

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки)

Психология и педагогика детства
(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Формирование саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента

Обучающийся

А.Ф. Галямгирова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный

канд. пед. наук, доцент А.А. Ошкина

руководитель

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Оглавление

Введение	
Глава 1 Теоретические основы формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента	
1.1 Психолого-педагогические основы формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет	
Возможности приемов тайм-менеджмента в формировании саморегуляции у детей 6-7 лет	
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента	
2.1 Изучение уровня сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет	
2.2 Содержание и организация работы по формированию саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента	
2.3 Оценка работы по формированию саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента	
Заключение	
Список используемой литературы	
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте	
Приложение Б Пособия по формированию саморегуляции в игровой деятельности.....	
Приложение В Количественные результаты констатирующего эксперимента	
Приложение Г Количественные результаты контрольного эксперимента .	

Введение

У старших дошкольников еще не достаточный уровень волевого развития, который позволял бы достигать поставленную цель, правильно оценить свою работу, овладеть определенными правилами поведения, навыками самостоятельности выполнения работы, адекватно относиться к трудностям, оценки взрослого. Главная причина этих проблем связана с несовершенной саморегуляцией детей 6-7 лет.

В настоящее время проведено значительное количество исследований по изучению развития саморегуляции (Д.И. Бермедова, Г.М. Касаткина, Т.А. Чепель, Т.В. Яковенко), специфике формирования ее отдельных компонентов у детей дошкольного возраста (Т.Ю. Андриюшенко, Л.В. Берцфаи, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.В. Захарова, И.И. Кондратьева, А.Х. Маркова, Д.Б. Эльконин).

Основы саморегуляции закладываются в старшем дошкольном возрасте. Целевые ориентиры, определенные федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и федеральной образовательной программой, четко указывают на необходимость построения образовательного процесса, нацеленного на формирование саморегуляции на этапе окончания дошкольного возраста. Игровая деятельность – ведущая деятельность в дошкольном возрасте, вот почему саморегуляцию важно и возможно формировать именно в игровой деятельности у старших дошкольников.

Саморегуляция очень важна во всех направлениях развития ребенка. Исследования зарубежных авторов, таких как М. Поснер и А. Ротбарт, подтверждают, что ранние способности к саморегуляции формируют основы здорового образа жизни дошкольников и предпосылки для развития интеллекта. Данные Г. Блэр и Р. Рэзза показывают, что для детей с низкой саморегуляцией в дошкольном возрасте существует высокая вероятность более низкой успеваемости в школе и плохого физического здоровья.

В связи с тем, что игра является ведущей деятельностью дошкольников, саморегуляция проявляется в игровой деятельности ребенка. Дети учатся самостоятельно регулировать себя, свое поведение, свои действия и речь в игре. В последнее время применение игры и ее значение в развитии детей становится все более привлекательным для многих психологов и педагогов. Развитие личностной сферы ребенка, его способности контролировать себя и управлять собой – одна из ключевых тем научных исследований.

Проблема формирования саморегуляции у дошкольников не однократно являлась предметом исследования ученых (Н.А. Бернштейн, А.В. Запорожец, О.А. Конопкин, Е.О. Смирнова). В качестве средства рассматривались игры, тренинги, поручения. Однако для формирования саморегуляции дошкольников 6-7 лет не изучалась возможность применения приемов тайм-менеджмента.

Тайм-менеджмент предоставляет возможности для формирования саморегуляции человека, способствуя развитию навыков планирования, определению приоритетности задач и управления временем, что улучшает контроль над собой. Тайм-менеджмент учит рациональному планированию предстоящих событий и наиболее важных дел; распределению времени на выполнение того или иного дела; контролированию и оцениванию своих результатов, эффективному анализу своей деятельности; составлению ежедневного плана и учета времени; создает умение работать с целями; вырабатывает привычки, которые так необходимы детям старшего дошкольного возраста.

Приемы тайм-менеджмента обладают возможностями улучшить саморегуляцию детей 6-7 лет. Вопросы, связанные с приемами тайм-менеджмента изучались многими исследователями (М.А. Лукашенко, S. Covey, J. Morgenstern, B. Tracy), но в развивающей работе с дошкольниками не применялся.

Анализ научных исследований и педагогической практики позволил выделить противоречия:

- между необходимостью формирования умения у дошкольников правильно организовывать свое время, уметь правильно распоряжаться временем и недостаточным вниманием к данной проблеме в дошкольном возрасте, как наиболее благоприятном периоде развития формирования саморегуляции;
- между существующей необходимостью формирования у детей 6-7 лет саморегуляции в игровой деятельности и отсутствием четкого понимания содержания данной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- между возможностью применения приемов тайм-менеджмента в саморегуляции человека и не адаптированностью этих приемов для лиц разного возраста.

Противоречия между необходимостью и имеющимися возможностями позволили определить проблему исследования: каковы содержание и организация формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента.

Объект исследования: процесс формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет.

Предмет исследования: формирование саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента.

Гипотеза исследования базируется на следующих предположениях:

- раскрыта сущность понятия «формирование саморегуляции в игровой деятельности дошкольников»;

- возможно формирование саморегуляции в игровой деятельности в дошкольном возрасте приемами тайм-менеджмента, соответствующие возрасту, содержанию деятельности дошкольника;
- включено использование дошкольниками наглядных пособий по саморегуляции в самостоятельную игровую деятельность, что обеспечивает применение приемов тайм-менеджмента.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи.

1. На основе анализа теории и практики образования охарактеризовать процесс формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента.

2. Определить комплекс диагностических заданий, показатели и уровни сформированности у детей 6-7 лет саморегуляции в игровой деятельности.

3. Разработать и апробировать содержание и процесс организации формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- исследования о развитии саморегуляции у дошкольников (Л.И. Божович, Л.В. Выготский, И.В. Дубровина, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Е.О. Смирнова, М. Bronson, J.J. Montroy);

- исследования развития саморегуляции в игре (А.М. Гульянц, И.А. Савенкова, Е.А. Савина, В.Л. Сухих, И.В. Щекотихина, Т.Р. Goldstein, M.D. Lerner);

- исследование игры как средства развития саморегуляции у дошкольников (Т.А. Мухина, С.Ю. Шалова);

- работы о включении приемов тайм-менеджмента в образовательный процесс дошкольных организаций (Л.Г. Богославец, О.И. Давыдова, Г.А. Демина, Т.П. Колодяжная, З.Р. Плахтей, Л.И. Фалюшина).

Для решения поставленных задач использовался комплекс следующих методов: теоретические (анализ психолого-педагогической и методической

литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности); эмпирические: эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), беседа, наблюдение; методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования: МБУ детский сад № 100 «Островок» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие 15 детей 6-7 лет.

Основные этапы исследования.

Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – поисково-аналитический (сентябрь 2022 г. – февраль 2023 г.). В течение данного этапа осуществлялись анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (март 2023 г. – февраль 2024 г.), включал разработку и апробацию содержания формирующего эксперимента, направленного на формирование у детей 6-7 лет саморегуляции в игровой деятельности приемами тайм-менеджмента.

Третий этап – заключительно-обобщающий (март 2024 г. – май 2024 г.). Предполагал анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что доказана возможность формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что раскрыта сущность понятия «формирование саморегуляции в игровой деятельности дошкольников», расширены теоретические подходы к формированию формирования у детей 6-7 лет саморегуляции в игровой деятельности

приемами тайм-менеджмента; определены показатели сформированности у детей 6-7 лет саморегуляции в игровой деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные в работе приемы тайм-менеджмента формирования саморегуляции в игровой деятельности дошкольника могут быть использованы в работе воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, тьюторов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на концептуальные научные положения психологии, педагогики, специальной психологии; соответствием всех компонентов исследования (цель, объект, предмет, задачи) гипотезе исследования; объективности способов оценки результатов эксперимента.

Личное участие автора в исследовании заключено в выявлении теоретического и практического состояния проблемы, в реализации проекта в организации, в разработке и применении авторских пособий для формирования саморегуляции в игровой деятельности детей 6-7 лет, во внедрении в работу приемов тайм-менеджмента, во включении в работу педагогов, родителей детского сада и обогащении развивающей предметно-пространственной среды группы.

Апробация и внедрение результатов работы проводились на протяжении всего исследования. Результаты исследования докладывались на научно-практической конференции «Студенческие дни науки в ТГУ» (2023, 2024 г.), в конкурсе докладов секции «Современные подходы к воспитанию и развитию ребенка» (11 апреля 2024 год), в ходе научно-исследовательских семинаров кафедры, педагогических советов дошкольной образовательной организации – базы проведения исследования. По данному исследованию было опубликовано 3 научные статьи.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование саморегуляции в игровой деятельности у дошкольников – это педагогический процесс, направленный на развитие

способностей к самоконтролю, планированию и управлению своим поведением через целенаправленно организованные игры, в которых используются приемы тайм-менеджмента для структурирования времени и задач.

2. Формирование саморегуляции в игровой деятельности в дошкольном возрасте возможно приемами тайм-менеджмента, соответствующие возрасту, содержанию деятельности дошкольника и компонентам саморегуляции, а именно: визуальное планирование и мотивация через игровую деятельность, планирование через игровые действия и вовлечение, анализ количества потерянного времени с помощью календарика; планирование дня, фиксация в виде плана и его проживание с использованием «золотых правил» управления временем; ведение плаката «Распорядок дня»; оценка выполнения запланированного и фиксация итогов.

3. Реализацию приемов тайм-менеджмента обеспечивают наглядные пособия, позволяющие сформировать компоненты саморегуляции: полнота принятия задания, полнота сохранения задания до конца деятельности, самоконтроля по ходу выполнения задания, самоконтроль при оценке результата деятельности и включенные в самостоятельную игровую деятельность.

Структура магистерской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (34 источника), 4 приложений. Для иллюстрации текста используется 3 таблицы, 14 рисунков. Основной текст работы изложен на 78 страницах.

Глава 1 Теоретические основы формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента

Психолого-педагогические основы формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет

«Дошкольный этап жизни ребенка связан с интенсивным психическим развитием и становлением базовых качеств личности ребенка. Поэтому важно научить ребенка помочь себе самому в ситуациях психоэмоционального напряжения, когда находящийся рядом взрослый не успел разобраться в ситуации или не оказался рядом и не смог помочь» [20, с.

«В последнее время применение игры и ее значение в развитии детей становится все более привлекательным для многих психологов и педагогов. Развитие личностной сферы ребенка, его способности контролировать себя и управлять собой – одна из ключевых тем научных исследований» [20, с. 3].

Очень актуальны в наши дни исследования игры как одного из средств формирования саморегуляции у детей. Многие исследователи (О.В. Алмазова, З.В. Айрапетян, Д.А. Бухаленкова, А.Н. Веракса, Л.С. Выготский, М.Н. Гаврилова, Н.И. Гуткина, А. Ивренди, В.Л. Сухих, Ю.И. Семенов, К.С. Тарасова, С.Ю. Шалова, В.А. Якупова, J.J. Montroy, не была исследована.

Для начала рассмотрим понятие «саморегуляция». Саморегуляция, по И.М. Старикову, это «способность человека управлять собой на основе восприятия и осознания своего поведения и собственных психологических процессов. Психологические механизмы саморегуляции и ее направленности

формируются в раннем детстве и оказывают важное влияние на развитие личностных качеств и самосознания человека» [22, с. 275].

Н.И. Гуткина отмечает: «обычно только к семи годам ребенок способен произвольно регулировать свое поведение и деятельность. Однако это происходит только в том случае, если развитие ребенка до семи лет проходило преимущественно в игровой деятельности» [8].

Данное высказывание отразилось и в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где говорится о том, что «ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правил в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасности поведения и личной гигиены» [21].

«Воспитание саморегуляции у детей – одна из важнейших задач педагогов и родителей. Под влиянием интереса к игре, трудовой деятельности, в ходе овладения новыми умениями дети становятся способными к волевым усилиям, преодолению препятствий. Тем не менее, недостаточное развитие волевых процессов проявляется не редко в неустойчивости замысла, лёгкой отвлекаемости, отказе от намеченной цели, посредством которой ребенок органично развивается, познает очень важный пласт человеческой культуры – взаимоотношение между взрослыми людьми, нормы и правила поведения» [18].

Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что проблемы саморегуляции рассматриваются в отечественной психологии как ключевой аспект развития личности (Н.В. Бабкина, Н.Д. Левитов, В.И. Моросанова, В.Н. Мясичев, А.О. Прохоров). Развитию саморегуляции также посвящены исследования многих зарубежных ученых (А. Ивренди, J.J. Montroy) [20].

За последние три десятилетия наше понимание социального и когнитивного развития детей значительно расширилось. Множество исследований выявили взаимосвязанные роли, в которых дети, семья, детский сад, школа и более крупные социокультурные факторы играют роль в

развитии детей. Одним из факторов, который стал важным предиктором здорового развития детей, является саморегуляция. Саморегуляция определяется как набор приобретенных, преднамеренных навыков, связанных с контролем, управлением и планированием своего познания, эмоций и поведения. Зарубежные исследователи (J.T. Piotrowski, M.A. Lapierre, D.L. Linebarger) считают, что успешная саморегуляция развивается в результате взаимодействия между биологическими факторами (например, темпераментом) и эмпирическими факторами (например, ранним опытом и социальными взаимодействиями) и считается маркером адаптивного развития [34].

Зарубежные исследования учитывают тот факт, что саморегуляция рассматривается как важнейший фундаментальный компонент для здорового развития. Неудивительно, что растет количество психолого-педагогической литературы с описанием исследований предикторы саморегуляции. Если понять, какие характеристики наиболее часто и сильнее всего связаны со способностями к саморегуляции, можно разработать мероприятия, направленные на то, чтобы дети, подверженные риску плохой саморегуляции, получали поддержку, необходимую для улучшения их навыков саморегуляции. В недавних исследованиях F.J. Morrison представил несколько биологических и эмпирических факторов, чтобы определить, связаны ли они с саморегуляцией и каким образом. В эти исследования часто включаются демографические характеристики ребенка, родителя, а также факторы воспитания. Эти демографические и родительские факторы коррелируют с саморегуляцией и/или предсказывают ее. Несмотря на этот растущий объем исследований, включающий несколько исследований с большой выборкой, в настоящее время нет опубликованных исследований с использованием репрезентативной на национальном уровне вероятностной выборки американского населения для изучения коррелятов саморегуляции у маленьких детей [34].

Исследование данной проблемы «привело нас к рассмотрению психических состояний человека. Психическое состояние представляет собой целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени. Оно отражает уникальные особенности протекания психических процессов, которые зависят от взаимодействия с предметами и явлениями действительности, предыдущих состояний и индивидуальных психических свойств. К таким состояниям можно отнести любопытство, сосредоточенность, рассеянность, сомнение, озадаченность, решительность и нерешительность.

С точки зрения функционального подхода, психическое состояние можно рассматривать как общий функциональный уровень, на фоне которого развивается процесс. Это состояние выступает элементом структуры личности, проявляясь в её процессах и отношениях» [15].

В контексте психологии саморегуляция личности определяется как способность человека управлять своим поведением и действиями, а также моделировать их в соответствии с обстоятельствами посредством специальных психологических техник. Цель этих процессов заключается в выполнении основной деятельности и управлении своим состоянием.

Для старших дошкольников характерны такие психические состояния, как самоконтроль, беззаботность, активность, агрессия, стремление к знаниям и беспомощность. Основной тип саморегуляции у детей является произвольным, что связано с их характерным произвольным поведением и эмоциональностью. Каждое впечатление от предмета и ситуации вызывает эмоциональную реакцию и эмоционально окрашено.

«Зачастую человеку необходимо выйти из отрицательного психологического состояния, которое не дает правильно действовать или создает неприятные переживания. И как раз в таких ситуациях организм человека применяет средства саморегуляции, которые должны помочь ему ликвидировать или ослабить переживаемое отрицательное состояние. Саморегуляция как сложный процесс осуществляется нервной системой,

благодаря которой функционирует организм человека. Человек нуждается в саморегуляции, так как он вынужден подчиняться требованиям поведения, общения, предъявляемым обществом или отдельными людьми. По А.О. Прохорову, саморегуляция – это «способность человека самостоятельно исследовать ситуацию, программировать свою активность, контролировать и корректировать результаты». Автор выделяет произвольную (осознанную) саморегуляцию, определяя ее как способность, связанную с целенаправленной деятельностью человека, которая приобретает в процессе выполнения определенных упражнений. Психологами достаточно подробно описана регулятивная система психики человека, высшим уровнем которой является осознанная саморегуляция регуляция поведенческой активности, направленной на достижение осознанной цели» [20, с. 4].

