведения с мотивационной сферой. Произвольность выступает причиной активности человека. Такой подход можно найти как в зарубежной (К. Левин, Ж. Пиаже, В. Вундт и др.), так и в отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.). Волевые качества личности (целеустремленность, настойчивость, смелость, решительность и др.) предполагают наличие сильных, устойчивых мотивов, подчиняющих себе другие, это подтверждает развитую иерархию мотивов.

Умение контролировать себя и свою деятельность, подчиняя её правилу или образцу есть произвольность поведения. При неразвитой произвольности детям тяжело доделать начатое дело, быстро угасает интерес ко всему связанному с необходимостью кропотливо работать, ко всему эмоционально неокрашенному, требующему определённых навыков.

Развитие произвольности поведения связано с осознанием ребенком отдельных компонентов деятельности и себя в ходе ее выполнения. При этом

в дошкольном возрасте ребенку нужна внешняя опора для регуляции своего поведения. Такой опорой является выполнение роли в игре.

Таким образом, произвольность поведения является осознанным, целенаправленным, намеренным, принятым к осуществлению по собственному сознательному решению и предполагает соотнесение действия с требованиями ситуации.

Глава 2. Оценка сформированности произвольности поведения после проведения серии игр с правилами в условиях дошкольного образовательного учреждения

2.1 Организация и методы проведения исследования

С целью проверки эффективности определенных психолого-педагогических условий формирования произвольности поведения детей дошкольного возраста, нами было проведено эмпирическое исследование.

Базой исследования выступило Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 305».

В исследовании приняли участие 30 воспитанников детского сада в возрасте 6–7 лет. В детском саду имеется 2 параллельные подготовительные группы, которые посещают по 15 детей в возрасте 6-7 лет, именно воспитанники двух подготовительных групп и стали участниками. Дети из двух разных групп во время проведения исследования между собой не общались т.к. находились в разных помещениях детского сада.

Группа 1 – контрольная группа исследования. В группу вошли 15 детей в возрасте 6–7 лет, из них 7 мальчиков 8 девочек.

Группа 2 – занималась по программе формирования произвольности поведения. Состояла из 15 участников в возрасте 6-7 лет, из них 7 мальчиков 8 девочек.

Из числа участвующих в исследовании детей группы 1 – 75% проживают в полных семьях 25% проживают в неполных семьях (отсутствует отец и лицо его заменяющие).

Возраст родителей детей, участвующих в исследовании, от 25 до 51 года. Распределение по возрасту следующее: в возрасте 25–30 лет – 10 человек (66,66%), 31–35 лет – 3 человек (20%), 36–40 лет – 1 человек (6,66%), 41–45 лет – 1 человек (6,66%).

Среди 100% матерей оконченное образование имеют среднее образование 25%, средне-специальное – 55%, высшее – 20%, неоконченное высшее образование – 0%. Среди 100% отцов оконченное образование имеют: среднее образование – 30%, средне-специальное – 50%, высшее – 5%, неоконченное высшее образование – 15%.

Единственным ребёнком в семье являются 40%, имеют брата/сестру 30%, имеют 2 братьев/сестёр 20%, живут в многодетной семье 10%.

Показатели группы 2. Из числа участвующих в исследовании детей 70% проживают в полных семьях, 30% проживают в неполных семьях (отсутствует отец и лицо его заменяющее).

Возраст родителей испытуемых детей колеблется от 25 до 51 года, т.о. из 100% родителей: 25–30 лет – 7 человек (46,66%), 31–35 лет – 6 человек (40%), 36–40 лет – 2 человек (13,33 %).

Среди 100% матерей оконченное образование имеют: среднее образование 20%, средне-специальное – 25%, высшее – 55%, неоконченное высшее образование – 0%. Среди 100% отцов оконченное образование имеют: среднее образование – 10%, средне-специальное – 35%, высшее – 40%, неоконченное высшее образование – 15%.

Единственным ребёнком в семье являются 60%, имеют брата / сестру 30%, имеют 2 братьев / сестёр 10.

Исследование включает три этапа:

На первом этапе осуществлялась диагностика уровня развития произвольности поведения дошкольников обеих групп.

На втором этапе были проведены серии игр, направленные на произвольности поведения старших дошкольников экспериментальной группы.

Третий этап состоял: в повторной диагностике уровня развития произвольности поведения в двух группах и оценке произошедших изменений.

Для определения произвольного поведения использовались следующие методики:

Методика «Не подглядывай» И.В. Дубровиной (Приложение А).

Методика изучения выполнения детьми правил в подвижной игре Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной в виде наблюдения.

Раскроем содержание каждой методики.

Подготовка исследования. Подбираем игрушки и атрибуты игр.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с каждым ребенком (5–7) состоит из 2 серий.

Первый этап. «Не подглядывай». Ребенку говорят, что для него приготовили интересную игру и он должен подождать, пока игру приготовят. Правило таково: ребенку нужно закрыть глаза на 3 минуты и нельзя подглядывать. В это время ведущий издает звуки, имитирующие подготовку к игре. По истечении 3 минут ребенок получает игру. Когда ребенок открывает глаза ранее отведенного времени, ведущий фиксирует нарушение, если не открывает глаза по истечении 3 минут- можно испытание продлить до 4 минут.

Второй этап. «Дождись своей очереди». В опыте участвует 2 детей. Ведущий предлагает одному из них поиграть в новую игру, а другому (испытуемому) посидеть 3 мин с закрытыми глазами и, не подглядывая, подождать своей очереди.

В обоих этапах фиксируют время, которое ребенок может ждать с закрытыми глазами, количество подглядываний, поведение в процессе игры, число и репертуар самостоятельных действий ребёнка. Самостоятельные действия по организации своего поведения делятся на запрещающие и замещающие.

Самостоятельные действия – действия, совершаемые во время ожидания, средства организации своего поведения:

Запрещающие – ограничение возможности видеть действия взрослого, создание внешнего запрета (дети закрывают лицо руками, поворачиваются

лицом к взрослому, закрывают глаза платком и т.д.).

Замещающие – ребенок переключает себя на другое занятие (внешние – завязывает шнурки, рисует пальцем на столе, выстукивает рукой или ногой какую-то мелодию и т.д.; внутренние – беззвучно шевелит губами, чуть слышно напевает, улыбается, как будто вспоминает что-то).

Обработка данных. Сравнивают количественные показатели выполнения заданий. Устанавливают отличия по признаку произвольности поведения детей разных возрастных групп [30]. Результаты в среднем по группе оформляют в таблицу.

Изучение выполнения детьми правил осуществлялось в подвижной игре «Хитрая лиса». Правила игры таковы: ребенок, изображающий «хитрую лису» должен выбежать в круг только после того, как все играющие спросят три раза: «Хитрая лиса, ты где?». До этого никто не должен знать, кто водит. Водящий выбирается взрослым прикосновением руки в то время, когда у всех закрыты глаза. В протоколе фиксируют выполнение чередующихся действий игры: активные действия, характерные для регулируемого поведения (понял, что тебя выбрали на роль «хитрой лисы») и торможение, импульсивные действия, чрезмерная активность.

Обработка данных. Подсчитывают, сколько детей могут сдерживать свои непосредственные побуждения в игровой ситуации. О несдержанности в двигательной сфере говорят преждевременные реакции, когда ребенок, например, убегает раньше, чем предписывают правила игры. Неумение сдерживать свои эмоции наблюдаются, когда ребенок, выполняющий роль «хитрой лисы», в мимике, пантомимике, жестах демонстрирует возбуждение (смеется, гримасничает) [8].

На формирующем этапе исследования использовался комплекс подвижных игр с правилами (З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова), направленный на формирование произвольного поведения старших дошкольников [2].

В основе данного вида игр лежит игровая ситуация, которая предусматривает чередование действий двух видов – активные движения и торможение, что требует от дошкольников определенных усилий по управлению своим поведением. Чередование действий двух видов развивает характерную черту произвольного поведения – способность к преодолению ситуативного реагирования на стимулы внешней среды, к торможению импульсивной, спонтанной активности.

В течение одного месяца работы с детьми экспериментальной группы систематически проводились игры с правилами воспитателями, педагогом-психологом. Игры проводились в свободное от основных занятий время.

Взрослые не только контролировали правила игры, но и активно в них участвовали, постоянно обращая внимание, что и как следует делать, одобряя правильные действия.

В результате дети все более подстраивали своё поведение к требуемым действиям.

На первом и третьем этапе исследования для определения уровня произвольного поведения использовались одни и те же вышеперечисленные методики.

