

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»

37.03.01 «Психология»

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему: **Игра как средство развития произвольного поведения в  
старшем дошкольном возрасте**

Студент(ка) Е.И. Диденко \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель к.псх.н., доцент И.В. Кулагина \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой: к.псх.н., доцент Е.А. Денисова \_\_\_\_\_  
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

**Тольятти, 2016**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</b> .....	6
1.1. Проблема развития произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте в трудах отечественных и зарубежных психологов.....	6
1.2. Игра как средство развития произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте.....	14
<b>Выводы по первой главе</b> .....	20
<b>ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> .....	21
2.1. Организация и описание исследования .....	21
2.2. Исследование уровня развития произвольности у детей старшего дошкольного возраста .....	24
2.3. Организация и проведение коррекционно-развивающей программы.....	42
2.4. Анализ эффективности реализованной развивающей программы.....	53
<b>Выводы по второй главе</b> .....	60
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	62
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	64
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	69

## ВВЕДЕНИЕ

Воля и ее производные – важные и необходимые качества личности человека. Каждый взрослый, связанный с системой образования (родитель или учитель) стремится воспитать в детях волевые качества, настойчивость, целеустремлённость, поскольку они способствуют становлению человека сознательным субъектом собственной жизнедеятельности, позволяют ставить цели и добиваться их. Можно полагать, что становление воли и произвольности является магистральной линией развития личности ребёнка. В этом солидарны практически все классики отечественной детской психологии. Авторами наиболее важных научных работ по проблеме произвольности в старшем дошкольном возрасте, на наш взгляд, являются исследования Выготского Л. С., Котырло В. К., Лисиной М. И., Мануйленко З. В., Смирновой Е. О., Эльконина Д. Б. и других.

Однако, несмотря на общепризнанную в отечественной психологии фундаментальность этой проблемы и её несомненную значимость для практической стороны воспитания, интерес к проблеме развития произвольности в детской психологии за последние десятилетия заметно снизился. Данное обстоятельство во многом связано с неопределённостью самих понятий «воля» и «произвольность». Они описывают самые разные явления: произвольные движения, соподчинение мотивов, действие по инструкции, соблюдение моральных норм, целеполагание, моральный выбор, произвольность познавательных процессов, соблюдение правил поведения, действие по образцу, волевые усилия и пр. В силу недостаточной операциональности данных понятий проблема формирования воли и произвольности личности оказалась включённой с одной стороны в область развития познавательных процессов, с другой – в аспекты становления действий и операций, с третьей – в сферу формирования мотивационно-потребностной сферы ребёнка. Терминологическая неоднозначность отражается и на практике воспитания детей. Единодушно признавая значение

формирования воли и произвольности, начиная с раннего детства, педагоги не располагают достаточно научно-обоснованными методами их формирования. Большинство имеющихся методических рекомендаций ограничиваются лишь советами родителям и воспитателям и не содержат представлений о стратегии воспитания этих важнейших качеств личности. В результате воспитательная работа, лишенная психологических основ оказывается не эффективной и может даже оказать обратный эффект. Именно это противоречие, связанное с необходимостью развития волевых качеств личности ребенка и недостатком научно обоснованных методов и методик в этой области определило **актуальность** нашего исследования.

**Объект исследования** – произвольное поведение старших дошкольников.

**Предмет исследования** - игра как средство развития произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте.

**Цель исследования** – изучение влияния игровой деятельности на развитие произвольного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

**Гипотеза исследования** состоит в предположении, что включение в деятельность старших дошкольников игр с правилами, требующих точного исполнения инструкций, способствует развитию произвольного поведения.

Достижение поставленной цели предполагает решение ряда **задач**:

1. Изучение психологической, педагогической и методической литературы по проблеме;
2. Определение уровня развития произвольности поведения у старших дошкольников;
3. Разработка и апробация развивающей программы;
4. Исследование эффективности реализованной программы развития произвольного поведения старших дошкольников.

Методами исследования являлись как теоретические: анализ, сравнение, классификация, изучение литературы и других источников, так и

эмпирические: наблюдение, беседа, анализ результатов деятельности, а также метод математической обработки – U- критерий Манна-Уитни.

**Научная новизна** исследования состоит в обобщении информации о произвольном поведении детей старшего дошкольного возраста, представленной в научной психологической литературе. Также в исследовании апробирован подход дифференцирования детей по группам в соответствии с соотношением уровней развития произвольности и осознанности поведения. Экспериментально подтверждена ведущая роль игровой деятельности в становлении и развитии произвольности дошкольников.

**Практическая значимость** полученных результатов состоит в экспериментальном подтверждении эффективности разработанной и апробированной коррекционно-развивающей программы, направленной на повышение уровней произвольности и осознанности у детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты могут быть применены в работе воспитателей детских учреждений и родителями, заинтересованными в развитии произвольности ребенка и большей осознанности своего поведения и действий партнеров по взаимодействию

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

## **1.1. Проблема развития произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте в трудах отечественных и зарубежных психологов**

Рассматривая проблему воли, необходимо подробнее остановиться на сущности самого понятия, а также контекста рассмотрения воли в аспекте возрастной психологии. С этой точки зрения все действия человека подразделяются на две категории: произвольные и произвольные. Произвольные действия являются следствием возникновения неосознаваемых или недостаточно осознаваемых побуждений, влечений, установок и т.д. Они носят импульсивный характер и лишены четкого плана. Все сознательные, целенаправленные действия являются произвольными, предполагающими предварительное планирование очередности операций по достижению цели. Воля относится к психическим познавательным процессам и рассматривается исследователями как сознательный контроль человеком своего поведения и деятельности, направленный на преодоление препятствий внешнего и внутреннего характера на пути достижения цели. А.Г. Маклаков выделяет следующие этапы в структуре волевого действия:

Осознание цели и стремления ее достичь.

Осознание различных возможностей достижения цели. Данный этап преимущественно связан с мыслительной деятельностью человека и направлен на анализ возможностей осуществления волевого действия в заданных условиях и его возможных результатов.

Появление мотивов, утверждающих или отрицающих эти возможности. Этот этап можно обозначить как «ценностный фильтр», поскольку его суть состоит в том, что все варианты достижения поставленной цели рассматриваются в аспекте приемлемости для направленности личности, ее убеждений, мировоззрения, установок, принятых нормативных способов жизни и деятельности.

Борьба мотивов и выбор - это самый напряженный момент и обязательным только в случае сложного волевого действия, когда перед человеком открывается несколько перспективных целей, представляющих для него одинаковую ценность. Выбор одной из альтернатив и инициация деятельности по ее реализации возвращает психической деятельности оптимум. В случае простого волевого акта или объективной необходимости этот этап свернут.

Принятие одной из возможностей в качестве решения. Наступление этого этапа связано со снижением психического напряжения вследствие разрешения внутриличностного конфликта и санкционирования определенного варианта. Также на этом этапе происходит детальное планирование последовательности действий, необходимых способов и средств достижения цели.

Осуществление принятого решения связано с практической реализацией ранее запланированного алгоритма действий и преодоления внешних препятствий, всевозможных помех до тех пор, пока принятое решение и поставленная цель не будут достигнуты. Заключительный этап волевого акта включает в себя аспект волевого усилия, понимаемого как особое состояние активации физических, интеллектуальных и моральных сил человека [37].

В результате волевого действия человек либо достигает цели, либо оценивает трудности объективного и субъективного плана, намечая иные пути достижения желаемого.

Зарубежные исследователи не рассматривают проблему произвольности и ее развития как отдельно стоящую поскольку вектор их интереса ориентирован на поиск объективных детерминант человеческого поведения и не включает аспект самодетерминации. В каждом психологическом направлении в качестве таких детерминант выступают различные явления, так в бихевиоризме это средовые воздействия, в психоанализе - врожденные инстинкты, многие авторы предпочитают

обозначать поведение как результат суммированного воздействия внешних обстоятельств, преломленных внутренними особенностями личности.

Клер Копп, занимаясь проблемой развития саморегуляции и самоконтроля у детей, предложила следующую периодизацию.

1. Рефлекторная фаза нейро-физиологической регуляции (от рождения до 3 мес.) – характеризуется возникновением сенсомоторного механизма регуляции.
2. Фаза сенсомоторной регуляции (от 3 до 9-12 мес.) отличается полезависимым поведением ребенка в ответ на изменения окружающей обстановки.
3. Фаза контроля (от 9-12 мес. до 2 лет) проявляется в способности ребенка понимать требования, исходящие от взрослого и стремлении соответствовать его ожиданиям.
4. Фаза самоконтроля (от 2 до 4 лет) характеризуется появлением у ребенка самоконтроля даже в отсутствии внимания со стороны взрослого. Это становится, возможно, благодаря появлению образного мышления и воспроизводящей памяти, ярко проявляющихся в игровой деятельности.
5. Фаза саморегуляции уже предполагает развитие более адаптивного поведения, возможность сдерживания импульсивных порывов, а также более адекватного понимания требований со стороны взрослого.

Таким образом, по мнению Копп, самоконтроль, появляясь у ребёнка в возрасте двух лет, в дальнейшем претерпевает значительные изменения.

Е. Маккоби наоборот отрицает возможность формирования самоконтроля и саморегуляции в раннем детском возрасте. По ее мнению формирование и развитие произвольного самоконтроля происходит в дошкольный период, о чем свидетельствует появление способностей тормозить двигательную активность, откладывать удовольствия, сдерживать сильные эмоции, а также вести себя в соответствии с требованиями ситуации.



Развитие самоконтроля и саморегуляции в дошкольном возрасте многие зарубежные авторы связывают с когнитивным развитием ребёнка.

В противоположность зарубежным авторам, отечественные детские психологи видят проблему развития произвольности поведения как основополагающую линию личностного развития ребенка. Отечественные ученые (Л.С. Выготский) особое внимание уделяют рассмотрению феномена произвольности, обозначая его как самодетерминацию поведения личности.

Л. С. Выготский представляет развитие личности как процесс овладения собственным поведением и психическими функциями. Д.А. Леонтьев подчеркивает, что фундаментальные предпосылки становления личности состоят в формировании внутренней саморегуляции деятельности. По мнению Д.Б. Элькониной личностное поведение базируется на формировании произвольности действий и поступков. Л. И. Божович и А. Н. Леонтьев едины во мнении о решающем значении воли и произвольности в становлении личности. Таким образом, можно констатировать, что формирование произвольности ребенка является важнейшим этапом становления личности.

Несмотря на многообразие трактовок, и точек зрения, можно обозначить два ведущих в плане определения содержания рассматриваемого понятия и способов его исследования.

Первый подход представляет сознательность основным качеством произвольности, определяющим специфику и простого и сложного волевого акта человека. Так А. В. Запорожец и М. И. Лисина указывают на то, что трансформация произвольных действий в произвольные осуществляется посредством их осознания [17, 34]. Исходя из данного положения, основное внимание исследователей воли должно быть, приковано к развитию сознания и самосознания ребенка.

Среди представителей этого подхода можно отметить и Л. С. Выготского, который выдвинул тезис об опосредованности произвольности общественно выработанными знаками и, в частности, речью [36]. В качестве

подобных знаков Д.Б. Эльконин выделял способность ребенка действовать по заданному наглядно или идеально образцу, или в соответствии с существующими правилами поведения [54]. Появление данной способности свидетельствует о формировании произвольности, сознательной саморегуляции поведения личности.

Второй подход к пониманию произвольности поведения включает в качестве компонента мотивационно-потребностную сферу человека. Приверженцы этого направления (Т. Рибо, В. Вундт, К. Левин, Ж. Пиаже, А. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович и др.) определяют волю как причину субъектной активности. Так К. Левин описывал волевое поведение как способность преодолеть ситуативные побуждения, а коллектив научной школы Д.Н. Узнадзе как акт выбора мотива или смену установки. Точка зрения сходная с мнением К. Левина отмечается и у Л.И. Божович, выделившей в качестве главной характеристики воли возможность независимого от обстоятельств поведения в соответствии с собственными целями и намерениями, которое является следствием дифференциации и иерархизации мотивов [6].

А.Н. Леонтьев [30,31] характеризует волевое действие как такое, в котором прослеживается отношение мотива к цели, что и является признаком произвольности. Н.И. Непомнящей экспериментально было показано, что отношения цели к мотиву начинают формироваться и проявляться в дошкольном возрасте, свидетельствуя о становлении истоков произвольности [37].

Таким образом, можно подчеркнуть, что общим для представителей этого подхода является изучение содержательной стороны мотивационной обусловленности поведения на разных этапах онтогенеза.

В современной психологии воля рассматривается как произвольное действие в условиях преодоления трудностей. Так, В.К. Котырло пишет, что «для произвольной регуляции характерна сознательная целенаправленность поведения, а для волевой — преодоление трудностей и препятствий на пути к

цели» [28, 51]. Качественная определенность препятствий в достижении цели достаточно затруднена, учитывая их субъективный характер и присутствие практически в любом целенаправленном действии. С точки зрения других исследователей воля является общим понятием, а ее производные элементарными формами волевого поведения [20]. С нашей точки зрения подобное представление о воле и произвольных процессах не учитывает внутренних форм саморегуляции, которые нельзя отнести ни к простым, ни к сложным формам поведения и поэтому является не продуктивным.

Представление же о воле как произвольной форме мотивации [20, 21, 22], разделяемое В.А. Иванниковым и Л.И. Божович является более результативным и состоит в понимании воли как дополнительного побуждения к недостаточно мотивированному действию, которое переводит его на новый уровень регуляции, т.е. человек овладевает своими побуждениями.

Началом рассмотрения исторического пути развития воли в онтогенезе можно считать этап становления у ребенка способности и возможности управления своими побуждениями, переосмысления реальной ситуации. Основание этой ступени закладывается посредством осознания собственной мотивации как уже имеющейся, так и планируемой. В исследовании В. А. Иванникова [9] показано, что поиск волевого действия у детей до 6 лет безрезультатен, с другой стороны некоторые исследователи называют настойчивость, упрямство и требовательность детей раннего возраста проявлениями зачатков мотивации. Мы склонны придерживаться той точки зрения, что периодом активного развития и формирования воли является именно дошкольный возраст [28, 29, 45, 47, 54].

