

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**Кваліфікаційна робота
магістра**

на тему: **Формування вольової-саморегуляції у дошкільників**

Виконав: студент II курсу, групи 8.0538-з
спеціальності: 053 психологія
освітньої програми: 053 психологія
Колісник Юлія Володимирівна
Керівник: к.психол.н., доцент кафедри
психології Грандт В.В.
Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри
психології Грединарова О.М.

Запоріжжя
2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет _____
Кафедра _____
Рівень вищої освіти _____
Спеціальність _____
(код та назва)
Освітня програма _____
(код та назва)
Спеціалізація _____
(код та назва)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____
« _____ » _____ 20__ року

**З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТОВІ (СТУДЕНТЦІ)**

(прізвище, ім'я, по батькові)

1 Тема роботи (проекту) _____

керівник роботи

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом ЗНУ від « _____ » _____ 20__ року

№ _____

2 Строк подання студентом роботи _____

3 Вихідні дані до роботи _____

4 Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) _____

5 Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

6 Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

7 Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка

Студент _____
(підпис) (ініціали та прізвище)

Керівник роботи (проекту) _____
(підпис) (ініціали та прізвище)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____
(підпис) (ініціали та прізвище)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: с. 63, табл. 2, мал. 4, джерела 71.

Об'єктом дослідження – вольова-саморегуляція у дошкільників.

Предмет дослідження - особливості формування вольової-саморегуляції у дітей дошкільного віку.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці закономірностей формування вольової-саморегуляції у дітей дошкільного віку та вдосконалення цього процесу під впливом різних ігрових ситуацій.

Гіпотеза дослідження: характеристики вольової-саморегуляції у дошкільників можуть бути покращені через застосування у процесі спеціально організованих ігрових ситуацій, що передбачають формування у дошкільників відповідних способів дій, спрямованих на розвиток їх саморегуляції.

Методи дослідження:- теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури, систематизація отриманих даних;- емпіричні: психологічний експеримент, анкетування, тестування, аналіз продуктів діяльності.

Наукова новизна дослідження полягає: у встановленні критеріїв розвитку вольової-саморегуляції, рівнів її розвитку у дошкільників, а також чинників від яких залежить досягнення цих рівнів; у розробці й апробації методів діагностики рівня розвитку саморегуляції в дошкільників, а також педагогічних засобів підвищення цього рівня.

Результати дослідження можуть бути використані при діагностиці вольової-саморегуляції, у шкільній психологічній службі, у процесі психоконсультативної і психокорекційної роботи.

ВОЛЬОВА-САМОРЕГУЛЯЦІЯ, ДІТИ, РОЗВИТОК, ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, ДОШКІЛЬНИЙ ВІК.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. Теоретичний аналіз проблеми вольової-саморегуляції у дошкільників.....	11
1.1.Методологічні засади теоретичного дослідження особливостей вольової-саморегуляції дітей-дошкільників.....	11
1.2.Психологічна характеристика дошкільного віку	16
1.3.Розвиток вольової-саморегуляції у різні вікові періоди дитинства.....	18
1.4.Особливості формування вольової-саморегуляції у дошкільника.....	26
РОЗДІЛ 2. Зміст та результати експериментального дослідження формування вольової-самрегуляції дошкільників.....	32
2.1. Методи і методика дослідження	32
2.2. Діагностика вольових особливостей дітей дошкільного віку в умовах ігрової ситуації до спеціального навчання	35
2.3. Аналіз результатів спеціального навчання	44
2.4. Порівняльна характеристика вольових особливостей дітей дошкільного віку в умовах ігрової ситуації (до і після спеціального навчання).....	50
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	55

ВСТУП

Емоційно вольова регуляція дуже важлива на даному етапі нашого життя, це безпосередньо пов'язано з інклюзивною освітою, Згідно Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 04.07.2018 № 8556 прийнято 6 вересня 2018 року та внесеними змінами Верховною Радою України у вересні 2018 року до Закону України «Про дошкільну освіту» та інших законодавчих актів. Мета цих змін: захистити права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної освіти. Ми інформовані змінами і в рамках цих змін відбувалося написання кваліфікаційної роботи магістра.

Актуальність дослідження нашого дослідження полягає у визначенні таких умов саморегуляції поведінки дошкільника, які створюють можливість формування в них механізмів управління собою і пов'язана із проблемою закономірностей і механізмів довільного регулювання людиною своєї діяльності, що є однією із найглобальніших в психологічній науці. Вивчення активного, постійно діючого індивіда призводить до того, що доводиться зустрічатися з питанням про закономірності в здійсненні дитиною чи дорослою людиною того чи іншого виду активності. Тому часто завдання психолога полягає в пошуку шляху оптимізації діяльності людини, її поведінки в цілому; знайти причини певних відхилень і невдач; навчити людину що і як робити, щоб дана робота, дана цілеспрямована діяльність була успішною.

Наукою встановлено, що оптимізація діяльності на різних етапах її формування вимагає знання принципів психологічних закономірностей будови регуляційних процесів, які забезпечують ефективне здійснення довільної діяльності. Проблема саморегуляції тісно пов'язана з проблемою активності особистості. В процесі саморегуляції розкриваються внутрішні

резерви людини, що дають їй відносну свободу від обставин, що забезпечують і в самих складних умовах можливість актуалізації.

Проблема оволодіння своєю поведінкою є однією з ключових у справі вивчення розвитку і становлення особистості, для вирішення психологічних та педагогічних завдань, оскільки оволодіння своєю поведінкою може сформувати у підростаючого покоління активну життєву позицію.