Нами была проведена организация и определение методов проведения исследования. Проведена выборка, отобраны методики для исследования уровня произвольного поведения в игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

2.2. Уровень развития произвольного поведения в дошкольном возрасте

На констатирующем этапе мы изучали уровень произвольного поведения старших дошкольников в игровой деятельности.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Не подглядывай».

Показатели произвольного поведения экспериментальной группы на констатирующем этапе

№	Время ожидания	Число подглядываний	Производимые самостоятельные действия	
			Запрещающие	Замещающие
1	2 мин	1	Закрыл лицо руками.	0
2	2 мин 30 сек	2	Закрыл лицо руками, опустил голову.	0
3	4 мин	0	Закрыл глаза, руки на коленях.	0
4	4 мин	0	Закрыл глаза, руки на коленях.	0
5	4 мин	0	Закрыл глаза, руки на коленях.	0
6	30 сек	3	Закрыл глаза, на шум приоткрывал глаза.	0
7	2 мин	2	Закрыла лицо руками, отвернулась, на стук повернулась, спрашивала, когда можно открыть глаза.	0
8	4 мин	0	Опустила глаза, села боком.	0
9	1 мин 30 сек	2	Закрыла лицо руками, спрашивала, когда можно открыть глаза, убрала руки от глаз, потом опять закрыла глаза руками.	0
10	1 мин	4	Закрыла лицо руками, на шум открывала глаза.	0
11	1 мин	2	Закрыла глаза руками, через 1 минуту убрала руки.	0
12	2 мин	2	Села боком, глаза закрыла. На шум глаза открыла, но не поворачивалась.	0
13	3 мин	1	Опустил веки. На шум еще ниже опустил голову	0
14	3 мин	1	Сел лицом к взрослому. Через 30 секунд спросил, когда открывать глаза.	0
15	4 мин	0	Закрыл лицо руками. На шум никакие действия не выполнял.	0

По показателям, представленным в таблице, мы можем видеть, что зафиксированные самостоятельные действия детей экспериментальной группы – запрещающие. Замещающих действий – не наблюдалось.

Таблица 2

**Показатели произвольного поведения контрольной группы
на констатирующем этапе**

№	Время ожидания	Число подглядываний	Производимые самостоятельные действия	
			Запрещающие	Замещающие
1	1 мин 50сек	5	Глаза сильно закрыты. Трет глаза кулаками.	0
2	20 мин	2	Села спиной. Повернула голову, смотрит.	0
3	4 мин	0	Опустила веки. Через 2 минуты голову опустила.	0
4	4 мин	0	Закрыл лицо руками, голову опустил.	0
5	2 мин	2	Закрыл лицо руками, через 15 сек спросил «А когда открыть глаза»	0
6	3 мин	0	Через 3 мин открыл глаза и не закрывает, смотрит на взрослого	0
7	30 сек	4	На шум повернулся	0
8	15 сек	5	На шум прищурился. Все время сидел и наблюдал за экспериментатором.	0
9	4 мин	0	Глаза закрыла, веки вниз, руки яблоком.	0
10	3 мин	1	Сидит боком. Руки убрал смотрит.	0
11	2 мин	1	Веки опустил руки на коленях. Через 2 мин глаза закрыл руками, быстро убрал, смотрел.	0
12	15 сек	5	Лицо закрыла руками. Через 15 сек на шум смотрит.	0
13	4 мин	0	Глаза закрыла. Руки на коленях.	0
14	4 мин	0	Глаза закрыла. Руки на коленях.	0
15	3 мин 30 сек	1	Глаза закрыты руками. Через 3.30. на шум смотрит сквозь пальцы.	0

Таблица показывает, что зафиксированные самостоятельные действия детей контрольной группы, – запрещающие. Замещающие действия дети не совершали.

Время ожидания по методике «Не подглядывай» сведено в сравнительную таблицу 3.

Таблица 3

Время ожидания по варианту методики «Не подглядывай»

Время ожидания (мин)	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Уровень
4	33%	33%	Высокий
3	13%	20%	Средний
2	27%	13%	
1	20%	7%	Низкий
до 1	7%	27%	

По данным из таблицы мы можем сравнить показатели контрольной и экспериментальной групп, также составить общее представление о уровне способности управления своим поведением. В таблице мы видим, что детей, которые смогли ждать с закрытыми глазами 4 минуты – 33% по каждой группе. Ждали 3 минуты: в экспериментальной группе – 13%, в контрольной – 20%. Ждали 2 минуты 72% детей экспериментальной группы, 13% – контрольной группы. Ждали 1 минуту – в экспериментальной группе 20%, в контрольной – 7%, ждали меньше минуты: в экспериментальной группе – 7%, в контрольной – 27%.

Для наглядности представим полученные результаты отдельно по группам в виде диаграммы на рисунке 1.

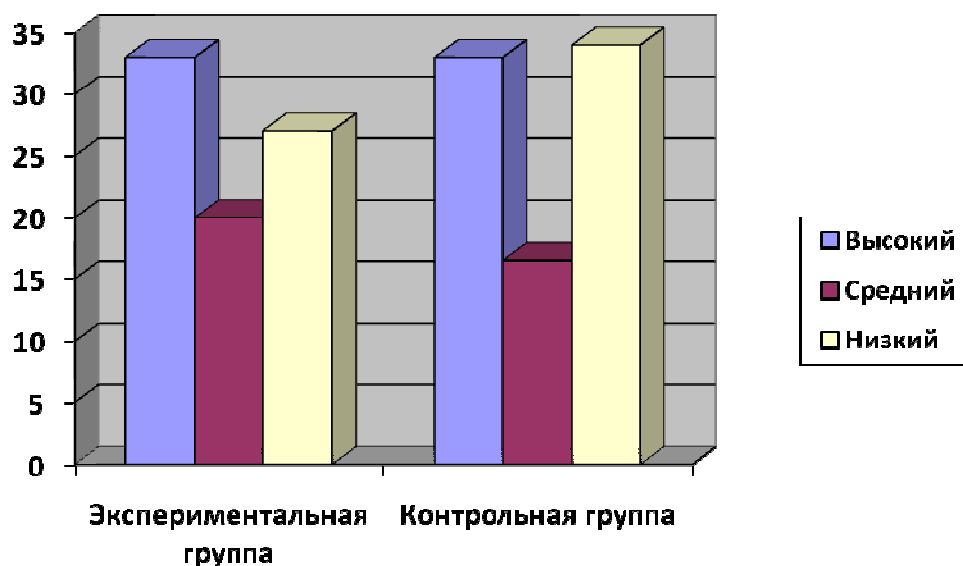


Рис. 1. Результаты развития произвольности дошкольников на констатирующем этапе исследования по методике «Не подглядывай»

Проведя игру «Хитрая лиса», мы изучили выполнение детьми правил как важной составляющей произвольности поведения.

Таблица 4

Показатели выполнения правил в подвижной игре «Хитрая лиса» на констатирующем этапе исследования (экспериментальная группа)

№	Способы управления собой (жмурятся)	Чередование игровых действий двух видов		Выполняют все правила игры	Умеют оценивать выполнение правил
		Активные движения	Торможение		
1	-	+	-	-	-
2	-	+	-	-	-
3	+	+	+	+	-
4	+	+	+	+	+
5	+	+	+	+	-
6	-	+	-	-	-
7	-	+	-	-	-
8	+	+	+	-	+
9	-	-	+	-	-
10	-	-	+	-	-
11	-	-	+	-	-
12	-	-	+	-	-
13	+	-	+	-	-
14	+	+	+	+	+
15	+	-	+	-	-

Ко ли чес тво чел (%)	7 (43%) управляют собой 8 (53%) не могут управлять	9 (60%) – активны 6(40%) - неактивны	11 (73%) сдержанность в движениях 4 (27%) несдержаны	4 (27%) выполняют все правила игры	3 (20%) умеют оценивать правила 12 (80%) не умеют
--------------------------------------	---	---	--	--	---

Как видно из таблицы 43% испытуемых могут управлять собой, т.к. у них были закрыты глаза. 60% испытуемых проявили активные движения при выполнении роли хитрой лисы (выбежали на середину круга согласно правилу). 40% игроков активных движений не проявляли, стояли на месте, не осознавая своей роли. 73% играющих, выбранные хитрой лисой, пробежали на середину после 3 раза, согласно правилу 27% играющих пробежали после 2 раза, нарушив правило, что говорит о неспособности к торможению импульсивной, спонтанной активности при выполнении игровых действий. 27% играющих выполняют все правила игры и из них 20% умеют оценивать свое выполнение правил и сверстников.