Понятие воли как произвольной мотивации малопродуктивно в ракурсе изучения ее развития в детском возрасте, более же адекватным нам представляется то, что произвольность и воля имеют разное содержание и разные линии развития. Исходя из этого, развитие произвольности происходит посредством овладения собой (что предопределяется уровнем

осознания своего поведения и средствами его организации), а воля связывается с проблемой становления мотивационной сферы ребенка и определяется содержанием мотивов, побуждающих активность ребенка, и устойчивостью их иерархии. В результате такого разделения понимание воли и произвольности получают различное содержание и проявления.

Д. Б. Эльконин отмечает, что детские мотивы, являясь устойчивыми, при этом не регулируются, не осознаются [54]. С другой стороны действия, выполняемые по инструкции, будучи произвольными, не являются волевыми т.к. иницируются взрослыми. Воля и произвольность взрослого человека тоже могут не совпадать, поскольку устойчивая иерархия мотивов и волевые качества не обязательно влекут за собой произвольную регуляцию поведения и самоконтроль. И наоборот, человек с развитой сознательной регуляцией поведения может отличаться слабостью и не сформированным соподчинением мотивов [47].

В структуре деятельности общим элементом воли и произвольности является цель, которая всегда осознаваема и связана с мотивом. Различие же состоит в том, что волевое действие предполагает осознание цели в отношении мотива, а произвольное действие – в отношении средств достижения данной цели, что и обозначает данные феномены равноценные, но не тождественные по своему содержанию. Исходя из этого, встает вопрос о последовательности развертывания в онтогенезе этих человеческих способностей. По мнению Е.О. Смирновой развитие воли и произвольности развиваются в неразрывном единстве, так что каждый новый этап развития произвольности приводит к формированию новых мотивов, побуждающих к овладению своим поведением [46, 47]. Исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, подтвердили положение Л. С. Выготского о том, что объяснение происхождения произвольных действий необходимо искать в отношениях ребенка и взрослого, которые направляют его психическое развитие. В общении с ребенком взрослый выступает не только как носитель средств и способов деятельности, но и как действенное

воплощение мотивационных и смысловых уровней, до которых может со временем подняться ребенок [31, 32]. Активность взрослого при этом должна быть направлена на создание общего смыслового поля, способствующего зарождению собственных смыслов и мотивов ребенка. Таким образом, можно говорить о необходимой роли взрослого в формировании волевых процессов и произвольности ребенка. Однако пути становления этих способностей имеют определенные различия, которые состоят в следующем:

1. Волевое действие всегда инициируется самим ребенком, тогда как цели произвольных действий могут транслироваться взрослыми.
2. Волевое действие, в отличие от произвольных действий может быть непосредственным и не требовать введения определенных средств.
3. Формирование воли возможно только в совместной деятельности со взрослым, которая специально направлена на воспитание устойчивых ценностей и нравственных мотивов. Произвольность же возможно развить посредством тренировки усвоения различных средств овладения своим поведением [47].

Следует подчеркнуть, что развитие этих свойств носит характер взаимообусловленности, поскольку полноценное развитие личности возможно только благодаря гармоничному единству формирования воли и произвольности. Исследователи определяют точку зарождения произвольности и воли по-разному. Так, одни [18, 34] усматривают начало в целенаправленных движениях младенца, другие в действиях ребенка, опосредованных речью взрослого в раннем возрасте, третьи в возникновении иерархии мотивов [45] и возможности действовать по образцу [53] у дошкольников, четвертые связывают появление произвольности с осознанным выбором цели действия у младшего школьника [6]. Такая различная временная соотнесенность обусловлена различным понятийным содержанием явления произвольности. Рассматривая произвольность как функцию психики, можно говорить о том, что она разворачивается, начиная с элементарных форм качественно обогащаясь на каждом последующем

возрастном этапе в контексте взаимодействия ребенка и взрослого. Таким образом, определить этапы развития волевого и произвольного поведения возможно посредством специфического для каждого возраста содержания мотивов деятельности ребенка, а также формами опосредования его поведения в совместной деятельности со взрослым. Определение сущности и специфики произвольного и волевого поведения на разных этапах раннего онтогенеза позволяет выявить главные условия, способствующие формированию этих важнейших качеств личности уже в раннем и дошкольном возрастах, а, следовательно, даёт возможность для построения практической воспитательной работы с детьми [47].

## **1.2. Игра как средство развития произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте**

Игра понимается как форма деятельности в искусственных ситуациях, предполагающая усвоение и воссоздание общественно-исторического опыта, зафиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. Основными ориентирами в понимании детской игры и ее значения для психического развития являются положения, изложенные в работах Д.Б. Эльконина. По его мнению, игра возникает под воздействием условий жизни ребенка и, в то же время, отражает эти условия. Посредством игры ребенок осознает существующую систему отношений и свое место в ней, обретая потребность повзрослеть [54]. Развивая идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин подчеркивал, что в игровой деятельности происходит становление потребностно-мотивационной сферы ребенка, возникает качественно иная форма желаний, связанная с игровой ролью. Д.Б. Эльconiным выделено два механизма развития сюжетно-ролевой игры. Первый связан с особой мотивацией игровой деятельности. Эмоциональное вовлечение в игру

стимулирует выполнение действий, предписанных ролью, а появление сюжета меняет их смысл и становится мотивом деятельности. Второй механизм заключается в повышении осознанности и управляемости действий ребенка за счет правил, заключенных в роли [54]. Перенесение смыслового центра ситуации игры дошкольников на взрослого формирует восприятие его действий как образца для подражания. При переходе к ролевой игре ребенком еще не усвоены общественные функции взрослых и общественный смысл их деятельности, ориентация в системе этих отношений формируется посредством имитации ребенком «взрослого» поведения, исполнения наблюдаемых ролей. Изначально формируется система отношений к функциям взрослого на основе их эмоционального понимания, что находит свое отражение в обобщенности и условности игровых действий, следом идут интеллектуальный и операционально-технический моменты. Д.Б. Эльконин акцентировал внимание на том, что смыслы и возникают и оформляются в игре.

Стоит подчеркнуть также то, что в игровой деятельности происходит осознание ребенком своего «Я». Исполняя определенную роль взрослого, он смотрит на себя через призму этой роли, обнаруживая, что является совсем не взрослым. Необходимость игровой деятельности также обнаруживается в процессе развития способов и средств управления собственным поведением, регуляции его на основе общепринятых правил, хотя данный вид деятельности является полностью спонтанно эмоциональным. Д.Б. Эльконин видел в этом противоречии основную сущность детской игры, объясняя это тем, что исполняя роль взрослого, ребенок берет на себя определенный способ поведения, присущий этому взрослому. В своих исследованиях Д.Б. Эльконин утверждает, что, беря на себя роль, ребенок соглашается с системой обязательного выполнения определенных действий в определенной последовательности и импровизация возможна только в ограниченных ролью пределах. Парадокс состоит в том, что выполнение предписаний и доставляет ребенку удовольствие т.к. он соглашается на это добровольно. Особое

удовлетворение от игры связано с преодолением спонтанных импульсов, с подчинением правилам, заключенным в роли. Игра стимулирует ребенка соотносить свои непосредственные желания с образом идеального взрослого. Однако обозначенные положения, являясь классическими, были обоснованы в 60-70-х гг. прошлого века, когда и общество и общественные отношения были другими.

Произошедшие с того времени изменения не могли не коснуться также и детской игры. Анализируя произошедшие изменения можно понять своеобразие психического развития современных дошкольников, их интересы и ценности, но существующие психологические исследования, посвященные этому вопросу, отличаются неполнотой и узостью проблематики. Интересным нам представляется исследование Е.О. Смирновой организованное как сравнение особенностей игровой деятельности современных дошкольников и их ровесников середины прошлого века [46]. Основной акцент автора был направлен на изучение специфики игры как средства развития произвольного поведения, являющегося основным новообразованием дошкольного возраста. В результате анализа сюжетов детских игр было установлено, что общественная жизнь взрослых уже не так их интересует, в играх слабо представлены профессиональные и социальные роли. Содержание игр в большей степени связано с жизнью и отношениями героев фильмов и мультфильмов, оторвано от наблюдаемой жизни и деятельности близких взрослых, место которых занимают виртуальные персонажи. Рассмотрение игры современных дошкольников только со стороны сюжета не объективно, т.к. Д. Б. Элькониным в качестве отдельного элемента выделено и содержание игры, отражающее степень проникновения в суть человеческих отношений. Именно содержание игры выражает уровень развития игровой деятельности, которая практически не поддается количественной оценке или психодиагностике в стандартизированных условиях. В поисках разрешения данного затруднения Д. Б. Элькониным были выделены уровни развития



игровой деятельности.

На первом уровне располагается игра - действие, не предполагающая правил. На втором уровне стоит игра - роль, в которой правила еще явно не вычлняются. Третий уровень характеризуется выделением правил поведения, которым необходимо подчинять свои действия. На четвертом уровне, именуемом игра – отношение поведение ребенка уже обусловлено правилами игры.

Современные дошкольники, исходя из выводов исследования Е. О. Смирновой, редко достигают четвертого уровня, что также подтверждают и воспитатели ДОО. Соотношение детской игры и произвольности поведения также раскрывается в работах З. В. Мануйленко [38]. За показатель произвольного поведения было принято время сохранения ребенком неподвижной позы, которое подвергалось сравнению в игровых и не игровых ситуациях. В результате было установлено, что более эффективно и продолжительно удерживать неподвижное состояние дошкольники готовы в условиях игры. Также были отмечены некоторые возрастные особенности, так если в пять лет расхождение временных интервалов в сравниваемых ситуациях максимально (т.е. время сохранения позы в игре более чем в три раза превышает тот же показатель в неигровой ситуации), то к старшему дошкольному возрасту эти показатели уравниваются за счет возрастания неигровой произвольности. Сделанные в исследовании выводы служат подтверждением закона «параллелограмма развития», суть которого состоит в том, что введение и использование дополнительных внешних средств значительно повышает эффективность деятельности. В процессе взросления эти средства интериоризируются благодаря чему произвольность превращается в личностную способность, независимую от конкретной ситуации.

Для определения актуальности данного закона в настоящее время был проведен эксперимент, воспроизводящий методику З. В. Мануйленко. В качестве показателя произвольного поведения также выступало время

сохранения позы - в игровой и не игровой ситуациях. Результаты исследования доказывают, что современные дошкольники имеют низкие абсолютные показатели произвольного поведения, что выражается в неспособности выдержать более 3 минут без движения в противовес 12 минутам у дошкольников прошлого. Не в пользу современных детей свидетельствует и незначительная возрастная динамика произвольности. Если по данным З.В. Мануйленко к семи годам почти в 20 раз возрастает способность к произвольному поведению, то в настоящий момент разница практически не заметна. Также в исследовании отмечено отсутствие существенной разницы в удержании позы в игре и вне игры (обнаружены различия в 20 - 30 с., не достигающие уровня статистической достоверности) на протяжении всего периода дошкольного детства. Таким образом, можно говорить о том, что действие закона «параллелограмма развития» у современных детей не наблюдается, т.е. интериоризации произвольности не происходит. Способность к произвольному поведению к концу дошкольного возраста сохраняется только в игре и не становится внутренним качеством личности.

С научной точки зрения разрыв между игровой и неигровой произвольностью определяется уровнем развития игровой деятельности ребенка. Только достаточно высокий уровень развития игры может стимулировать развитие произвольности ребенка, быть ведущей деятельностью и задавать зону ближайшего развития. Результаты приведенного исследования свидетельствуют о преимущественном снижении уровня развития сюжетно-ролевой игры, редко достигающего до четвертого в типологии Д. Б. Эльконина. Превалирующие игровые уровни не способствуют развитию произвольности как главного новообразования дошкольного возраста. Результаты, отражающие элементы произвольности в игровой деятельности, были получены лишь у самых старших дошкольников, находящихся на пороге школы (6-7 лет), что позволяет сомневаться в интериоризации у этих детей внешних, игровых средств организации своего

поведения в интерпсихическую форму. Более вероятно, что произвольность останется в сфере игры, что не способствует адекватным возрастным новообразованиям, в частности готовности к обучению в школе. С точки зрения многих родителей школьная готовность выражается в умении считать, читать, писать и выполнять инструкции взрослого, вследствие чего время, отведенное на игру, существенно сокращается, негативно сказываясь на становлении произвольности, инициативности и творческой активности. Итогом выступает потеря интереса к школе и учебе в целом из-за переизбытка подобных занятий в ДОУ.

В игре дети учатся контролировать и оценивать себя, превращаясь в сознательного субъекта своей жизни и деятельности, сокращение же игровой активности замедляет становление личности. Модернизация современного образования предполагает раннее и быстрое приучение ребенка ко взрослой форме жизни, игра же с этой точки зрения представляется пустым и бесполезным занятием, мешающим полезному и перспективному обучению. Подобная образовательная тактика приводит к отрыву ребенка от подлинных источников его развития, ведет к искусственному ограничению его возможностей и снижению уровня общего развития. Воззрения Д. Б. Эльконина на то, что в игровых формах деятельности, соответствующих потребностям и возможностям ребенка заключены источники, и резервы его развития на сегодняшний день обретают свою былую актуальность.

Подводя итог, можно утверждать, что игровая деятельность ребенка старшего дошкольного возраста в своей естественной форме является необходимым условием развития и становления произвольности, мотивированности и осознанности поведения.

## **Выводы по первой главе**

На основе анализа психологической литературы по проблемам развития воли и произвольности можно заключить, что большинство исследователей выделяют старший дошкольный возраст как наиболее значимый в становлении и развитии изучаемых нами феноменов.

Отечественные психологи, в противовес зарубежным, рассматривают ведущую роль произвольности поведения в становлении личности человека. Изучение произвольности в отечественной психологии идет по двум направлениям: с одной стороны – основным качеством произвольности признается сознательность, с другой – произвольность выступает компонентом мотивационно-потребностной сферы человека.

В рамках деятельностной структуры волевое действие и произвольное рассматриваются как равноценные, но не тождественные по содержанию, хотя и развивающиеся в онтогенезе во взаимобусловленности. Волевое действие связано с осознанием цели в отношении мотива, а произвольное действие – с осознанием в отношении средств достижения цели.

Игровая деятельность ребенка, с одной стороны, возникает под влиянием условий жизни, а, с другой – является отражением этих условий.

В игре происходит становление потребностно-мотивационной сферы ребенка, а также осознание им своего «Я».

Игровая деятельность в старшем дошкольном возрасте является неотъемлемым условием становления и развития произвольности поведения.