Успішне оволодіння дошкільниками навчальної програми відбувається при певній психологічній готовності їх до шкільного життя. В цю готовність входять і вольові якості (вольова регуляція поведінки: змусити себе виконати завдання, якщо воно їй не цікаве, або довести почате діло кінця, якщо воно їй важке, і т.д.). Засвоєння знань вимагає від учнів умов, спрямованих на підтримку робочого настрою, на подолання імпульсивності поведінки. В процесі здійснення навчальних, трудових та інших завдань важливим є вміння швидко переходити від однієї діяльності до іншої. Крім того, дитині потрібно вміти гальмувати свої дії, які можуть заважати працювати товаришам у класі.

Дитина вже з перших днів повинна вміти володіти своєю поведінкою. Таким чином, сформувати таке вміння слід ще до вступу дитини до школи. Ця необхідність підтвердилася дослідженнями вітчизняних психологів (О.Н.Леонт'єв [43], Л.І. Божович [13], Л.С.Слав'їна, Д.Б.Ельконін [28]), в яких показано, що одна із причин неуспішності і недисциплінованості учнів молодших класів - недостатній рівень емоційно-вольового розвитку дітей.

Так, дітям, які до початку навчання не можуть організувати себе під час виконання завдань, де передбачене послідовне здійснення ряду операцій, важко діяти відповідно до інструкції, хоча вони правильно розуміють і пам'ятають її. Відсутність чи недостатня здатність саморегуляції поведінки призводить до зниження активності дитини при невдачах, втомі; до відступу перед труднощами, до дії по шаблону.

У ряді праць вітчизняних психологів показано, що початкове формування саморегуляції поведінки відбувається в дошкільному віці.

Саморегуляція поведінки на основі засвоєних моральних норм під силу тому періоду дошкільного дитинства, коли, навчившись керуватися у своїх діях словесними вказівками дорослих, дитина починає усвідомлювати зміст виражених в них суспільних вимог і моральних норм та самостійно реалізовувати їх у своїх вчинках.

Дослідження вольової поведінки в дитячому віці становить і безпосередній інтерес в плані застосування психологічних знань до практики виховної роботи з дітьми. Повноцінний розвиток дитини в ранньому і дошкільному періоді передбачає всесторонній її розвиток, невід'ємною складовою якого виступає і емоційно-вольовий. Між тим, жодна їхня програма виховання і навчання в дошкільних закладах, жодна педагогічна література не дає чіткого уявлення про можливості вольової регуляції поведінки дітей на різних вікових етапах.

Однак саме про ці можливості ми знаємо дуже мало. Якщо, наприклад, грамоти дитина навчається (під керівництвом дорослих) у 6 - 7 років, то чи навчається вона, і взагалі, чи вміють навчити її дорослі долати якісь труднощі, утримуватися від нескінченних "хочу", чи навпаки, наполегливо, але без впертості, домагатися задоволення розумних "хотінь"? Що в її поведінці піддається саморегуляції, що не піддається? Чому одна дитина, заявляючи "я сама", сама і робить, а інша такого ж віку в тій же ситуації, не встигнувши почати, вже кидає чи не докладає зусилля. Ці питання, як свідчать результати аналізу наукової літератури по даній проблемі ще недостатньо вивчені.

Об'єктом дослідження – вольова-саморегуляція у дошкільників.

Предмет дослідження - особливості формування вольової-саморегуляції у дітей дошкільного віку.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці закономірностей формування вольової-

саморегуляції у дітей дошкільного віку та вдосконалення цього процесу під впливом різних ігрових ситуацій.

Гіпотеза дослідження: характеристики вольової-саморегуляції у дошкільників можуть бути покращені через застосування у процесі спеціально організованих ігрових ситуацій, що передбачають формування у дошкільників відповідних способів дій, спрямованих на розвиток їх саморегуляції.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз стану розробки досліджуваної проблеми та обґрунтувати методичні підходи до її вивчення.

2. З'ясувати характерні вади саморегуляції, які виникають під час проведення ігрових ситуацій у дошкільників.

3. Дослідити особливості розвитку вольової-саморегуляції у дошкільників.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження а саме: аналіз і систематизацію теоретичних підходів і емпіричних результатів, що містяться в наукових літературних джерелах; спостереження; бесіди; психотренінг; спеціально розроблені експериментально-ігрові ситуації; лонгітюдне спостереження. Кількісний аналіз одержаних результатів здійснювався із застосуванням методів математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягає:

- у встановленні критеріїв розвитку вольової-саморегуляції, рівнів її розвитку у дошкільників, а також чинників від яких залежить досягнення цих рівнів;

- у розробці й апробації методів діагностики рівня розвитку саморегуляції в дошкільників, а також педагогічних засобів підвищення цього рівня.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- з'ясовано рівні детермінації формування вольової-саморегуляції у дошкільників;
- сформульовано психолого-педагогічні умови активізації розвитку саморегуляції у дітей.

Практичне значення роботи полягає в тому, що одержані результати дослідження можуть бути використані при діагностиці вольової-саморегуляції, у шкільній психологічній службі, у процесі психоконсультативної і психокорекційної роботи, а також при розробці науково-методичних матеріалів, спрямованих на розвиток активності саморегуляції особистості дошкільників.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю основних положень, застосуванням взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, об'єкту, предмету та завданням дослідження, достатнім обсягом емпіричного матеріалу та опрацюванням кількісних даних математико-статистичними методами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВОЛЬОВОЇ-САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ

1.1. **Методологічні засади теоретичного дослідження особливостей вольової-саморегуляції дітей-дошкільників**

Розробляючи проблему ми виходили з теоретично - методологічних положень багатьох вчених, яких цікавила проблема вольової-саморегуляції поведінки.

Процес поведінки вперше був детально вивчений російським фізіологом І.М.Сеченовим [62]. Він стояв біля витоків концепцій поведінки, що розроблялися в Росії. Категорія поведінки зароджувалася не тільки як відповідь потребі організму реакції на мінливе середовище, але і як набуття цим організмом в якості стійких форм реакцій, яких нема в його генетичному фонді.