Исследование зарубежных авторов «Раннее начало саморегуляции» представляет собой кластерное рандомизированное контролируемое исследование для оценки преимуществ программы «Инструментарий дошкольной ситуационной саморегуляции» (далее – ИДСС) при ее реализации педагогами дошкольного образования по сравнению с обычной практикой. Программа ИДСС сочетает в себе профессиональное обучение, взрослую практику, детские занятия и связь с семьей для поддержки развития детской саморегуляции. Пятьдесят дошкольных центров в Новом Южном Уэльсе, Австралии, были отобраны для обеспечения ряда характеристик, а именно: рейтинги национальных стандартов качества, географическое положение и социально-экономический статус. После сбора исходных данных о детях и педагогах участвующие центры были случайным образом распределены по одной из двух групп: группа вмешательства (25 центров), которая будет реализовывать программу ИДСС или контрольная группа (25 центров), которая продолжит практику в обычном режиме. Основными результатами на детском уровне будут две меры саморегуляции: задание «Голова – пальцы ног – колени – плечи» и наблюдательная оценка ИДСС. Вторичными результатами на детском уровне будут сообщаемые взрослыми

показатели детской саморегуляции, исполнительной функции и готовности к школе. Результаты на уровне педагогов будут включать в себя опрос их предполагаемых знаний, отношения и самоэффективности для поддержки развития саморегуляции детей. Во всех случаях сборщики данных не будут знать о распределении по группам [31].

Одно из направлений исследований саморегуляции основано на знаменательной статье журнала «Science» («Наука»), в которой сообщалось о выполнении четырехлетними детьми одной задачи на отсрочку удовольствия, в которой им приходилось сопротивляться поеданию зефира, чтобы получить награду. Выполнение этой задачи надежно предсказало результаты саморегуляции во взрослой жизни. В этой статье W. Mischel, Y. Shoda, Rodriguez предположил, что когнитивные процессы и процессы контроля внимания являются важной чертой саморегуляции. Многие последующие исследования в области когнитивной психологии и неврологии были сосредоточены на исполнительных функциях как на ключевом компоненте саморегуляции. В последнее время эта исследовательская традиция проявляется в распространении компьютеризированных программ «тренировки мозга», нацеленных на использование исполнительных функций как средства развития способностей к саморегуляции – индустрия, которая в настоящее время стоит более одного миллиарда долларов [31].

Советский и российский психолог, член-корреспондент РАО (Российская академия образования) В.И. Моросанова рассматривает психическую саморегуляцию как «многоуровневую динамическую систему, которая является психологическим инструментом переработки информации для поддержания, контроля и коррекции активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъектных целей. Таким образом, при помощи саморегуляции человек активизирует собственные психологические ресурсы для достижения цели своей деятельности» [20, с.

По словам Н.В. Бабкиной, «процесс саморегуляции – это внутренняя активность человека. Ребенок не приспособливается к противопоставляющим ему требованиям общества и не подчиняется им: он изначально находится и развивается внутри этого общества, в практической связи с ним» [20, с. 5].

Представляем данные исследования в США 2014 года. Учебная программа «Инструменты мышления» для развития саморегуляции в раннем (Yaros). Данный систематический анализ Кэмпбелла показывает эффективность «Инструментов мышления» в развитии саморегуляции у детей, а также академических способностей с целью их адаптации в школе. Участниками являлись учащиеся разных возрастов, пола, этнической принадлежности, обладающие разными статусами образования, уровнями владения языков и социально-экономически статусом. В отчете заключены итоги 14 записей 6 различных исследований, проведенных в США. «Инструменты мышления» значительно улучшили способности детей в математике в сравнении с предыдущим учебным планом, однако разница была незаметной. Более того, в качестве доказательств присутствовали недостатки. И хотя, в целом, последствия данного подхода имели более положительные результаты, нежели другие методики, эффект был незначительный. Данные, проведенных исследований в основном согласуются с данными схожих программ, но опять же они довольно незначительны. Результаты по итоговым показателям не были статистически важными. Как оказалось, «Инструменты мышления» все-таки улучшают способность детей к саморегуляции и изучению академических предметов. Оценка представленной учебной программы сводится к недостатку четких доказательств и необходимости в проведении дальнейших исследований [29].

«Многие педагоги и психологи утверждают, саморегуляция – это необходимый навык, который нужно развивать с детства, и это процесс требует психолого-педагогического руководства. Постепенно в процессе развития ребенка должна быть сформирована произвольная регуляция деятельности и поведения, способность к самоконтролю. Она охватывает

следующие сферы: двигательную, эмоциональную, сферу общения и поведения. Ребенок должен овладеть способностью управлять ими. Стоит также отметить особую роль в формировании саморегуляции биологических факторов (нарушения в развитии психики или физического здоровья), черт характера ребенка и влияния индивидуальных развивающих занятий» [20, с.

«Поиск средств развития саморегуляции у детей дошкольного возраста закономерно привел к использованию различных игр. При этом возникла необходимость установить, какие именно условия организации игр способствуют развитию саморегуляции у дошкольников» [20, с. 6].

«Игра, являясь ведущей деятельностью ребенка, широко используется в педагогических целях. Было проведено большое количество исследований детской игры по выявлению возможных путей использования ее для развития различных навыков: общения, усвоения норм и правил поведения, мотивации к учению и многих других» [20, с. 6].

«Мы рассматриваем игру как средство развития саморегуляции у дошкольников. Как мы говорили выше, дети выражают эмоции и чувства открыто (радость, гнев, обиду, стыд), в том числе и во время игры. Через игру дети могут почерпнуть уникальный опыт общения и прочувствовать разные жизненные ситуации. При этом ребенок проживает эти ситуации условно и осваивает их легко и ненавязчиво, следовательно, в гораздо менее травмирующей для себя форме. Далее, столкнувшись с трудной ситуацией в реальной жизни, ребенок отреагирует оптимальным образом» [20, с. 6].

«Анализ психолого-педагогической литературы показал, что и отечественные, и зарубежные ученые уже выделили ряд условий, обуславливающих влияние игры на развития саморегуляции у дошкольников. Так, Д.Б. Эльконин называет сюжетно-ролевую игру ведущим видом игры дошкольников, ее типичная черта – игра как изображение другого человека. В процессе игры меняется осознание своей роли. Содержание игры дети берут из окружающей их действительности. Мир взрослых привлекателен для них.

Приняв определенную роль в игре, ребенок выделяет из действительности действия и отношения людей, необходимые для решения задач игры. Ребенок подчиняется определенным правилам, которых требует роль. Он вводит в свое игрушечное царство людей, роли которых берет на себя. Происходит замена собственной личности личностью другого. Эмпирические исследования сюжетно-ролевой игры показывают, что у старших дошкольников в процессе игры развивается навык самоконтроля (что является составляющей саморегуляции): «в игре ежеминутно происходит отказ ребенка от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли». К тому же ученый приходит к выводу, что в ситуации выполнения роли ребенок следует образцу поведения, заданного ролью, для него он эталонный, ребенок контролирует свое поведение, сравнивая с эталонным. Этот контроль несознательный и слабый, однако в условиях игры он зарождается. Стоит обратить внимание на еще одно положение: подчинение правилам игры формирует у детей навык регулировать свое поведение, а тем самым и более высокие формы управления им» [20, с. 6].

«За рубежом игра широко применяется для развития саморегуляции (и не только) в дошкольных учреждениях. Так, в начале 2000-х гг. в Канаде, Швеции, Китае, ОАЭ и Новой Зеландии ввели систему игрового обучения дошкольников. Ее ключевые моменты: педагогика игрового обучения, определение видов игры (свободная игра, игра под наблюдением и руководством педагога), перспективы и недавние открытия, касающиеся преимуществ использования игры в развитии детей, роль педагога в игре (активная и пассивная). Свободную игру как инструмент развития саморегуляции предлагает А. Ивренди. По словам автора, данный вид игры предоставляет детям право принимать собственное решение, как и с кем играть, выбор материалов и способов игры. Она включает максимальную степень внутреннего контроля, реальности и мотивации. Также исследователь особо отмечает позитивную связь высокого уровня сюжетно-ролевой игры и саморегуляции. Низкий же уровень отмечается у детей в одиночной игре. Это

объясняется тем, что дети нуждаются в одобрении и стремятся быть признанным сверстниками, поэтому соблюдают нормы и правила, принятые в окружении или ситуации» [20, с. 7].

Weisberg в своем исследовании также предлагает развивать навыки саморегуляции в условиях игры под наблюдением педагога (воспитателя). Согласно данной точке зрения, «это позволяет дошкольникам выразить самостоятельность благодаря подобранным и подготовленным материалам и помощи взрослого. Игра содержит элементы свободной игры, а также прямые инструкции, необходимые детям, чтобы найти адекватное решение для возникшей проблемы. Так дети получают полезную и поучительную информацию в привлекательной для них игровой среде. Следующая группа ученых посвятила работу изучению роли игры в развитии детей. Исследование затрагивает различные виды игры и условия внутри нее, способствующие развитию того или иного навыка (для нас интерес составляет именно саморегуляция). Так, подвижные игры, музыкальные игры являются благодатной почвой для развития саморегуляции, затрагивающей сферы поведения и двигательную активность. Дети учатся контролировать свои действия и действия других участников, менять характер действий в соответствии с ситуацией. К тому же такие игры помогают снять напряжение, избавиться от агрессии. В ролевой игре авторы особо отмечают связь саморегуляции с развитием фантазии и притворством. Условием развития навыков саморегуляции являются умение придумывать новые сюжетные ситуации, воображение, развитие игрового замысла, – этому дети могут научиться в ролевой игре. Условия игры, направленной на развитие речи, также позволяют развить навыки саморегуляции: пересказ шуточных детских стихов, использование метафор, повторение звуков, песенок и рифмованных стихов» [20, с. 7].

По оценкам недавних исследований зарубежных авторов, играя вне школы, дети в Великобритании проводят чуть более трех часов в день. Игра по своей сути полезна для детей, дает им возможность взаимодействовать с

миром, выражать себя и понимать мир вокруг себя. Несмотря на это, растет обеспокоенность по поводу того, что детские игры, особенно их самостоятельные, приключенческие игры на свежем воздухе, в последние десятилетия становятся редкостью. Например, Клементс обнаружили, что в то время, как 70% опрошенных матерей в Соединенных Штатах говорят о том, что они каждый день в детстве играли на открытом воздухе, только 31% их детей делали это. Кроме того, существуют убедительные доказательства увеличения за последние 50 лет ограничений на независимую мобильность детей, определяемую как возраст, в котором детям разрешается выходить на улицу в одиночку, и как далеко им разрешено гулять. Наряду с этим снижением количества игр на свежем воздухе и независимости частота эмоциональных расстройств у британских детей в возрасте 5–16 лет увеличилась на 49% в период с 1994 по 2017 год, а последние данные показывают дальнейший рост: по оценкам, у каждого шестого британского ребенка имеется вероятная проблема психического здоровья. В июле 2020 г. было высказано предположение, что сокращение игр детей на свежем воздухе может иметь негативные последствия для психического здоровья детей и может частично способствовать увеличению проблем с психическим здоровьем у детей. Однако на сегодняшний день ни одно эмпирическое исследование не изучало эту связь напрямую [33].

Еще в одном из зарубежных исследований о влиянии произвольной игры на когнитивное, социальное и эмоциональное развитие детей говорится о том, что одним из существенных различий между возможностями обучения и развития, предоставляемыми игровой площадкой, и возможностями, предоставляемыми в детском саду или школе, является доля времени, затрачиваемого на произвольную деятельность под руководством ребенка. Произвольная игра позволяет детям выбирать и создавать свои собственные игровые действия, ориентироваться в своем социальном мире, принимать самостоятельные решения и переживать последствия своих собственных действий. Таким образом, считается, что произвольная игра является

важнейшим контекстом для развития независимости и эмоциональной, поведенческой саморегуляции. В свою очередь, навыки саморегуляции связаны с улучшением самочувствия детей и успеваемостью. Дети могут участвовать в различных типах игр на игровой площадке (включая социальное сотрудничество, притворство, игры с правилами), все из которых важны сами по себе и считаются важными для развития [32].

Еще одному немаловажному, по нашему мнению, условию посвящают работу Т. G'uler Yildiz, Н.С. Ert'urk Kara с коллегами в журнале «Education and Science» («образование и наука») – взаимодействию детей и педагога. Эмпирические исследования показали: участие и одобрительная оценка со стороны взрослого привели к тому, что дети становятся сосредоточенными на заданиях и достижении цели, пытаются подражать тем, у кого навыки более высокого уровня, чаще задают вопросы. Дети прилагают больше усилий, чтобы оправдать ожидания взрослого. Исследователи приходят к выводу, что наличие у педагога высокого уровня организации занятий и эмоциональная поддержка положительно влияют на развитие саморегуляции у детей» [20, с.

«Наше предшествующее исследование было направлено на изучение условий развития самоконтроля дошкольников в процессе различных видов игр. В результате эмпирического исследования были сделаны выводы о том, что особое значение для развития самоконтроля (одной из важнейших составляющих саморегуляции) имеют следующие условия игровой деятельности: наличие системы правил, поэтапность игровых действий, четкое разделение выигрыша и проигрыша» [20, с. 8].

Л.А. Венгер, Л.И. Цеханская, Д.Б. Эльконин акцентировали внимание на «необходимости формирования у ребенка умений сознательно подчинять свои действия заданному правилу, действовать по образцу и словесной инструкции взрослого. Эти умения не теряют актуальность и в условиях современного образования. Вместе с тем, в современных исследованиях все чаще подчеркивается, что учебная деятельность – вид активности самого

ребенка и одного умения работать по указаниям взрослого недостаточно. Не менее важной предпосылкой успешности обучения в школе считается умение детей самостоятельно организовывать, реализовывать и контролировать собственную активность» [6].

Проблема становления саморегуляции у старших дошкольников не является новой для науки. В исследованиях (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.К. Котырло, В.С. Мухиной, Н.И. Непомнящей, Н.Н. Поддъякова, Д.Б. Эльконина) содержатся сведения «об объективных закономерностях формирования саморегуляции и ее отдельных компонентов: (целеполагание, планирование, действия контроля и самоконтроля), о тесной взаимосвязи становления саморегуляции и мотивации, личностных смыслов, познавательных интересов; о самоконтроле как психологическом механизме саморегуляции. Формирование саморегуляции у детей рассматриваются в различных видах детской деятельности» [28].

Саморегуляция является составной частью любого вида деятельности ребенка и направлена на предупреждение возможных или обнаружение уже совершенных ошибок. Иначе говоря, с помощью саморегуляции ребенок осознает правильность своих действий, в том числе в игровой деятельности. Нарушения в структуре саморегуляции и ее функций являются одной из причин психологических проблем неуспеваемости старших дошкольников.

Развитие саморегуляции у детей происходит в различных видах деятельности, и, в частности, в игре – ведущем виде деятельности в дошкольном возрасте (О.М. Дьяченко, Е.А. Панько, А.С. Ходанович, Л.И. Эльконинова).

Развитие саморегуляции начинается уже в дошкольном возрасте и происходит естественнее и эффективнее всего в процессе разнообразных упражнений и игр с правилами. Основная задача таких упражнений и игр направлена на развитие саморегуляции – научить ребенка длительное время руководствоваться в процессе работы заданным правилом, «удерживать» его внимание. Особенно продуктивными являются те задания, где ребенок имеет

возможность сопоставлять учебные действия и их конечный результат с заданным образцом.

Следует отметить, что «в процессе формирования саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста следует учитывать индивидуальные особенности сформированности и функционирования процессов осознанной произвольной регуляции каждого ребенка. Психологической основой успешного построения учебной деятельности является сформированность как регуляторных звеньев, реализующих целостный процесс произвольной регуляции, так и определяемый ими уровень сформированности когнитивных процессов» [9].

Саморегуляции принадлежит особая роль среди новообразований, формирующихся в старшем дошкольном возрасте. Она является важнейшим компонентом в структуре общей обучаемости. Наличие способности саморегуляции обеспечивает «умение учиться», определяет потенциал субъектности старшего дошкольника. Отсутствие способности к саморегуляции порождает выраженную зависимость учащегося от внешнего контроля учителей, родителей, вызывает необоснованное снижение активности в условиях даже незначительного усложнения учебных заданий. Саморегуляция играет важную роль в процессе становления личности как субъекта учебной деятельности» [12].