## **ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

### **2.1. Организация и описание исследования**

Цель экспериментальной части исследования состоит в изучении влияния организованной определенным образом серии игр на развитие произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте. Для осуществления поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Определить уровень развития произвольного поведения у старших дошкольников;
2. Разработать серию развивающих игр;
3. Апробировать разработанную программу и проверить ее эффективность в плане развития произвольности детей дошкольников.

Базой экспериментального исследования послужило МДОУ Д/с № 97 г.о. Сызрань. Исследование проводилось с октября 2015 по апрель 2016 г. В нем принимали участие две группы старших дошкольников (общей численностью 32 человека) в возрасте 5-6 лет. Распределение детей в экспериментальную и контрольную группу осуществлялось путем случайного выбора. В представленных ниже таблицах указан перечень детей с указанием возраста на начало экспериментального исследования.

**Таблица 1**

#### **Экспериментальная группа**

Имя ребёнка	Возраст на начало эксперимента
1. Ангелина К.	5 лет 6 мес.
2. Андрей Н	5 лет 2 мес.
3. Данил Ш.	5 лет 2 мес.
4. Егор Р.	5 лет 7 мес.
5. Илья Ш.	5 лет 2 мес.

6.	Костя А.	6лет 1 мес.
7.	Кристина Ф.	5лет 1 мес.
8.	Марат Х.	5лет 2 мес.
9.	Надя У.	5лет 1 мес.
10.	Олег Т.	5лет 9 мес.
11.	Олеся К.	5лет 7 мес.
12.	Полина П.	5лет 3 мес.
13.	Саша Г	5лет 4 мес.
14.	Серёжа В.	5лет 8 мес.
15.	Таня С.	5лет 11 мес.
16.	Эмиль Х.	5лет 6 мес.

**Таблица 2.**

**Контрольная группа**

Имя ребёнка	Возраст в начале эксперимента
1. Алёша К.	5 лет 10 мес.
2. Владик К.	5 лет 5 мес
3. Диана Н.	5лет 1 мес.
4. Дима Д.	5лет 7 мес.
5. Дима Ш.	5лет 7 мес.
6. Женя Л.	5лет 7 мес.
7. Катя Н.	5 лет 2 мес.
8. Катя П.	5лет 5 мес.
9. Кристина Б.	5лет 1 мес.
10. Лера К.	5лет 9 мес.
11. Максим М.	5лет 6 мес.
12. Матвей К.	5лет 5 мес.
13. Настя К.	5лет 7 мес.

14.	Саша Б.	5лет 2мес.
15.	Саша В.	5 лет 8 мес.
16.	Саша М.	5лет 3 мес.

Организация экспериментального исследования предполагала последовательную реализацию логически связанных этапов:

1. Анализ и выбор психодиагностических методик исследования, адекватных поставленной цели и задачам исследования.

2. Стороннее наблюдение за выборочной совокупностью детей, установление с ними первичного коммуникативного контакта.

3. Осуществление констатирующего этапа исследования, направленного на установление уровня развития произвольного поведения в изучаемых группах.

4. Подбор и составление серии игр с правилами (подвижных, сюжетно-ролевых, дидактических), направленных на развитие произвольного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

5. Апробация составленной развивающей программы в экспериментальной группе дошкольников.

6. Экспериментальное исследование эффективности апробированной серии игр для повышения уровня развития произвольного поведения.

Методический инструментарий представляет собой совокупность методов качественного и количественного сбора информации, анализа и систематизации полученных данных. В частности, были использованы методы наблюдения, беседы и частные методические приемы, U-критерий Манна-Уитни.

## **2.2. Исследование уровня развития произвольности у детей старшего дошкольного возраста**

На первом этапе исследования с целью установления контакта было осуществлено наблюдение за деятельностью детей в различных сферах: во время прогулок, на занятиях, в свободной игровой деятельности, в режимных моментах. Взаимодействие с детьми осуществлялось в спокойной доброжелательной обстановке, с реализацией приветливого эмоционального тона и уважительного отношения к личности ребенка.

Цель входного исследования состояла в выявлении и оценке уровня произвольного поведения и осознанности (как основной сущностной характеристики произвольного поведения) правил и собственных действий у старших дошкольников. Для этого анализу подвергались три основных диагностически значимых параметра:

1. Уровень произвольности поведения, определяемый как период времени, в течение которого ребёнок способен сдерживать непосредственное желание, не нарушая правил;
2. Уровень осознанности способа действия (правил), собственных действий и действий другого, и его влияние на повышение произвольного поведения.
3. Сопоставление уровня развития произвольности и осознанности в экспериментальной выборке.

Теоретическое обоснование выбранных методических приёмов состоит в представлении о произвольности как способности преодолеть сложившиеся стереотипные реакции и опосредовать поведение некоторой культурной нормой (образцом, правилом). Исходя из этого адекватные методические приемы, направленные на изучение уровня развития произвольного поведения, должны предполагать сдерживание непосредственных импульсивных движений ребёнка и их опосредование определённым правилом действия, а также выявлять существующую мотивацию ребёнка, проявляющуюся в свободных ненормированных действиях, побуждаемых личными мотивами.



В результате были отобраны следующие методики Е.О. Смирновой:

1. «Сон»
2. «Конструктор»
3. «Рисунок»
4. «Игрушка».

Данный методический инструментарий максимально приближен к условиям жизни дошкольников и охватывают основные сферы их деятельности (режимные моменты, конструктивную, изобразительную, игровую). Каждая ситуация состоит из двух типов действия: действие по правилу, ограничивающее спонтанную активность ребёнка; активные самостоятельные действия, предполагающие творческое начало. Результирующим этапом психодиагностики с использованием каждой методики являлась беседа, направленная на выяснение осознанности правил и собственных действий ребёнка.

Правильное построение экспериментальной процедуры дает возможность не только констатировать настоящее состояние произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста, но также и сделать некоторый прогноз его развития, в соответствии с которым возможно сформулировать рекомендации для воспитателей и родителей по взаимодействию с детьми.

В ходе реализации психодиагностики методики предъявлялись в порядке нарастания сложности. Так первая – «Сон» - не содержит никаких специально организованных отвлекающих воздействий, которые могут вызвать ситуативную активность ребёнка, а требует лишь выполнения традиционных для детского сада режимных моментов. Следующие ситуации требуют преодоления детьми непосредственной ситуативной активности. Наиболее сложной для детей, с авторской точки зрения, является последняя ситуация, которая требует не только ожидания своей очереди, не вступая во взаимодействие с привлекательной игрушкой, но и перед началом

санкционированного взаимодействия требует сначала придумать с ней новое интересное творческое действие.

Кратко остановимся на особенностях методик и самого процесса психодиагностики дошкольников.

#### Методика «Сон».

Процедура: Перед дневным сном ребёнку задаётся вопрос: «Ты знаешь, что нужно делать, чтобы быстрее уснуть?». Ребёнок самостоятельно или при помощи взрослого формулирует примерно такие правила:

1. Лежать, не двигаясь и не разговаривая;
2. Закрыть глаза;
3. Лечь на бочок и положить руки под голову.

При этом взрослый предлагает ребёнку думать, о чём он захочет (вспомнить что-то или сочинять сказку), только молча, а рассказать потом, когда проснётся. После этого взрослый отходит в другой конец комнаты и наблюдает за ребёнком в течение 15 минут. Отмечаются движения ребенка, и характер выполнения правил.

При проведении методики были обнаружены следующие особенности детского поведения. Некоторые точно соблюдали полученную инструкцию, не двигались и не разговаривали. Некоторые - тоже лежали и не двигались, но с интересом наблюдали за происходящим. Один мальчик Костя А. подошёл к взрослому и сказал, что уже придумал сказку. Взрослый напомнил ему инструкцию, ребенок поинтересовался, будет ли взрослый ждать, и, получив утвердительный ответ, отправился в постель и практически сразу уснул. Были и дети, которые ворочались, разговаривали с соседями по кровати, пытались сразу же рассказать все, что вспомнили, задавали вопросы взрослому, играли с руками, т.е. не соблюдали требование взрослого.

#### Методика «Конструктор».

Упражнение предполагает участие двух детей. Процедура: Взрослый показывает обоим детям конструктор и предлагает что-нибудь из него построить. Когда дети выражают готовность начать строительство, взрослый

вводит следующие ограничительные правила игры: строить по очереди, сначала один, потом другой. Тот, кто не строит, а ждёт своей очереди, выполняет роль «сторожа», который охраняет детали и по просьбе «строителя» по одной подает их. Наблюдению подвергается поведение ребенка ожидающего своей очереди. В результате обсуждения взрослый совместно с детьми формулирует следующие правила для «сторожа»:

1. Не трогать детали конструктора, пока тебя не попросят дать их.
2. Не вмешиваться в чужую постройку - не помогать, не мешать, не давать советов.
3. Детали выдавать только по просьбе «строителя».
4. Выдавать детали конструктора только по одной.

Определённые требования предъявляются и «строителю». Он может строить всё, что захочет, но при этом должен использовать все детали конструктора и просить их у своего партнёра по одной, самому не брать. Каждый ребенок должен не только сам выполнять озвученные правила, но и следить правильно ли действует его партнёр. После пяти минут взаимодействия дети меняются ролями.

Осуществление этой методики позволило выделить следующие особенности поведения. Многие дети сразу же брали в руки конструктор, начинали строить что-то, не слушали взрослого. Только, забрав у них, конструктор и объяснив правила, можно было продолжить игровую ситуацию. Они с неохотой принимали роль «сторожа», больше хотели быть «строителями», им не нравилось правило, предполагающее выдачу деталей по одному. Если были «сторожами», то быстро забывали предписанную роль и сами играли с конструктором, мешая строить. Егор Р., исполняя роль «сторожа», даже сломал корабль Андрея Н., сказав, что тот делает неправильно и таких кораблей не бывает. Некоторые дети, наоборот, следовали инструкции и выполняли как роль «сторожа», так и роль «строителя», считая, что нужно меняться ролями, ведь все хотят попробовать и строить и сторожить (например, Олеся К.). Правила, они практически не

нарушали, за исключением правила давать советы (Костя А., Олег Т.). Были дети, которым больше удавалась роль «сторожа». Когда они охраняли конструктор, то не трогали его, сидели тихо, детали выдавали по одной, не проявляя при этом никакого интереса к тому, что строил другой. Когда менялись ролями, Таня С., например, долго не могла начать постройку, вертела в руках детали, смотрела то на взрослого, то на детали, начав же строить, действовала неуверенно.

#### Методика «Рисунок».

Осуществление методики предполагает участие шести дошкольников. Процедура: Каждому ребенку выдается отдельный лист бумаги и общий набор карандашей. Взрослый предлагает детям нарисовать все, что они захотят, но так, чтобы вовремя начать и вовремя закончить свой рисунок. На процесс рисования отводится 1 минута. Рисовать необходимо по очереди, шестому по очереди ребёнку необходимо ожидать своей очереди около 5 минут (именно он и является объектом анализа). Детям озвучиваются следующие правила:

1. не трогать листок бумаги, который лежит перед ними;
2. не брать раньше времени карандаши;
3. не мешать тем, кто рисует (не торопить, и не давать им советы);
4. начать рисовать сразу, как только подойдет очередь;
5. закончить рисование по команде «стоп».

В течение всего времени упражнения осуществляется наблюдение за всеми детьми, фиксируются все особенности их поведения. После просмотра участниками своих и чужих рисунков очередность детей смещается и упражнение повторяется так, чтобы на месте шестого «художника» побывали все дети. Результаты методики «Рисунок» позволили выделить следующие тенденции поведения детей. Часть из них честно выполняла все правила, хотя было видно, как они хотят начать рисовать, заканчивать им тоже было трудно, из-за сильной вовлеченности в процесс рисования. Некоторые дети сразу же хватали листки, карандаши, что приводило к необходимости

неоднократного повторения инструкции (например, Полина П.). Треть участников спокойно ожидала своей очереди, не прикасаясь ни к карандашам ни к листочкам, но когда подходила их очередь рисовать, долго не могли определиться, переводя взгляд со взрослого на листок и обратно, чем очень выводили из себя других («Что так долго, давай я сам тебе нарисую» - Марат Х. говорит Эмилю Х.)

#### Методика «Игрушка».

Процедура: Эта методика также предполагает участие шести детей. В центре большого стола помещаются шесть различных игрушек. Взрослый помогает детям с помощью считалочки установить свой порядковый номер, т.е. очередность взаимодействия с игрушкой. Когда все игрушки разобраны, ребёнку предлагается показать любое забавное, оригинальное игровое действие со своей игрушкой. Объяснив суть предстоящей игры, экспериментатор формулирует следующие правила:

1. игрушку можно брать только по сигналу и в соответствии с тем номером, который выпал в считалке;
2. когда берёшь игрушку, положи её возле себя и подумай о том, что собираешься с ней делать;
3. не показывай и не рассказывай раньше времени, что собираешься делать со своей игрушкой;
4. когда подойдёт очередь, покажи, какую игру ты придумал;
5. придуманное действие с игрушкой должно отличаться новизной и оригинальностью.

Объектом наблюдения и анализа выступает тот ребёнок, чья очередь взаимодействовать с игрушкой последняя и ему необходимо дожидаться своей очереди около 5 минут. Как и предполагала автор методики, это упражнение оказалось наиболее сложным из всех, по итогам выполнения которого у детей были выявлены особенности. Большинству детей с трудом удалось выполнить это задание. Игрушки настолько привлекали их, что приходилось часто напоминать об условленной очередности, о сокрытии до

времени придуманной игры, о необходимости придумать что-то новое, а не повторять чужие идеи. Слова взрослого ребёнком практически не воспринимались, все внимание было приковано к игрушкам, часто возникали ссоры и конфликты из-за определенных игрушек, интересовавших многих, но выпавших по считалке одному. Но были и дети, которые, посмотрев, потрогав игрушки, слушали инструкцию взрослого, соблюдали все правила, терпеливо ожидали своей очереди, хотя было заметно их нетерпение продемонстрировать придуманное. Несколько ребят совсем не проявляли интереса к игрушкам, тихо сидели на стульчике, смотрели в пол, на свою одежду, иногда с опаской на взрослого. Когда подходила их очередь показывать придуманную игру, приходилось их окликать, поскольку они либо ничего не показывали (Таня С.), либо повторяли за другими (Ангелина К.).

Обработка и анализ полученных результатов осуществлялись в несколько этапов. Показатель произвольности подсчитывался по следующей формуле:

$$П = Т/н+1,$$

где Т – время ожидания,

н – количество нарушенных правил.