Таблица 5

Показатели выполнения правил контрольной группы в игре «Хитрая лиса» на констатирующем этапе исследования

№	Баллы по каждому ребенку	Способы управления собой (жмурятся)	Чередование игровых действий двух видов		Выполняют все правила игры	Умеют оценивать выполнение правил
			Активные движения	Торможение		
1	4	+	+	+	+	-
2	1	-	-	+	-	-
3	2	+	-	+	-	-
4	2	+	-	+	-	-
5	1	-	+	-	-	-
6	0	-	-	-	-	-
7	1	-	+	-	-	-
8	5	+	+	+	+	+
9	2	+	-	+	-	-
10	1	-	+	-	-	-
11	1	-	+	-	-	-
12	0	-	-	-	-	-
13	5	+	+	+	+	+
14	5	+	+	+	+	+
15	5	+	+	+	+	+

Кол-во человек/%	8 (53%) управляют собой 7 (47%) не могут	9 (60%) - активны 6 (40%) - неактивны	9 (60%) сдержанность в движениях 6 (40%) несдержаны	5 (33%) выполняют все правила игры	4 (27%) умеют оценивать правила 11 (73%) не умеют
------------------	--	--	--	---------------------------------------	---

Как видно из таблицы 53% испытуемых могут управлять собой, т.к. у них были закрыты глаза. 60% испытуемых проявили активные движения при выполнении роли хитрой лисы (выбежали на середину круга согласно правилу). 40% игроков активных движений не проявляли, стояли на месте, не осознавая своей роли. 60% играющих, выбранные хитрой лисой, пробежали на середину после 3 раза, согласно правилу 40% играющих пробежали после 2 раза, нарушив правило, что говорит о неспособности к торможению импульсивной, спонтанной активности при выполнении игровых действий. 33% играющих выполняют все правила игры и из них 27% умеют оценивать свое выполнение правил и сверстников.

Таблица 6

**Показатели выполнения правил экспериментальной группы в игре
«Хитрая лиса» на констатирующем этапе исследования**

№	Кол-во баллов	Способы управления собой (жмурятся)	Игровые действия		Выполняют все правила игры	Умеют оценивать выполнение правил
			Активные движения	Торможение		
1	2	3	4	5	6	7
1	1	-	+	-	-	-
2	1	-	+	-	-	-
3	4	+	+	+	+	-
4	5	+	+	+	+	+
5	4	+	+	+	+	-
6	1	-	+	-	-	-
7	1	-	+	-	-	-
8	4	+	+	+	-	+
9	1	-	-	+	-	-
10	1	-	-	+	-	-
11	1	-	-	+	-	-
12	1	-	-	+	-	-
13	2	+	-	+	-	-

1	2	3	4	5	6	7
14	5	+	+	+	+	+
15	2	+	-	+	-	-
Кол-во чел в %	7 чел / 43% управляют собой 8 чел / 53% не управляют собой	9 чел / 60% активны 6 чел / 40% неактивны	11 чел / 73% сдержаны в движениях 4 чел / 27% несдержанны	4 чел / 27% выполняют все правила	3 чел / 20% оценивают правила 12 / 80% не оценивают	

Из таблицы мы видим, что 43% детей экспериментальной группы умеют управлять собой, 60% – активно выполнили правило, 73% умеют сдерживать движения, 27% выполнили все правила, 20% могут оценивать правила, 40% – неактивны, 27% – несдержанны, 80% – не оценивают правила.

В табл. 7 сведены результаты выполнения правил детьми экспериментальной и контрольной групп в игре «Хитрая лиса».

Таблица 7

**Результаты исследования уровня выполнения правил
в игре «Хитрая лиса»**

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Высокий	4,8	32	7	46,66
Низкий	7,5	50	7,5	50

Из таблицы мы видим, что среди испытуемых экспериментальной группы имеют низкий уровень выполнения правил 50% детей, 32% – высокий уровень. В контрольной группе: 46,66% имеют высокий уровень, 50% – низкий.

Представленные в таблице 7 результаты исследования уровня выполнения правил в игре «Хитрая лиса» изображены в виде диаграммы на рисунке 2.

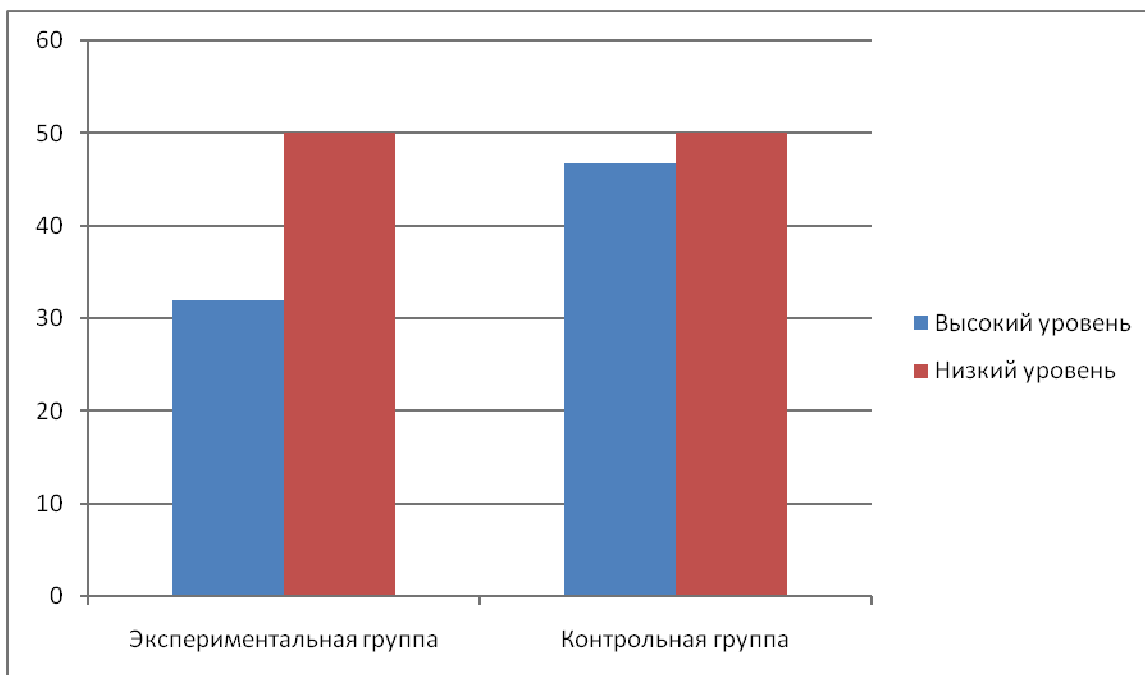


Рис. 2. Результаты исследования уровня выполнения правил в игре «Хитрая лиса»

2.3. Игры с правилами как инструмент формирования произвольности поведения старших дошкольников

На формирующем этапе исследования использовался комплекс подвижных игр с правилами (З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова), направленный на формирование произвольного поведения старших дошкольников [2].

В течение месяца с детьми экспериментальной группы систематически проводились игры с правилами воспитателями, педагогом-психологом. Игры проводились в свободное от основных занятий время.

Взрослые не только контролировали правила игры, но и активно в них участвовали, постоянно обращая внимание, что и как следует делать, одобряя правильные действия.

В результате дети все более подстраивали своё поведение к требуемым действиям.

В основе данного вида игр лежит игровая ситуация которая предусматривает чередование действий двух видов – активные движения и торможение, что требует от дошкольников определенных усилий по управлению своим поведением. Чередование действий двух видов развивает характерную черту произвольного поведения – способность к преодолению ситуативного реагирования на стимулы внешней среды, к торможению импульсивной, спонтанной активности.

Если правила поведения, провозглашенные взрослыми, обычно плохо усваиваются детьми, то правила игры просто и естественно входят в их жизнь и становятся регулятором их деятельности. Ниже приводятся несколько игр для детей 5–7 лет, направленных на развитие произвольного поведения, которые систематически проводились в течение шести месяцев с детьми экспериментальной группы. Игры проводились в свободное от основных занятий время.

Взрослые не только контролировали правила игры, но и активно в них участвовали, постоянно обращая внимание, что и как следует делать, одобряя правильные действия.

Лохматый пес

Игра учит детей управлять своим поведением. Целью игры – развитие выдержки у детей, способности преодолевать свою робость и соблюдать правила. Игра имеет сюжет: создается образ персонажа, которого дети опасаются. Это лохматый пес. Каждый из детей должен идти навстречу этой опасности и не убегать от нее до определенного сигнала.