Далі в своїх дослідженнях Сеченов І.М. пов'язує між собою два процеси: поведінку і волю. Специфіку волі І.М.Сеченов пов'язує з процесом довільного, свідомого саморегулювання. Можуть бути довільні рухи, що регулюються відчуттям, безпосереднім переживанням, але вони ще не характеризують волю людини. Воля - ще вища саморегуляція, що базується не на окремих думках і переживаннях, а на інтегрованих мотивах, таких як моральний ідеал, моральні переконання і почуття. Таке саморегулювання вимагає гальмування емоцій і думок, що перешкоджають досягненню поставленої мети.

Специфіка волі по Сеченову як психологічного процесу полягає в регулюванні початку дії, її ходу і її закінчення.

Л.С.Виготський вводить в психологію нову детермінанту - знаряддя, засіб [26]. Це була соціодетермінанта, оскільки знаряддя праці, в якому

записані диктовані йому операції, має культурно-історичний, а не індивідуально-психологічний статус. Введення цієї соціодетермінанти в психологію дозволило визначити новий підхід до проблеми регуляції поведінки людини як свідомо контрольованої. Ідея інтеріоризації ще до Виготського використовувалася багатьма психологами. Були спроби пояснити - яким чином відношення організму до зовнішнього світу формує внутрішнє психічне середовище.

З точки зору Л.С.Виготського [26], ці відношення не лише першопочатково соціальні, але й обумовлені знаковими засобами, які створені історією культури. Оволодіваючи знаками, індивід набуває здатності керувати своєю поведінкою. Знак - це інструмент, за допомогою якого людина «керує мозком і через нього - власним тілом».

Процес саморегуляції поведінки по своїй природі умовно-рефлекторний. З цього приводу С.Л.Рубінштейн [59] відзначав, що від народження дитині властиві інстинктивні і безумовні рефлекторні рухи. Щоб виконати вольові дії, дитина повинна перш за все оволодіти своїм тілом і своїми органами, тобто навчатися довільних рухів. Ці набуті довільні рухи виступають основою для утворення більш складних довільних рухів і дій, які, в свою чергу, роблять можливими перші вольові дії, спрямовані на здійснення завдання.

Таким чином, поява вольового акту, який виявляється не просто рухом, а дією, готується попереднім розвитком довільної поведінки.

Деякі психологи, а саме В.І.Селіванова [61], визначає волю як свідоме саморегулювання людиною своєї поведінки, вміння долати перешкоди при здійсненні цілеспрямованих дій.

В.К.Котирло [41], у своїх дослідженнях вольову регуляцію поведінки пов'язує з вольовими діями. Вольові властивості являють собою вироблені з досвідом особистості форми саморегуляції поведінки, своєрідні способи додання труднощів і перешкод у здійсненні свідомо поставлених цілей.

Аналізуючи дослідження вітчизняних психологів з проблеми генезису регуляції поведінки, можна помітити, що значне місце науковцями відводиться регулюючій функції мови та ігрових правил (Л.С.Виготський [25], Д.Б.Ельконін, А.А. Люблінська [46], А.А. Запорожець [33], А.Р. Лурія [44], О.І. Тихомиров [65] та інші).

Проблема ролі слова в регуляції поведінки людини сформувалась в чіткому вигляді порівняно недавно, тобто після того, як І.П.Павловим [56] були викладені його відкриття про першу і другу сигнальні системи і сформульоване положення проте, що мова виступає вищим регулятором поведінки людини.

За п'ять десятиліть, що передували двадцятим рокам минулого століття, були виконані лише одиничні дослідження, які в тій чи іншій мірі стосуються цієї проблеми.

Супроводження рухових умовних реакцій мовними, чи поєднання цих двох видів реакцій в єдину відповідь на умовний подразник, було вперше запропоновано А.Р.Лурія [44] у вигляді так званої об'єднаної методики, яка пізніше широко застосовувалась для досліджень емоційно-вольової сфери особистості.

Більшість вітчизняних психологів, які шукали матеріальне рішення проблем в своїй науці, єдиною альтернативою суб'єктивному методу бачать об'єктивно-рефлексологічний. Л.С.Виготському його наукове минуле готувало йому ще одну альтернативу. Замість діади - "свідомість-поведінка" шляхом пошуків для Л.С.Виготського постає тріада - "свідомість - культура - поведінка". Центральною психологічною проблемою для нього виступило пояснення того, яким чином об'єктивно задана система культурних знаків, перш за все мовних, крок за кроком "вращується" в індивідуальну людську поведінку, зсередини організовує її психічну регуляцію, надаючи їй нові форми і перетворюючи в робочу клітину історично мінливого "тіла" культури [25].

Мовний рефлекс представляв світ культури з його знаковосимвольними культурами, він, як живе тіло від душі. Мовні рефлекси, виступаючи "системою" рефлексів соціального контакту, спочатку служить колективною координацією поведінки, а потім гальмуються, утворюючи у індивіда внутрішній план його поведінки.

Дослідження взаємодії спеціальних систем проливають світло на природу такого важливого компонента волі, яким є вольове зусилля.

В.І.Бойко і Н.І.Чупринова [72], узагальнюючи свої багатолітні експериментальні дослідження з вивчення ролі слова, прийшли до висновку, що другосигнальні керуючі імпульси, як позитивного, так і негативного характеру, вибірково впливають на збудливість різних частин кори головного мозку. Попередня мовна інструкція викликає стійкі зміни збудливості окремих коркових центрів у відповідності з установками особистості, створюючи, таким, чином, підготовку кори для вибіркового поняття пускових словесних подразників. Людина, використовуючи словесну актуалізацію, може придушувати непотрібні в даний момент психічні стани і актуалізувати потрібні. Це доводиться багаточисельними дослідженнями на вплив зовнішніх і внутрішніх спонукань на психічні і фізіологічні процеси.