Механизмом развития регуляторных функций с помощью цифровых игротренажеров является непосредственное использование функции и отработка навыка. Это, с одной стороны, обеспечивает достаточно быстрое достижение эффекта. Но, с другой стороны, исследования показывают, что эффект этот может быть непродолжителен во времени и далеко не всегда влияет на успех в других видах деятельности или задач. Также для цифровых игр характерна изоляция ребенка: обычно ребенок находится один на один с гаджетом и не взаимодействует ни со сверстниками, ни со взрослым. Однако в работе «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» А.С. Выготский показал, что

когнитивное развитие в игре происходит, прежде всего, за счет взаимодействия с чутким взрослым и другими детьми» [5].

Аналогом цифрового когнитивного тренинга в некотором смысле являются различные игры с правилами. Они также направлены на развитие какого-либо компонента регуляторных функций, однако в отличие от большинства цифровых проводятся в маленьких или больших группах. Е.А. Савина с коллегами проанализировали игры с правилами с точки зрения нейрокогнитивных процессов, вовлеченных в процесс произвольной регуляции. Игры отличаются по степени сложности инструкции или правил, которым должны следовать играющие, то есть предъявляют разные требования к рабочей памяти ребенка. Разные игры задействуют разные типы торможения: простая остановка моторного поведения (например, остановиться на сигнал), контроль моторной интерференции (не делать запретное движение, а делать что-то взамен) или контроль вербальной интерференции (не говорить запретное слово, а говорить разрешенное слово). Существует ряд игр, которые требуют от ребенка модуляции моторного поведения в соответствии с правилом или внешним стимулом. Например, от ребенка требуется идти, а не бежать, двигаться в соответствии с темпом или степенью громкости музыки. Таким образом, игры с правилами, по сравнению с цифровыми, могут использовать самые разнообразные компоненты саморегуляции в разнообразных сочетаниях и формах. Кроме того, игры с правилами в большей степени обладают мотивационными характеристиками игры: в таких играх обычно есть победители и проигравшие, дети играют в них весело и азартно, а главное - взаимодействуют со сверстниками» [5].

Л.С. Выготский считал, что «у сюжетно-ролевой игры есть три ключевые характеристики: дети создают воображаемую ситуацию, принимают на себя роли и действуют в соответствии с ними, а также следуют набору правил, которые диктуют конкретные роли. Каждый из этих аспектов важен и вносит свой вклад в развитие высших психических функций.

Исследования показывают, что такие показатели игры, как принятие роли, игровое замещение и взаимодействие со сверстниками, неразрывно связаны с развитием регуляторных функций у дошкольников. А наделение привычных объектов окружающей среды игровыми контекстами, имеющее ярко выраженный творческий характер, выводит произвольное поведение ребенка на новый уровень» [5].

В результатах исследования А.Н. Вераксы и его коллег о развитии саморегуляции у дошкольников, в «котором впервые было проанализировано влияние характера роли (позитивный, мудрый или негативный герой) на успешность выполнения заданий на регуляторные функции. Предполагалось, что символическая ситуация с разным эмоциональным характером, задаваемым воображаемым персонажем, позволит ребенку выйти на такой уровень развития регуляторных функций, который недоступен ему в реальной ситуации. Оказалось, что принятие роли действительно может помогать дошкольнику регулировать свое поведение, что еще раз подтверждает ведущую роль игровой деятельности в дошкольном возрасте. Роли позитивного и мудрого героев оказывали положительный эффект на все компоненты регуляторных функций, а роль негативного персонажа – только на поведенческий и когнитивный сдерживающий контроль (в задании на когнитивную гибкость она оказала негативный эффект)» [5].

Также А.Н. Веракса и коллеги проводили исследование влияния характера сюжета игры «исследовали влияние двух типов игр: с выраженной аффективной составляющей (сюжеты с аффективным содержанием, детей поощряли выражать и проговаривать чувства) и с выраженным компонентом воображения (фантазийные и хорошо структурированные сюжеты). По результатам экспериментальная группа с направленностью на воображение по сравнению с контрольной и второй экспериментальной значительно увеличила показатели уровня игры, позитивного аффекта (дети чаще и ярче проявляли эмоции позитивного спектра). Гипотезу о влиянии компонента фантазии и воображения в игре проверяли также с помощью разыгрывания

реалистичных и фантастических сюжетов. Фантастическая сюжетно-ролевая игра оказала значимый эффект на показатели развития регуляторных функций у детей, чьи родители принадлежали к среднему классу» [5].

Еще одной составляющей развития регуляторных функций является управление сюжетов: «в случае свободной игры сюжет рождается в группе детей и каждый может предложить сюжетный ход, также «режиссером» может выступать один из детей или взрослый. Во всех трех случаях разные компоненты регуляторных функций задействованы по-разному. В развитой свободной игре задействованы все компоненты регуляторных функций: ребенок помнит сюжетную линию и роли других детей, вовлеченных в игру (рабочая память); ребенок не выходит из роли и действует в соответствии с ней в течение игровой сессии (сдерживающий контроль); ребенок действует одновременно в мнимой и реальной ситуации (когнитивная гибкость). Если взрослый контролирует распределение ролей и разыгрывание сюжета, нагрузка с рабочей памяти снимается. При этом акцентируется функция сдерживающего контроля и когнитивной гибкости, т.к. взрослый при необходимости возвращает в роль и помогает детям сориентироваться, как можно разыграть то или иное событие сюжета. Если сюжетом управляет ребенок, то есть он придумывает историю и управляет всеми игровыми персонажами, это требует высокого уровня развития всех компонентов регуляторных функций» [5].

Подводя итоги о вышеизложенном, можем сделать вывод о том, что развитие всех компонентов регуляторных функций и саморегуляции в целом формируются в разных видах игр (одиночные, подвижные, сюжетно-ролевые, настольные, цифровые, музыкальные, игры, направленные на развитие речи, игры с конструктором, игры с правилами, игры со сменой правил и ролей, игры дома, в детском саду и на площадке, свободная игра, игра под наблюдением и руководством педагога). В игре ребенок начинает лучше узнавать себя и других, понимать эмоции и чувства, становится самостоятельным и готовым к взаимодействию со сверстниками и взрослыми

в различных жизненных ситуациях. Советские психологи считают игру школой произвольного поведения.

1.2 Возможности приемов тайм-менеджмента в формировании саморегуляции у детей 6-7 лет

Что такое тайм-менеджмент? Дэвид Аллен, популярный теоретик продуктивности, бизнес-тренер и консультант по управлению, дает в своей книге «Getting Things Done (GTD)» или «Как привести дела в порядок» такое определение тайм-менеджменту: «искусство управления временем, наука о методах определения, что для человека важно и на что в первую очередь следует потратить время» [4].

Над вопросом «Что есть время?» всегда размышляли философы и физики, писатели и поэты. «Время бесконечно для умеющих его ценить и правильно им распоряжаться» – эти слова принадлежат немецкому мыслителю, философу, поэту Гете. А Лукреций Кар говорил: «Времени нет самого по себе, но тела сами ведут к ощущению того, что в веках совершилось. И неизбежно признать, что никем ощущаться не может время само по себе вне движения тел и покоя» [2].

Что же такое время? Аристотель связывает время как суть изменения с движением, причем в сам термин «движение» вкладывается примерно тот смысл, что и в современное понятие «процесс». «Так как время – мера движения, то она будет и мерой покоя, ибо всякий покой во времени. Не надо думать, что находящееся во времени так же необходимо движению, как и все находящееся в движении: ведь время есть не движение, а число движения, в числе же движения возможно быть и покоящемуся» [3].

Так что же на самом деле время? Сегодня, под понятием «время» мы понимаем промежуток той или иной деятельности, в которой совершается что-нибудь, последовательная смена часов, дней и лет.

Рассмотрим современный подход к тайм-менеджменту.

«Тайм-менеджмент первоначально сложился как практическая дисциплина, развиваемая в большей степени консультантами по управлению, нежели учеными. Ряд отечественных и западных специалистов по управлению разрабатывали практические технологии планирования, предлагая их менеджерам-практикам в форме книг и учебных курсов. Как правило, применение либо неприменение технологий тайм-менеджмента оставлялось руководством организации на собственное усмотрение сотрудника. Поэтому в научном менеджменте сравнительно редко затрагивались вопросы самоменеджмента и первоначальной организации труда. Классики научного менеджмента, например, Ф.У. Тейлор, впервые поставили вопрос о централизованном внедрении технологий персональной организации труда, рассматривая при этом в основном физический труд» [4].

«На сегодняшний день существует много методов тайм-менеджмента. Крайняя необходимость в многозадачности, балансировки домашней и основной работы делает тайм-менеджмент одним из важнейших элементов современности» [4].

Стивен Кови, автор бестселлера «First Things First» («Главное внимание главным вещам») охарактеризовал развитие тайм-менеджмента как науки, разделив на четыре этапа или поколения: «первое поколение тайм-менеджмента основывается на традиционных и рудиментарных подходах к управлению временем, таких как напоминания, например; второе поколение уделяет больше внимания планированию и подготовке расписаний и событий, включая четко ограниченные по времени цели; третье поколение основывается на расстановке приоритетов при планировании заданий и событий, а также контролирует выполнение заданий с помощью расписаний; четвертое поколение: это и есть современный подход. Это поколение также ставит на первое место расстановку заданий по приоритетам, но приоритетность уже зависит не от срочности выполнения, а от важности самого задания. Также такой подход основывается на эффективности и проактивности, используя при этом разные методы тайм менеджмента» [11].

«Традиционный тайм-менеджмент пропагандирует подходы для эффективного выполнения заданий для того, чтобы научиться контролировать нашу жизнь» [4].

«Управление временем включает в себя инструменты и методики планирования времени, обычно с целью увеличения эффективности его использования в личных или корпоративных целях. Эти методики (иногда противоречивые) представлены в ряде книг, материалах семинаров и курсов. Общими в них являются: список задач, постановка целей; установка приоритетов» [4].

«Считается, что впервые обособление тайм-менеджмента как отдельного направления в науке и практике управления произошло в Голландии в связи с открытием специальных курсов для служащих и деловых людей. Вскоре той же проблемой занялись специалисты в Германии, США, Финляндии и других странах» [4].

«На сегодняшний день понятно, что своим временем необходимо сознательно управлять. И чем лучше мы будем им управлять, тем больше успеем сделать. Нехватка времени – настоящий бич нашего современного общества. С его нехваткой сталкиваются все: от мала до велика. В частности, школьникам не хватает времени, чтобы сделать домашние задание, заняться любимым делом. Поэтому тайм-менеджмент – это не очередное модное течение, а жизненная необходимость!» [4].

Римский поэт и философ Т.Л. Кар в своих работах писал, что «время – такая же объективно имеющаяся действительность, как и пространство ввиду того, что все явления реальности наблюдаются и во времени, и в пространстве. Сам объект познания – время – является весьма разносторонним аспектом окружающей действительности. Восприятие времени – это отражение в мозгу объективной длительности, скорости, последовательности явлений действительности» [10].

По теории советского психолога и педагога Д.Б. Эльконина, «для освоения различных сторон времени необходима функция различных корковых структур головного мозга человека» [27].

Для детей дошкольного возраста отражение такого сложного аспекта реальности, как время, – во многом более трудная проблема, чем, например, восприятие пространства. Это вызвано, в основном, самой сущностью времени как объекта отражения и его ролью в жизни детей.

Перечислим некоторые особенности понятия «время»: «1) обозначение временных отношений изменчиво. То, что было «скоро», становится через некоторое время «сейчас», а затем – «недавно». Эта отвлеченность, текучесть, незримость времени, его слитность с теми же событиями, важными для жизни, которые ребенок наблюдает, крайне осложняют его выявление и познание; 2) для восприятия времени у человека нет специального анализатора. Время может быть обнаружено только через движение, или ритм жизненных процессов или с помощью измерителей времени – часов, то есть время познается опосредованно. У взрослого, сформировавшего человека восприятие времени происходит благодаря слаженной работе единой системы анализаторов. У детей такой слаженной системы пока нет; 3) восприятие времени изменяется внутренними факторами субъекта восприятия времени: значимостью для субъекта временного промежутка, его наполненностью, состоянием самого субъекта (увлеченность, ожидание); 4) время текуче. Время не может быть воспринято сразу, а лишь последовательно (но не одномоментно): начало, только потом конец. Это относится ко всем «частицам» времени, даже к самым маленьким» [11].

Время будет верным помощником человеку, если уметь им правильно распоряжаться. Мы предложим несколько основных правил для дальнейшего развития: умение работать с целями и умение правильно их расставлять; правильное определение приоритетов (что для вас важнее); знание

инструментов планирования (конкретные подходы и принципы); наработка правильных привычек.

«Управлять временем просто. Надо лишь изменить методы своей работы и эффективно использовать высвободившееся в итоге время. Только и всего. Большинство из нас не задумываются об организации повседневных дел и беспорядочно тратят на них силы и время» [13].

Б.Г. Кузнецов говорил, что «для того, чтобы помочь людям в решении сложных проблем организации своего времени, и существует так называемый «тайм-менеджмент» – искусство управления временем. Большинство мало знакомых с тайм-менеджментом людей представляет его себе как систему планирования и структурирования времени по принципу: чем больше порядка, тем лучше результаты. Это не совсем так. Планирование, конечно, неотъемлемая и очень важная часть управления временем, но это не единственный метод, предлагаемый современным тайм-менеджментом. И, используя его, не стоит забывать обо всех остальных способах, без которых это самое структурирование вряд ли окажется эффективным» [14].

А. Лакейн писал, «сегодня организация времени рассматривается в тесной связи с жизненной позицией личности как инструмент для максимальной реализации персонального потенциала в соответствии с жизненными ценностями, мировоззрением и мироощущением человека. Рассматривается миссия человека как предпосылка для формирования целей, цели – как предмет для оснащения критериями, ценности – как основа для приоритетов и жажда саморазвития – как основной мотиватор» [16].

Р. Лидс писала о том, что «не все методы управления временем – новинка. Некоторые методы – это отголоски хорошо забытых советских приемов. Они используются не только при управлении временем сотрудников, но и для иных целей. К таким относится «фотография рабочего места», когда отслеживается время, которое необходимо сотруднику для совершения той или иной операции» [17].

«Современный ребенок растет и развивается в интенсивной среде. Он сталкивается с колоссальным потоком новой информации (в том числе и виртуальной). Поэтому в современном мире невозможно быть успешным, не научившись управлять этими потоками. Важно не только достичь результата, но и достичь его малыми затратами сил и времени. Лозунг «цель оправдывает средства» ушел в прошлое. Сегодня «средства» не менее важны, чем цель. Со словом «средства» связано здоровье и благополучие наших детей. И тут к нам приходит тайм-менеджмент – одно из таких средств. Одна из главных идей заключается в том, что тайм-менеджмент – это управление не только своим временем, но и своей жизнью. Это не просто способ лучше организовать свое время, чтобы больше сделать и больше заработать, это настоящее управление собственной жизнью» [23, с. 34].

И.А. Чемерилова и Е.К. Иванова писали, что «в старшем дошкольном возрасте происходит формирование основ отношения ребенка к использованию и организации своего времени. Такие факторы, как неумение считать время, ошибки при планировании дел и задач различной сложности, неспособность ставить цели и организовывать себя на их достижение, неумение договориться с другими людьми об эффективной совместной работе, могут остаться на всю дальнейшую жизнь, затрудняя не только учебную, но и любую иную деятельность» [26].

Также в их работе упоминалось о том, что «в 2007 году в Московском финансово-промышленном университете «Синергия» открылась первая в России кафедра тайм-менеджмента. Так развивалась отечественная научно-педагогическая школа тайм-менеджмента в России. Ведущим экспертом в области тайм-менеджмента сегодня считается Г.А. Архангельский. Современные исследователи также проявляют большой интерес к тайм-менеджменту и возможности его использования» [26].

М. Хайнц утверждает, что «позитивный тайм-менеджмент ставит в центр внимания счастье, то есть способность сохранять отличной настрой и

радоваться каждому дню; учит планировать дела с учетом энергетических подъемов и спадов организма» [25].

А. Мороз делится в своей книге советами, как «эффективно организовать себя и ребенка, как составить эффективный режим дня для всех членов семьи» [19].

Т.И. Аболенина «характеризует педагогический потенциал технологии тайм-менеджмента в воспитании у ребенка таких важнейших личностных качеств, таких, как целеустремленность, организованность, пунктуальность, точность. Автор обосновывает необходимость его использования на основе анализа основных проблем современного дошкольника и дает методические советы о том, как использовать приемы тайм-менеджмента по отношению к детям разного возраста, начиная с 1,5 лет» [1].