Проводится игра следующим образом. Ведущий чертит на земле кружок. Это дом для лохматого пса. На расстоянии 2–3 шагов от него проводится черта, до которой должны дойти дети. От этой черты на расстоянии 15–20 шагов рисуется вторая черта, где дети будут спасаться от лохматого пса. Одному из детей поручается роль лохматого пса – он идет в свой дом и ждет, пока дети придут к нему. Ведущий подводит детей к черте их дома и выстраивает в шеренгу. Сначала ведущий сам ведет шеренгу детей,

задавая направление и темп движения, и произносит следующие слова, которые вместе с ней повторяют все дети: Вот сидит лохматый пес, В лапы свой уткнувши нос. Тихо, смиренно он сидит, То ли дремлет, то ли спит. Подойдем к нему, разбудим. И посмотрим, что-то будет!?!... Под этот текст все дети, взявшись за руки, подкрадываются к черте рядом с домом пса. На последние две строчки они протягивают руки и дотрагиваются до него. Пес в это время не должен шевелиться: сидя с закрытыми глазами, он позволяет погладить себя. Вдруг, неожиданно для детей, пес открывает глаза и лает, а малыши убегают в свой дом (за черту). Пес бежит за детьми, лает на них, а когда все убежит за черту, возвращается в свой дом. Каждый ребенок, выбранный на эту роль, выполняет ее не более двух раз, после чего выбирается новый пес. Несмотря на развлекательный и, казалось бы, примитивный характер этой игры, она содержит определенные правила, которые не так-то легко выполнить дошкольникам: не дотрагиваться до пса до тех пор, пока не кончится текст; пес не шевелится и не открывает глаза до тех пор, пока его не тронут; бежать в свой дом и спастись можно только после того, как пес залает. Выполнение этих правил приучает детей к выдержке и организованному поведению в коллективе.

Воробушки и автомобили

Основная цель этой игры – учить детей управлять своим поведением. Задача ребенка состоит в том, чтобы вовремя выполнять порученные игровые действия, которые определяются ролью. Игровая ситуация предусматривает чередование двух групп игровых действий – активные движения и их торможение (ожидание), что требует от детей определенных усилий. Сдерживание своей двигательной активности особенно трудно для малышей. Вместе с тем в этой игре оно становится доступным и понятным, поскольку обусловлено сюжетом игры. Перед началом игры желательно обратить внимание детей на то, как летают воробушки, как они прыгают и чирикают, и как разлетаются в разные стороны, когда проезжают машины или приближаются люди. Напомнив детям их наблюдения, воспитательница

предлагает поиграть в воробушков и автомобили. Она очерчивает на земле площадку, где могут летать и прыгать воробушки (пространство должно быть достаточно большим). По краям площадки она рисует домики для воробушков (кружочки, квадраты, и пр.). Сюда они полетят, когда поедет автомобиль. Ведущий объясняет, что в своем домике воробьи не боятся машин, а как только автомобиль проедет, можно опять прыгать и летать. Сначала роль автомобиля берет на себя ведущий, показывая как он едет и гудит. Прделав соответствующие движения, она говорит: «Летите, воробушки!». Дети выбегают на середину площадки, изображая, как летают и прыгают воробушки. Вдруг раздается гудок, и автомобиль снова проезжает по площадке, а воробьи убегают в свои домики, где спасаются от машины. Ведущий раза два «проезжает» из конца в конец по площадке, возвращается на свою стоянку и дает сигнал: «Летите, воробушки!». Так повторяется несколько раз. Затем выбирается несколько детей, которые изображают автомобили. Теперь ведущий подает только словесный сигнал, когда должны действовать автомобили, а когда воробушки (например, гудок может быть сигналом для автомобилей, а чириканье – для воробушков). При повторении игры дети могут меняться ролями. Эта простая по организации и увлекательная для малышей игра содержит очень трудный для них момент – торможение своей импульсивной двигательной активности, а также развивает способность действовать строго по сигналу. Причем здесь, в отличие от предыдущей игры, дети уже не держатся за руки, а действуют хотя и вместе, но самостоятельно. Это уже требует элементарного умения управлять своими движениями и контролировать себя.

Смелые мышки

Цель этой игры – воспитание у детей выдержки, формирование самоконтроля (в четкости выполнения правил), способности преодолеть свою робость. По сравнению с предыдущими, задача ребенка в этой игре усложняется: она требует большей выдержки (сигналу к действиям предшествует длительная пауза), более зримой для детей становится

опасность «быть пойманным», усложняются пространственные условия движений детей. Все это учит ребенка управлять своим поведением и способствует формированию произвольного поведения. Эта игра, как и предыдущие, связана с выполнением ролевых действий, с воображаемой ситуацией. Но, в отличие от предыдущих, активные действия выполняются небольшими группами (5-6 человек) по очереди. Остальные дети в это время выполняют роль жюри. Наблюдая и оценивая правильность действий других детей, они легко замечают их ошибки, и неточности. Это имеет важное значение для лучшего усвоения и осознания правил игры, более четкого и сознательного их выполнения. Таким образом, игра не только учит выдержке, но и создает важные предпосылки для формирования самоконтроля. Игра начинается с организации игрового пространства, в которой активно участвуют сами дети: они ставят стульчики для всех участников. Впереди перпендикулярно к линии стульчиков проводятся две черты на расстоянии примерно 20 шагов; напротив стульчиков рисуется дом для ловишки («кота»). После этого все дети садятся на приготовленные стульчики. Ведущий выбирает из них 5-6 человек на роль мышек, а одного - на роль кота. Мышки становятся у черты, а кот занимает свое место в доме. С началом стихотворного текста, который произносит ведущий вместе со всеми детьми, мышки делают несколько шагов по направлению ко второй черте. Произносится текст стихов С.Я. Маршака: Вышли мыши как-то раз Посмотреть, который час. Раз-два-три-четыре – Мыши дернули за гири... (Остановившись примерно в середине пространства между двумя чертами, мыши делают движение руками, будто дергают за гири, а дети на стульчиках хлопают в ладоши). Вдруг раздался страшный звон! (... продолжительная пауза...) Убежали мыши вон! С последними словами, которые произносятся резко и неожиданно, мыши убегают, а кот их ловит. Спасаться от кота мыши могут за любой чертой, двигаясь либо назад, либо вперед (по своему выбору). Ловить их кот может только в пространстве между двумя чертами. Пойманными считаются только те мышки, до которых кот дотронулся

(хватать и тащить детей нельзя). Сразу же производится оценка действий мышей и кота: это один из главных моментов игры. Дети на стульчиках, выполняющие роль жюри, вместе с ведущим отмечают, какие мышки были смелые, кого кот поймал, хороший ли был кот, не нарушил ли кто-нибудь правила игры. Ведущий, задавая наводящие вопросы, должна помочь детям заметить все нарушения правил и поощрить тех детей, которые вовремя начали бежать и четко выполняли все правила. После этого выбираются новые мышки и кот и игра повторяется сначала. В первый раз эту игру лучше проводить в помещении, где меньше отвлекающих воздействий и легче сосредоточиться. В дальнейшем, когда дети усвоят правила игры, ее можно проводить на участке. Кто раньше дойдет до флажка. Как и в предыдущих случаях, цель этой игры – воспитание выдержки и способности управлять собой. Однако здесь задача усложняется тем, что, во-первых, отсутствует воображаемая ситуация (дети действуют от себя, а не от имени персонажа), а, во-вторых, дети должны преодолеть привычное и естественное для них, но запрещенное в данной игре движение (бег). Решение этой задачи представляет для маленького ребенка значительную трудность и учит владеть своими движениями. Игра носит характер соревнования в скорости ходьбы. Соревновательный характер этой игры способствует тому, что дети лучше оценивают свои возможности и стремятся к лучшим результатам. Как и в предыдущей игре, дети учатся оценивать четкость выполнения правил. Оценивая и контролируя друг друга, дети лучше осознают требования игры и таким образом приучаются к самоконтролю. Игра проводится как соревнование по спортивной ходьбе. На земле чертится линия – это старт. Напротив этой линии на расстоянии 25-30 шагов ставится стол или скамейка, на которой лежат флажки. Воспитательница вызывает сначала двух детей, предлагает им встать на старте и по сигналу (хлопок или удар бубна) идти к флажку. При этом она подчеркивает, что к флажку надо идти, а не бежать. Тот, кто побежит, уже проиграл, ему еще нужно учиться быстро ходить. Ведущий дает сигнал, а 2 детей идут к флажкам; остальные дети наблюдают,

и когда кто-то поднимет флажок, хлопают ему и оценивают выполнение правил. После такого объяснения ведущий выбирает пять детей, предлагает им встать у черты (на старте), и подает сигнал, по которому начинается движение к флажкам. Выиграл тот, кто удержался от бега и быстрее всех подошел к флажкам. Победителю дается какая-нибудь награда (тот же флажок или бумажная медаль). Всем остальным детям, участвующим в соревновании, если они не нарушили основное правило, т.е. не побежали, все хлопают. Затем выбирается новая пятерка детей, взамен взятого флажка кладется новый, и соревнование продолжается. Если победителей будет двое или трое – все они получают награды. Чтобы дать детям вигательную разрядку, после соревнования нужно разрешить им возвращаться на свое место бегом, или крупными прыжками, или любым другим способом.