Регуляцію і саморегуляцію активності особистість здійснює за допомогою волі. Регуляція - це функція волі, яка проявляється як посилення чи гальмування спонукань, переживань, роздумів, дій.

Заслуговує на увагу дослідження О.А.Конопкіна і В.І.Моросанової, присвячене особливостям саморегуляції діяльності при різних особистісних типологіях. Автори виділяють наступні особливості, пов'язані із реалізацією специфічних поодиноких функцій цілісного регулятивного процесу:

1. Індивідуальні особливості, пов'язані із побудовою, прийняттям, утриманням мети. Мета постає системоутворюючим вихідним компонентом психологічної системи регуляції діяльності.

2. Особливості утворення моделі умов, які мають значення, тобто аналізу умов діяльності і виділення комплексу умов, зазначених для

досягнення мети. Модель значимих умов виконує в технічній регуляції діяльності функції роль джерела інформації про умови, врахування яких необхідне для визначення програми реалізації діяльності. Ступінь усвідомленості, міра деталізації уявлень про умови діяльності, залежить не лише від реального значення умов для досягнення цілі, але і від індивідуальних особливостей виконавця діяльності.

3. Особливості планування, програмування майбутніх виконавчих дій, необхідних для досягнення мети, особливості контролю і оцінки результатів своєї діяльності і прийняття рішень про необхідні корекції. У функції програмування входить антиципація компонентного складу майбутніх дій, способів, якими вони будуть здійснюватися, і власне послідовності запланованих дій. Індивідуальні особливості в плануванні в більшості визначаються мірою деталізації виконуваних дій, ступенем співвідношення програми з активними і суб'єктивними умовами зовнішнього здійснення діяльності.

4. Індивідуальні особливості контролю корекційних процесів. Регулятивні процеси, пов'язані із процесом і прийняттям рішень, пронизують всі блоки регуляції, так як на кожній стадії досягнення мети відбувається контроль актуального стану системи і результатів дій шляхом порівняння із прогнозованим, оцінка неузгодженості і прийняття рішення про корекцію виконуваних дій чи про перехід наступної стадії реалізації діяльності. Питання співвідношення розвитку саморегуляції поведінки і розвитку самопізнання особистості висвітлене І.І.Чесноковою[70]. Вона означає саморегуляцію як завершальну ланку процесу самосвідомості. "...під саморегулюванням ми будемо розуміти таку форму регуляції поведінки, яка передбачає момент введення в неї результатів самопізнання і емоційно-ціннісного відношення до себе". На думку І.І.Чеснокової [70], процес розвитку саморегуляції, так само як і самопізнання і емоційно-ціннісне відношення до себе, підпорядковується інтегративній тенденції. З розширенням пізнавальної та емоційно-оціночної сфер самопізнання

розширюється і його регулятивна функція - від окремих рухів у дитини до складних форм поведінки у дорослої особи в різних системах міжперсональної взаємодії.

1.2. Психологічна характеристика дошкільного віку

Особливістю дитини раннього віку, якою вона відрізняється від дітей іншого віку, є те, що вона діє не задумуючись, під впливом почуттів і бажань, які виникають в даний момент. Ці почуття і бажання викликаються, перш за все, безпосереднім оточенням дитини, тим, що потрапляє їй на очі. Тому її поведінка залежить від зовнішніх обставин. Дитину дуже легко чим-небудь привабити, але так само легко її можна і відволікти. Якщо, наприклад, дитина заплакала від образи, то її неважко втішити: дати натомість іграшки, чи взагалі чимось зацікавити її.

Раннє дитинство характерне тим, що дитина стає залежною від схвалення і ласки дорослого і дуже ображається, коли цього не отримує. Схвалення і погодження оточуючих викликають у дітей почуття гордості, і вони намагаються заслужити позитивну оцінку, демонструючи дорослим свої досягнення. Дещо пізніше за почуття гордості, дитина починає відчувати почуття сорому у випадках, коли її дії не виправдовують очікування дорослих. В деяких випадках почуття сорому може бути настільки інтенсивним, що переважає інше прагнення і змушує дитину відмовлятися від цікавої іграшки чи здійснення якого-небудь іншого важливого для неї вчинку.

Один із найважливіших моментів розвитку дитини раннього віку полягає в тому, що вона починає усвідомлювати себе як окрему людину, що не міняється при зміні ситуації, яка має свої особливі бажання, які можуть співпадати з бажаннями дорослих. Дитина опановує можливість виконувати без допомоги дорослого різноманітні предметні дії, засвоює найпростіші

навики самообслуговування. В результаті цього вона починає розуміти, що ту чи іншу дію виконує саме вона.

Особливий вплив на розвиток дитини має гра. Дитина під час гри знайомиться з поведінкою і взаємовідносинами дорослих людей, які стають зразком для її власної поведінки, набуває основних навиків спілкування, якостей необхідних для встановлення контакту з ровесниками. Гра також сприяє розвиткові почуттів і вольової регуляції поведінки.

Особливе місце у грі займають іграшки. Граючись з лялькою чи іграшковою твариною, дитина навчається опіки, проявів турботи, співпереживань іграшці в усіх її лялькових перепетіях, які дитина сама створює в своїй уяві на основі власного досвіду. Улюблена іграшка навчає дитину доброти, здатності ідентифікуватися з лялькою, з природою, з іншими людьми.

Дитина дошкільного віку прагне до того, щоб дорослі залишались нею задоволені, і якщо вона заслуговує на покарання, то завжди хоче виправити зіпсовані відносини з дорослими.