Однако, кажется, что тайм-менеджмент – это задача совсем не детского возраста. Но мы видим, что уже в старшем дошкольном возрасте встает вопрос об обучении детей навыкам управления временем в связи с тем, что дети нуждаются в подобных навыках – в подростковом возрасте может быть уже поздно учить ребенка планировать время на приготовление уроков, на организацию полезной деятельности, на отдых: ребенок привыкнет к тому образу жизни, который у него был.

Игры и взаимодействие с друзьями является важнейшей частью детства каждого ребенка. Исследование зарубежных исследователей показало широкий спектр преимуществ погружения детей в технологии тайм-менеджмента в игре: такие как развитие навыков самостоятельности в различных ситуациях, улучшение социальных и коммуникативных навыков. В свою же очередь сложности во взаимодействии с ровесниками снижают их возможности практиковать такие важные навыки как социальные, когнитивные и лингвистические в обычной жизни, а также препятствуют их способности строить и поддерживать дружеские отношения [30].

Методы должны быть: активными и практикоориентированными – без действий, проживания конкретных ситуаций, проб сложно что-то

актуализировать, тем более, если речь идет о совместной деятельности, решении проблем, взаимодействии. Однако, психология человека такова, что нам хочется, чтобы все изменения происходили сами по себе, без затрат и усилий. Поэтому многие упражнения, связанные с рефлексией и необходимостью изменений, не очень-то желанны, если их «давать в лоб». Такие упражнения хорошо идут либо в игровом контексте, либо когда «отступить уже некуда», то есть когда ребенок осознал необходимость изменений; ставить ребенка в активную позицию и поощрять ее; создавать ситуации проектирования дальнейших событий и реализации задуманных проектов – стимулировать саморазвитие; отвечать потребностям и интересам детей.

Таким образом, необходимо обучать детей управлению временем уже со старшего дошкольного возраста. Именно в этом возрасте дети наиболее удачно воспринимают информацию об управлении временем. Они расценивают свою новую деятельность как игру и активно в ней участвуют.

Итак, тайм-менеджмент учит детей правильному чередованию труда и отдыха; рациональному планированию предстоящих событий и наиболее важных дел; распределению времени на выполнение того или иного дела; контролированию и оцениванию своих результатов, эффективному анализу своей деятельности; составлению ежедневного плана и учета времени; создает умение работать с целями; вырабатывает привычки, которые так необходимы при применении законов тайм-менеджмента.

Выводы по первой главе.

Первая глава диссертации посвящена исследованию саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста в контексте игровой деятельности. Дошкольный возраст является важным этапом психического развития ребенка и становления его личностных качеств. В этот период происходит

формирование основ саморегуляции, которая необходима для дальнейшего успешного развития и адаптации в обществе. Игра является важнейшим средством формирования саморегуляции у детей. Исследования показали, что именно через игровую деятельность дети учатся контролировать свои эмоции и поведение. В процессе игры они осваивают социальные нормы и правила, развивают способность к волевым усилиям и самоконтролю.

Саморегуляция определяется как способность человека управлять своим поведением и эмоциональными состояниями. Она формируется в раннем детстве и играет ключевую роль в личностном развитии. Исследования подчеркивают важность развития этой способности для успешной социализации и адаптации ребенка в будущем. Развитие саморегуляции зависит как от биологических, так и от социальных факторов. Ранний опыт, взаимодействие с семьей и педагогами, а также демографические характеристики оказывают значительное влияние на формирование этой способности. Психическое состояние ребенка, такие как сосредоточенность, активность или беспомощность, напрямую влияет на его способность к саморегуляции. Эмоциональная реакция на окружающие события и предметы является важным аспектом в формировании саморегуляции. В различных странах, таких как Канада, Швеция, Китай и другие, игровые методики широко применяются для развития саморегуляции у детей. Исследования показывают, что свободная игра, а также игры под руководством педагога, способствуют развитию самоконтроля и других регулятивных навыков.

Тайм-менеджмент является важным инструментом в формировании саморегуляции у детей дошкольного возраста. Введение приемов тайм-менеджмента в игровую деятельность способствует развитию у детей навыков, необходимых для эффективного управления временем и собственной деятельностью.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента

2.1 Изучение уровня сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №100 «Островок» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста: 8 девочек и 7 мальчиков в возрасте 6-7 лет. Список детей, участвующих в эксперименте представлены в таблице приложения А.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет.

Уровень сформированности саморегуляции в игровой деятельности определился по показателям, выделенным на основе работ У.В. Ульенковой [24] и В.И. Высоцкого: уровень полноты принятия задания; уровень полноты сохранения задания до конца занятия; уровень сформированности волевых качеств у детей; уровень самоконтроля по ходу выполнения задания характер допущенных ребенком ошибок; уровень самоконтроля при оценке результата деятельности.

Мы адаптировали диагностические задания под содержание игрового упражнения, сюжета, игры.

В соответствии с выделенными показателями были определены диагностические задания.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
Саморегуляция в интеллектуальной деятельности	Диагностическое задание 1 "Изучение саморегуляции" (У.В. Ульенкова)

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическое задание
Степень полноты принятия задания	Диагностическое задание 2 «Выкладывание ёлочки» (У.В. Ульяновка)
Степень полноты сохранения задания до конца деятельности	Диагностическое задание 3 «Рисование флажков» (У.В. Ульяновка)
Наличие волевых качеств	Диагностическое задание 4 «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоккий)
Качество самоконтроля по ходу выполнения задания	Диагностическое задание 5 «Рисование домика лесника» (У.В. Ульяновка)
Качество самоконтроль при оценке результата деятельности	Диагностическое задание 6 «Выкладывание геометрических фигур» (У.В. Ульяновка)

Диагностическое задание 1 «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульяновка).

Цель: определение уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Материал: образец с изображением палочек и черточек (/---/---/) на тетрадном листе в линейку, простой карандаш.

Содержание: испытуемому предлагают в течении 15 минут на тетрадном листе в линейку рисовать заборчик домика для любимого персонажа ребенка (например, для динозавра) или рисовать зубы дракона, так, как показано в образце, соблюдая при этом правила: писать палочки и черточки (рисовать заборчик) в определенной последовательности, не писать на полях, правильно переносить знаки с одной строки на другую, писать не на каждой строке, а через одну: «А давай нарисуем заборчик для твоего любимого персонажа?». В протоколе экспериментатор фиксирует, как принимается и выполняется задание – полностью, частично или не принимается, не выполняется совсем. Фиксируется также качество самоконтроля по ходу выполнения задания (характер допущенных ошибок, реакция на ошибки, то есть замечает или не замечает, исправляет или не

исправляет их), качество самоконтроля при оценке результатов деятельности (старается основательно проверить и проверяет, ограничивается беглым просмотром, вообще не просматривает работу, а отдает ее экспериментатору сразу по окончании). Исследование проводится индивидуально.

Диагностическое задание 2 «Выкладывание ёлочки» (У.В. Ульенкова).

Цель: определение уровня полноты принятия задания.

Материал: лист бумаги (А4), три треугольника зеленого цвета и разной величины, коричневый прямоугольник.

Содержание: ребенку показывалась елочка, составленная из наклеенных на лист бумаги трех треугольников зеленого цвета и разной величины, «посаженных на ствол» коричневый прямоугольник: «Сейчас мы с тобой будем придумывать декорации к мультфильму «Маша и медведь», давай вспомним серию, где Маша и медведь встречали Новый год. Что мы наряжаем на этот праздник? Сделаем ёлочку». Фигурки наклеивались при соблюдении ряда правил, о них ребенку специально не сообщалось: каждой фигурке отводилось строго определенное место; «ствол» прямоугольника служил елочке основанием; в направлении от ствола к верхушке треугольники наклеивались в убывающей последовательности; в направлении от верхушки к стволу фигуры наклеивались в возрастающей последовательности.

Диагностическое задание 3 «Рисование флажков» (У.В. Ульенкова).

Цель: определение уровня полноты принятия задания, качества самоконтроля при оценке результата игровой деятельности.

Материал: двойной лист, разлинованный в клеточку, цветные карандаши, образец.

Содержание: ребенку предлагается рассмотреть образец задания: на двойном тетрадном листе с разлиновкой в клеточку нарисованы цветные флажки с соблюдением следующих правил: ножка флажка занимает три клеточки, флажок – две; расстояние между соседними флажками – две клеточки; расстояние между строчками – две клеточки; флажки нарисованы

при чередовании красного и зеленого цвета; ножка у флажка коричневая. «Представим, что мы пришли на соревнования. Какой вид спорта тебе нравится? Чтобы играть в волейбол, нужно разделить границы поля. Можем сделать это с помощью разноцветных флажков. Давай нарисуем, какие флажки будут на нашем спортивном поле».

Диагностическое задание 4 «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий).

Цель: определение уровня сформированности волевых качеств.

Содержание: педагогу предлагается перечень признаков волевых качеств дошкольников. Необходимо в процессе наблюдения отмечать те признаки, которые проявляются у дошкольников в игре. Необходимо также отмечать интенсивность их проявления в баллах. Оценка силы волевых качеств производится по 5-тибалльной системе.

Диагностическое задание 5 «Рисование домика лесника» (У.В. Ульенкова).

Цель: определение уровня самоконтроля по ходу выполнения задания.

Материал: лист бумаги (А4), цветные карандаши.

Содержание: ребёнку дают следующую инструкцию: «Нарисуй домик для человека, который живет в лесу. Домик крохотный, но такой разноцветный, что его видно издалека. Рисуй, как тебе захочется, только запомни, что нужно обязательно нарисовать у домика: сам домик желтый, красная крыша, дверь у домика синяя, около домика нарисуй скамейку, она тоже синяя, перед домом посадим две маленькие елочки и еще нарисуй елочку за домом. Около домика можешь нарисовать еще что-нибудь, что сам захочешь».

Диагностическое задание 6 «Выкладывание геометрических фигур» (У.В. Ульенкова).

Цель: определение уровня самоконтроля при оценке результата игровой деятельности.

Материал: коробка с цветными геометрическими фигурками: кружочками красного и желтого цвета, синими треугольникам, лист бумаги (А4).

«Содержание: ребёнку дают возможность рассмотреть фигурки, потрогать их, подержать в руках. А далее перед ним кладут лист бумаги и предлагают следующее задание: «Вот перед тобой цветные фигурки и лист бумаги. Послушай, что тебе нужно будет сделать. Сначала только слушай, а потом будешь выполнять задание. Представь, что мы с тобой играем в конструктор лего. Тебе нужно построить домик для куклы (гараж для машины), но только по определенным правилам. Кружочки – это окна нашего домика, треугольники – забор. Надо на правой стороне листа сверху вниз друг под другом положить семь красных кружков. Затем на левой стороне листа, тоже сверху вниз друг под другом положить желтые кружки — на два меньше, чем красных. Потом в середине листа сверху вниз друг под другом положить синие треугольники: их должно быть на один больше, чем желтых кружков». Инструкция повторяется дважды» [24].

Для выявления особенностей саморегуляции у детей 6-7 лет, то есть уровень сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности у детей применялась методика «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульенковой). Испытуемым предлагалось в течении 15 минут на тетрадном листе в линейку писать палочки и черточки так, как показано в образце, соблюдая при этом правила: писать палочки и черточки в определенной последовательности, не писать на полях, правильно переносить знаки с одной строки на другую, писать не на каждой строке, а через одну.

Результаты, полученные в ходе проведения данного диагностического задания, представлены в рисунке 1.

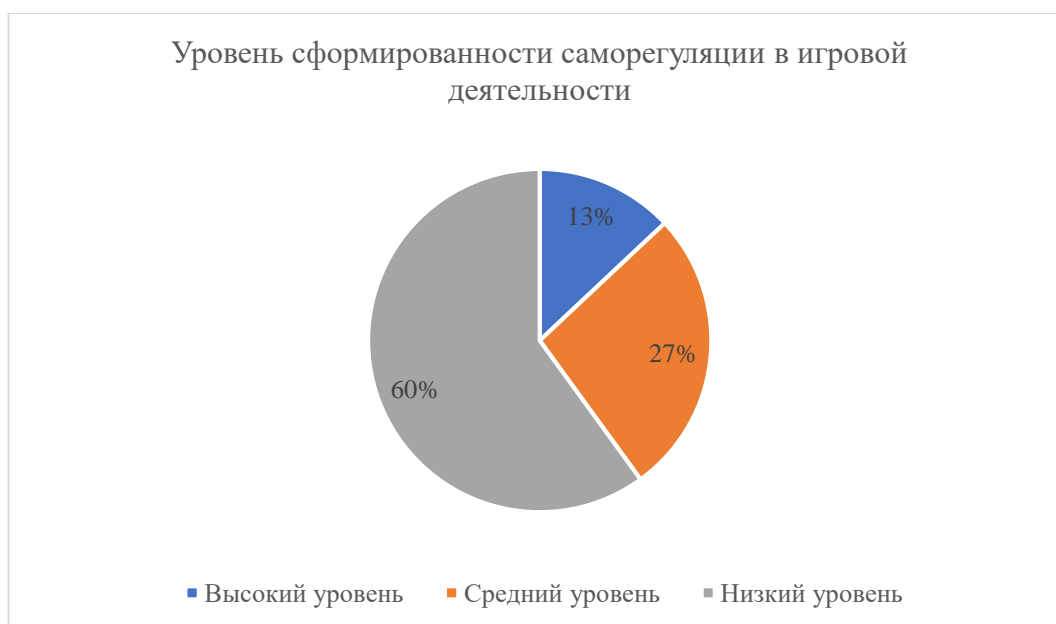


Рисунок 1 – Уровень сформированности саморегуляции в игровой деятельности

Количество детей с низким уровнем полноты принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата деятельности составило 9 (60 %) детей; Арина У., Ростислав Б., Давид К., Петя Т. и Василиса В., остальные дети (Замир М., Сергей С., Арина С., Даша П.) совсем не приняли задание по содержанию, более того, они совсем не поняли, что перед ними была поставлена задача. Арина через какое-то время начала писать палочки и черточки на полях тетрадного листа; Ростислав стал писать палочки и черточки на каждой строчке, а не через одну; Давид стал разрисовывать и исписывать листок как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек; Петя через некоторое время стал писать знаки в случайном порядке; Василиса свои ошибки не замечала и не исправляла. Под конец задания дети начинали раздражаться, говорить, что они устали или что им не интересно.

Количество детей со средним уровнем полноты принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата деятельности 4 (27 %) детей; Илья Т., Василиса К., София С., Савелий Р. Дети приняли задание полностью, сохранили цель до конца занятия, по ходу работы допускали немногочисленные ошибки, но их не замечали и при это не устраняли их.

Ребята писали палочки и черточки не совсем аккуратно, но результат работы их волновал, они были заинтересованы в том, чтобы доделать задание до конца и получить поощрение.

Количество детей с высоким уровнем сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности составило 2 (13%) ребёнка; Алёна С. и Ксюша Г. смогли полностью сделать задания без ошибок. Девочки работали примерно в одинаковом темпе, были сосредоточены на задании, не отвлекались, если допускали ошибки, то своевременно замечали их и исправляли, старались сделать работу не спеша, красиво и аккуратно.

Для выявления особенностей саморегуляции у детей 6-7 лет, то есть уровня полноты принятия задания применялась методика «Выкладывание ёлочки» (У.В. Ульенковой). Испытуемым предлагалось собрать на листе бумаги ёлочку из геометрических фигур, в правильной последовательности. При этом соблюдая ряд правил. Без учёта время ребёнок должен собрать ёлочку.

Результаты, полученные в ходе проведения данного диагностического задания, представлены в рисунке 2.