Лети, голубок!

В этой игре дети учатся выполнять указания воспитателя и должны быть внимательными и совершать определенные умственные усилия. Решение умственной задачи сочетается с движением, которое приносит детям радость и является естественной эмоциональной разрядкой. Кроме того, в игре детям приходится действовать по очереди. Терпеливое ожидание своей очереди формирует выдержку, терпение, умение организованно вести себя в совместной деятельности. Выполнению этих достаточно сложных для трехлеток требований способствует особая организация игры, позволяющая наглядно видеть, как приближается их очередь. В игре участвуют все дети группы. По указанию воспитательницы они раскладывают игровой материал по всей комнате – на столах, стульях, свободных полочках и пр. Игровым материалом служат любые предметы основных тонов спектра (красные, синие, желтые и зеленые): флажки, ленточки, колечки, пирамидки, бумажные кружки и пр. Воспитательница следит за тем, чтобы одинаковые по цвету предметы располагались в разных местах. Игра проходит живо, весело. Вместе с тем, овладев ее правилами, дети делают важный шаг в развитии произвольного поведения. Ведь в ней они должны удержать цель,

поставленную взрослым, не отвлекаясь на посторонние предметы другого цвета, выбрать из окружающей обстановки именно то, что поручил взрослый. А это требует уже не только умения управлять своим внешним поведением, но и овладение внутренними процессами – вниманием, памятью, и даже мышлением, поскольку нужно выбрать один значимый признак предмета из множества посторонних. И хотя это овладение собой происходит в элементарной форме, оно очень важно для формирования произвольности как качества личности. Покончив с подготовкой к игре, все дети садятся на стульчики в ряд, а воспитательница начинает рассказывать: «Давайте сегодня поиграем в голубей. Вы будете ученые голуби, которые любят свою хозяйку и хорошо ее слушаются, а она их кормит, учит и тоже очень любит». Для создания игрового образа воспитательница берет коробочку и понарошку кормит своих голубей, обходя их по очереди. «А теперь голуби поучатся выполнять разные поручения хозяйки», – говорит воспитательница и подзывает к себе трех детей, сидящих с краю. Остальным детям она предлагает передвинуться и занять их места, освободив тем самым три стула, на которые сядут вернувшиеся голуби. Вызванным детям воспитательница предлагает принести любые предметы определенного цвета. Поручение хозяйки выглядит следующим образом: «Лети, голубок, и принеси нам что-нибудь синего цвета. Можно кружок, можно флажок, а можно и ленточку. Лети!». С последним словом дети разбегаются по комнате и ищут предметы названного цвета. Найдя нужные предметы, дети возвращаются к воспитательнице и показывают, что они принесли. Все остальные участники игры вместе с воспитательницей проверяют правильность выполнения поручения. Затем отыгравшие дети садятся на оставленные для них места, а воспитательница подзывает к себе следующих трех детей и предлагает им принести предметы другого цвета. Все дети при этом передвигаются на три стула. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не пройдут через роль голубей, выполняющих поручения хозяйки. Мы привели лишь несколько из огромного количества игр, очень полезных для развития и формирования

произвольного поведения дошкольников. Несмотря на кажущуюся примитивность и простоту, каждая из этих игр требует от ребенка определенных усилий, направленных на овладение собой и на достижение определенных целей. Эти усилия заключаются в том, что ребенок должен удерживаться от импульсивных движений, действовать строго по сигналу, преодолевать некоторые внутренние препятствия (например, страх быть пойманным (псом или котом), желание побежать или схватить любой привлекательный предмет и пр.). Преодоление этих внутренних препятствий является серьезным шагом в развитии произвольности дошкольников. И, что особенно ценно, это преодоление происходит не по приказу и принуждению взрослого, а добровольно, по желанию самого ребенка. Именно поэтому эта маленькая победа над собой, которая внешне выглядит всего-навсего как выполнение игровых правил, приносит так много радости и удовлетворения ребенку. Дидактическая игра как средство формирования произвольного поведения не теряет своего значения на протяжении всего дошкольного возраста. Понятно, что с возрастом правила этих игр все более усложняются, предъявляют все более серьезные требования к внешней и внутренней деятельности детей. Важно помнить, что необходимо постепенно подготавливать детей к выполнению этих правил и требований, идти от простых игр к все более сложным. Слишком сложные и невыполнимые правила игры могут понизить у неподготовленного к ней ребенка уверенность в себе, сформировать комплекс неполноценности и лишить всякого желания участвовать в коллективных играх. Здесь необходимо пошаговое планирование обучающих игр, их предварительный и специальный подбор. Если в младшем дошкольном возрасте игра является основным и главным средством воспитания произвольного поведения, то позже, в 5–7 лет не менее эффективным в этом отношении может быть специально организованное внеситуативно-личностное общение дошкольника со взрослым, которое развивает сознание ребенка, осознанное отношение к своему поведению. Это отношение может возникнуть только в

таком общении, которое отражает деятельность и интересы ребенка, но все же не совпадает с ними, позволяет посмотреть на них со стороны. Напоминая детям события их недавнего прошлого и приоткрывая перед ними будущее, взрослый как бы растягивает их жизнь во времени, выводит за пределы воспринимаемой ситуации, дает те точки опоры, с которых можно посмотреть на свои сиюминутные действия. В разговорах с детьми очень важно вместе планировать их жизнь, обращать их к тому, что было вчера, сегодня утром, что будет вечером или завтра. Нужно сделать так, чтобы его жизнь представлялась ребенку не как случайный набор разрозненных эпизодов, а как связный процесс взаимообусловленных событий, которые он сам планирует. Именно через речевую формулировку этих событий, которую может дать только взрослый, ребенок начинает осознавать мир и свою жизнь как временную и логически связанную целостность.

«Кричалки – шепталки – молчалки». Для проведения упражнения из разноцветного картона необходимо приготовить три силуэта ладони: красный, желтый, синий. Это - сигналы. Когда ведущий поднимает красную ладонь – «кричалку», то можно бегать, кричать, шуметь; желтую ладонь – «шепталка» является сигналом к тому, что нужно тихо передвигаться и перешептываться; синяя ладонь – «молчалка» означает, что дети должны замереть на месте или лечь на пол и не шевелиться. Заканчивать игру следует «молчалкой». После того, как дети в конце игры лягут на пол, можно включить спокойную музыку.

«Шалуны». Воспитатель по сигналу (удар в бубен, колокольчик и т. д.) предлагает детям пошалить: бегать, прыгать, кувыркаться. По второму сигналу все шалости должны прекратиться. Упражнение повторяется несколько раз.

2.4. Оценка изменений уровня произвольности поведения после проведения серии игр с правилами

Для оценки изменения уровня произвольности поведения использовались две методики, такие же, как и при первоначальной оценке: «Не подглядывай» и «Хитрая лиса».

Для оценки произвольного поведения на контрольном этапе была проведена первая методика «Не подглядывай». Результаты оценки произвольного поведения детей по группам приведены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8

Показатели произвольного поведения экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

№	Время ожидания	Число подглядываний	Производимые самостоятельные действия	
			Запрещающие	Замещающие
1	3 мин	3	1	0
2	3 мин	1	1	0
3	4 мин	0	0	0
4	4 мин	0	0	0
5	4 мин	0	0	0
6	4 мин	0	1	0
7	2 мин	1	1	0
8	3 мин	0	1	0
9	4 мин	1	0	0
10	3 мин	0	0	0
11	4 мин	1	0	0
12	2 мин	5	1	0
13	4 мин	0	0	0
14	4 мин	0	0	0
15	4 мин	0	0	0

Из таблицы мы можем увидеть, что время ожидания у каждого ребенка увеличилось, также уменьшилось число произвольных действий. Сравнив результаты таблицы 1 и таблицы 8, мы видим, что время ожиданий увеличилось и стало меньше запрещающих действий у детей экспериментальной группы.

Показатели произвольного поведения контрольной группы на контрольном этапе

№	Время ожидания	Число подглядываний	Производимые самостоятельные действия	
			Запрещающие	Замещающие
1	3 мин	5	1	0
2	0,5 мин	2	1	0
3	4 мин	0	0	0
4	4 мин	0	0	0
5	2 мин	2	0	0
6	3 мин	0	1	0
7	1 мин	4	1	0
8	4 мин	5	1	0
9	4 мин	0	0	0
10	2 мин	1	0	0
11	0,5 мин	1	0	0
12	2 мин	5	1	0
13	4 мин	0	0	0
14	4 мин	0	0	0
15	3 мин	1	0	0

Из таблицы мы можем увидеть показатели произвольного поведения контрольной группы на контрольном этапе исследования, и мы видим, что они несущественно отличаются от показателей этой группы на констатирующем этапе.