Розвиток дітей у спілкуванні з іншими людьми буде недостатнім, якщо дитиною не керує потреба бути визнаною. Але реалізацію цієї ж потреби можуть супроводжувати такі негативні утворення, як, наприклад, неправда - негативне спотворення істини в корисливих намірах, чи заздрість - відчуття прикрасі, що викликається благополуччям, успіхом іншого. Звісно, неправда може супроводжувати соціальну потребу у визнанні, але обов'язковим компонентом цієї потреби не являється. В онтогенезі, коли внутрішня позиція дитини ще тільки починає визначатись в рамках суспільне заданої діяльності, можливі прояви обману. Однією з причин виникнення негативних особистісних утворень є незадоволення потреби у визнанні в соціальне незрілого індивіда.

Особливе місце серед дитячих почуттів займають бурхливі переживання страху. Зародження страху відбувається найчастіше внаслідок невірному виховання і нерозумної поведінки дорослих. Найтипівіші випадки

- коли дорослі починають приходити у відчай з найменшого приводу. Така поведінка дорослих приводить дитину у стан напруженої тривоги і страху. Наприклад, деякий життєвий епізод, який при правильному ставленні пройшов би непомітно, перетворюється дорослими в загрозливу подію і тому може мати важкі наслідки. Страх може бути нав'язаний дорослими і тих випадках, коли дитина бачить прояви страху у самих дорослих. Таким чином, діти починають боятися грози, мишей, темряви. Деякі люди залякують дітей, аби домогтися від них слухняності.

Переживання страху інколи виникає і без впливу дорослих. При зустрічі з незвичайним, новим для дитини, крім подиву і цікавості, може виникнути гострий тривожний стан. Почуття дошкільника 3-4-х років яскраві, але досить ситуативні і нестійкі. Хоча на протязі старшого шкільного віку вони набувають значно більшої глибини і стійкості. В усіх особливостях прояву почуттів проступають особливості темпераменту, притаманного кожній дитині. Темперамент складає фізіологічну основу формування характеру дошкільника.

Почуття дошкільників бувають дуже глибокими і сильними. Діти цього віку дуже чутливі до всілякої несправедливості. Не можна обманювати дітей, сміятися на ними, не можна зривати на дітях свою роздратованість. Вони відчують свою безсилість, нездатність захиститися і відповідають на образу грубістю, неслухняністю. Так у різних умовах життя у дитини складається і різна система взаємовідносин з людьми, різна поведінка.

Отже, потрібно уважно слідкувати за створенням атмосфери, в якій виховується дитина.

1.3. Розвиток вольової-саморегуляції у різні вікові періоди дитинства

Психологічні дослідження волі на теперішньому етапі виявилися розділеними між різними науковими проблемами: в біхевіористично орієнтованій науці вивчаються відповідні форми поведінки такими вченими як А.А.Рогова, К.М.Бикова [18], Н.І.Красногорський, А.Г.Пшоніна. В психології мотивації в центрі уваги знаходиться внутрішньоособистісні конфлікти і шляхи їх подолання; в психології особистості основну увагу М.П.Денисова, Н.Л.Рагурін зосередили на виділенні і вивченні відповідних "вольових" характеристик особистості; дослідженням вольових якостей займаються також в психології регуляції поведінки людини.

В.А.Іванніков співвідносить дві концепції регуляції поведінки людини: реактивну і активну. Згідно з першою, уся поведінка людини являє собою, в основному, реакцію на розрізнення внутрішніх і зовнішніх стимулів і завданням цього наукового дослідження є пошук цих стимулів, визначення їх зв'язків з реакцією. Друга концепція в останні десятиліття набрала силу і знаходить все більше прибічників. В ній поведінка людини розуміється як первісно-активна, а людина розглядається як наділена здатністю свідомого вибору її форм. Для такого розуміння поведінки воля і вольова регуляція необхідні [35].

Що ж таке воля? Спробуємо ще раз проаналізувати наш досвід. Напевне, у вашому недавньому минулому були моменти, коли Вас прохали виконати обов'язкову, але нецікаву і стомлюючу роботу. Згадайте ще раз свої негативні переживання і ту внутрішню боротьбу, яка передує виконанню завдання. Імпульс, який допомагає нам змусити самих себе здійснювати такого роду вчинки, традиційно позначається як вольове зусилля. Поступово спробуємо зрозуміти, що ховається за словами "вольове зусилля", без якого нема самої вольової дії. Мова про вольову дію іде всякий раз, коли існуюче спонукання є недостатнім для початку чи продовження дії. В цьому випадку

функція волі полягає в посиленні мотивації чи її усвідомленні. Результат такого вимушеного спонукання - більш ефективне виконання дії. Реальний механізм створення чи зміни спонукання через зміну смислу дії був запропонований В.А.Іванніковим [35].

Вольовий розвиток будується на базі довільної поведінки, яка тісно вплетена в контекст формування особистості, і тому не можна назвати чітку вікову межу становлення вольових якостей. Багатьма дослідниками доведено, що механізм вольової поведінки найбільш інтенсивно формуються в п'ять-шість років. Саме в цьому віці у більшості дітей ефективність роботи підвищується з залученням допоміжних мотивів (наприклад, мотив змагання і допомоги).

Розвиток волі пов'язаний з двома основними моментами:

по-перше, з підвищенням ролі мови в регуляції поведінки. Виконуючи вимоги дорослих, поступово посилюючи їх смисл, набуваючи досвіду додержання ігрових правил, діти навчаються керуватися в поведінці мотивами суспільного порядку;

по-друге, з ієрархією мотивів, що формуються в кінці дошкільного віку. Під цим поняттям розуміють набір мотивів, серед яких виділяються головні, вищі і другорядні.