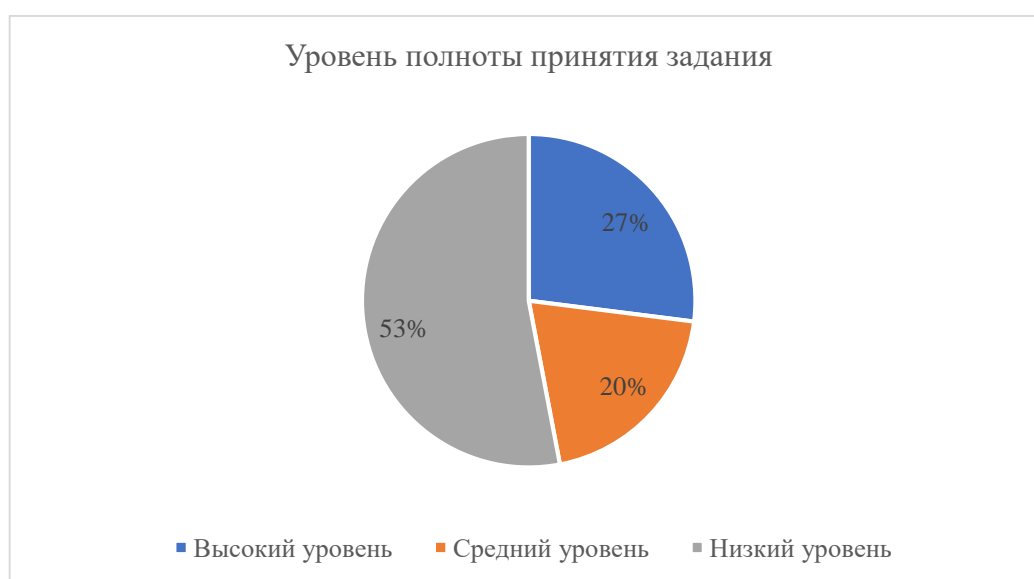


Рисунок 2 – Уровень полноты принятия задания

Количество детей с низким уровнем полноты принятия задания, качеством самоконтроля при оценке результата деятельности составило 8 (53 %) детей. Сергей С., Василиса В., Илья Т., Арина У., Замир М., Давид К., Василиса К., Савелий Р. совсем не смогли собрать ёлочку по образцу, даже после попыток педагога помочь и направить ребенка. Дети выкладывали другую ёлочку, хоть какую-нибудь, чтобы побыстрее закончить, при этом их неверный результат их полностью удовлетворял, оценивали они свою работу как вполне достойную и правильную.

Количество детей со средним уровнем полноты принятия задания, качеством самоконтроля при оценке результата деятельности 3 (20 %) детей; Ростислав Б., Арина С., София С. справились с заданием с помощью наводящих вопросов, без труда собрали ёлку по образцу. Ростислав иногда допускал ошибки, но быстро их замечал и исправлял без подсказки педагога. Девочки испытывали небольшие затруднения при объяснении своих действий.

Количество детей с высоким уровнем полноты принятия задания, качеством самоконтроля при оценке результата деятельности составило 4 (27%) ребёнок; Алёна С., Ксюша Г., Петя К. и Даша П. смогли полностью сделать задания без ошибок. Ребята быстро и уверенно собрали ёлочку и смогли объяснить все правила, по которым собирали ёлку.

Для выявления уровня полноты принятия задания, качеством самоконтроля при оценке результата игровой деятельности у детей 6-7 лет применялась методика «Рисование флажков» (У.В. Ульенковой). Испытуемым предлагалось рассмотреть образец задания: на двойном тетрадном листе с разлиновкой в клеточку нарисованы цветные флажки с соблюдением ряда правил.

Результаты, полученные в ходе проведения данного диагностического задания, представлены в рисунке 3.



Рисунок 3 – Уровень полноты принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата игровой деятельности

Количество детей с низким уровнем полноты принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата деятельности составило 1 (6 %) детей; Давид совсем не смог сделать задание по образцу, так же отказался делать задания при помощи взрослого. Мальчику был абсолютно безразличен его результат, он был не заинтересован в задании, ему хотелось просто порисовать карандашами.

Количество детей со средним уровнем полноты принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата деятельности составило 7 (47 %) детей; Илья Т., Василиса В., София С., Петя К., Сережа С., Ростислав Б., Даша П. справились с заданием при помощи взрослого, но после нескольких проб рисования, отказываются от дальнейшего выполнения задания. Ребята допускали ошибки по ходу выполнения задания, они их замечали, но не пытались устранить. Результатом в целом были довольны, но только после наводящих вопросов педагога.

Количество детей с высоким уровнем полноты принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата деятельности составило 7

(47%) детей Арина У., Василиса К., Савелий Р., Алёна С., Ксения Г., Замир М., Арина С. смогли выполнить задания, прибегая к помощи взрослого. Так же дети до конца не выполняли задания по причине усталости.

Для выявления уровня сформированности волевых качеств у детей 6-7 лет применялась методика «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого. Было необходимо, в процессе наблюдения за произвольной игрой, отмечать те признаки, которые проявляются у дошкольников. Необходимо также отмечать интенсивность их проявления в баллах.

Результаты, полученные в ходе проведения данного диагностического задания, представлены в рисунке 4.



Рисунок 4 – Уровень сформированности волевых качеств у детей

Количество детей с низким уровнем волевых качеств составило 10 (67 %) детей Арина У., Давид К., Петя К., Василиса В., Савелий Р., Ксения Г., Замир М., Сергей С., Арина С. и Даша П.; дети совсем не проявили признаки волевых качеств. Волевые качества дети проявляли в основном только в одном виде деятельности (спорт, труд, поручения, проявление самостоятельности, участие в споре или разрешении конфликтных ситуаций).

Количество детей со средним уровнем волевых качеств составило 5 (33 %) детей; Илья Т., Василиса К., София С., Алёна С., Ростислав Б. справились с заданием. Ребята проявили признаки волевых качеств в двух видах деятельности (в основном это были такие признаки, как учение или спорт).

Количество детей с высоким уровнем волевых качеств выявлено не было. Дошкольников, которые проявили бы волевые качества более чем в двух видах деятельности не оказалось в диагностируемой группе детей.

Для выявления уровня самоконтроля по ходу выполнения задания у детей 6-7 лет применялась методика «Рисование домика лесника» (У.В. Ульенковой). Испытуемым предлагалось нарисовать домик лесника, при этом обязательным нужно было нарисовать то, что указано в ряде правил.

Результаты, полученные в ходе проведения данного диагностического задания, представлены в рисунке 5.



Рисунок 5 – Уровень самоконтроля по ходу выполнения задания

Количество детей с низким уровнем ориентировки на задания, особенности включения в работу, последовательность и характер действий, отношение к процессу деятельности составило 9 (60 %) детей; Арина У., Ростислав Б., Давид К. совсем не смогли запомнить последовательность рисования домика, остальные дети отказались делать задания даже при помощи взрослого. В основном дети рисовали домик как попало, раскрашивали его в те цвета, которые им вздумается. Результатом оставались довольны, считали, что они все сделали правильно, по инструкции.

Количество детей со средним уровнем составило 5 (33 %) детей; Илья Т., Василиса В., София С., Петя К. и Сережа С. справились с заданием с помощью подсказок, с трудом смогли нарисовать домик, плохо ориентировались в задании. Могли нарисовать очень большой домик, рисовали окно, вместо двери или несколько дверей, выдумывали дополнительные составляющие.

Количество детей с высоким уровнем – 1 (6%) ребёнок; Алёна С. смогла полностью сделать задания, но с помощью подсказок взрослого.

Для выявления уровня самоконтроля при оценке результата игровой деятельности у детей 6-7 лет применялась методика «Выкладывание геометрических фигур» (У.В. Ульенковой). Испытуемым предлагалось возможность рассмотреть фигурки, потрогать их, подержать в руках, после давалось ряд правил, которые испытуемый должен выполнить.

Результаты, полученные в ходе проведения данного диагностического задания, представлены в рисунке 6.

Количество детей с низким уровнем составило 8 (53 %) детей; Арина У., Ростислав Б., Давид К., Ксюша Г. совсем не смогли собрать выложить геометрические фигуры, остальные дети отказались делать задания даже при помощи взрослого. Арина путала стороны листа, Ростислав совсем не ориентировался на листе бумаги, Давид не смог запомнить инструкцию, даже после повторения педагогом инструкции дважды, Ксюше было не интересно данное задание.

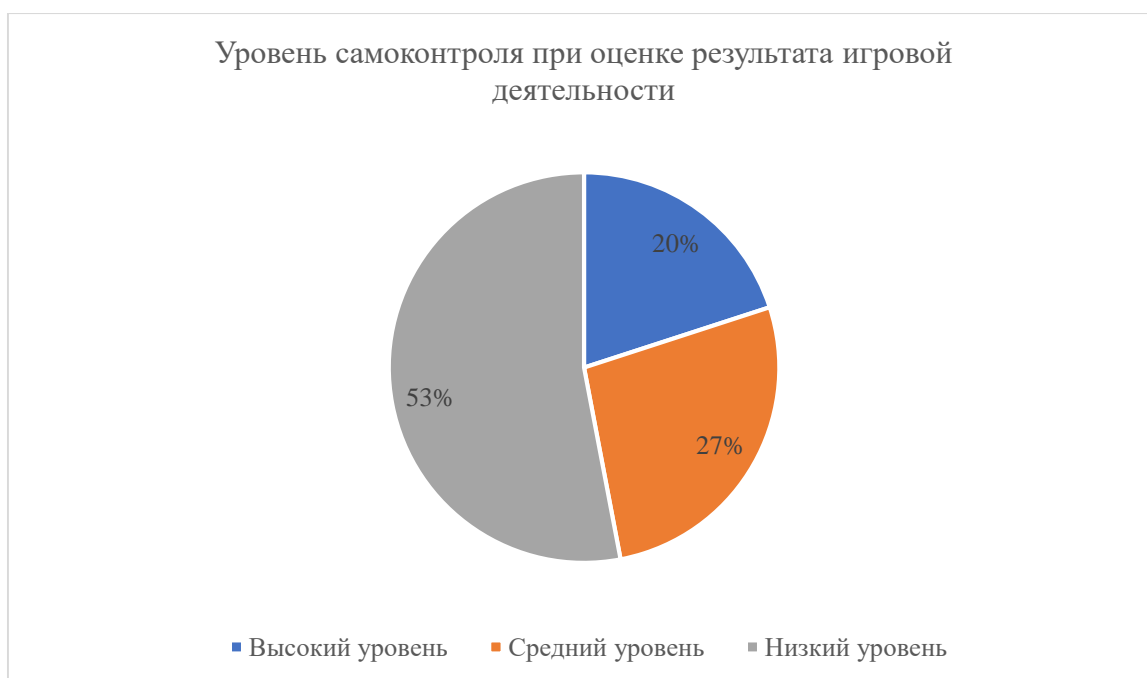


Рисунок 6 – Уровень самоконтроля при оценке результата игровой деятельности

Количество детей со средним уровнем – 4 (27 %) детей; Илья Т., Василиса К., София С., Алёна С. справились с заданием с помощью подсказок взрослого, средний уровень ориентировки на листе бумаги, допущенные ошибки не исправляют, пока на это не укажет взрослый. Дети были заинтересованы в своей результативности выполнения задания, выкладывали геометрические фигуры аккуратно, не торопились.

Количество детей с высоким уровнем составило 3 (20 %) детей; Сережа С., Замир М. и Петя К. справились с заданием без ошибок. Мальчики хорошо и быстро ориентировались на листе бумаги, смогли выполнить задание после первой инструкции. Своим результатом выполнения задания были довольны и ждали поощрительной оценки педагога.

Количественные результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице приложения В.

По результатам всех диагностических заданий мы объединили детей на три уровня сформированности саморегуляции в игровой деятельности: низкий, средний и высокий.

К низкому уровню отнесли 8 детей (53 %). Это дети, которые через какое-то время начинали писать знаки в случайном порядке; под конец выполнения заданий раздражались и говорили, что они устали им не интересно; не смогли закончить задание, даже после попыток педагога помочь и направить ребенка; неверный результат их полностью удовлетворял, оценивали они свою работу как вполне достойную и правильную; им хотелось просто порисовать карандашами; дети совсем не проявляли признаки волевых качеств.

Средний уровень у 7 детей (47%) характеризуется тем, что дети иногда допускали ошибки, но быстро их замечали и исправляли; плохо ориентировались в заданиях; делали задание не совсем аккуратно, но результат работы их волновал, они были заинтересованы в том, чтобы доделать задания до конца; справлялись с заданием с помощью наводящих вопросов; результатом в целом были довольны.

Высокий уровень характеризуется тем, что дети смогли выполнить задания без ошибок; были сосредоточены на заданиях, не отвлекались, если допускали ошибки, то своевременно их устраняли, старались делать задания аккуратно; могли объяснить, что выполняли в задании и как справлялись с трудностями; результатом выполнения заданий были удовлетворены. Таких детей выявлено не было.

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, представлены в рисунке 7.



Рисунок 7 – Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

В ходе проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что у детей 6-7 лет уровень саморегуляции в игровой деятельности сформирован недостаточно и требует развития в ходе индивидуальных, групповых и фронтальных занятий с педагогами в детском саду и в ходе занятий с родителями в виде индивидуальных заданий.

2.2 Содержание и организация работы по формированию саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента

Планирование дошкольниками собственной деятельности играет важную роль в регулировке их поведения. Исследования показывают, что дети старшего дошкольного возраста, такие как при самостоятельном рисовании или организации игр, могут планировать свои действия и достигать конечного результата, как отмечает В.С. Мухина и Д.Б. Эльконин. Через игровую деятельность дети постепенно переходят к самостоятельному

управлению не только игровой, но и познавательной деятельностью. Способность планировать развивается постепенно: от отсутствия планирования в 3 года до целостного планирования в 6-7 лет. Важно обучать детей элементам временных представлений через такие методы, как мотивация, составление планов, определение приоритетов, планирование дня и недели. Игра является важным инструментом в развитии произвольного поведения и саморегуляции у дошкольников, так как в ней дети учатся подчиняться правилам и контролировать свое поведение. Таким образом, обучение детей планированию способствует развитию их памяти, мышления, внимания, речи и саморегуляции.

П.Ф. Лесгафт считает, что «ребенок получает большое удовольствие, если он сам заметил и выяснил себе какое-то явление, и если его рассуждение оказалось верным, точно так же доставляет ему наибольшее удовольствие то, что он сделал сам и достиг без помощи взрослых» [7, С.51].

Становлению произвольного поведения ребёнка способствует игра. Хорошо подобранная и правильно организованная игра, является сильным средством развития детей дошкольного возраста.

«Механизм управления своим поведением – подчинение правилам – складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности. Произвольность предполагает наличие образца поведения, которому следует ребенок, и контроля. В игре образцом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок» [15, с. 61].

«Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль – со стороны его товарищей по игре. Дети контролируют сначала друг друга, а потом – каждый самого себя. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно» [15, с. 61].

«Перенос формирующегося в игре механизма произвольности в другие неигровые ситуации в этот период еще затруднен. То, что относительно легко удастся ребенку в игре, гораздо хуже получается при соответствующих требованиях взрослых. Например, играя, дошкольник может долго стоять в позе часового, но ему трудно выполнить аналогичное задание стоять прямо и не двигаться, данное экспериментатором. Хотя в игре содержатся все основные компоненты произвольного поведения, контроль за выполнением игровых действий не может быть вполне сознательным: игра имеет яркую аффективную окрашенность. Тем не менее, к 7 годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила; регулирующие его поведение образы становятся более обобщенными (в отличие от образа конкретного персонажа в игре). При наиболее благоприятных вариантах развития детей, к моменту поступления в школу они способны управлять своим поведением в целом, а не только отдельными действиями» [15, с. 61].

«В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Но происходит не только расширение круга мотивов. Уже в предыдущий переходный период – в 3 года – у ребенка появились мотивы, выходящие за рамки непосредственно данной ему ситуации, обусловленные развитием его отношений со взрослыми. Теперь, в игре со сверстниками, ему легче отрешиться от своих мимолетных желаний. Его поведение контролируется другими детьми, он обязан следовать определенным правилам, вытекающим из его роли, и не имеет права ни изменить общий рисунок роли, ни отвлечься от игры на что-то постороннее. Формирующаяся произвольность поведения облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности» [15, с. 61].

Таким образом, обучение детей основам планирования является важным моментом в развитии его личных способностей. У дошкольников

формируется и развивается: память, мышление, внимания, речь и саморегуляция.

В ходе диагностики, нами выявлено, что у детей наблюдается недостаточная сформированность саморегуляции в игровой деятельности. У старших дошкольников отсутствуют навыки осознанного управления временем, поэтому было решено формировать данный навык через приемы тайм-менеджмента в совместной проектной деятельности с педагогами, детьми и родителями.

Цель формирующего этапа эксперимента: разработать и апробировать содержание методики формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента.

Исходя из гипотезы исследования, была выстроена следующая логика формирующего эксперимента, построенная в несколько этапов:

Первый этап - этап отбора адаптированных приемов тайм-менеджмента для игровой деятельности (индивидуальные, возрастные особенности старших дошкольников, их интересы, опора на наглядность), которые будут направлены на такие показатели, которым соответствуют компонентам саморегуляции: полнота принятия задания; уровень полнота принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата игровой деятельности; волевые качества; самоконтроль по ходу выполнения задания; самоконтроль при оценке результата игровой деятельности

Второй этап – этап реализации проекта и разработки авторских пособий по формированию саморегуляции в игровой деятельности, которые основаны на адаптированных нами приемах тайм-менеджмента.