Таким образом, максимальный показатель произвольности в каждой методике равен времени необходимого ожидания (при отсутствии нарушений). В методике «Сон» это 15 минут, в остальных – 5 минут. Суммарный показатель отдельного ребёнка представляет собой сумму его показателей по всем четырем методикам и максимально равен 30 (15+5+5+5). Проанализировав действия детей в различных экспериментальных ситуациях с качественной стороны, можно обозначить три типа поведения, объединяющих детей в три группы:

Первая группа состоит из детей с преобладающим произвольным типом поведения. Они продемонстрировали высокий уровень произвольности поведения и выраженное стремление сдерживать

импульсивные желания в соответствии с инструкцией взрослого. Несмотря на непосредственно возникающий интерес к играм и игрушкам, они старались выполнять правила и хорошо справлялись со сложными для дошкольников ситуациями.

Вторая группа – это дети с выраженным импульсивным типом поведения. Им свойственно излишне сильное желание действовать, не сдерживаемое произвольным контролем. В результате представители этой группы начинали действовать, не дожидаясь своей очереди, вмешивались в действия других детей. Некоторые особенности их поведения свидетельствуют о том, что они прилагают усилия, чтобы сдерживать себя, но эта борьба в основном заканчивалась победой непосредственного побуждения, что отражает очень низкий показатель произвольности.

В третью группу вошли дети, отличающиеся заторможенным типом поведения. Они достаточно спокойно ждали своей очереди, не испытывая внутренней борьбы, демонстрировали равнодушие к действиям сверстников. Когда приходило их время действовать, испытывали существенные затруднения. Внимание детей этой группы было целиком приковано ко взрослому, от которого ожидалось указания, подбадривания и стимуляция к действиям. Исходя из выше представленной формулы, показатель произвольности этих детей достаточно высокий, поскольку они могут достаточно долгое время сидеть без движения, не нарушая ограничивающих правил, но отсутствие инициативы и самостоятельности поведения, скорее, свидетельствует о других причинах наблюдаемого у этих детей поведения.

После проведения всех методик была организована беседа с детьми, цель которой заключалась в выяснении уровня осознанности ребёнком собственных действий и поведения. Для реализации поставленной цели был составлен список вопросов, сформулированных так, чтобы определить:

1. Понимает ли ребёнок правила и порядок предлагавшихся действий безотносительно к своим собственным действиям («Что нужно делать, чтобы

быстро уснуть?», «Что должен делать тот, кто сторожит детали конструктора?», «Когда нужно начать рисовать и когда закончить?»).

2. Замечает ли ребёнок действия других детей, своих партнёров по игре, и насколько адекватно он воспринимает их действия с точки зрения соответствия правилам («Олег всё правильно делал?», «Кто-нибудь взял игрушку без очереди?»).

3. Насколько адекватно ребёнок воспринимает и осознаёт собственные действия («Ты всё делал правильно?», «Ты ни разу не ошибался?», «Вспомни, где ты сделал не так как сказал?»).

Помимо вербального в этих трех областях необходимо было включить и практически-действенный способ осознания, т.е. изобразить в позе и движениях самого себя в экспериментальной ситуации.

Несмотря на фиксированные вопросы, которые задавались ребёнку, беседа носила свободный характер, предполагая активный процесс совместного осознания ситуации, правил действия в ней и собственных действий ребёнка.

Количественный показатель осознанности подсчитывался путём начисления условных баллов за каждый ответ ребёнка в беседе и складывался из трех составляющих:

1. Осознанность способа действий;
2. Осознанность действий партнёра;
3. Осознанность собственных действий.

Осознанность способа действий определялась по числу названных правил, реализованных игр. Знание всех правил – 5 баллов (за методику «Сон» – 3 балла в остальных за знание одного правила – 1 балл).

Осознанность действий партнёра и собственных действий оценивалась по трёхбалльной шкале.

3 балла – адекватное отражение собственных действий (действий партнёра);

2 балла – выделение некоторых нарушений;

1 балл – правильное отражение только одного действия;



0 баллов – ответ совершенно не соответствует реальному поведению (например, сделав множество нарушений, ребёнок утверждает, что всё сделал правильно) или не может ничего сказать о своих действиях (молчание, ответы «не знаю»).

4. Правильное воспроизведение позы по всем проведенным методикам – 1 балл.

Максимальный суммарный показатель – 46 баллов.

Анализ осознанности ребёнком способа действия, действий партнёра и своих собственных действий, реализованный по результатам беседы и перевода качественных категорий в количественные показатели позволил определить следующие ведущие особенности дошкольников.

Наиболее высокие показатели осознанности были отмечены в отношении общих правил. Дети охотно и легко повторяют правила, сформулированные совместно со взрослым («Не разговаривать», «Не трогать», «Не мешать другому»). Правила, касающиеся отдельных методик и требующие самоконтроля («Выдавать детали только по просьбе») воспроизводятся не полностью и далеко не всеми детьми.

Действия партнёра по взаимодействию дети могут непосредственно видеть, поэтому значительно чаще и лучше отмечают их нарушения («Разговаривал», «Трогал листок», «Раньше времени взял игрушку»). Вследствие этого показатели осознанности действий сверстника достаточно высокие. Однако были и участники, которые не замечали действий партнёра и, отвечая на вопросы взрослого, ограничивались формально односложными ответами («Да, правильно», «Не знаю»).

Осознание собственных действий, особенно нарушений, даётся детям с большим трудом. В большинстве случаев на вопрос взрослого: «Всё ли ты делаешь правильно?» дети отвечали формально и односложно «Да». Когда вопрос уточнялся: «А ты ни разу не ошибся?», некоторые добавляли: «Ошибся один раз», но суть ошибочных действий определить не могли. Это свидетельствует о том, что дошкольники испытывают значительные

трудности в плане контроля своих действий, не могут оценить свое поведение со стороны. Ангелина К. говорит об этой трудности так: «А я не видела, что я делала».

На основе соотношения уровня произвольности (П) и осознанности (О) можно распределить детей по группам:

**I группа (П+О+)** – дети с высокими показателями как произвольности, так и осознанности. Для них характерно старательное выполнение заданий практически всех экспериментальных методик. Без особого труда выполняют самые сложные правила и хорошо справляются с самостоятельными действиями. Во время беседы они адекватно оценивают свои действия и действия партнёра. (П>10, О>17).

**II группа (П+О-)** – дети с высокими показателями произвольности и низкой осознанностью своих действий. Это в основном те дети, поведение которых ранее было названо заторможенным. Они послушно выполняют все озвученные правила, не прилагая к этому особых усилий и не используя вспомогательных средств. Их количественный показатель произвольности достаточно высок. Однако во время беседы они не смогли содержательно ответить ни о своих действиях, ни о действиях партнёра. Часто оглядывались на взрослого, ожидали от него конкретных указаний о необходимых действиях. Пытаясь вспомнить правила, в лучшем случае называют шаблонные требования к послушанию: «Не шуметь», «Сидеть тихо», «Не мешать». (П>10, О<17).

**III группа (П-О+)** – объединяет детей с низким показателем произвольности и высокой осознанностью. Для детей характерна сильная эмоциональная вовлеченность в ситуацию, что выражается постоянным нетерпением и заинтересованностью в самой игре, в которую они включаются, недослушав объяснение. Живо наблюдают за действиями партнёров и бурно реагируют на их ошибки. В ходе эксперимента они допускают большее число нарушений (до 15), однако часто замечают их, как

и нарушения, сделанные сверстниками. Об этом свидетельствуют не только их адекватные ответы в беседе, но и поведение в эксперименте. (П<10, О>17)

**IV группа (П-О-)** – низкие показатели произвольности сочетаются у этих детей с низкими показателями осознанности. Они не понимают собственных ошибок и не проявляют интереса ни к ним, ни к действиям партнёра. Это проявляется в отсутствии стремления исправить свои ошибки или правильно выполнять требования взрослого. Конструктор, карандаши, игрушки увлекают их гораздо больше, чем выполнение правил. В процессе беседы они не могут адекватно оценить свои действия или действия партнёров по игре. (П<10, О<17).

Выделенные группы аналогичны тем, которые приводятся в исследовании Смирновой Е.О. и отражены в таблицах 3 и 4.

**Таблица 4.**

**Показатели экспериментальной группы**

Имя ребёнка	Показатели произвольности и осознанности
1. Ангелина К.	П+О-
2. Андрей Н.	П-О-
3. Данил Ш.	П-О-
4. Егор Р.	П-О+
5. Илья Ш.	П-О-
6. Костя А.	П+О+
7. Кристина Ф.	П-О-
8. Марат Х.	П-О-
9. Надя У.	П+О+
10. Олег Т.	П+О+
11. Олеся К.	П+О+
12. Полина П.	П-О+
13. Саша Г.	П-О-

14. Серёжа В.	П-О-
15. Таня С.	П+О-
16. Эмиль Х.	П+О-

В результатах экспериментальной группы можно отметить следующее:

- 25% детей с высокими показателями и произвольности и осознанности (Костя А., Надя У., Олег Т., Олеся К.). Наиболее интересным из этой группы детей было поведение в экспериментальных ситуациях у Кости А. Он сразу же заинтересовался заданиями, очень редко нарушал правила (тяжело ему давалось лишь правило: «Не давать советы другим», но даже советы он давал шёпотом, подсказывая как бы он сделал в этой ситуации), Костя адекватно описывал в беседе свои действия («Всё сделал правильно»), и объяснял по каким признакам так решил, перечисляя правила выполнения задания («Не трогал конструктор, пока Данил не попросил дать», «Не мешал ему», «Детали выдавал по одной, как Вы мне сказали»). Когда было отмечено, что он не выполнил одно указание и давал советы, ребенок искренне расстроился из-за этого и сказал: «Давайте ещё раз поиграем, я не буду советовать». Действительно, при повторе игры с Эмилем Х., нарушений не было, и он сказал: «Я же Вам говорил». Костя А. также хорошо оценивал действие партнёров по игре, причем даже в такой сложной методике как «Игрушка» он безошибочно отметил нарушения всех участников. («Ангелина К. повторяла как играть с игрушкой за Надей У.», «Саша Г. схватил конструктор, хотя по считалке он должен играть с бегемотом», «Полина П. рассказывала Кристине Ф., что кукла у неё будет танцевать танцы, я всё слышал»). Костя А. ревностно следит за соблюдением правил, разъясняя, что не правильно делает другой ребёнок и как нужно действовать по правилам («Илья Ш. рисовать надо по очереди, сейчас не ты рисуешь, а Олеся К.»). Для Олеси К. правила выступили ещё более значимыми, т.к. играя с другими детьми, она говорила, что тому, кто действует по правилам, даст (попытка

замотивировать ребёнка) посмотреть книжку, которую принесла из дома («Вот, если ты не будешь мешать мне строить ...»).

- 18,75% - это дети с высокими показателями произвольности и низкими показателями осознанности поведения. Ангелина К., Таня С. и Эмиль Х. отличаются повышенной тревожностью, даже робостью, что в эксперименте проявилось ориентацией на указания со стороны взрослого, страхом получить негативную оценку своих действий со стороны взрослого («Всё правильно делала, а вы не скажите Нине Дмитриевне» (Таня С.)). Формально они выполняли все правила (не трогали листок раньше времени, ждали своей очереди при разборе игрушек и т.д.), но подлинного интереса к заданиям не проявляли. Оценивая свои действия и действия партнёров по заданию, отвечали неуверенно.

- 12,5% детей экспериментальной группы продемонстрировали низкие показатели произвольности и высокие показатели осознанности (Егор Р., Полина П.). Так, Полина П. во время задания всячески пыталась себя «заставить» не трогать игрушку – отвернулась от неё, потом сказала, обращаясь к исследователю: «Подержите, пусть она у Вас пока будет», хотя продолжала смотреть на неё. Правила нарушала часто, но в беседе адекватно отразила как действия партнёров, так и свои нарушения правил («Кристина, ты не так делаешь, смотри...»).

- 43,75% группы – это дети с низкими показателями и произвольности и осознанности. (Андрей Н., Данил Ш., Илья Ш., Кристина Ф., Марат Х., Саша Г., Серёжа В.) Кристина Ф. поначалу заинтересовалась игрой в «стройку», но когда схватила весь конструктор, и Илья сказал, что так нельзя, то ответила: «Мне надоело, я больше не хочу играть». В методике «Игрушка» Марату Х. по считалке выпали часы, а другому мальчику робот, безуспешно попытавшись поменяться, он сказал: «Я так не играю». При оценке своих действий говорили чаще всего «не знаю» или случайно придуманные ответы. При оценке действий других участников могли назвать два-три нарушения общего характера: «Разговаривали; шумели; без очереди».

Таблица 5.

## Показатели контрольной группы

Имя ребёнка	Показатели
1.Алёша К.	П-О+
2.Владик К.	П-О-
3.Диана Н.	П+О+
4.Дима Д.	П-О+
5.Дима Ш.	П-О+
6.Женя Л.	П+О+
7.Катя Н.	П-О-
8.Катя П.	П-О-
9.Кристина Б.	П-О+
10.Лера К.	П+О+
11.Максим М.	П-О-
12.Матвей К.	П-О-
13.Настя К.	П+О-
14.Саша Б.	П-О-
15.Саша В.	П-О-
16.Саша М.	П-О-

В контрольной группе можно выделить следующие особенности:

- 18,75% детей продемонстрировали высокий уровень и произвольности и осознанности (Диана Н., Женя Л., Лера К.). Это наиболее наглядно заметно на примере Дианы Н. и Леры К. Девочки охотно взялись за выполнение заданий, вызвались помочь экспериментатору раздать листы бумаги (методика «Рисунок»). Когда было предложено вспомнить считалку, Лера К. сама предложила использовать считалку из задания «Игрушка», при счёте не путалась, всё делала правильно. Описывая в беседе правила, действия партнёров и свои собственные, Лера вербально отражала их адекватно

(«Дима Д., когда вы отвернулись, трогал листок и карандаши взял без очереди», «Кристина, даже после того как остановили игру, всё ещё рисовала» (методика «Рисунок»)). « Я только один раз неправильно сделала – дала три конструктора, а надо было один. Это мне Алёша сказал, чтобы я побольше дала».

- Единственный ребенок попал в группу с высоким уровнем произвольности и низким уровнем осознанности поведения (Настя К.). Она в процессе эксперимента вела себя боязливо, проявляла беспокойство по поводу того, узнают ли воспитатель и другие взрослые допущенные ею ошибки. Правила практически не нарушала, не трогала атрибуты, не вмешивалась, терпеливо ждала своей очереди. В беседе о правилах говорила шаблонные фразы, на просьбу разъяснить их только молчала.