Більш чи менш досконалий спосіб вольової регуляції залежить не лише від ступеня зрілості особистості. Велику роль грає складність завдань і те значення, яке вона має для нас.

Говорячи про методи формування вольових якостей, саме вміння залучати допоміжні значимі смисли грає вирішальну роль в здійсненні вольової дії.

Аналіз вольових дій у дітей на різних етапах їх розвитку свідчить про те, що воля не формується відокремлено від процесу загального розвитку особистості.

Праці І.М.Сеченова [62], Н.І.Красногарського, А.А.Рогова та інших показали, що розвиток волі у дитини являє собою процес утворення умовних рефлексів, а природа вольової дії розкривається при генетичному її вивченні як специфічної форми взаємодії людини з оточуючим її світом.

Спираючись на вчення І.М.Сеченова [62] про співвідношення відчуттів і рухів, А.В.Запорожець [33] охарактеризував процес виникнення довільних рухів і вольових дій, які формуються на основі мимовільних рухів і дій.

Аналіз розвитку довільних рухів у дитини (Н.Л.Фігурін, Н.Г.Денисов, Н.М.Акскаріна) показує, що перехід виконання дитиною мимовільних рухів до довільних безпосередньо пов'язаний з розвитком диференційованих кінестетичних відчуттів. Відчуття рухів, які підкріплюються позитивно, закріплюється. Бажання отримати те, що слугувало підкріпленням (іграшка, цукерка), спонукає річну дитину зробити завчений рух. Він направлений не прямо до привабливого предмету, але є умовою його отримання.

Для отримання і виникнення довільного руху, виконуваний дитиною рух повинен набути сигнального значення. Лише за таких умов раніше не відчутні рухи стають відчутними. Вони готують появу довільних рухів. "Можно полагать, - пише А.В.Запорожець, - что ощущаемость движений является не только обязательным спутником их произвольности, но и необходимой их предпосылкой. Прежде чем превратиться в произвольно управляемое, движение должно стать ощущаемым (безразлично, по своим прямым или косвенным признакам)".

За матеріалістичним поясненням волі, яке дає рефлексорна теорія, вольові дії при всій складності і значимості розглядаються як ті, що мають загальну для всіх психологічних процесів рефлексорну природу. Таким чином, відкриваються реальні можливості вивчення і виховання волі дітей.

Відомо, що нервові процеси у маленьких дітей характеризуються різкою неврівноваженістю, причому процес збудження домінує над процесом гальмування. Гальмування формується протягом всього дитинства і залежить від функцій, а значить, і свідомості кори мозку.

Морфологічне і функціональне оформлення кори, її рухової і спеціальної мовної зон здійснюється особливо інтенсивно в перші роки життя дитини, створюючи сприятливі передумови для врівноваження нервових процесів.

Одразу після народження новонароджений звикає до режиму харчування, сну, терпить незручності від пеленання. Пізніше дитина вчиться проситись, маніпулювати іграшками, повторювати звуки і слова людської мови, відтворювати дії, які виконують дорослі. Так тренується нервова діяльність дитини, виробляються початкові форми врівноваження збуджуючих і гальмівних процесів, без яких неможливий розвиток технічних процесів.

Оскільки в основі вольових дій завжди лежить «мовний компонент» (Н.І.Красногорський), а в маленьких дітей він ще тільки формується, природньо, що дії новонародженого не можуть бути такими ж розумними і цілеспрямованими, як вольові дії дорослої людини. Ось чому формування розумної волі дитини безпосередньо пов'язане з усім процесом його фізичного і розумового розвитку.

Ще ненароджена дитина виконує рухи руками, ногами, тулубом, головою. Ці рухи мають безумовно рефлексорне походження. Вони виникають у відповідь на різні, в першу чергу тактильні, подразники. Незручна поза матері, що створює тиск на плід, викликає в нього відповідну рухову реакцію; такий характер рухів зберігається у дитини в перші тижні після народження. На будь-які зовнішні і внутрішні подразники новонароджений відповідає широко іррадірованим нервовим збудженням, яке проявляється в різноманітних розкиданих рухах. Пальці, стиснуті в кулачки, розпрямляються і знову стискаються, руки рухаються, згинаються в суглобах; такі ж рухи новонароджений здійснює ногами, згинаючи їх в колінних і тазових суглобах; рухаються пальці на ногах, на обличчі з'являються гримаси, лоб хмуриться, очі обертаються в різні сторони. (А.Пейпер).

Такі мимовільні рухи мають хаотичний характер і зовсім не врівноважені.

Вже після десяти днів дитина починає зводити осі очей, дивлячись на точку, що світиться. Під кінець першого місяця життя дитина може слідкувати поглядом за блискучими, яскравими предметами, що повільно рухаються перед її очима. "Справа повторюється не раз, не два, а тисячу разів... і ось дитина навчається дивитися" (І.М. Сеченов) [62].

Невдовзі до координованих рухів обох очей приєднуються і повертання голови, потім тулуба, а після 4 місяців - і рухи рук.

Дитина вчиться хапати привабливий і доступний їй предмет і вже через два тижні досягає успіху. До кінця року рухи дитини ускладнюються, вона піднімається на ніжки, спираючись на бар'єр манежу чи тримаючись за меблі, рухаючись по кімнаті, направляючись туди, де знаходиться привабливий предмет, нахиляється, виймає із ящика свою іграшку, виймає її, трясє, колихає.

Рухи дитини набувають певної направленості, точності і узгодженості. Однак подібні рухи і дії ще не можна назвати вільними, тому що вони не направлені на досягнення свідомо поставленої мети. Дитина до року не володіє мовою. Але рухи річної дитини, вироблені на основі збережених у неї м'язових відчуттів, мають всі риси довільних рухів. (А.В.Запорожець) [33].