Третий этап – этап оценки результативности содержания проведенной работы; подведение итогов работы по формированию саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента.

Полученные результаты исследования на констатирующем этапе показали необходимость и реализации проекта «Я и моё время». Данный проект по разновидности педагогический, групповой,

долгосрочный. Цель проекта: формирование саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента. Данный проект обеспечит дошкольникам развитие самостоятельности в планировании собственной игровой деятельности. Это выражается в разработке следующих продуктов проекта: составлять и использовать обучающий плакат «Распорядок дня», планинг, календарь важных дел; выделять «обязательные» и «гибкие» дела, используя ситуации «выбора» и другое. Все мероприятия обеспечили создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностям.

В ходе работы над проектом в групповом помещении были созданы условия развития игровой деятельности для каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. В развивающей предметно-пространственной среде группы были оборудованы мольберты, доски, песочные и настенные часы, макеты часов, и мини-музей «Часы» в подготовительной к школе группе (в коллекции музея находятся разные виды часов: от песочных до «умных» фитнес-браслетов). Дети и родители принимали активное участие в создании проекта: изготавливали планинги на каждого ребенка, календари, маркеры, стикеры, наклейки, магниты; были приобретены и изготовлены: плакат «Распорядок дня», наклейки интерьерные «Режим дня дошкольника», ширмочка (папка передвижка) для информирования детей и родителей, книжки, раскраски и игры на тему «режим дня». Были изготовлены авторские пособия для игры с детьми.

Одной из задач проекта было привлечение родителей и педагогов учреждения к формированию саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента и применению их в игровой деятельности в домашних условиях. Для решения данной задачи были проведены консультации со всеми субъектами образовательных отношений. Содержание основных этапов проекта представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Проект «Я и мое время»

Этапы проекта	Педагоги	Дети	Родители
Подготовительный	Буклет, консультация и семинар «Тайм-менеджмент в игровой деятельности»	Оформление мини-музея «Часы». Создание макета «Часы» и планнера. Игра «Сутки в часах» Мастер-класс «Мои первые задачи»	Буклет и консультация «Как все успевать с ребенком»
Основной	Мастер-класс по изготовлению авторских дидактических игр и пособий	Игра «Планировщик на неделю», Игра «Таймер задач», Творческое занятие «Мой идеальный день» Игра «Расписание дел» Игра «Собери пазл времени» Ролевая игра «Я – руководитель времени» Презентация «Мое время»	Буклет «Секреты времени». Конкурс «Лучший макет часов»
Заключительный	Выступление на педагогическом совете с отчетом о реализации проекта	Диагностика сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет	Вечер встреч с обсуждением и обменом опытом по умению распоряжаться своим времени «Тайм-менеджмент в моей семье»

Данный проект вызвал огромный интерес со стороны педагогов и родителей детского сада. Многих заинтересовала тема тайм-менеджмента и некоторые начали изучать литературу по этому вопросу. Многие взрослые стали применять новые умения в собственной жизни и в жизни детей.

В ходе проекта нами были разработаны авторские пособия в соответствии с приемами тайм-менеджмента, которые помогли детям стать активными в планировании своей игровой деятельности. Мы разработали и реализовали пособия «Мои хвалилки. Режим дня» и «Куб-перевертыш.

Режим дня». Опишем особенности пособий и организации игровой деятельности с учетом их использования.

Разрабатывать и далее внедрять мы стали с учетом западающего показателя сформированности саморегуляции у детей, а также их интересов в игровой деятельности. Мы провели небольшое опрос и узнали у детей, в какие игры им больше нравятся играть. Самыми популярными из них были: игра в мяч, игра в конструктор, дидактические игры на липучках, игры-ходилки.

Учитывая предпочитаемые игры, мы отобрали приемы тайм-менеджмента и определили макеты необходимых пособий. Фото-материалы пособий представлены в таблице приложения Б.

Рассмотрим первый прием из тайм-менеджмента «Визуальное планирование и мотивация через игровую деятельность» и пособие для его реализации.

Этот прием направлен на формирование у детей навыков планирования и выполнения задач через визуализацию и игровую мотивацию. Основная идея заключается в том, чтобы превратить процесс выполнения повседневных дел в увлекательную игру, используя наглядные материалы и поощрения. Это помогает детям лучше понимать последовательность действий, развивать память, внимание и речь, а также формировать полезные привычки.

Авторское пособие «Мои хвалилки. Режим дня» выполнено в виде планера с липучками. В этом планере дети могут отмечать выполненные дела с помощью специальных карточек-хвалилок. Пособие также включает игры, такие как «Сложи по порядку», «Что сначала, а что потом», «Чего не стало». Эти игры помогают детям понять последовательность действий, развивать логическое мышление и память. Пособие предназначено для использования как в детском саду, так и дома с родителями, что обеспечивает непрерывность процесса обучения и формирования навыков.

Как использовалось в работе с детьми. В ходе исследования мы использовали пособие «Мои хвалилки. Режим дня» для внедрения приема визуального планирования и мотивации через игровую деятельность. Работа включала следующие этапы.

Введение в планирование. Вначале дети познакомились с планером и карточками-хвалилками. Мы объяснил им, что каждое выполненное дело будет отмечаться карточкой, что станет их «хвалилкой» за хорошо выполненную задачу.

Составление плана дня. Вместе с детьми мы составляли план на день, используя карточки для обозначения различных задач (например, «убрать игрушки», «почитать книгу»). Дети самостоятельно прикрепляли карточки на планер, что помогало им визуализировать предстоящие задачи.

Игровая мотивация: в процессе выполнения задач дети участвовали в играх, таких как «Сложи по порядку» и «Что сначала, а что потом». Эти игры помогали детям понять порядок выполнения задач и закреплять новые навыки.

Рефлексия и поощрение: в конце дня мы вместе проверяли выполненные задачи. Дети с удовольствием отмечали их выполненными, прикрепляя карточки-хвалилки. Это создавало положительное подкрепление и мотивацию для дальнейших достижений.

Продолжение работы дома: родители также были вовлечены в процесс. Дети использовали планер дома, что помогало укрепить связь между домашними и образовательными учреждениями. Родители отмечали положительное влияние пособия на развитие у детей навыков планирования и выполнения задач.

Использование пособия «Мои хвалилки. Режим дня» в рамках приема визуального планирования и мотивации через игровую деятельность показало свою эффективность. Дети быстрее усваивали последовательность действий, развивали память и внимание, а процесс выполнения повседневных задач стал для них интересным и увлекательным.

Следующий прием – «Планирование через игровые действия и вовлечение» и пособие для его реализации.

Описание приема. Этот прием направлен на развитие у детей навыков планирования, самоорганизации и выполнения задач посредством интерактивной и творческой деятельности. Использование наглядных и тактильных материалов в игровой форме помогает детям легко запоминать и соблюдать режим дня, развивать логическое мышление, внимание и воображение.

Для реализации этого приема мы изготовили пособие «Куб-перевертыш». Пособие «Куб-перевертыш. Режим дня» представляет собой куб с зарисовками различных действий. Дети предварительно изготавливали свои кубики, рисуя на гранях куба различные действия (например, как они убирают игрушки, строят из конструктора, играют в «магазин», «больницу», «школу»). Затем дети склеивали эти рисунки в кубик при помощи педагога. Куб можно использовать для планирования деятельности, кидая его или передавая по кругу, что превращает процесс планирования в увлекательную игру. Пособие можно использовать как в режиме дня, так и во время занятий, а также как элемент физкультминуток.

Как использовалось в работе с детьми. В ходе исследования я использовал пособие «Куб-перевертыш. Режим дня» для внедрения приема планирования через игровые действия и вовлечение. Работа включала следующие этапы:

Предварительная работа касалась изготовления кубиков. На начальном этапе мы вместе с детьми изготавливали кубики. Дети рисовали различные действия, такие как уборка игрушек, строительство из конструктора, игры в «магазин», «больницу», «школу». Затем мы совместно склеивали рисунки в кубики. Этот процесс помог детям лучше понять и запомнить выполняемые действия.

Затем планировали деятельность: дети использовали кубики для планирования своей деятельности. Мы кидали или передавали куб по кругу,

и дети выполняли действия, выпавшие на верхней грани куба. Это делало процесс планирования интересным и непредсказуемым.

Пособие помогало детям учиться последовательно выполнять элементы самообслуживания и планировать досуг. Поворачивая кубики, дети самостоятельно составляли планы на день, неделю и выходные, что способствовало развитию их логического мышления и воображения.

Пособие интегрировали в режим дня и в занятия. Кубики использовались как в режиме дня, так и во время занятий. Мы включали их в различные виды деятельности, что помогало детям закреплять навыки планирования и выполнения задач в разных контекстах.

Присутствовал в пособии и развлекательный аспект, что очень важно для детей дошкольного возраста. Внутри кубиков мы размещали «шумелки», «шуршалки» и «звенелки», что делало их более интересными и веселыми. Эти кубики использовались в качестве сюрпризных моментов или для проведения физкультминуток.

Использование пособия «Куб-перевертыш. Режим дня» показало свою эффективность в развитии у детей навыков планирования и самоорганизации. Дети активно участвовали в процессе, с интересом выполняли задания и осваивали новые навыки, превращая рутинные дела в увлекательную игру.

Проблемы, связанные с неумением управлять своим временем, являются одним из наиболее распространенных. Это отмечают и родители, и педагоги, и сами дошкольники.

Анализ обращения родителей, бесед с воспитанниками подготовительной к школе группы в рамках консультаций показали, что большинство детей не знают, чем себя занять в свободное время кроме игры в компьютер или телефон, просмотра мультфильмов. Многие из детей играют в компьютер или телефон, смотрят мультфильмы по 4-6 часов ежедневно; у значительного числа дошкольников отсутствует режим дня после возвращения из детского сада или на выходных.

Вот, что говорят дети по поводу управления временем: «В выходные дни я целый день играл в компьютерные игры, в стрелялки, танки и машинки», «В субботу я сначала долго спала, а потом до вечера смотрела мультфильмы в телефоне у мамы», «Утром проснулся, позавтракал, пошел гулять, потом вернулся домой, поел и снова пошел гулять, вечером пришел с прогулки, поел и смотрел телевизор до ночи».

Данные примеры наглядно иллюстрируют, что дошкольники не владеют умением управлять временем. Значимость применения приемов тайм-менеджмента для детей очевидна.

Приемы, которые мы использовали на формирующем этапе нашего эксперимента: чтение книг о режиме дня, папки-передвижки (ширмочки) «Режим дня», проектная деятельность, театрализованная деятельность, беседа, эксперимент, групповая совместная деятельность, анализ ситуаций и их изменение, создание историй.

Также в работу мы включали приемы, которые являются специфическими для тайм-менеджмента: анализ количества потерянного времени с помощью календарика; планирование дня, фиксация в виде плана и его проживание с использованием «золотых правил» управления временем; ведение плаката «Распорядок дня»; оценка выполнения запланированного и фиксация итогов.

Таким образом, дети познакомились со следующими инструментами управления временем: календариком, планом на день.

В рамках приема проектной деятельности дети, совместно с родителями изготовили книжки-малышки, прочитав которую, другим детям не захочется тратить свое драгоценное время впустую. Дети предлагали разные ситуации, в которых время показывают, как быстротечность бытия.

С помощью театрализованной деятельности, дошкольники, совместно с педагогами поставили сценку – продемонстрировав таким образом решение проблемной ситуации персонажа, который тратит время в пустую.

Рассмотрим реализацию приема с календариком.

Календарик представляет собой табличку, где дополнительно к датам и дням недели проставлено время суток с интервалом в 1 час (таблица 3).

Таблица 3 – Календарик

	7	8 - 9	10-11	12-13	14-15	16	17-18	19-20	Итого за день
Понедельник									
Вторник									
Среда									
Четверг									
Пятница									
Суббота									
Воскресенье									
									Итого за неделю

Календарик – это инструмент для визуального отслеживания и анализа времени, потраченного впустую. Пособие представляет собой календарь, в котором ребенок ежедневно отмечает цветом время, потраченное на бесполезные занятия. Постоянное нахождение календарика перед глазами ребенка напоминает ему о необходимости бережно относиться ко времени и помогает формировать осознанное отношение к его использованию.

Как использовалось в работе с детьми: дети получали свои календарики и наборы цветных карандашей или ручек. В ходе исследования мы использовали календарик для внедрения приема осознания и снижения потери времени через визуальное отслеживание. Работа включала следующие этапы:

Введение и обучение: на первом этапе мы объясняли детям принцип работы календарика. Мы показали, как ежедневно фиксировать время, потраченное впустую, и как цветовые обозначения помогают визуализировать эти периоды.

Ежедневное отслеживание: каждый день дети самостоятельно отмечали в календарике периоды времени, потраченные на бесполезные занятия (например, долгие игры на компьютере или просмотр телевизора вместо выполнения полезных задач).

Для наглядности мы обсуждали примеры, такие как: если с 16:00 до 22:00 ребенок играл на компьютере, хотя родители разрешали только один час игры, то он выделяет цветом период с 16:00 до 20:00, за исключением разрешенного часа.

Подведение итогов дня и недели: в конце каждого дня дети подсчитывали общее количество потраченного впустую времени и записывали эту цифру в колонке «Итоги». По итогам недели мы совместно подсчитывали общее количество времени, потраченного впустую за неделю. Это позволило детям увидеть общую картину и осознать, сколько времени они теряют.

Анализ и рефлексия: мы проводили обсуждения о том, как можно сократить потерю времени и использовать его более продуктивно. Дети делились своими выводами и планами по улучшению.

Особое внимание уделялось случаям, когда у ребенка накопилось значительное количество потраченного впустую времени. Это помогало им задуматься о том, как они проводят свои дни и как могут изменить свои привычки.

Постоянное напоминание и мотивация: календарик постоянно находился у детей перед глазами, напоминая им о необходимости контролировать свое время. Видя цветовые отметки на календарике, дети стремились «быть хорошими» и уменьшить количество бесполезно потраченного времени.

Результаты работы: использование календарика показало свою эффективность в снижении количества потерянных часов у детей. Дети стали более осознанно относиться к своему времени, стремились сократить периоды бесполезных занятий и больше внимания уделяли полезным видам

деятельности. Этот прием помог им развить навыки самоорганизации и планирования, а также улучшил их способность к самоконтролю.

2.3 Оценка работы по формированию саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента

Цель контрольного эксперимента – выявление изменения в уровне сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет.

Для того, чтобы определить динамику сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет, нами была повторно проведена диагностика с помощью методик, представленных в констатирующем эксперименте (глава 2.1).

Для выявления особенностей саморегуляции у детей 6-7 лет, то есть уровень сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей применялась методика «Изучение саморегуляции» (У.В. Ульенковой). Сравнительные количественные результаты диагностического задания 1 представлены на рисунке 8.

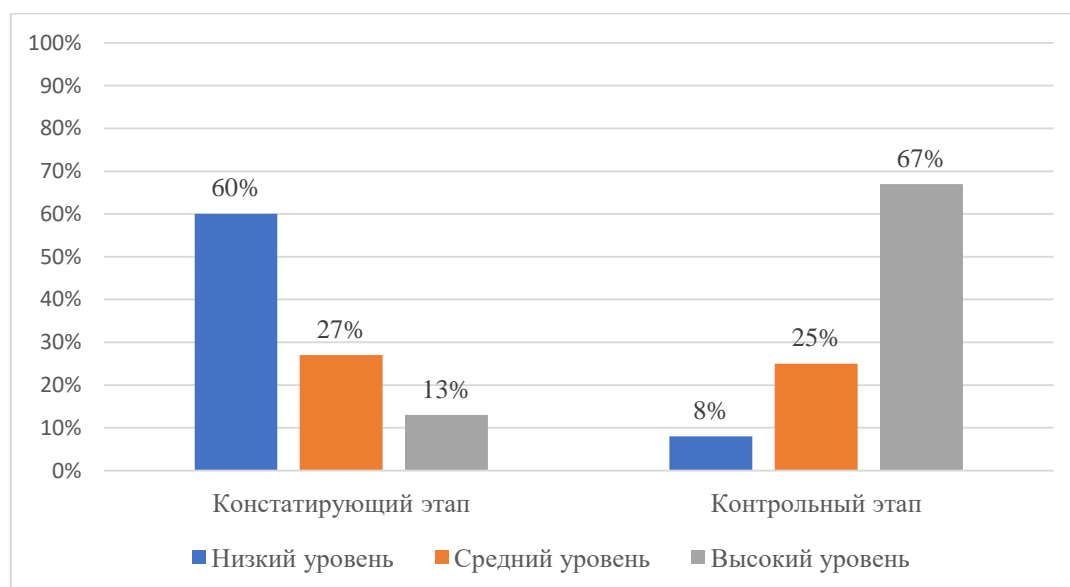


Рисунок 8 – Сравнительные количественные результаты по выявлению уровня сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей

Низкий уровень продемонстрировали 8% детей (Арина У.), что свидетельствует о том, что девочка совсем не смогла выполнить задание до конца, даже при помощи взрослого.