- 25% детей были определены в группу с низким уровнем произвольности и высоким уровнем осознанности (Алёша К., Дима Д., Дима Ш., Кристина Б.). Эти респонденты в беседе адекватно вербализировали все увиденные ошибочные действия и свои и партнеров по игре, при этом, непосредственно находясь в игровых условиях, неоднократно отклонялись от озвученных правил, демонстрируя низкий уровень произвольности.

- 50%, т.е. половина контрольной группы – это дети с низкими показателями и произвольности и осознанности (Владик К., Катя Н., Катя П., Максим М., Матвей К., Саша Б., Саша В., Саша М.). Саше В. даже выполнение такой несложной методики как «Сон» удавалось с большим трудом, он совсем не реагировал на задание взрослого, говоря: «Не хочу», любые попытки повысить мотивацию на выполнение задания приводили только к большему упрямству. Выполнение всех заданий этими участниками сопровождалось большим количеством нарушений, отсутствием желания соблюдать правила. В методике «Конструктор» Саша В., выполняя роль «сторожа», который охраняет детали и выдаёт «строителю» (играя с Женей Л.), сам играл конструктором и при справедливом замечании Жени грубо ему

ответил, чем способствовал прерыванию выполнения методики. При проведении более сложных методик - «Рисунок» и «Игрушка» Саша В. действовал настолько импульсивно и агрессивно, срывая работу группы, участвующей вместе с ним, что дети просили удалить его из игровой ситуации («Мы не хотим с тобой играть, ты нам мешаешь» (Кристина Б.)). В постэкспериментальной беседе Саша говорил, что правил не нарушал и всё делал правильно, о действиях других говорил «не знаю», т.е. отмечается сниженное осознание, как правил игры, так и действий партнёра и своих собственных действий. Катю Н., Катю П. и Сашу М. достаточно сильно привлекали внешние атрибуты в игровых ситуациях (конструктор, карандаши, игрушки), настолько, что они регулярно нарушали правила ожидания своей очереди и сдерживания стремления взаимодействовать с предметами. При последующей беседе, Катей Н. и Катей П. правила назывались, хотя не все и недостаточно уверенно (Саша М. молчала), а вот действия партнёров и свои действия девочкам в беседе отразить не удалось. Владик К., Максим М. и Матвей К. проявляли живой интерес к игровым ситуациям, но необходимость следовать правилам их не устраивала и вызывала немедленный отказ от участия в задании («Я больше не буду», «Я так больше не хочу играть»). В последующей беседе выяснилось, что осознание правил, действий партнера и своих действий находится у этих детей на низком уровне, о чем свидетельствуют стандартные ответы на вопросы, подслушанные ранее из бесед с другими детьми. При попытке уточнить ответ: «Как ты это понял?», как правило, следовало молчание.

Сравнительные данные по двум группам представлены в таблице № 6 и на рис. 1.



Таблица 6.

## Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп

№ группы	П+О+	П+О-	П-О+	П-О-
Экспериментальная группа	25%	18.75%	12.5%	43.75%
Контрольная группа	18.75%	6.25%	25%	50%

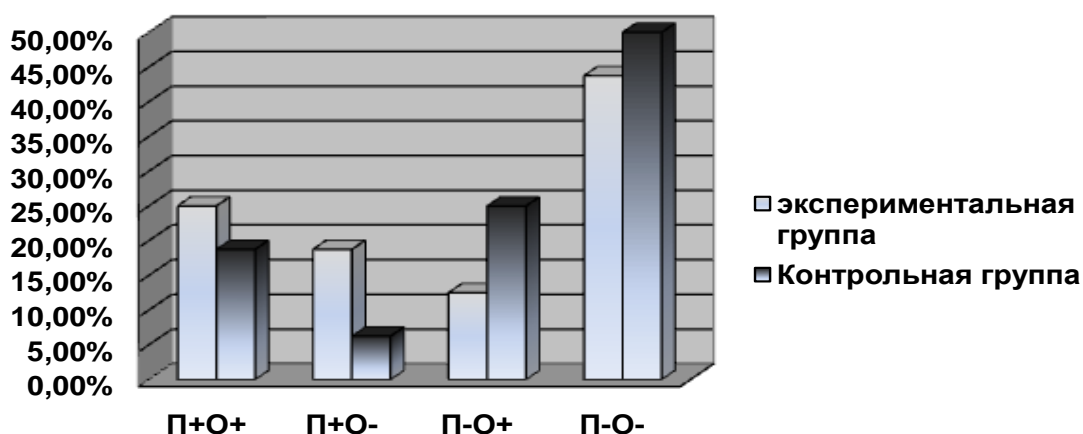


Рис. 1. Соотношение показателей произвольности и осознанности экспериментальной и контрольной групп

Анализируя показатели контрольной и экспериментальной групп можно отметить, что уровни произвольности и осознанности в них существенно не различаются (практически равное соотношение детей с П+О+ и П-О-), что было подтверждено и статистически ( $U=8$  при  $p<0,05$ ).

Около половины детей (43,75% и 50% соответственно) обладают низкими показателями произвольности и осознанности, что может привести к неуспеваемости и потере мотивации в процессе школьного обучения.

Одним из способов улучшения сложившейся ситуации является коррекционно-развивающая работа, направленная на повышение уровней произвольности и осознанности посредством использования серии игр, предполагающих выполнение предписанных правил (подвижных, сюжетно-ролевых, дидактических).

### **2.3. Организация и проведение коррекционно-развивающей программы**

Результаты констатирующего этапа исследования обнаружили недостаточный уровень развития произвольности и осознанности респондентов экспериментальной и контрольной групп, что и обусловило наш интерес к возможности оптимизации данных показателей игровыми средствами, в чем и состояла цель коррекционно-развивающей программы. Осуществление данного этапа исследования проходило ряд этапов:

1. Подбор и оформление серии адекватных поставленной цели и задачам игровых занятий (подвижных, сюжетно-ролевых, дидактических), направленных на развитие произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте.
2. Апробировать разработанный проект коррекционно-развивающей программы с участниками экспериментальной группы.

В экспериментальной группе по результатам входящей диагностики респонденты распределились следующим образом:

- 25% - участники с высокими показателями произвольности и осознанности;
- 18,75% - имеют высокий показатель произвольности и низкий уровень осознанности;
- 12,5% - это дети с низким показателем произвольности и высоким – осознанности;
- 43,75% - дети, продемонстрировавшие низкие показатели и произвольности и осознанности.

Коррекционно-развивающие мероприятия проводились 2 раза в течение трех месяцев. Подвижные, сюжетно-ролевые и дидактические игры чередовались между собой. По желанию детей понравившиеся игры проигрывались через некоторое время заново с воспитателем или с исследователем.

Методологической основой формирующего эксперимента послужили научные разработки таких авторов, как Житникова Л. М., Лютова Е. К., Моница Г. Б., Сорокина А. И., Чистякова М. И.

Все игровые мероприятия подобраны в соответствии с психологическими особенностями старшего дошкольного возраста и предполагают совместную деятельность ребёнка со взрослым и сверстниками. Игры содержат правила и направлены на развитие произвольного поведения, развитие навыков волевой регуляции и самоконтроля. Нами были подобраны и апробированы следующие игры:

#### **I Подвижные:**

1. «Зеваки»
2. «Слушай команду»
3. «Расставь посты»
4. «Запрещенное движение»
5. «Кричалки—шепталки—молчалки»
6. «Разговор с руками»
7. «Говори!»
8. «Колпак мой треугольный»
9. «Слушай хлопки»
10. «Охота на тигров»
11. «Птичка»
12. «Поссорились два петушка»
13. «Иголка и нитка»
14. «Скучно, скучно так сидеть»
15. «Слушай команду»
16. «Хитрая лиса, где ты?»
17. «Сова».

#### **II Сюжетно-ролевые:**

1. «Больница»
2. «Магазин»

3. «Стройка»

4. «Почта».

### **III Дидактические:**

1. «Какой букет ты бы хотел подарить маме»

2. «Письмо доброго сказочника»

3. «Путешествие в поисках диких животных, снежных фигурок, зверьков».

Процедура проведения игры осуществлялась следующим образом:

На первом (ориентировочном) этапе разъяснялись правила игры. Взрослый играет роль организатора игры и ведущего.

На втором (основном) этапе, когда основная масса детей уяснила правила игры, ведущий выбирается из числа детей таким образом, чтобы все дети по очереди побывали в роли ведущего. Взрослый включён в игру как равноправный участник.

Третий (заключительный) этап предполагает организацию самостоятельной игры детей без участия взрослого с самостоятельным распределением ролей и обсуждением правил.

Наблюдение за поведением респондентов в ходе коррекционно-развивающих занятий и последующий анализ позволили выделить несколько качественных сторон игрового взаимодействия.

Так все испытуемые очень охотно и с интересом участвовали в предлагаемых играх. Не было ни одного отказа от предложения взрослого поиграть, часто сами дети при виде исследователя, просили поиграть в ту или иную игру. Завершать игровые действия детям было достаточно трудно, возникало всеобщее неудовольствие, сопровождаемое просьбами и: «Давайте ещё последний раз поиграем», «А Вы ещё придёте? А во что мы будем играть?». Интерактивный характер занятий, учитывающий ведущую деятельность старших дошкольников, способствовал тому, что уже через несколько недель развивающих встреч, дети с нетерпением ожидали

появления экспериментатора. Это свидетельствует о повышении мотивированности и активности участников.

Вместе с тем усвоение правил и ролей отдельных игр требовало достаточно большого промежутка времени и повторений, т.е. вызывало некоторые трудности у большинства детей.

Дети, отнесенные в констатирующем исследовании к первой группе (П+О+) преимущественно с первого объяснения понимали правила игры и следовали им, всячески пресекая нарушения правил другими детьми («Саша, цифру «5» нельзя говорить», «Тебя уже поймали, Кристина, садись на стул»). Поэтому ведущими игр выбирали именно их.

Дети второй группы (П+О-) в начале развивающей программы не выказывали особого интереса к предложенным играм, вели себя достаточно пассивно, ориентируясь на указания взрослого или сверстников. Режимные правила типа: «Сидеть тихо», «Ждать своей очереди» усваивались ими легко с первого раза. Оказавшись в роли ведущего, впадали в растерянность, приступая к действиям только по стимулирующему сигналу взрослого или участников игры («Беги», «Начинай, твоя очередь»). Когда предстояло кого-нибудь поймать, ориентировались на детей, которые говорили: «Поймай меня», не понимая, что суть игры состоит в том, чтобы поймать большое количество детей и тем самым выиграть.

Дети, оказавшиеся в третьей группе (П-О+), проявляли изрядную активность и инициативность в играх, стремились оказаться в роли ведущего. Правила и ход игры усваивали достаточно быстро, даже разъясняли их другим участниками, но при этом сами периодически их не соблюдали («А они бегают, скажите, что так неправильно» Полина П., и тут, же сама бежит за черту).

Дети, распределенные в четвертую группу с (П-О-), изначально демонстрировали интерес и положительные эмоции от необходимости поиграть, но при объяснении правил сразу отвлекались, начинали разговаривать с другими детьми, брали в руки и рассматривали

приготовленные атрибуты для игры. На просьбу повторить озвученные правила, отмалчивались или говорили: «не знаю, забыл». Особый интерес к роли ведущего проявляло большинство детей (кроме Кристины Ф. и Саши Г.). В ходе игровых мероприятий данные участники допускали много нарушений, при указании сверстников на это совместно с требованием исключить этих детей из игры, начинали вести себя не адекватно: плакать (Серёжа В.), проявлять агрессию (Андрей Н., Марат Х.), уходят из игры, делая вид, что у них есть более важные занятия (Илья и Данил Ш.).

У Кристины Ф. и Саши Г. интерес к игре быстро угас, рассмотрев все интересующие их атрибуты, оба ответили: «Надоело, больше не хочу».

Первоначально в основном проводились подвижные игры, организованные по степени усложнения правил от более лёгких, понятных или схожих с образовательной программой МДОУ до более сложных и не знакомых детям. На следующем этапе включались сюжетно-ролевые и дидактические игры, реализуемые по очереди с подвижными. В течение всего развивающего комплекса мероприятий каждая игра проигрывалась до 5-10 раз в зависимости от интереса детей и сложности игровой деятельности, поскольку овладение отдельными видами игр вызывало существенные затруднения у большинства дошкольников.

В качестве иллюстрации приведем описание динамики поведения в подвижной игре «Хитрая лиса, где ты?». Игра была организована в ходе прогулки. Первый этап предполагал участие двух подгрупп по восемь человек, на остальных этапах была задействована вся группа. Суть игры состоит в следующем: участники становятся полукругом, ведущий (экспериментатор) - в центр. Дети отворачиваются и закрывают глаза. Ведущий тихо дотрагивается до плеча одного ребенка, что означает, что он будет играть роль лисы. Все остальные — зайцы. По сигналу все открывают глаза и поворачиваются. Никто не знает, кто лиса. Ведущий зовет: «Хитрая лиса, где ты?» Лиса не отвечает. Ведущий зовет второй и третий раз. И

только на третий раз лиса бросается ловить зайцев. Если заяц успел присесть на корточки, его ловить нельзя. Пойманные зайцы выходят из игры.

Игровые действия являются достаточно простыми, но игра содержит определенные правила поведения, которые требуют от дошкольников точного следования инструкциям, а, следовательно, необходимо приложить определённые волевые усилия. Правила состоят в следующем:

1. Ребёнок должен отвернуться и держать глаза закрытыми на протяжении всего времени, пока ведущий определяется с выбором «хитрой лисы» и не подглядывать.
2. «Хитрая лиса» ни в коем случае не должна выдать себя действиями, либо словами.
3. Глаза дети открывают только по сигналу ведущего.
4. Лиса отзывается только на третий призыв.
5. Игроки-зайцы только при приседании на корточки оказываются «в домике» и лиса не может их поймать.
6. Пойманные зайцы выходят из игры.

Соблюдение всех этих правил требует от детей ограничение спонтанной активности и элементов самоконтроля.