Дослідження (Н.Л.Фігурін, М.П.Денисова, Н.Н. Щелованов) показують, що найбільше значення для розвитку довільних рухів, а потім і вольових дій мають маніпуляції дитини предметами чи предметними діями. По мірі оволодіння ходою, коло предметів, якими дитина маніпулює, розширюється, а виконані ним дії ускладнюються. Такі дії, як надягання кілець на стержень і складання башти з кубиків, вимагає значної точності і послідовності рухів. Дитина все частіше досягає успіху, який стає сильним емоційним підкріпленням затрачених нею зусиль. Рухи і дії дитина повторює тепер з більш чіткою спрямованістю

Вдаривши паличкою по залізному відеречку, дитина викликала певний звук. Тепер вона викликає його спеціально, вперто повторюючи одні і ті ж рухи.

Дитина порівнює результат виконуваної нею дії з очікуваною. Таке передбачення майбутнього результату характеризує рухи і дії дитини як направлені, довільні.

На другому році життя при виконанні дій з предметом значна роль належить наслідуванню. Відтворюючи за дорослими окремі дії, дитина колихає ляльку, витирає їй ротик хустинкою, підмітає підлогу. Значить, дитина виділила сприйнятий об'єкт, і, підкоряючи свої рухи сприйнятому зразку, вчиться управляти ними. Відтворення дій за зразком найбільш точно прослідковується в ранніх дитячих іграх.

Оволодіння ходою і зростаюча фізична самостійність дитини відіграє істотну роль в розвитку її довільних дій. Досягаючи бажаних результатів, дитина переконується в своїх можливостях, у своїх силах. Бажаючи взяти нові речі, дитина тягнеться до них, залізає на стільці, повзе під стіл, відкриває дверцята шаф, ящики, кришки. Вона виконує багато різноманітних рухів і дій з предметами; виймає, засовує, вискубує, тягне, штовхає, ламає, складає. Є.Г.Бібакова спостерігала 37 дій, які виконує дитина на другому році життя. Дитина опановує свої рухи і бачить, що предмети підпорядковуються їй. Навіть люди, з якими дитина постійно спілкується, починають її слухатись.

З другої половини другого року життя і, особливо, на третьому році дитина починає оволодівати мовою. Під впливом мови довільні дії перетворюються у вольові.

Вирішальне значення для формування вольових дій у дитини має вироблення міцної дієвої реакції на два головних словесних сигнали: на слово "потрібно", що вимагає дії всупереч бажанням самої дитини, і на слово "не можна", яке забороняє дії, тобто вимагає гальмування інших спонукань, витримку. По мірі того, як збільшується самостійність дитини, ці основні

сигнали, що доповнюються словом "можна", стають для розумного виховання основними засобами керування діями дитини.

У зв'язку з тим, що до кінця дошкільного віку самостійність дітей помітно росте, дитина частіше зустрічається з цими сигналами, які поступово набувають узагальненого значення.

У дітей старшого дошкільного віку ці сигнали стають основою і для саморегуляції. Дитина діє, підпорядковуючись певним правилам, і хоча їй не хочеться пити гіркі ліки, та вона чує сигнал: "потрібно" і виконує його дію, пригнічуючи негативні почуття. Це перше елементарне виявлення волі дитини.

Дослідження фізіологів показують, що гальмівна реакція на словесний сигнал особливо складна для маленьких дітей, передусім коли вимога чогось не робити одночасно з сигналом протилежного характеру. Схожої диференційованої реакції на словесні сигнали у дітей до трьох років зазвичай досягти не вдається.

Звичайно, що слова, спонукаючі до дії ("потрібно") чи забороняючі її ("не можна") набувають для дитини сигнальне значення лише в тих випадках, коли їх дія отримує постійне ділове підкріплення. Якщо мама говорить "не можна", а дитина продовжує смикати за шнур електролампи, чи не звертає увагу на вимогу "потрібно", втікає, не прибравши іграшки, і таке виконання вимог залишається без будь-яких наслідків, потрібний стереотип поведінки - позитивна звичка - не виробляється у дитини. Вона не звикає гальмувати свої безпосередні спонукання.

Підкріпленням словесного сигналу виступає не лише реакція дорослого, але і саме виконання дії і її результат, що здійснюється дитиною. Якщо слідом за словом "не можна" дорослий домагається припинення початої дитиною дії: крику, бігання, пустощів, - це слово набуває значення діючого сигналу.

Але малій дитині значно важче підпорядковуватись вимогам не робити щось, а робити щось інше. Цю особливість маленьких дітей успішно

використовують вдумливі вихователі. Знаючи надзвичайно сильну навіюваність малюків, тобто легке підпорядкування їх дій волі інших, старших людей, педагог прагне будь-які свої вимоги виразити не в негативній, а в позитивній формі.

Тип нервової системи дитини і накопичення нею маленького життєвого досвіду можуть або полегшити, або ускладнити появу потрібної реакції на вимоги дорослого і її зміцнення. Дитина з малорухливою нервовою системою часто не чує слова вихователя, вередує, не бажаючи виконувати його вимоги. Легка їй маленька "перемога", тобто підпорядкування сигналам "потрібно" чи "не можна", закріплює шкідливий для її подальшого розвитку стиль взаємовідносин з оточуючими дорослими.

1.4. Особливості формування вольової-саморегуляції у дошкільника

Л.С. Виготський [26] вважав вольову поведінку соціальною як за змістом, так і за механізмом, а джерело розвитку дитячої волі вбачав у взаємовідносинах дитини з навколишнім світом. Ведучу роль в соціальній обумовленості волі Виготський віддавав мовному спілкуванню дитини з дорослими. Спочатку дорослі з допомогою слова регулюють поведінку дитини, потім, засвоюючи практичний зміст вимог дорослих, дитина поступово починає з допомогою власної мови регулювати свою поведінку.