У 25% детей (Ростислав Б., Давид К., Петя К. и Василиса В.) – средний уровень, дети справились с заданием с помощью наводящих вопросов, без труда нарисовали все палочки и черточки.

У 67% детей (Илья Т., Василиса К., София С., Савелий Р., Алена С. и Ксюша) был выявлен высокий уровень. Дети хорошо справились с заданием, не допустив ошибок.

После проведения диагностического задания 1, мы выявили, что уровень умения сформированности саморегуляции в игровой деятельности значительно повысился. Большинство детей (67%) имеют высокий уровень, у 25% – средний уровень, количество детей с низким уровнем (8%) понизилось.

Для выявления особенностей саморегуляции у детей 6-7 лет, то есть уровня полноты принятия задания применялась методика «Выкладывание ёлочки» (У.В. Ульенковой). Сравнительные количественные результаты диагностического задания 2 представлены на рисунке 9.

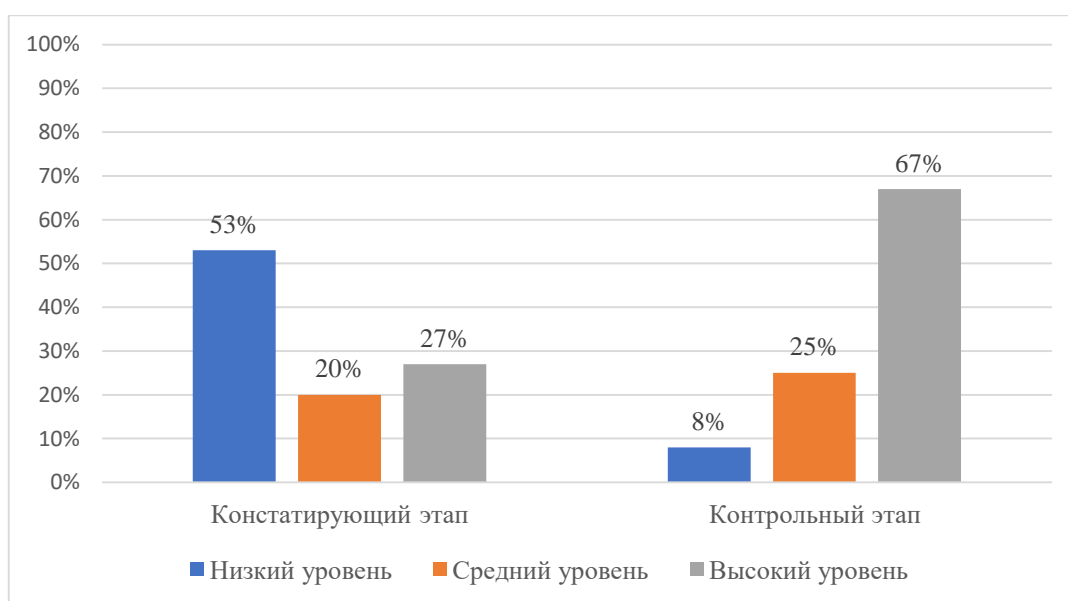


Рисунок 9 – Сравнительные количественные результаты по выявлению уровня полноты принятия задания

Низкий уровень продемонстрировали 8% детей (Замир М.). Замир с трудом справился с заданием, он совсем не смог собрать ёлочку по образцу, и отказался делать задания даже при помощи взрослого.

У 25% детей (Сергей С., Василиса К., Илья Т.) мы выявили средний уровень развития данного умения, они справились с заданием с помощью наводящих вопросов, без труда собрали ёлку по образцу.

У 67% детей (Ростислав Б., Арина С., София С., Алена С., Ксюша Г., Петя К. и Даша П.) был выявлен высокий уровень. Дети справились с заданием практически без ошибок.

В результате проведения диагностического задания 2, мы увидели, что уровень полноты принятия задания значительно повысился. Высокий уровень имеют большинство детей – 67%, средний уровень – 25%, низкий уровень повысился до 8 %.

Для выявления уровня полноты принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата деятельности у детей 6-7 лет применялась методика «Рисование флажков» (У.В. Ульенковой). Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3 представлены на рисунке 10.

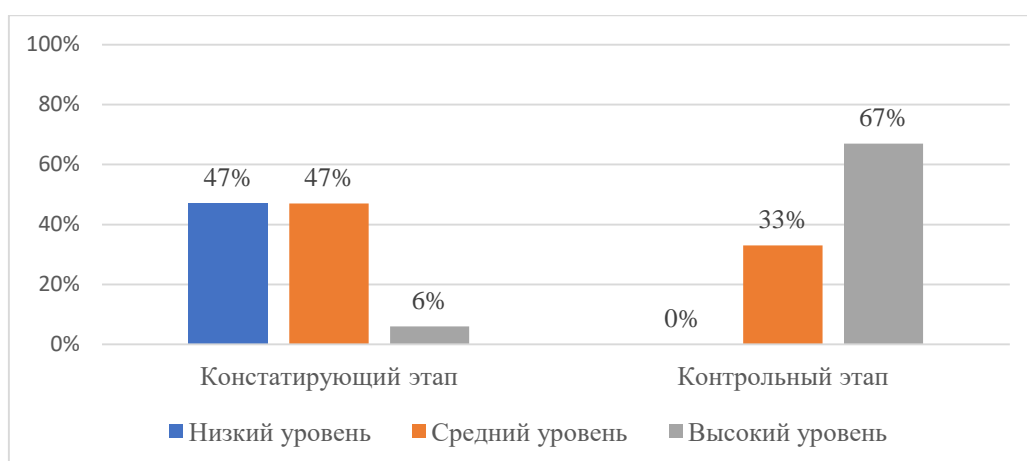


Рисунок 10 – Сравнительные количественные результаты по выявлению уровня полноты принятия задания

Детей с низким уровнем развития данного умения мы не выявили.

33% детей (Давид К., Илья Т., Василиса В., Сергей С.) продемонстрировали средний уровень. Дети справились с заданием при помощи взрослого, но после нескольких проб рисования, отказываются от дальнейшего выполнения задания.

У 67% детей (София С., Петя К., Ростислав Б., Даша П., Алена С., Арина У., Замир) был выявлен высокий уровень, следовательно, они справились с заданием лучше остальных. Они смогли выполнить задания, не прибегая к помощи взрослого. Так же дети до конца не выполняли задания по причине усталости.

В результате проведения диагностического задания 3, мы увидели, что уровень полноты принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата деятельности у детей 6-7 лет повысился. Высокий уровень имеют большинство детей – 67%, средний уровень – 33%, низкий уровень не был выявлен.

Для выявления уровня сформированности волевых качества у детей 6-7 лет применялась методика «Метод наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого. Сравнительные количественные результаты диагностического задания 4 представлены на рисунке 11.

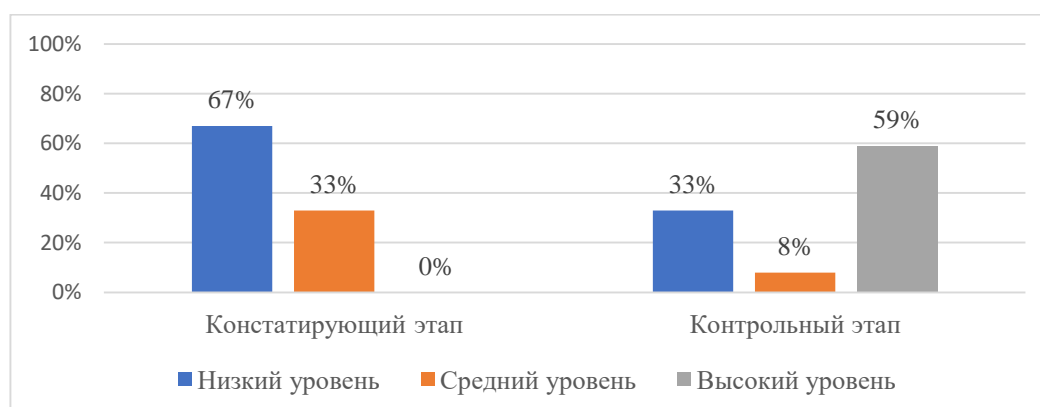


Рисунок 11 – Сравнительные количественные результаты по выявлению уровня сформированности волевых качества у детей 6-7 лет

33% детей (Илья Т., Василиса В., София С., Алена С.) имеют низкий уровень развития, следовательно, они не смогли довести начатое дело до конца, не проявляли упорство при смене коллектива, не проявляли терпения в игровой деятельности, не смогли держать себя в конфликтных ситуациях в игровых моментах.

У 8% детей (Савелий Р.) был выявлен средний уровень. Илья справился с заданиями.

59% детей (Василиса К., София С., Алена С., Ростислав Б., Замир М., Ксюша Г.) правильно выполнили инструкцию задания с первого раза, без подсказок взрослого. Ребята проявили свои волевые качества.

В результате проведения диагностического задания 4, мы увидели, что уровень умения сформированности волевых качества у детей 6-7 лет значительно повысился. Высокий уровень (59%) имеют большинство детей, низкий уровень был выявлен у 33% детей, средний уровень у 8% детей.

Для выявления уровня самоконтроля по ходу выполнения задания у детей 6-7 лет применялась методика «Рисование домика лесника» (У.В. Ульенковой). Сравнительные количественные результаты диагностического задания 5 представлены на рисунке 12.

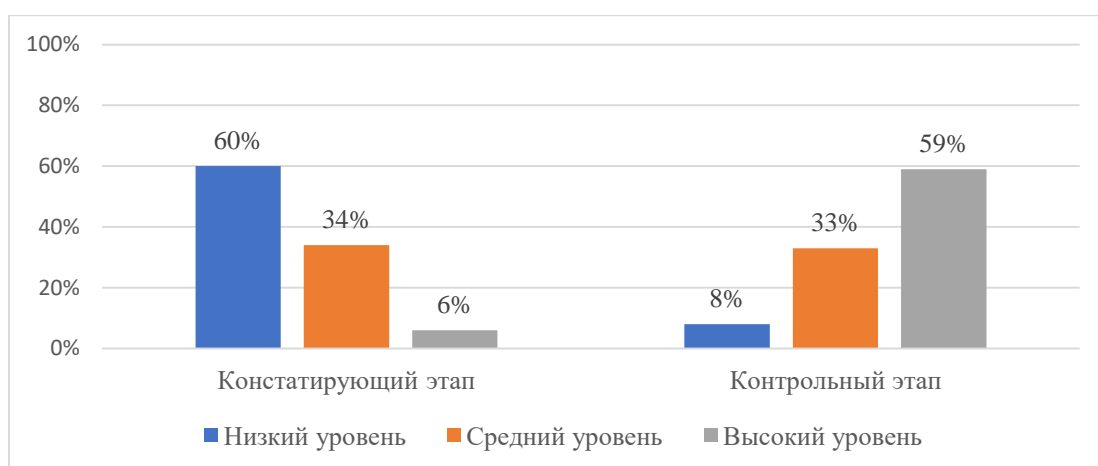


Рисунок 12 – Сравнительные количественные результаты по выявлению уровня самоконтроля по ходу выполнения задания у детей 6-7 лет

8% детей (Арина У.) продемонстрировали низкий уровень развития данного умения. Арина совсем не смогла запомнить последовательность рисования домика, отказалась делать задания даже при помощи взрослого.

33% детей (Ростислав Б., Давид К., Илья Т., Василиса В.) имеют средний уровень, то есть ребята справились с заданием с помощью подсказок, с трудом смогли нарисовать домик, плохо ориентировались в задании.

У 59% детей (София С., Петя К., Сережа С., Замир М., Алена С., Ксюша Г.) был выявлен высокий уровень, следовательно, они смогли полностью сделать задания, но с помощью подсказок взрослого.

В результате проведения диагностического задания 5, мы выявили, что уровень самоконтроля по ходу выполнения задания у детей 6-7 лет повысился. У большинства детей (59%) был выявлен высокий уровень развития, средний уровень был выявлен у 33%, а низкий – у 8% диагностируемых детей.

Для выявления уровня самоконтроля при оценке результата деятельности у детей 6-7 лет применялась методика «Выкладывание геометрических фигур» (У.В. Ульенковой). Сравнительные количественные результаты диагностического задания 6 представлены на рисунке 13.

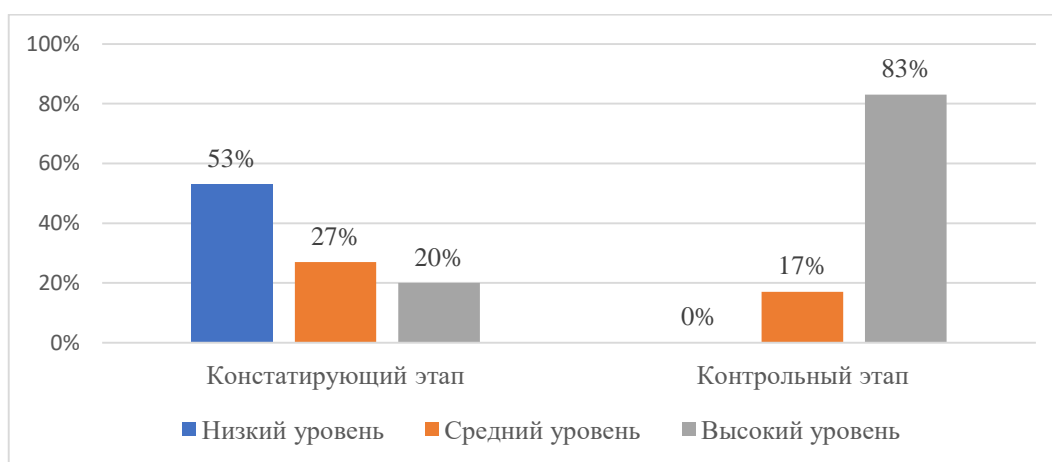


Рисунок 13 – Сравнительные количественные результаты по выявлению уровня самоконтроля при оценке результата деятельности у детей 6-7 лет

Низкий уровень развития данного умения не был выявлен.

17% детей (Арина У., Ростислав Б., Давид К.) продемонстрировали средний уровень развития данного умения. Ребята справились с заданием с помощью подсказок взрослого, средний уровень ориентировки на листе бумаги, допущенные ошибки не исправляют, пока на это не укажет взрослый.

83% детей (Ксюша Г., Илья Т., Василиса В., София С., Алёна С., Сережа С., Замир М., Петя К.) имеют высокий уровень самоконтроля при оценке результата деятельности, так как они выполнили задание самостоятельно и правильно.

В результате проведения диагностического задания 6, мы выявили, что уровень самоконтроля при оценке результата деятельности у детей 6-7 лет повысился. У большинства детей (83%) был выявлен высокий уровень развития, средний уровень был выявлен у 17%, низкий уровень не был выявлен.

В ходе проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что у детей 6-7 лет уровень сформированности саморегуляции в игровой деятельности сформирован недостаточно и требует развития в ходе индивидуальных, групповых и фронтальных занятий с педагогами в детском саду и в ходе занятий с родителями в виде индивидуальных домашних заданий.

Результаты исследования уровня сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет на этапе контрольного эксперимента представлены в таблице приложения Г.

Сравнительные количественные результаты констатирующего и контрольного экспериментов представлены в рисунке 14.