Результаты наблюдения первой апробации игры позволили сделать следующие выводы относительно поведенческих тенденций участников. Установленные правила нарушались всеми детьми, даже с высокими уровнями произвольности и осознанности. Наиболее затруднительный аспект состоял в необходимости стоять спиной с закрытыми глазами т.к. любопытство превосходило требование инструкции. Дети, которым доставалась роль «хитрой лисы» зачастую не могли сохранить этот «секрет», выдавая себя движениями, смешками или даже криками «ура» (последнее характерно для детей с пониженными показателями произвольности и осознанности). Ребенок, исполняющий роль лисы, недослушав взрослого, почти сразу же начинал погоню за «зайцами». В основном дети открывали глаза раньше сигнала взрослого. Заметив, что «лиса» их не догоняет,

пытались выйти из игры, сославшись на усталость, при этом возможностью спрятаться в «домике» практически не пользовались, или, не принимая необходимую по инструкции позу «на корточках». Говорили словами «Я - в домике». Многие «зайцы» после поимки неоднократно снова вступали в игру. Неоднократное повторение описанной игры привело к значительным изменениям в поведении детей всех условно выделенных групп.

Так участники с высоким уровнем произвольности и осознанности, усвоив правила, неукоснительно их соблюдали. Вероятно, первоначальные нарушения правил у них были связаны с новизной игры и впервые воспринятыми правилами, которые были не до конца ясны. Полностью уяснив правила (примерно через неделю), представители этой группы разъясняли их другим участникам, указывали на ошибки, требуя неукоснительно следовать инструкции («Полина, лиса бежит за зайцами, когда три раза позовут» (Костя А.), «Когда «в домике» надо на корточки садиться, а не просто так говорить – «Я в домике», так нечестно» (Надя У.)). Можно констатировать, что повышение показателей произвольности и осознанности у детей первой группы достаточно заметно. Это проявляется, в частности, в том, что самостоятельность и соблюдение правил, выходят за рамки игровой ситуации, переходя в так называемую «неигровую произвольность», т.е. появление в процессе выполнения других видов деятельности (трудовой, продуктивной). Данную тенденцию наиболее ярко можно продемонстрировать на примере поведения Кости А. Когда воспитатель назначила мальчика ответственным за игрушки, с которыми предполагается взаимодействие детей на улице, он без напоминания вынес из кладовки корзину с игрушками, раздал их гуляющим детям, а после прогулки собрал все игрушки и отнес в положенное место. Все его действия были самостоятельны и осознанны.

Значительные изменения в сторону повышения произвольности и осознанности поведения можно отметить у детей второй группы. Первые игровые попытки всегда сопровождались подглядыванием, но постепенно



дети могли находиться с закрытыми глазами необходимое время. Исследователь мотивировал участников соблюдать правила обещанием каждому, что в следующий игровой кон именно он будет «хитрой лисой». Так Полина П., получив желанную роль лисы впервые, никак не могла не подглядывать, даже сквозь ладошки, соблюдение правил выхода из игры тоже не наблюдалось, но при этом она сообщала обо всех других «зайцах», появляющихся после поимки снова в игре. Попробовав себя несколько раз в этой роли, девочка перестала подсматривать и правила игры практически не нарушала, что свидетельствует в пользу развития произвольности поведения.

В группе детей с низкими показателями произвольности и осознанности также можно отметить некоторый прогресс у отдельных участников (Данил Ш., Илья Ш., Андрей Н., Марат Х, Сережа В.). Кристина Ф. и Саша Г., даже после многократного проигрывания нарушали практически все правила игры (подглядывали; увидев, кого ведущий выбрал лисой, сообщали об этом другим детям), не осознавая при этом свои нарушения («А что все кричат на меня» (Саша Г.)). Следствием такого их поведения были просьбы со стороны других детей удалить их из игрового взаимодействия. Данил Ш. и Илья Ш. от полного неподчинения правилам, постепенно перешли к их осознанию, что проявляется через самостоятельное обозначение нарушений как своих, так и партнеров по игре. Повышение произвольности констатировать нельзя т.к. несмотря на прикладываемые усилия (зажмуривание глаз; закрывание руками ушей; временное не участие в игровых действиях после того как их поймали и т.д.), респонденты все-таки подглядывали, снова вступали в игру после того, как выбыли, поддавшись спонтанной активности.

Марат Х., Андрей Н., Серёжа В. показали хорошую обучаемость и после нескольких игровых занятий и пояснения других участников лучше понимали требования игры, замечали, когда другие дети нарушали правила

(«А Кристина подглядывала»), свои же действия всегда оценивали как правильные в независимости от того так это в действительности или нет, что свидетельствует о недостаточном развитии осознанности поведения.

В целом участников этой группы можно охарактеризовать как любознательных и стремящихся к контактному взаимодействию, поскольку они очень хотели участвовать в игре, но так чтобы другие дети не жаловались на них и не просили удалить из игры. Несмотря на эмоциональный подъем и желание научиться контролировать свои действия, прибегая к помощи взрослого и сверстников, им было достаточно тяжело следовать установленным правилам игры, поскольку непосредственность и импульсивность поведения все еще преобладали над произвольностью действий.

После серии игр «Хитрая лиса, где ты?» с детьми была проведена первая беседа, в ходе которой взрослый напомнил детям, кто из них и как нарушил правила в предыдущий раз (не осуждая, а объясняя, из-за чего игра не получилась), а также хвалил тех, кто смог выполнить свою роль, не нарушая правил. Во время второй беседы инициатива была передана детям, которые самостоятельно должны были определить те аспекты, из-за которых полноценная игра не состоялась, а также пояснить правила тем участникам, кто недостаточно их усвоил.

Спустя несколько недель дети были в состоянии организовать и провести игру самостоятельно, выбирая сначала на роль ведущего ребенка из группы с высокими показателями произвольности и осознанности, а потом и других детей. Исследователь вмешивался в ход игры только в случае конфликтных ситуаций, что говорит о том, что, регулярное повторение игрового взаимодействия привело к пониманию и усвоению правил без принуждений и нравоучений взрослого.

Коррекционно-развивающая программа включала в себя серию из 17 аналогичных описанных выше подвижных игр. Особое внимание уделялось последовательности чередования игровых мероприятий от простых к более

сложным, как с похожими, так и с различными правилами. Параллельно с подвижными играми, реализовались и сюжетно-ролевые. Особый акцент именно на подвижных играх связан с тем, что участие в них способствует повышению активности познавательной и эмоциональной сфер, двигательной, моторной активности, а также они в наибольшей мере отвечают интересам и потребностям дошкольников. Выделение и последующее осознание правил становится возможным благодаря участию взрослого в игре, а позже и помощи сверстников.

При реализации сюжетно-ролевых игр были использованы следующие принципы:

1. Использовать время, отведенное для игровых мероприятий только для их реализации и не совмещать с другими занятиями.
2. Создание динамичной игровой среды на основе учета возрастных особенностей и уровня развития участников. Расположить атрибуты сюжетно-ролевой игры на видном и доступном для детей месте. Предоставлять детям возможность самостоятельно организовывать игровую среду.
3. Активное участие экспериментатора в игровой деятельности, например в роли ведущего. Организация плавного перехода от индивидуальных игр с ребенком к коллективным мероприятиям.
4. Оказание дозированной помощи (посредством косвенных приемов) детям, чья произвольность по результатам наблюдений недостаточно проявляется.
5. Стимулирование детей к исполнению роли «взрослого», что привело к развитию самостоятельности и произвольности действий.

На заключительных этапах коррекционно-развивающей программы вводились дидактические игры, цель проведения которых заключалась в отслеживании усвоения осознанных в подвижных и сюжетно-ролевых играх правил и их переноса на другие игровые условия. Воспитатель выступал инициатором и организатором данных игр, исследователь фиксировал

изменения, произошедшие в поведении детей с начала экспериментального воздействия. В качестве иллюстрации динамики произвольного поведения приведем игру «Письмо доброго сказочника». По результатам ее применения в завершении констатирующего исследования можно выделить следующие поведенческие тенденции участников: выкрикивание ответов, перебивание друг друга, отвлечение на посторонние шумы, не соответствие ответа заданной теме. Проведение этой же игры в завершении развивающих мероприятий выявило следующие изменения. Дети с высокими уровнями произвольности и осознанности стали поднимать руку перед ответом, сам ответ соответствовал теме и был подробным. Представители второй группы (П-О+) могли удерживать внимание на рассказе педагога и не отвлекаться, а дошкольники третьей группы (П+О-) могли спокойно сидеть, не мешая другим и не разговаривая, но предпочитали отмалчиваться в ответ на вопрос. Дети с низкими показателями произвольности и осознанности пытались использовать различные приёмы (Например, Илья Ш. закрывал рот руками) чтобы не выкрикивать ответы т.к. по установленным воспитателем правилам высказаться мог лишь тот, кого специально спросили.

Таким образом, можно констатировать, что реализованная коррекционно-развивающая серия игр способствовала появлению динамики произвольного поведения практически у всех участвовавших детей. Отмечается повышение осознанности правил, желания следовать им, выполняя предписанную роль, увеличение осознанности действий партнёра по игре и своих собственных действий, торможение непосредственных, сиюминутных желаний и импульсов, что способствует повышению уровня произвольного поведения.

Чтобы проанализировать, насколько действительно эффективна используемая коррекционно-развивающая программа нами был проведен контрольный этап исследования.

## **2.4. Анализ эффективности реализованной коррекционно-развивающей программы**

С целью проверки эффективности разработанной и апробированной коррекционно-развивающей программы, направленной на повышение произвольности у детей старшего дошкольного возраста, была организована повторная серия психодиагностики.

Задачами контрольного этапа исследования являлись:

1. Выявление уровня произвольности участников экспериментальной и контрольной группы, после реализации коррекционно-развивающих мероприятий;
2. Сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп;
3. Анализ и сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, с целью определения эффективности реализованных коррекционно-развивающих мероприятий.

На контрольном этапе исследования были использованы описанные ранее методики («Сон», «Конструктор», «Рисунок», «Игрушка»), предназначенные для оценки параметров произвольности и осознанности. Результаты проведения эксперимента и соотношения показателей произвольности и осознанности представлены в таблицах 7 и 9.

**Таблица 7.**

### **Показатели экспериментальной группы**

Имя ребёнка	Показатели
1.Ангелина К.	П+О+
2.Андрей Н	П-О-
3.Данил Ш.	П-О+
4.Егор Р.	П+О+
5.Илья Ш.	П-О+
6.Костя А.	П+О+
7.Кристина Ф.	П-О-

8.Марат Х.	П-О-
9.Надя У.	П+О+
10.Олег Т.	П+О+
11.Олеся К.	П+О+
12.Полина П.	П+О+
13.Саша Г	П-О-
14.Серёжа В.	П-О-
15.Таня С.	П+О-
16.Эмиль Х.	П+О-

- 43,75% детей с высокими показателями произвольности и осознанности (Ангелина К., Егор Р., Костя А., Надя У., Олеся К., Олег Т., Полина П.).

- 12,5% - это дети с высокими показателями произвольности поведения и низким - осознанности (Таня С. и Эмиль Х.)

- 12,5% -2 - дети с низкими показателями произвольности и высоким - осознанности (Данил Ш. и Илья Ш.)

- 31,25% детей получили низкие показатели и произвольности и осознанности (Андрей Н., Кристина Ф., Марат Х., Саша Г., Серёжа В.).

Анализируя данные экспериментальной группы на контрольном этапе исследования в сравнении с констатирующим, можно отметить следующие изменения (таблица 7, рис. 2).

Количество детей с высокими уровнями произвольности и осознанности увеличилось на 18,75% за счет детей из других групп, показатели которых после реализации коррекционно-развивающей серии игр значительно улучшились. Наиболее наглядно это можно представить описание поведенческой динамики Полины П. и Ангелины К. При реализации методике «Игрушка» на повторном диагностическом этапе Полина уже была способно спокойно ожидать своей очереди показывать

придуманную игру, чего не наблюдалось ранее. Ангелине было заметно легче вступать в игровое взаимодействие, а также адекватно вербально отражать правильность своих действий в игре и действий партнера («Илья мешал мне строить, всё время разговаривал, поэтому я не успела всё сделать» - методика «Конструктор»).

За счет увеличения дошкольников с высокими уровнями произвольности и осознанности произошло уменьшение представителей других групп. Так во второй группе (П+О-) численность упала на 6,25% и остались Таня С. и Эмиль Х. По сравнению со входным исследованием уровень осознанности как правил, так и действий партнера по игре у них несколько увеличился («Серёжа взял карандаши» - Эмиль Х. – методика «Рисунок», «Нельзя смотреть книжку, Ангелина, воспитательница не разрешила» - Таня С.- методика «Игрушка»), но уровень осознания собственных действий не претерпел существенных изменений. Так же как и страх перед взрослым. Таким образом, эффективность коррекционно-развивающих мероприятий в отношении этой группы незначительна т.к. способность к формальному выполнению правил без осознания и понимания смысла своих действий нельзя назвать произвольным поведением.

В группу с маркировкой П-О+ попали Данил Ш. и Илья Ш., что свидетельствует о повышении их осознанности собственных действий и действий партнера по игре т.к. во входящем исследовании они показывали низкие показатели и осознанности и произвольности. Так при выполнении методики «Конструктор» Данил Ш. правильно заметил нарушение правил со стороны другого ребенка: «Марат, когда был «сторожем» сам играл, а надо было мне давать, я же был «строитель», а при выполнении методики «Рисунок» смог отметить нарушение правил и со своей стороны: «Я взял карандаши, мне хотелось посмотреть какие там цвета».

Проведенная коррекционно-развивающая серия игр способствовала уменьшению численности группы с недостаточными уровнями произвольности и осознанности на 12,5%. Результаты Кристины Ф. и Саши Г.

не претерпели существенных изменений, сама игрушка по-прежнему была для них значительно интереснее, чем выполнение обозначенных правил, что свидетельствует о том, что игровая деятельность у них находится на уровне игры-действия. У Андрея Н., Марата Х. и Серёжи В. наметились тенденции повышения степени осознанности правил поведения в игре и собственных действий, но они недостаточно статистически достоверны.

В таблице 8 и на рисунке 2 наглядно представлены динамика показателей произвольности и осознанности у представителей экспериментальной группы на контрольном этапе исследования по сравнению с констатирующим.