Представим результаты исследования произвольного поведения по методике «Не подглядывай» в таблице 10.

Результаты исследования произвольного поведения по методике «Не подглядывай»

Время ожидания	Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
4	Высокий	60%	40%
3	Средний	26,66%	20%
2	Средний	13,34%	20%
1	Низкий	0%	6,67
до 1	Низкий	0%	13,33

Из таблицы мы видим, что высокие показатели экспериментальной группы составляют 60%, контрольной группы - 40%, средние показатели (в среднеарифметическом значении) составляют по экспериментальной группе - 20%, по контрольной группе – 20%, низкие – по экспериментальной группе - 0%, по контрольной группе – 20%.

Проведем сравнение результатов двух групп на разных этапах для того, чтобы увидеть, как изменились показатели произвольности поведения в каждой группе к контрольному этапу исследования. Сравнение представлено в таблице 11.

Таблица 11

Показатели произвольного поведения по методике «Не подглядывай»

Время ожидания (мин)	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Уровень
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	
4	33%	60%	33%	40%	Высокий
3	13%	26,66%	20%	20%	Средний
2	27%	13,34%	13%	20%	
1	20%	0%	7%	6,67%	Низкий
до 1	0%	0%	0%	13,33%	

Результаты оценки произвольного поведения после занятий по программе формирования произвольности поведения в экспериментальной группе заметно изменились в лучшую сторону. Это видно из таблицы: если на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе высокие показатели составляли 33%, то на контрольном этапе они составили 60%.

Для наглядности представим результаты исследования по игре «Не подглядывай» на контрольном этапе в виде диаграммы на рисунке 3.

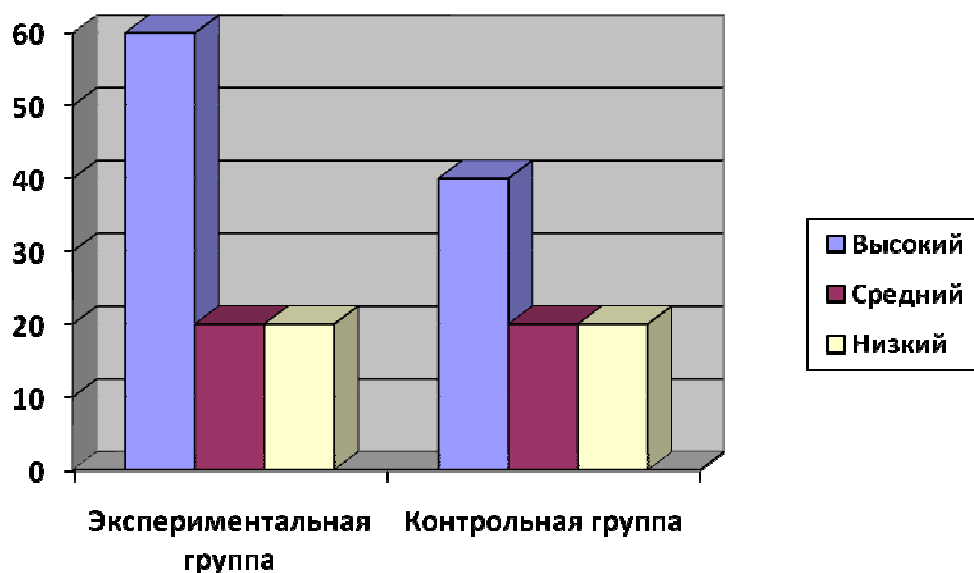


Рис. 3. Результаты исследования по игре «Не подглядывай» на контрольном этапе

На контрольном этапе исследования также была проведена методика «Хитрая лиса», которая помогла оценить уровень выполнения правил старшими дошкольниками. Показатели выполнения правил в подвижной игре «Хитрая лиса» на контрольном этапе исследования (экспериментальная группа) приведены в таблице 11.

Таблица 11

Показатели выполнения правил в подвижной игре «Хитрая лиса» на контрольном этапе исследования (экспериментальная группа)

№	Способы управления собой (жмурятся)	Игровые действия		Выполняют все правила	Умеют оценивать выполнение правил
		Активные движения	Торможение		
1	2	3	4	5	6
1	-	+	-	-	-
2	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	+
4	+	+	+	+	+
5	+	+	+	+	+
6	-	+	-	-	-
7	-	+	-	-	-
8	+	+	+	+	+
9	-	-	+	-	-

1	2	3	4	5	6
10	-	-	+	-	-
11	-	-	+	-	-
12	+	+	+	+	+
13	+	-	+	-	-
14	+	+	+	+	+
15	+	+	+	+	+
Кол -во чел ове к/ %	10 / 67% управляют собой 5 / 33% не управляют	11 / 73% - активны 4 / 27% - неактивн ы	13 / 87% сдержаны 2 / 13% несдержанн ы	9 / 60% выполняют все правила игры	9 / 60% умеют оценивать правила 6 / 40% не умеют

Как видно из таблицы 67% испытуемых могут управлять собой, т.к. у них были закрыты глаза. 73% испытуемых проявили активные движения – выбежали на середину круга согласно правилу. 27% детей были неактивны, не осознавали своей роли. 87% играющих, выбранные хитрой лисой, выбежали на середину после 3 раза, согласно правилу 13% играющих выбежали после 2 раза, нарушив правило, что говорит о неспособности к торможению импульсивной, спонтанной активности при выполнении игровых действий. 60% играющих выполняют все правила игры и из них 60% умеют оценивать свое выполнение правил и сверстников.

Показатели выполнения правил в подвижной игре «Хитрая лиса» на контрольном этапе исследования (контрольная группа) приведены в табл. 12.

Таблица 12

Показатели выполнения правил в подвижной игре «Хитрая лиса» на контрольном этапе исследования (контрольная группа)

№	Способы управления собой (жмурятся)	Чередование игровых действий двух видов		Выполняют все правила игры	Умеют оценивать выполнение правил
		Активные движения	Торможение		
1	2	3	4	5	6
1	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+
3	+	-	+	-	-
4	+	-	+	-	-
5	-	+	-	-	-

1	2	3	4	5	6
6	-	-	-	-	-
7	-	+	-	-	-
8	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+
10	-	+	-	-	-
11	-	+	-	-	-
12	-	-	-	-	-
13	+	+	+	+	+
14	+	+	+	+	+
15	+	+	+	+	+
Кол-во челоек/ %	9 (60%) управляют собой 6 (40%) не могут управлять	11 (73%) активны 4 (27%) неактивны	9 (60%) сдержанность в движениях 6(40%) не сдержаны	7 (43%) выполняют все правила игры	7 (43%) умеют оценивать правила 8 (53%) не умеют

Как видно из таблицы 47% испытуемых могут управлять собой, т.к. у них были закрыты глаза. 60% испытуемых проявили активные движения и выбежали на середину круга согласно правилу. 40% игроков активных движений не проявляли, стояли на месте, не осознавая своей роли. 60% играющих, выбранные хитрой лисой, выбежали на середину после 3 раза, согласно правилу 40% играющих выбежали после 2 раза, нарушив правило, что говорит о неспособности к торможению импульсивной, спонтанной активности при выполнении игровых действий. 33% играющих выполняют все правила игры и из них 27% умеют оценивать свое выполнение правил и сверстников.

Показатели выполнения детьми правил в подвижной игре «Хитрая лиса» сведены в сравнительную таблицу 13.

Таблица 13

**Показатели выполнения правил в подвижной игре «Хитрая лиса»
(контрольный этап)**

Показатели выполнения	Экспериментальная		Контрольная	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Выполняют все правила игры	9	60	7	43

Как видно из таблицы, дети которые выполняют все правила игры (способ управления собой – закрыть глаза, чередование активных действий и торможения согласно правилу, умение оценивать свои действия и сверстников). Таких детей 60% в экспериментальной группе и 43% в контрольной.

Представленные в таблице 13 результаты оценки выполнения правил в игре «Хитрая лиса» изображены в виде диаграммы на рисунке 4.