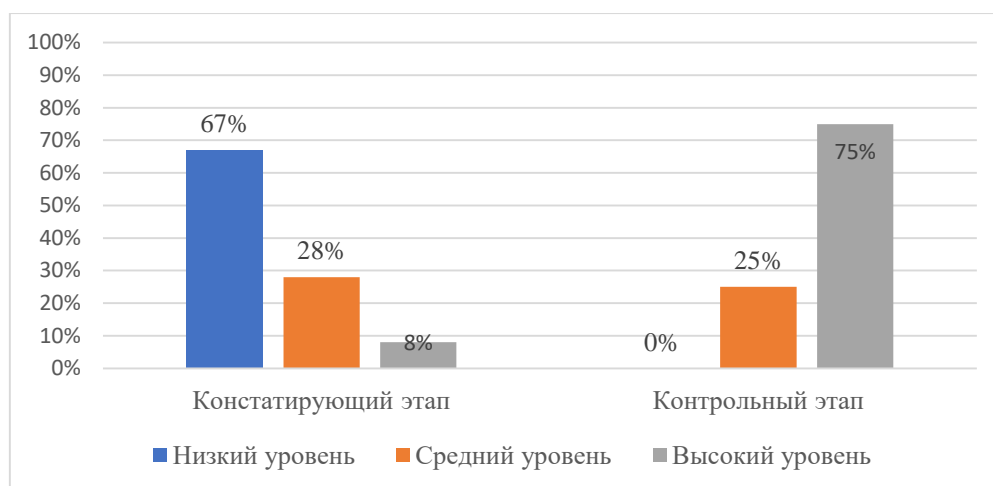


Рисунок 14 – Сравнительные количественные результаты констатирующего и контрольного экспериментов

Количественные результаты исследования на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице приложения Г.

После проведения диагностических заданий на этапе контрольного эксперимента, можно сделать вывод об уровне сформированности саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет: к низкому уровню сформированности саморегуляции в игровой деятельности мы отнесли 0 человек (0 %), когда на этапе констатирующего эксперимента к нему относился 1 человек (8 %). К среднему уровню сформированности саморегуляции в игровой деятельности мы отнесли 3 человека (25%), когда на этапе констатирующего эксперимента к нему относились 8 человек (67%). К высокому уровню сформированности саморегуляции в игровой деятельности мы отнесли 9 человек (75%), когда на этапе констатирующего эксперимента к нему относились 3 человека (25%).

По итогам полученных результатов контрольного этапа видно, что дошкольники лучше справились с заданиями после формирующего этапа эксперимента: допускали меньше ошибок в составлении елочки, в рисовании флажков и домиков, в выкладывании геометрических фигур, активно выполняли задания и меньше пользовались подсказками педагога. После проведенного формирующего этапа, количество детей с высоким уровнем

сформированности саморегуляции в игровой деятельности увеличилось с 25% до 75% (с 3 человек до 9), со средним уровнем сформированности синонимического словаря понизилось с 67% до 25% (с 10 человек до 3), с низким уровнем сформированности синонимического словаря понизилось с 8% до 0% (с 1 человека до 3).

По итогам диагностики мы выявили, что работа по формированию у детей 6-7 лет саморегуляции в игровой деятельности приемами тайм-менеджмента дает положительный результат, что доказывает верность гипотезы.

Выводы по второй главе

Проанализировав теоретические подходы и практические методики, можно сделать несколько важных выводов.

Во-первых, планирование является ключевым аспектом в развитии произвольного поведения у детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования выяснилось, что способность к планированию формируется постепенно: от отсутствия планирования в раннем возрасте до полноценного планирования в 6-7 лет. Это развитие тесно связано с игровой деятельностью, где дети учатся подчиняться правилам и контролировать свое поведение, что впоследствии переносится на другие виды деятельности.

Во-вторых, игра выступает мощным инструментом для формирования саморегуляции и произвольного поведения. В игровой деятельности дети осваивают навыки планирования, самоконтроля и оценки результатов своей деятельности. Важным аспектом является подчинение правилам игры, что развивает у детей способность следовать установленным нормам и контролировать свои действия. Через игру дети также учатся мотивироваться и достигать поставленных целей, что способствует развитию их познавательной активности.

В-третьих, проект "Я и моё время" продемонстрировал значимость интеграции методов тайм-менеджмента в образовательный процесс. Использование различных пособий и методик, таких как "Мои хвалкилки. Режим дня" и "Куб-перевертыш. Режим дня", показало высокую эффективность в формировании у детей навыков планирования и самоорганизации. Визуальное планирование и игровая мотивация помогли детям лучше понимать последовательность действий, развивать память, внимание и логическое мышление.

В-четвёртых, активное участие родителей и педагогов в проекте сыграло важную роль в успешной реализации методик. Совместные усилия по созданию развивающей среды и организации проектной деятельности способствовали более глубокому и осознанному усвоению детьми навыков управления временем. Проведение консультаций, мастер-классов и совместных мероприятий укрепило связь между образовательным учреждением и семьёй, обеспечив непрерывность процесса обучения.

В-пятых, анализ результатов исследования показал необходимость дальнейшей работы в направлении формирования саморегуляции у дошкольников. Несмотря на достигнутые успехи, многие дети по-прежнему испытывают трудности с осознанным управлением своим временем. Это подчеркивает важность систематической работы и использования различных приёмов и методик для развития этих навыков.

В целом, проведенное исследование подтвердило, что обучение детей основам планирования и тайм-менеджмента через игровую деятельность значительно способствует их личностному развитию. Дошкольники становятся более самостоятельными, организованными и мотивированными, что в конечном итоге улучшает их подготовку к школьному обучению и дальнейшей жизни. Разработанные методики и пособия могут быть рекомендованы для широкого использования в дошкольных образовательных учреждениях с целью улучшения процесса формирования саморегуляции и произвольного поведения у детей.

Заключение

Проведенное нами исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу и позволило сделать следующие выводы.

Результаты теоретического анализа дают основание утверждать, что проблема формирования саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет является актуальной и требует дальнейшего теоретического осмысления.

У старших дошкольников не достаточный уровень волевого развития, позволяющий ребенку достигать поставленную цель, правильно оценить свою работу, овладеть определенными правилами поведения, навыками самостоятельности выполнения работы, адекватно относиться к трудностям, оценки взрослого.

В настоящее время по изучению развития саморегуляции проведено значительное количество исследований (Д.И. Бермедова, Г.М. Касаткина, Т.А. Чепель, Т.В. Яковенко), специфике формирования ее отдельных компонентов у детей дошкольного возраста (Т.Ю. Андриюшенко, Л.В. Берцфаи, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.В. Захарова, И.И. Кондратьева, А.Х. Маркова, Д.Б. Эльконин).

В связи с тем, что игра является ведущей деятельностью дошкольников, саморегуляция проявляется в игровой деятельности ребенка. Дети учатся самостоятельно регулировать себя, свое поведение, свои действия и речь в игре.

Однако для саморегуляции дошкольников 6-7 лет важны адаптированные приемы тайм-менеджмента.

Тайм-менеджмент позволяет формировать у детей качества: самостоятельность, ответственность, целеполагание, рефлексия, опыт по развитию интеллектуальной и волевой сферы. Все это неразрывно связано с умением организовывать свою деятельность и время.

Исследования на выявление уровня сформированности саморегуляции в игровой деятельности, проведенные нами на констатирующем этапе

эксперимента показали, что высокий уровень развития имеют 25% детей, средний уровень развития – 67% детей, низкий – 8% детей.

Исследования, проведенные нами после формирующего эксперимента на контрольном этапе эксперимента, показали, что 75% имеют высокий уровень развития, 25% – средний уровень, низкий уровень развития был не выявлен. Это позволяет говорить о том, что у детей 6-7 лет уровень сформированности саморегуляции в игровой деятельности находится на высоком и среднем уровне по таким показателям: уровень полноты принятия задания, качество самоконтроля при оценке результата деятельности, уровень сформированности волевых качества, уровень самоконтроля по ходу выполнения задания, уровня самоконтроля при оценке результата деятельности.

Формирование саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента возможно, если:

- раскрыта сущность понятия формирование саморегуляции в игровой деятельности дошкольников;
- формирование саморегуляции в игровой деятельности в дошкольном возрасте эффективно осуществляется посредством приемов тайм-менеджмента;
- определены приемы тайм-менеджмента, соответствующие возрасту, содержанию деятельности дошкольника;
- включено использование дошкольниками наглядных пособий по саморегуляции в игровой деятельности в самостоятельную деятельность.

Проведенная экспериментальная работа позволила выявить возможность организации работы по формированию саморегуляции в игровой деятельности у детей 6-7 лет приемами тайм-менеджмента после ее реализации.

Список используемой литературы

1. Аболенина Т. И. Тайм-менеджмент в самовоспитании младшего школьника. Молодой ученый. 2016. №7.6 (111.6). С. 3-5. URL :
 2. Аллен Д. Как привести дела в порядок. Искусство продуктивности без стресса. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2011. 386 с.
 3. Аристотель. Физика. Сочинения. М. : Академкнига, 2013. 173 с.
- Братенкова М. М. Тайм-менеджмент школьника // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL : <http://scienceforum.ru/2016/article/2016023684> (дата обращения:
- . Бухаленкова Д. А., Сухих В. Л., Якупова В. А. Развитие саморегуляции в игре: во что и как играть с дошкольниками // Современное дошкольное образование. 2021. №1(103). С. 8-16.
- . Венгер Л. А. Психология. М. : Просвещение, 1988. 245 с.
- . Гуськова Т. В. Что такое самостоятельный ребёнок // Дошкольное воспитание. 1988. №11. С. 51.
- . Гуткина Н. И. Новая программа развития детей старшего дошкольного возраста и подготовки их к школе // Психолог в детском саду. 2007. № 4. С.
- . Жаренкова Г. И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1972. №4. С. 17-33.
- . Кар Т. Л. О природе вещей. М. : АН СССР, 1958. 260 с.
- . Кови С. Главное внимание главным вещам. М. : Альпина Паблишер, 2014. 328 с.
- . Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128-135.
- . Крутецкая В. Правила успеваемости и режим дня школьника. М. : Литера, 2013. 64 с.

- . Кузнецов Б. Г. Ньютон. М. : Мысль, 1982. 175 с.
- . Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет : 5-е изд. М. : Изд-во УРАО, 1999. 175 с.
- . Лакейн А. Искусство успевать. М. : ФАИР, 1995. 240 с.
- . Лидс Р. Полный порядок. Понедельный план борьбы с хаосом на работе, дома и в голове. М. : Юнайтед Пресс, 2010. 272 с.
- . Михеева А. Р. Сборник развивающих игр как средство формирования волевой саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста (6-ого года жизни). Красноуфимск, 2017. С. 5.
- . Мороз А. Семь навыков. Семейный тайм-менеджмент, или Как успевать все. Книга-тренинг. Москва, Альпина Паблишер, 2018. С. 13.
- . Мухина Т. А. Игра как средство развития саморегуляции у дошкольников // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации: Материалы международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года. Москва : Знание-М, 2020. С. 907-917.
- . Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
- . Стариков И. М. Психология взаимопонимания в конкретных ситуациях: Учебное пособие. Киев : Центр учебной литературы, 2010. 288 с.
- . Трейси Б. Результативный тайм-менеджмент: эффективная методика управления собственным временем. Москва, Омега-Л, 2007. С. 7.
- 24. Ульенкова У. В. Формирование общей способности к учению у шестилетних детей// Дошкольное воспитание. 1989. № 3. С. 53-57.
- . Хайнц М. Позитивный тайм-менеджмент. Как успевать быть счастливым. Москва, Альпина, 2018. С. 21.
- . Чемерилова И. А., Иванова Е. К. Использование технологии тайм-менеджмента в формировании умений самоорганизации у младших

школьников // МНКО. 2019. №1 (74). URL :
<https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-taym-menedzhmenta-v-formirovanii-umeniy-samoorganizatsii-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения:

. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2004. 384 с.

. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания. Киев. 1961. С. 12-13.

29. Barnett W. S., Jung K., Yarosz D. J., Thomas J., Hornbeck A., Stechuk R., Burns S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299–313.
<https://doi.org/10.4073/csr.2017.10>

30. Covey A., Li T., Alber-Morgan S. R. Using Behavioral Skills Training to Teach Peer Models: Effects on Interactive Play for Students with Moderate to Severe Disabilities. *Educ. Treat. Child.* 44, 19–30 (2021). <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00034-y> (дата обращения 13.12.2022).

31. Dodd H. F., Nesbit R. J., FitzGibbon L. Child’s Play: Examining the Association Between Time Spent Playing and Child Mental Health. *Child Psychiatry Hum Dev* 54, 1678–1686 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01363-2> (дата обращения 18.04.2023).

32. Gibson J. L., Cornell M., Gill T. A. Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children’s Cognitive, Social and Emotional Development. *School Mental Health* 9, 295–309 (2017). <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9> (дата обращения 18.04.2023).

33. Howard S. J., Vasseleu E., Neilsen-Hewett C. Evaluation of the Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST) Program for Supporting children’s early self-regulation development: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials* 19, 64 (2018). <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2455-4> (дата обращения 18.04.2023).

34. Piotrowski J. T., Lapierre M. A., Linebarger D. L. Investigating Correlates of Self-Regulation in Early Childhood with a Representative Sample of

E

n

g

l

i

s

h

-

S

p

e

a

k

i

n

g

A

m

e

r

i

c

a

n

F

a

m

i

l

Приложение А

Список детей

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя, Ф. ребенка	Возраст
1 Арина У.	6 лет 8 месяцев
2 Ростислав Б.	7 лет
3 Давид К.	6 лет 2 месяца
4 Петр К.	6 лет 1 месяц
5 Василиса В.	6 лет 6 месяцев
6 Илья Т.	6 лет 4 месяцев
7 Василиса К.	6 лет 3 месяца
8 София С.	6 лет 10 месяцев
9 Савелий Р.	6 лет 7 месяцев
10 Алена С.	6 лет 8 месяцев
11 Ксения Г.	6 лет 4 месяца
12 Замир М.	6 лет 11 месяцев
13 Сергей С.	6 лет 2 месяца
14 Арина С.	6 лет 9 месяцев
15 Дарья П.	7 лет 1 месяц

Приложение Б

Пособия по формированию саморегуляции в игровой деятельности



Рисунок Б.1 – «Мои хвалилки. Режим дня»



Рисунок Б.2 – «Кубик-перевертыш. Режим дня»

Приложение В

Количественные результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

Таблица В.1 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Имя, Ф. ребенка	ДЗ 1	ДЗ2	ДЗ 3	ДЗ 4	ДЗ 5	ДЗ 6	Уровень сформированности саморегуляции в игровой деятельности
1 Арина У.	НУ	НУ	ВУ	НУ	НУ	НУ	НУ
2 Ростислав Б.	НУ	СУ	СУ	СУ	НУ	НУ	НУ
3 Давид К.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
4 Петр К.	НУ	ВУ	СУ	НУ	СУ	ВУ	СУ
5 Василиса В.	НУ	НУ	СУ	НУ	СУ	НУ	НУ
6 Илья Т.	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
7 Василиса К.	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	СУ	СУ
8 София С.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
9 Савелий Р.	СУ	НУ	ВУ	НУ	НУ	НУ	НУ
10 Алена С.	ВУ	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	СУ	СУ
Ксения Г.	ВУ	ВУ	ВУ	НУ	НУ	НУ	СУ
12 Замир М.	НУ	НУ	ВУ	НУ	НУ	ВУ	НУ
13 Сергей С.	НУ	НУ	СУ	НУ	СУ	ВУ	СУ
14 Арина С.	НУ	СУ	ВУ	НУ	НУ	НУ	НУ
15 Дарья П.	НУ	ВУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ

Условные обозначения:

ДЗ – диагностическое задание,

НУ – низкий уровень,

СУ – средний уровень,

ВУ – высокий уровень.

Приложение Г

Количественные результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Таблица Г.1 – Количественные результаты контрольного эксперимента

Имя, Ф. ребенка	ДЗ 1	ДЗ 2	ДЗ 3	ДЗ 4	ДЗ 5	ДЗ 6	Уровень сформированности саморегуляции в игровой деятельности
1 Арина У.	НУ	СУ	ВУ	ВУ	НУ	СУ	СУ
2 Ростислав Б.	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	СУ	СУ	СУ
3 Давид К.	СУ	ВУ	СУ	ВУ	СУ	СУ	СУ
4 Петр К.	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
5 Василиса В.	СУ	ВУ	СУ	НУ	СУ	ВУ	СУ
6 Илья Т.	ВУ	СУ	СУ	НУ	СУ	ВУ	СУ
7 Василиса К.	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
8 София С.	ВУ	ВУ	ВУ	НУ	ВУ	ВУ	ВУ
9 Савелий Р.	ВУ	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ
10 Алена С.	ВУ	ВУ	ВУ	НУ	ВУ	ВУ	ВУ
11 Ксения Г.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
12 Замир М.	ВУ	НУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
13 Сергей С.	ВУ	СУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
Арина С.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ
15 Дарья П.	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ	ВУ

Условные обозначения:

ДМ – диагностическое задание,

НУ – низкий уровень,

СУ – средний уровень,

ВУ – высокий уровень.