**Таблица 8.**

Группа 1	П+О+	П+О-	П-О+	П-О-
Констатирующий этап	25%	18,75%	12,5%	43,75%
Контрольный этап	43,75%	12,5%	12,5%	31,25%

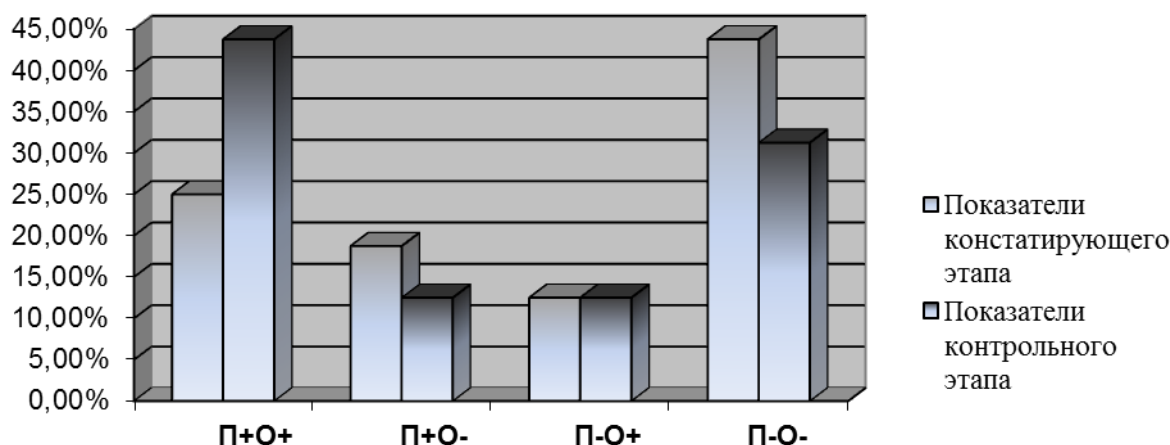


Рис. 2. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования в экспериментальной группе

Результаты контрольной группы на контрольном этапе исследования представлены в таблице 9.



Таблица 9.

## Показатели контрольной группы

Имя ребёнка	Показатели
1.Алёша К.	П-О+
2.Владик К.	П-О-
3.Диана Н.	П+О+
4.Дима Д.	П-О+
5.Дима Ш.	П-О+
6.Женя Л.	П+О+
7.Катя Н.	П-О+
8.Катя П.	П-О-
9.Кристина Б.	П-О+
10.Лера К.	П+О+
11.Максим М.	П-О-
12.Матвей К.	П-О-
13.Настя К.	П+О+
14.Саша Б.	П-О-
15.Саша В.	П-О-
16.Саша М.	П-О-

Анализируя приведенные данные можно отметить, что в контрольной группе:

- 25% - это дети с высокими показателями произвольности и осознанности (Диана Н., Женя Л., Лера К., Настя К.)
- 31,25% - дошкольники с низкими показателями произвольности и высокими - осознанности (Алёша К., Дима Д., Дима Ш., Катя Н., Кристина Б.)

- 43,75% - представители группы с низкими показателями и произвольности и осознанности (Владик К., Катя П., Матвей К., Саша Б., Саша В., Саша М.).

Высокие показатели произвольности и низкий уровень осознанности поведения не проявился ни у кого.

Сравнение показателей констатирующего и контрольного этапа исследования (таблица 10. Рис. 3) позволяет отметить «прибавление» в группе детей с высоким уровнем произвольности и осознанности на 6,25% за счет увеличения показателей осознанности Насти К., которая на констатирующем этапе входила во вторую группу.

**Таблица 10.**

Группа 2	П+О+	П+О-	П-О+	П-О-
Констатирующий	18,75%	6,25%	25%	50%
Контрольный	25%	0%	31,25%	43,75%

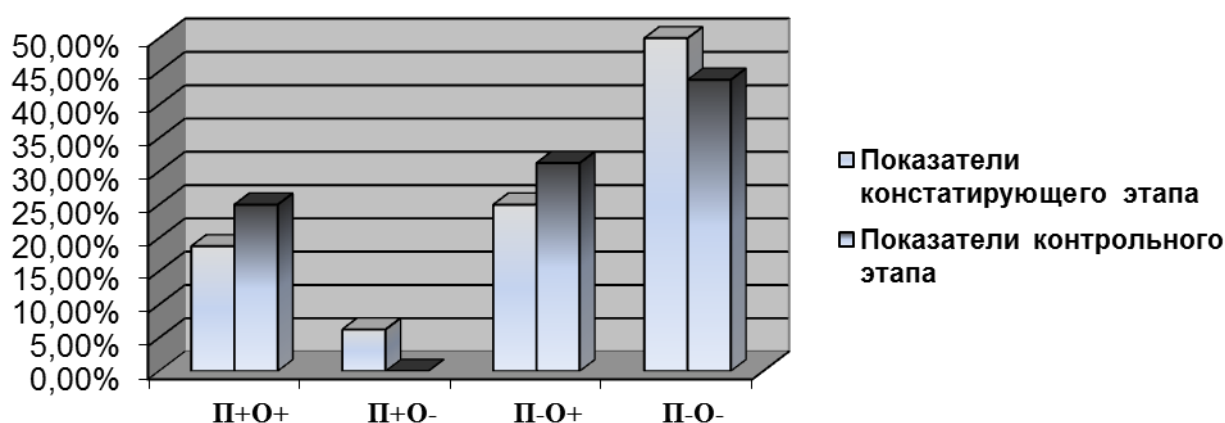


Рис. 3. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования в контрольной группе

Также на 6,25% увеличился контингент группы с низкими показателями произвольности и высокими показателями осознанности за счет положительной динамики изучаемых параметров Кати Н. (на констатирующем этапе она состояла в группе П-О-).

Вследствие этого уменьшилось число детей с низким уровнем и произвольности и осознанности. У представителей этой группы отмечается пусть и незначительная, но все же динамика по сравнению с данными входного исследования, что, скорее всего, связано с присутствием в жизни дошкольников игр, соответствующих их возрастным потребностям.

Сравнение показателей произвольности и осознанности экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования (табл. 11, рис. 4) позволяет констатировать существенные различия ( $U=8$  при  $p<0,05$ ).

**Таблица 11.**

Группы	П+О+	П+О-	П-О+	П-О-
Экспериментальная группа	43.75%	12.5%	12.5%	31.25%
Контрольная группа	25%	0%	31,25%	43.75%

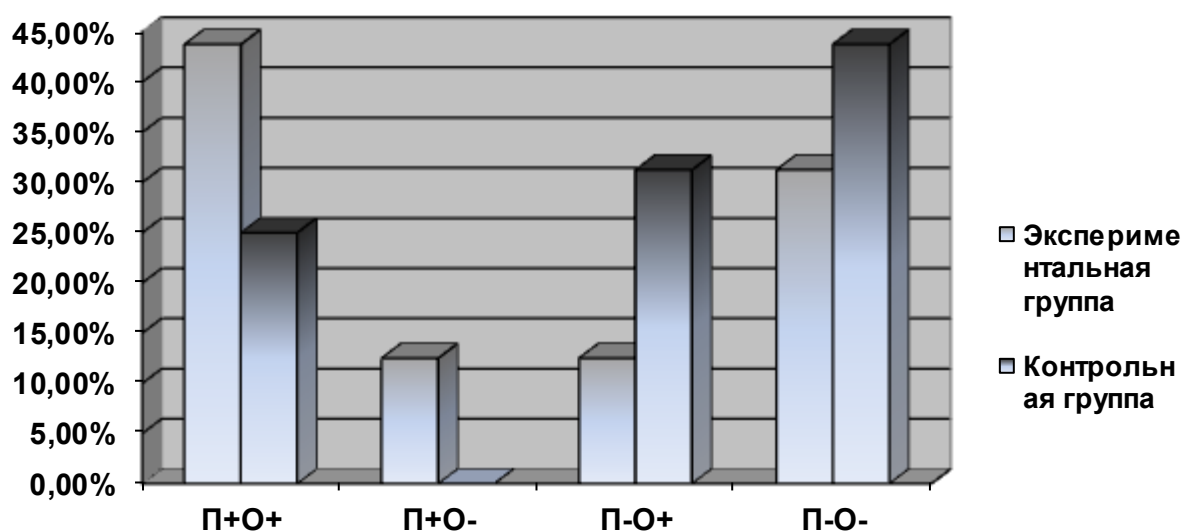


Рис. 4. Показатели произвольности и осознанности экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной на 18,75% увеличилось число детей с высокими показателями произвольности и осознанности, на 12,5% снизилось количество детей с низкими показателями.

В контрольной группе спонтанных дошкольников с высокими показателями осознанности больше на 18,75%. Из чего можно предположить, что проведение серии коррекционно-развивающих игр способствовало бы повышению их произвольности.

Таким образом, можно отметить эффективность разработанной и апробированной серии коррекционно-развивающих игровых мероприятий, направленных на повышение произвольности и осознанности поведения детей дошкольного возраста.

### **Выводы по второй главе**

Экспериментальное исследование было организовано в три этапа. Констатирующий этап был направлен на определение актуального уровня развития произвольности старших дошкольников, формирующий этап предполагал реализацию коррекционно-развивающей программы, а контрольный был осуществлен с целью определения эффективности предпринятых игровых мероприятий.

Распределение участников исследования по группам было реализовано на основе выявленных уровней развития произвольности и осознанности поведения, в результате чего были образованы четыре группы.

Результаты констатирующего этапа исследования обнаружили, что лишь четверть детей дошкольного возраста обладают достаточными уровнями развития произвольности и осознанности, что обуславливает необходимость разработки и реализации серии игровых мероприятий.

Подбор, комплектация и апробация игр для коррекционно-развивающей программы было осуществлено с учетом возрастных особенностей и новообразований старшего дошкольного возраста.

Результаты контрольного этапа исследования позволяют говорить об эффективности реализованной развивающей серии игр, направленной на

повышение уровня произвольности и осознанности поведения детей старшего дошкольного возраста.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы позволил обнаружить актуальность проблемы развития и оптимизации произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте, в частности исходя из необходимости подготовки к дальнейшему школьному обучению. Среди отечественных и зарубежных исследователей, наиболее распространена точка зрения на то, что одним из факторов развития произвольности в рассматриваемом возрасте является игровая деятельность, предполагающая неукоснительное соблюдение ребенком правил и инструкций. Организованная подобным образом игра ведет к осознанию ребенком правил и собственных действий, опосредованных этими правилами, что влияет на повышение уровня произвольности поведения. Для того чтобы игра способствовала полноценному развитию произвольного поведения она должна соответствовать возрастному развитию старшего дошкольника (игра-отношение). С целью проверки обозначенных теоретических положений нами было организовано и проведено исследование уровня произвольности и осознанности у старших дошкольников. На первоначальном этапе было обнаружено, что 25% обследованных детей обладают высоким уровнем произвольности, а около половины (43,75 – 50%) получили очень низкие показатели. Все участники исследования были распределены на четыре группы в соответствии с критериями произвольности и осознанности поведения в игровой деятельности. Формальное выполнение ограничительных правил, без их осознания и понимания, которое наблюдалось у детей с высоким уровнем произвольности и низкой осознанностью нельзя считать полноценным произвольным поведением. Произвольное поведение детей с низкими показателями произвольности и высокой осознанностью располагается пока в «зоне ближайшего развития» и при правильно организованной ведущей деятельности разовьется до необходимого уровня. Полученные результаты обусловили необходимость разработки и организации развивающих мероприятий, направленных на

повышение уровня произвольного поведения. Исходя из возрастных особенностей респондентов, наилучшим вариантом явилась серия коррекционно-оптимизирующих игр. Эффективность формирующего экспериментального этапа устанавливалась в ходе контрольного измерения показателей произвольности и осознанности исследуемых групп. В результате чего было установлено, что количество детей с высокими показателями произвольного поведения увеличилось на 18,75%, численность же участников с низкими уровнями уменьшилась на 12,5%. Это свидетельствует в пользу эффективности предпринятых коррекционно-развивающих мероприятий. Практическая ценность реализованного исследования состоит в возможности использования полученных результатов и апробированной серии игр в практике работы воспитателей со старшими дошкольниками в условиях детского сада, а также родителями при домашних занятиях.

Таким образом, можно констатировать, что включение в деятельность старших дошкольников игр с правилами, требующих точного исполнения инструкций, способствует развитию произвольности поведения.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ананьев, Б. Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания [Текст] / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2-х т. / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1980. - Т 1. – 288 с.
2. Бабаева, Т. И. У школьного порога [Текст] / Т. И. Бабаева, В. А. Аверин. – М.: Просвещение, 1993. – 128 с.
3. Баканов, Е. Н. Стадии развития волевых процессов [Текст] / Е. Н. Баканов // Вестник МГУ. - Серия 14. - 1977. - № 4.
4. Битянова, М. А. Диагностика дошкольной зрелости [Текст] / М. А. Битянова // Школьный психолог. – 2000. - № 30.
5. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
6. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович // Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 3-е изд. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. - 349 с.
7. Будницкая, И. И. Ребёнок идёт в школу [Текст] / И. И. Будницкая, А. А. Катаева. – М.: Педагогика, 1985. – 160 с.
8. Вархотова, Е. К. Экспресс-диагностика готовности к школе [Текст] / Е. К. Вархотова, Н. В. Дятко, Е. В. Сазонова. - М.: Генезис, 1998. – 48 с.
9. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребёнок к школе [Текст] / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
10. Воспитание детей в игре [Текст]: Пособие для воспитателя дет. сада / Сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
11. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. - М., Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
12. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский.



– СПб.: Союз, 2004. – 224 с.

13. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до шести [Текст] / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. - М.: Просвещение, 1996. – 142 с.

14. Гамезо, М. В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития [Текст] / М.В. Гамезо, Н.В. Герасимова, Л.М. Орлова. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.

15. Гуревич, К. М. Развитие волевых действий у детей младшего дошкольного возраста [Текст] / К.М. Гуревич / Автореф.... канд. дис. - М., 1940.

16. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Академический Проект, 2000. – 184с.

17. Житникова, Л. М. Учите детей запоминать [Текст]: Пособие для воспитателей детского сада / Л.М. Житникова. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.

18. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений [Текст] / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1986. - Т.2.

19. Зейгарник, Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии [Текст] / Б. В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // Психологический журнал. – 1992. - № 10.

20. Иванников, В. А. К сущности волевого поведения [Текст] / В.А. Иванников // Психологический журнал. - 1985. - Т. 6. - № 3.

21. Иванников, В. А. Произвольные процессы и проблема воли [Текст] / В.А. Иванников // Вестник МГУ. - 1986. - Сер. 14.

22. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников / Автореф. докт. дис. - М., 1989.

23. Ильин, Е. П. Психология воли [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 208с.