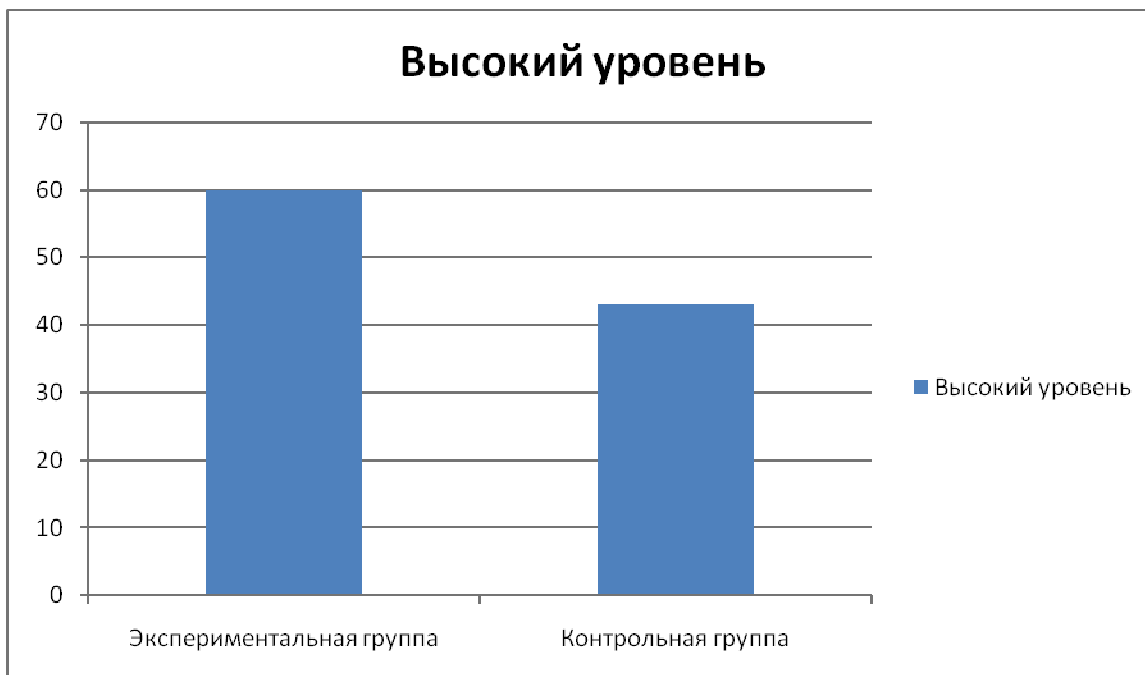


Рис. 4. Результаты оценки уровня выполнения правил в игре «Хитрая лиса»

Сравним показатели выполнения правил в подвижной игре «Хитрая лиса».

Таблица 14

Показатели выполнения правил в подвижной игре «Хитрая лиса»

Группа испытуемых	Выполнение игровых действий	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Экспериментальная	33%	60%
Контрольная	33%	43%

Как видно из таблицы, детей, которые выполняют все игровые действия: управляют собой (закрывают глаза), чередуют активные действия и торможение импульсивных действий стало больше в обеих группах. Но, в

экспериментальной группе таких детей стало больше на 27%, а в контрольной на 10%.

Сравнительные результаты исследования уровня произвольного поведения по методике «Не подглядывай!» представлены на рисунке 5 по данным таблицы 14.

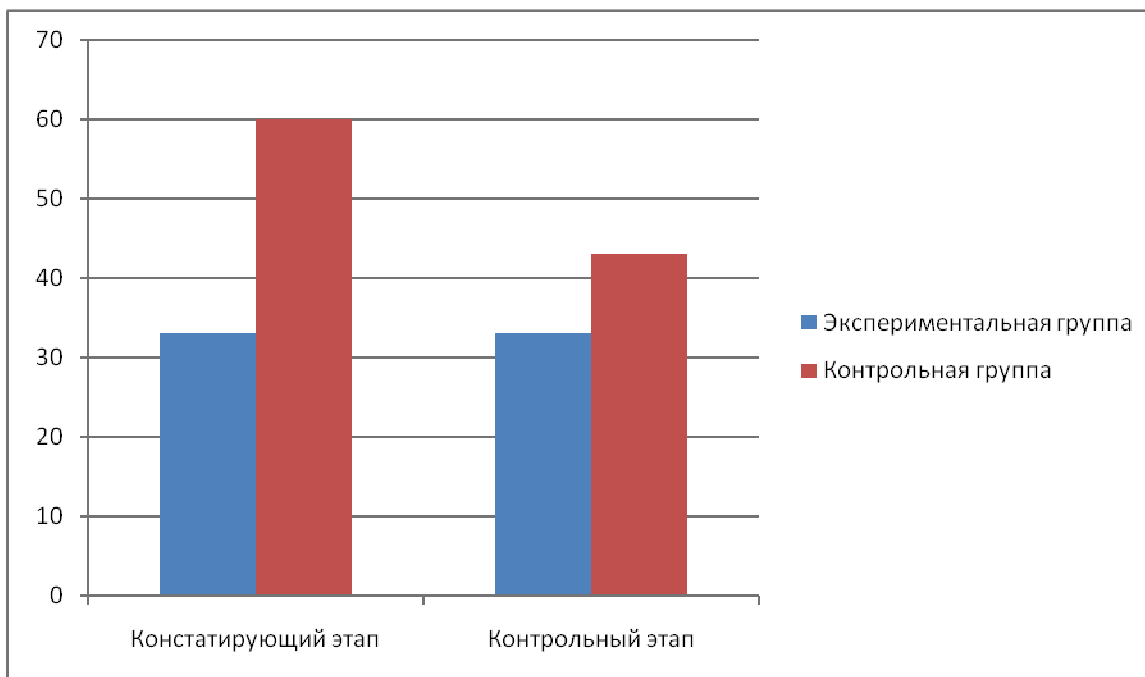


Рис. 5. Сравнение результатов оценки уровня выполнения правил в игре «Хитрая лиса» на разных этапах исследования

Выводы по главе 2

Для того чтобы подтвердить, что подвижные игры с правилом являются средством развития произвольного поведения старших дошкольников, нами были определены база исследования и сформирована выборка, подобраны методики адекватные целям и задачам. Организованная игровая деятельность была направлена на развитие произвольного поведения старших дошкольников.

На констатирующем этапе исследования обе группы находились на одинаковом уровне развития произвольного поведения. По результатам проведения методики «Не подглядывай» мы выявили, что высокий уровень способности управлять своим поведением старшими дошкольниками в экспериментальной и контрольной группах составил 33% в каждой группе, средний уровень – 20% и 16,5% (соответственно), низкий уровень – 27% и 34% (соответственно).

Результаты методики «Хитрая лиса» на констатирующем этапе показывают, что в экспериментальной и контрольной группах уровень способности выполнять правила старшими дошкольниками высокий у 32% и 46,6% соответственно, низкий уровень – у 50% в каждой группе.

На формирующем этапе исследования были проведены подвижные игры с правилами, направленные на формирование произвольного поведения старших дошкольников. При подборе игр мы руководствовались тем, что нам необходимо развивать в старших дошкольниках способность контролировать себя и свою деятельность, подчинять её правилу или образцу.

После формирующего этапа показатели произвольности поведения экспериментальной и контрольной групп существенно отличаются.

По результатам проведения методики «Не подглядывай» на контрольном этапе мы выявили, что высокий уровень способности управлять своим поведением старшими дошкольниками в экспериментальной и контрольной группах уже составил 60% и 40% – соответственно, средний

уровень – по 20% в каждой группе, низкий уровень – в экспериментальной группе – 0% и 6,67% в контрольной группе.

Результаты методики «Хитрая лиса» на контрольном этапе показывают, что в экспериментальной и контрольной группах уровень способности выполнять правила старшими дошкольниками высокий у 60% и 43% – соответственно.

Таким образом была подтверждена гипотеза о том, что игра с правилами является средством формирования воспитателем произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Заключение

Настоящая работа представляет собой попытку теоретического и эмпирического исследования влияния подвижных игр с правилами на формирование произвольности поведения дошкольников.

В результате теоретического анализа было выделено, что под термином «произвольность» обозначаются разные феномены (произвольные движения, действия по инструкции, целеполагание, соподчинение мотивов, опосредованность правилами и образцами, произвольность познавательных процессов, соблюдение моральных норм).

Способность к преодолению ситуативного реагирования на стимулы внешней среды и торможение импульсивной, спонтанной активности является характерной чертой произвольного поведения, важнейшего психического новообразования старших дошкольников, опосредованного нормами и правилами.

В играх с правилами наиболее успешно осуществляется осознание своего, а не ролевого поведения. Правило является мотивом действий ребенка и средством собственных действий. Научиться управлять собой ребенок может только вместе со взрослым, который является одновременно и организатором и участником игры, в этом и состоит развивающий эффект игр с правилами.