24. Кавтарадзе, Д. Н. Обучение и игра: введение в активные методы обучения [Текст] / Д.Н. Кавтарадзе. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 192 с.
25. Каменская, В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии [Текст]: учебное пособие / В.Г. Каменская. – М.: ФОРУМ; ИНФРА-М, 2005. – 288 с.
26. Карпова, С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольников [Текст] / С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 142 с.
27. Ковалёв, А. Г. Психология семейного воспитания [Текст] / А.Г. Ковалёв. – Мн.: Нар асвета, 1980. – 256 с.
28. Котырло, В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников [Текст] / В.К. Котырло. - К.: Сов. школа, 1971. - 196 с.
29. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст]: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.- 464 с.
30. Леонтьев, А. Н. К теории развития психики ребенка [Текст] / А.Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. - М., 1959. - С. 286 – 302.
31. Леонтьев, А. Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте // Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М., 1959. - С. 312 – 320.
32. Леонтьев, Д. А. Личность: Человек в мире и мир в человеке [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. - 1988. - № 3.
33. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина; под редакцией А.Г. Рузской. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
34. Лисина, М. И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых семи лет жизни ребенка [Текст] / М.И. Лисина // Вопросы психологии. - 1978. - № 5.

35. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, тревожными, агрессивными и аутичными детьми [Текст] / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. - М.: Генезис, 2006. – 192 с.
36. Лубовской, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / В.И. Лубовской. - М.: Педагогика, 1978. - 224 с.
37. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
38. Мануйленко, З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / З.В. Мануйленко // Известия АПН РСФСР. - 1948. - Вып. 14.
39. Методы изучения готовности ребёнка к поступлению в школу [Текст] / Сост. В.Е. Якунин, Г.Я. Саравайский. - Тольятти: ТФСГПИ, 1991.
40. Непомнящая, Н. И. Формирование воли [Текст] / Н.И. Непомнящая // Дошкольное воспитание. - 1963. - № 9. - С. 36-41.
41. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л.Ф. Обухова. - Издание 3-е, стереотипное. - М.: Тривола, 1998.- 352 с.
42. О воспитании и обучении старших дошкольников в детском саду [Текст] / Под ред. Т.А. Марковой и др. - М., 1972.
43. Особенности психического развития детей 6-7 - летнего возраста [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988. - С. 48-51.
44. Психология и педагогика игры дошкольника [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. - М.: Просвещение, 1986. – 96с.
45. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2000. – 712с.
46. Смирнова, Е. О. Игра и произвольность у современных дошкольников [Текст] / Е.О. Смирнова, О.В. Гундарева // Вопросы психологии. – 2004. - №1.
47. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах [Текст] / Е.О. Смирнова. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256с.

48. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду: (старшие группы) [Текст] / А.И. Сорокина. - М.: Просвещение, 1982. – 98с.
49. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения [Текст]: Практическое пособие / К. Фопель / Пер. с нем.; В 4-х томах. Т. 4.— М.: Генезис, 1999. - 160 с.
50. Чистякова, М. И. Психогимнастика [Текст] / М.И. Чистякова /Под ред. М.И. Буянова. - 2-е изд.- М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.
51. Чхартишвили, Ш. Н. Проблема воли в психологии [Текст] / Ш.Н. Чхартишвили // Вопросы психологии. – 1967. - №4.
52. Шорыгина, Т. А. Точные сказки: Формирование временных представлений [Текст] / Т.А. Шорыгина. - М.: Книголюб, 2004. – 96с.
53. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
54. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. - 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 360 с.

### 1. Подвижные игры

#### 1. «Зеваки». (Чистякова М.И., 1990).

Цель: развитие произвольного внимания, быстроты реакции, обучение умению управлять своим телом и выполнять инструкции.

Ход игры: Все играющие идут по кругу, держась за руки. По сигналу ведущего (это может быть звук колокольчика, погремушки, хлопок руками или какое-нибудь слово) дети останавливаются, хлопают 4 раза в ладоши, поворачиваются и идут в другую сторону. Кто не успел выполнить задание, выбывает из игры. Игру можно проводить под музыку или под групповую песню. В таком случае дети должны хлопать в ладоши, услышав определенное слово песни (оговоренное заранее).

#### 2. «Слушай команду» (Чистякова М.И., 1990).

Цель: развитие внимания, произвольности поведения.

Ход игры: Звучит спокойная, но не слишком медленная музыка. Дети идут в колонне друг за другом. Внезапно музыка прекращается. Все останавливаются, слушают произнесенную шепотом команду ведущего (например: “Положите руку на плечо соседа”) и тотчас же ее выполняют. Затем снова звучит музыка, и все продолжают ходьбу. Команды даются только на выполнение спокойных движений. Игра проводится до тех пор, пока группа в состоянии хорошо слушать и выполнять задание. Игра поможет воспитателю сменить ритм действия расшалившихся ребят, а детям — успокоиться и без труда переключиться на другой, более спокойный вид деятельности.

#### 3. «Расставь посты» (Чистякова М.И., 1990).

Цель: развитие навыков волевой регуляции, способности концентрировать внимание на определенном сигнале.

Ход игры: Дети маршируют под музыку друг за другом. Впереди идет командир, который выбирает направление движения. Как только командир хлопнет в ладоши, идущий последним ребенок должен немедленно остановиться. Все остальные продолжают маршировать и слушать команды. Таким образом, командир расставляет всех детей в задуманном им порядке (в линейку, по кругу, по углам и т. д.). Чтобы слышать команды, дети должны передвигаться бесшумно.

#### 4. «Запрещенное движение» (Кряжева Н.Л., 1997).

Цель: игра с четкими правилами организует, дисциплинирует детей, сплачивает играющих, развивает быстроту реакции и вызывает здоровый эмоциональный подъем.

Ход игры: Дети стоят лицом к ведущему. Под музыку с началом каждого такта они повторяют движения, которые показывает ведущий. Затем выбирается одно движение, которое нельзя будет выполнять. Тот, кто повторит запрещенное движение, выходит из игры. Вместо показа движения можно называть вслух цифры. Участники игры повторяют хором все цифры, кроме одной, запрещенной, например, цифры “пять”. Когда дети ее услышат, они должны будут хлопнуть в ладоши (или покружиться на месте).

#### 5. «Кричалки—шепталки—молчалки» (Шевцова И.В.).

Цель: развитие наблюдательности, умения действовать по правилу, волевой регуляции.

Ход игры: Из разноцветного картона надо сделать 3 силуэта ладони: красный, желтый, синий. Это — сигналы. Когда взрослый поднимает красную ладонь — “кричалку” можно бегать, кричать, сильно шуметь; желтая ладонь — “шепталка” — можно тихо передвигаться и шептаться, на сигнал “молчалка” — синяя ладонь — дети должны замереть на месте или лечь на пол и не шевелиться. Заканчивать игру следует “молчалками”.

6. «Разговор с руками» (Шевцова И.В.).

Цель: научить детей контролировать свои действия.

Ход игры: Обвести на листе бумаги силуэт ладоней. Затем предложите ему оживить ладошки — нарисовать им глазки, ротик, раскрасить цветными карандашами пальчики. После этого можно затеять беседу с руками. Спросите: “Кто вы, как вас зовут?”, “Что вы любите делать?”, “Чего не любите?”, “Какие вы?”. Если ребенок не подключается к разговору, проговорите диалог сами. При этом важно подчеркнуть, что руки хорошие, они многое умеют делать (перечислите, что именно), но иногда не слушаются своего хозяина. Закончить игру нужно “заключением договора” между руками и их хозяином. Пусть руки пообещают, что в течение 2-3 дней они постараются делать только хорошие дела: мастерить, здороваться, играть и не будут никого обижать. Если ребенок согласится на такие условия, то через заранее оговоренный промежуток времени необходимо снова поиграть в эту игру и заключить договор на более длительный срок, похвалив послушные руки и их хозяина.

7. «Говори!» (Лютлова Е.К., Моница Г.Б.).

Цель: развитие умения контролировать импульсивные действия.

Ход игры: Скажите детям следующее. “Ребята, я буду задавать вам простые и сложные вопросы. Но отвечать на них можно будет только тогда, когда я дам команду: “Говори!” Давайте потренируемся: “Какое сейчас время года?” (Педагог делает паузу) “Говори!”; “Какого цвета у нас в группе потолок?”... “Говори!”; “Какой сегодня день недели?”... “Говори!”; “Сколько будет два плюс три?” и т. д.” Игра может проводиться как индивидуально, так и с группой детей.

8. «Колпак мой треугольный» (Старинная игра).

Цель: научить концентрировать внимание, способствовать осознанию ребенком своего тела, научить управлять движениями и контролировать свое поведение.

Ход игры: Играющие сидят в кругу. Все по очереди, начиная с ведущего, произносят по одному слову из фразы: “Колпак мой треугольный, мой треугольный колпак. А если не треугольный, то это не мой колпак. После этого фраза повторяется снова, но дети, которым выпадет говорить слово “колпак” заменяют его жестом (например, 2 легких хлопка ладошкой по своей голове). В следующий раз уже заменяются 2 слова: слово “колпак” и слово “мой” (показать рукой на себя). В каждом последующем кругу играющие произносят на одно слово меньше, а “показывают” на одно больше.

#### 9. «Слушай хлопки» (Чистякова М.И., 1990).

Цель: тренировка внимания и контроль двигательной активности.

Ход игры: Все идут по кругу или передвигаются по комнате в свободном направлении. Когда ведущий хлопнет в ладоши один раз, дети должны остановиться и принять позу “аиста” (стоять на одной ноге, руки в стороны) или какую-либо другую позу. Если ведущий хлопнет два раза, играющие должны принять позу “лягушки” (присесть, пятки вместе, носки и колени в стороны, руки между ступнями ног на полу). На три хлопка играющие возобновляют ходьбу.

#### 10. «Охота на тигров» (Карпова Т.В., Лютова Е.К., 1999).

Цель: научить детей планировать свои действия во времени.

Ход игры: Группа участников встает в круг. Водящий выходит за круг, становится спиной к группе и начинает громко считать до 10, в это время участники передают друг другу маленького игрушечного тигра. После окончания счета тот, у кого находится тигр, вытягивая руки вперед,



закрывает тигра ладошками. Остальные участники делают то же самое. Задача водящего — найти тигра.

#### 11. «Птичка»

Цель: развитие самоконтроля.

Ход игры: Перед началом игры ведущий знакомит детей с различными породами деревьев, может показать их на картинке, рассказать, где они растут. Перед игрой все подбирают для себя фант — игрушку или любую мелкую вещь. Игроки усаживаются в круг и выбирают собирателя фантов. Он садится в середину круга и всем остальным игрокам дает названия деревьев (дуб, клен, липа). Каждый должен запомнить свое название. Собиратель фантов говорит: "Прилетела птичка и села на дуб". Дуб должен ответить: "На дубу не была, улетела на елку". Елка вызывает другое дерево и т. д. Кто прозевает, отдает фант. В конце игры фанты отыгрываются. Необходимо внимательно следить за ходом игры и быстро отвечать. Подсказывать нельзя.

#### 12. «Поссорились два петушка».

Цель: Развитие самоконтроля.

Ход игры: Звучит веселая музыка. Дети двигаются по типу "броуновского движения" и слегка толкаются плечами. Не разрешается, чтобы удары детей были слишком сильными и болезненными. Дети обязательно должны играть "по правде" и одновременно держать символизм игры ("понарошку").

#### 13. «Иголка и нитка».

Цель: Развитие произвольности.

Ход игры: Выбирается водящий из детей. Под веселую музыку он играет роль иголки, а все другие дети - роль нитки. "Иголка" бегаёт между стульями, а "нитка" (группа детей друг за другом) — за ней. Если в группе

имеется зажатый, аутичный ребенок, то предложите роль "иглойки" ему. В ходе игры, когда он будет водить за собой группу детей, у него будут развиваться коммуникативные и организаторские способности.

#### 14. «Скучно, скучно так сидеть».

Цель: Развитие раскованности, тренировка самоорганизации.

Ход игры: Вдоль одной стены комнаты стоят стулья, их число равно количеству детей. Около противоположной стороны комнаты также стоят детские стульчики, но их число на 1 меньше количества детей. Дети садятся около первой стороны комнаты. Ведущий читает стишок: Скучно, скучно так сидеть, Друг на друга все глядеть; Не пора ли пробежаться. И местами поменяться? Как только ведущий заканчивает стишок, все дети бегут к противоположной стенке и стараются занять стулья. Проигрывает тот, кто остался без стула.

Примечания:

1. Не разрешайте детям начинать бег раньше, чем кончится стишок.
2. Запрещается ребенку спихивать другого ребенка со стула, если тот занял его раньше.

#### 15. «Слушай команду».

Цель: Развитие способности к сосредоточению.

Ход игры: Дети маршируют под музыку. Затем музыка внезапно прерывается, и ведущий шепотом произносит команду (сесть на стулья, поднять правую руку, присесть, взяться за руки и т. п.).

Примечания:

1. Команды даются только на выполнение спокойных движений.
2. Игра выполняется до тех пор, пока дети хорошо слушают и контролируют себя.

#### 16. «Хитрая лиса, где ты?».

Цель: Развитие произвольности.

Ход игры: Дети становятся полукругом, ведущий - в центр. Дети отворачиваются и закрывают глаза. Ведущий тихо дотрагивается до плеча одного ребенка, что означает, что он будет играть роль лисы. Все остальные — зайцы. По сигналу все открывают глаза и поворачиваются. Никто не знает, кто лиса. Ведущий зовет: "Хитрая лиса, где ты?" Лиса не отзывается. Ведущий зовет второй и третий раз. И только на третий раз лиса бросается ловить зайцев. Если заяц успел присесть на корточки, его ловить нельзя. Пойманные зайцы выходят из игры.

#### 17. «Сова».

Цель: Развитие произвольности.

Ход игры: Дети сами выбирают водящего — "сову", которая садится в "гнездо" (на стул) и "спит". В течение "дня" дети двигаются. Затем ведущий командует: "Ночь!" Дети замирают, а сова открывает глаза и начинает ловить. Кто из играющих пошевелится или рассмеется, становится совой.

### **II Сюжетно-ролевые**

1. «Больница»
2. «Магазин»
3. «Стройка»
4. «Почта»

### **III. Дидактические:**

1. «Какой букет ты бы хотел подарить маме»
2. «Письмо доброго сказочника»
3. «Путешествие в поисках диковинных снежных фигурок, зверьков»