В результате эмпирического исследования было доказано, что подвижные игры с правилом являются средством развития произвольного поведения старших дошкольников, что подтверждает гипотезу исследования.

Исследование проводилось в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Проводилось оно на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № » (МБДОУ №), г. Красноярск. В исследовании приняли участие: 30 дошкольников в возрасте 6-7 лет.

На констатирующем этапе мы исследовали уровень развития произвольного поведения старших дошкольников: способность управлять своим поведением и способность выполнять правила в игре.

На формирующем этапе исследования были проведены подвижные игры с правилами, направленные на формирование произвольного поведения старших дошкольников. При подборе игр мы руководствовались тем, что нам необходимо развивать в старших дошкольниках способность контролировать себя и свою деятельность, подчинять её правилу или образцу.

На контрольном этапе мы изучали результаты изменений в развитии произвольного поведения старших дошкольников.

Таким образом, цель, выдвинутая нами, достигнута, задачи решены, гипотеза нашла своё подтверждение.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнены психолого-педагогические условия формирования произвольного поведения.

Практическая значимость работы состоит в том, что выявленные психолого-педагогические условия развития произвольного поведения могут служить критериями для диагностики развития личности в дошкольном возрасте. Используемые в работе пути и методы формирования произвольности в дошкольном возрасте могут быть с успехом использованы как коррекционное и развивающее средство в случае трудностей в личностном развитии детей.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». // Российская газета. Федеральный выпуск №6241 (265) URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 20.04.2016).
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М.: «Эксмо», 1999. 270 с.
3. Барбитова А.Д. Одаренность, или «Нестандартный ребенок»: от теории к практике // Одаренный ребенок: Научно-практический журнал. 2007. №1. С. 17–32.
4. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. 350 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: «Эксмо», 1968. 398 с.
6. Божович Л.И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2006. №2. С.63–69.
7. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко и пр. М.: Издательство: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
8. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000. 435 с.
9. Буйкас Т.М. Актуализация смыслов произвольного воспоминания // Вопросы психологии. 2015. №3. С. 52–64.
10. Величковский Б.М., Строганова Т.А., Ушаков В.Л., Хайтович Ф.Е., Шишкин С.Л. Новые перспективы в исследованиях произвольного действия // Вопросы психологии. 2014. №6. С. 116–125.

11. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие. М.: ТК Велби, 2004. 208 с.
12. Воронин А.Н. Методики диагностики свойств внимания // Методы психологической диагностики. Вып.1 / Под ред. В.Н. Дружинина, Т.В. Галкиной. М.: «Эксмо», 1993. С. 88–144.
13. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
14. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: «Эксмо», 2004. С. 200–508.
15. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М.: ЧеРо, 2004. 240 с.
16. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика: изб. труды. СПб.: Питер, 2008. 335с.
17. Дарсавелидзе Н.А., Прихрамчук Ю.В., Иванов А.С. Развиваем волю, усидчивость, произвольность. М: Просвещение, 2002. 314 с.
18. Ермилов Т.А., Зверева Н.В. Особенности произвольного тактильного запоминания у здоровых и больных шизофренией детей и подростков (экспериментальное исследование) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005 (5). № 1. С. 17–24.
19. Жане П. Психический автоматизм. М.: Наука, 2009. 504с.
20. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М.: «Эксмо», 1986. 380 с.
21. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. II. М.: Издательство, 1986. 296 с.
22. Запорожец А.В. Роль речи в формировании и осуществлении произвольных движений // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. II. М., 1986. 217 с.
23. Зверева Н.В. Нарушения произвольной памяти в структуре когнитивного дизонтогенеза у детей с разными видами отклоняющегося развития // Культурно-историческая психология. 2008. №3. С. 79–85.

24. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, Университетская книга, 2008. 384 с.
25. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: МГУ, 2006. 208 с.
26. Каримулина Е.Г., Зверева Н.В. Тактильная деятельность и успешность обучения у младших школьников // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2007. № 2(7). С. 65–71.
27. Квасовец С.В., Безносюк Е.В., Дмитриев С.П., Коробченко В.В., Мошкина М.В., Иванов А.В. Психотерапия пограничных психических и психосоматических расстройств с использованием современных технических психодиагностических и психокоррекционных средств. М.: «Эксмо», 1997. 270 с.
28. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. К.: Рад. школа, 1971. С. 32–51.
29. Кузьмишина Т.Л. К вопросу о готовности дошкольников к обучению в массовой школе // Психологическая наука и образование. 2005. №2. С. 33–41.
30. Лаврентьева Т.В., Смирнова Е.О. Дошкольник в современном мире. М.: Дрофа, 2006. 270 с.
31. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: «Эксмо», 2003. 360 с.
32. Леднева С.А. Детская одаренность глазами педагогов// Новая школа. 2003. № 1. С. 80–83.
33. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте // Проблемы развития психики. М.: «Эксмо», 1959. С. 52–98.
34. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. Минск: Локус, 2003. 576 с.
35. Лосский Н.О. Философия и психология в СССР. М.: «Эксмо», 1990. 218 с.
36. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов. М.: РАН ИНИОН, 2009. 290 с.

37. Мир детства. Дошкольник / Под ред. А.Г. Хрипковой; отв. ред. А.В. Запорожец. М., 1979. 264 с.
38. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 2: Психология образования. 688 с.
39. Педагогический энциклопедический словарь / Гл.ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
40. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 14–18.
41. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
42. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.
43. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000 686 с.
44. Савостьянов А.И. Педагогика нового времени. Психическое здоровье школьника. М.: Педагогическое общество России, 2006. 64 с.
45. Семаго Н.В, Семаго М.Ю. Исследование произвольности психической активности // Школьный психолог №34. 2000. С. 24–36.
46. Семаго Н.Н. Исследование произвольности // Школьный психолог. 2000. №43. С. 35–44.
47. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Руководство по психологической диагностике. М.: Издательство АПКИПРО, 2000. 294 с.
48. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. №3. С. 49–51.
49. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в дошкольном возрасте // Детская психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2009. 89 с.
50. Смирнова Е.О. Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. №1. С. 91–103.

51. Сулейманян А.Г. Опыт экспериментального изучения развития произвольности изобразительной деятельности дошкольников в условиях игры-сказки // Психологическая наука и образование. 2003. №3. С. 38–41.
52. Сулейманян А.Г. Ритуал как средство формирования произвольности действий // Материалы научно-практической конференции «Проблемы психологии XXI века глазами молодых ученых». М., 2002. С. 157–159.
53. Татаринова Е.А. Психого-педагогическая диагностики и методы математической статистики // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 33–36.
54. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993. 310 с.
55. Черенёва Е.А. Произвольное поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2011. 140 с.
56. Швейкина Ю.Ю. Работа по предупреждению утомляемости глаз на уроках // Начальная школа. 2003. № 1. С. 67–69.
57. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. 2005. 304 с.
58. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Academia, 2005. 144 с.
59. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: «Эксмо», 2004. 270 с.
60. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в: Учеб. пособие. М., 1996. 416 с.

Изучение произвольного поведения

Подготовка исследования. Подобрать игрушки и атрибуты к игре.

Проведение исследования. Проводится индивидуально с каждым ребенком состоит из 2 серий.

Игра «Не подглядывай». Ведущий сообщает ребенку, что принес интересную игру, но, прежде чем начать, нужно подождать, пока он приготовит все необходимое. Главное – не подглядывать, что делает взрослый, «а то будет неинтересно играть». Ведущий предлагает ребенку посидеть 3 мин с закрытыми глазами, а сам в то время создает видимость активной подготовки к игре (перекладывает детали конструктора, роняет их, стучит). Через 3 мин ребенок получает обещанную игру. Если дошкольник не выдерживает и откроет глаза раньше, ведущий делает вид, что не замечает нарушение правил и дает ему игру. Если дети все 3 мин не открывают глаза, можно продлить испытание до 4 мин, но не более.

В игре фиксируют время, которое ребенок может ждать с закрытыми глазами; количество подглядываний за 3 минуты игры; поведение в процессе, самостоятельные действия ребёнка.

Самостоятельные действия – действия, совершаемые во время ожидания, средства организации своего поведения:

Запрещающие – ограничение возможности видеть действия взрослого, создание внешнего запрета (дети закрывают лицо руками, поворачиваются лицом к взрослому, закрывают глаза платком и т.д.);

Замещающие – ребенок переключает себя на другое занятие (внешние – завязывает шнурки, рисует то-то пальцем на столе, выстукивает рукой или ногой какую-то мелодию и т.д.; внутренние – беззвучно шевелит губами, чуть слышно напевает, улыбается, как будто вспоминает что-то).