Після оволодіння мовою слово стає для дитини не лише засобом спілкування, але й засобом організації своєї поведінки. З точки зору Л.С.Виготського, воля в генетичному плані - це стадія оволодіння власним процесом поведінки.

А.Р.Лурія [44], В.Є.Левіна серед багаточисельних функцій мови виділили регулятивну функцію. В діяльності дитини мова спочатку супроводжує дію, а потім дитина підсумовує, завершує здійснене мовним

звітом, і лише на наступній стадії розвитку мовна регуляція з'являється у вигляді попередньо складеного плану - у формі запланованої мови.

Слово спочатку впливає не своїм смисловим значенням, а певним тоном вимови, звучання, примушуючи дитину діяти не лише вибірково, а й безпосередньо. Поступово, по мірі того, як слова наповнюються для дитини конкретним змістом, вона привчається виконувати свої дії за наказом дорослих, а потім і підкорятися вимогам, які вона сама формує за допомогою власної мови. Такий загальний шлях формування довільних дій, які лежать в основі формування процесу саморегуляції. Розвиток довільної і вольової регуляції у ході онтогенезу взаємопов'язані. Формування довільності в ранньому дитинстві з її центральним моментом - регулюючою роллю мови, має істотне значення для переходу до власне вольової поведінки як побудованої на внутрішній мовній основі.

А.Н.Леонт'єв[43] доповнив, уточнив вчення Л.С.Виготського [25] про вирішальну роль мовного спілкування між людьми в генезисі довільних дій у людини. Він обґрунтував положення про те, що слово може набути регулятивну функцію в поведінці людини лише завдяки тому, що вона акумулює в суспільній формі її практичний досвід, досвід її спільної діяльності з іншими людьми.

Словесне управління рухом виникає першопочатково в ситуації навчання, в умовах спільної діяльності, коли дитина навчається виконувати словесні вимоги і вказівки дорослих.

Як наслідок, мова із засобу спілкування перетворюється в засіб організації власної поведінки.

Це словесне опосередкування на перших порах є зовнішнім, коли дитина планує і організовує свої дії за допомогою гучної мови. Пізніше зовнішнє опосередкування перетворюється у внутрішнє. Гучна мова поступово згортається і набуває характеру внутрішньої мови, зберігаючи разом з тим, вирішальну роль регуляції як зовнішньо-практичну, так і внутрішньо-теоретичну діяльність суб'єкта. Значних результатів в

дослідженні вольової поведінки і її розвитку у дошкільників досягнула В.К.Котирло[41]. Вона встановила, що розвиток довільності в онтогенезі починається з виконанням дії за словесною вимогою дорослого і по мірі розвитку дитина переходить до дії за самонаказом. В період дошкільного дитинства регуляція поведінки на основі словесних інструкцій вимагає в цілій низці випадків досить високого ступеня довільності, яка характеризується застосуванням не лише довільних, а й вольових дій. Тому не у всіх випадках правомірно розглядати поведінку на основі словесної вимоги дорослого і на основі самонаказу, як два послідовних ступеня розвитку довільності, їх можна класифікувати також на дві тенденції в індивідуальній структурі довільності, однаково важливі для становлення вольової сфери особистості, які, між тим, визначають її по-різному.

Аналізуючи літературу з досліджуваного питання і залучаючи педагогічний досвід роботи з дошкільниками, можна зробити деякі висновки. Так, наприклад, спостерігаючи поведінку дитини, можна помітити, що вона починає здійснювати саморегуляцію, коли не просто засвоїв способи предметної діяльності і спілкування, але і використовує їх в різних ситуаціях, виконуючи вказівки дорослого.

Н.А.Циркун, досліджуючи проблему розвитку волі у дошкільників, відзначив, що в онтогенезі спочатку значно більше проявляється здатність дітей у відповідь "на вимоги життя посилювати активність, а потім вже формується гальмуюча функція. Розвиток волі в цьому відношенні парадоксальний: спочатку дитина вчиться рухатись, щоб потім вміти здійснювати рухи, вчиться говорити, щоб потім навчитися мовчати, вчиться бажати і усвідомлювати свої бажання, щоб потім відмовлятися від своїх імпульсивних спонукань на користь "потрібно".

Н.Д.Циркун виділяє такі особливості розвитку вольової дії у дошкільників:

- нерівномірність розвитку різних компонентів вольової дії (наприклад, в меншій мірі проявляються планування і оцінка);

- спостерігається зближення в часі побудови мети і виконання із-зискорочення обдумування способів дій;

- для школярів доступні близькі цілі. Важливо, щоб актуалізація їх йшла відразу за будовою.

Чим більш віддалена мета, чим більше проміжних ланок застосовано в процесі її реалізації, тим важче дитині підпорядкувати свої дії поставленій меті.

Протягом дошкільного дитинства змінюються вольові дії і їх місце в поведінці дитини. В молодшому дошкільному віці поведінка дитини складається майже цілком із імпульсивних вчинків, прояв волі спостерігається лише час від часу.

Накопичений 3-5-річною дитиною досвід діяння з різними речами і її успіхи в практичній діяльності створюють сприятливі умови для виникнення у неї почуття впевненості в своїх силах, самостійності. Усвідомлюючи свої збільшені можливості, дитина починає ставити собі більш сміливі і різноманітні завдання. Для їх досягнення вона змушена застосувати більше зусиль і витримувати довготривалішу напругу своїх нервових і фізичних сил. Кожен новий успіх у дитини зміцнює горде і радісне усвідомлення своїх можливостей. Це виражається в словах " я сама", "я можу", " я хочу" і "я не хочу", які так часто каже кожна дитина цього віку.

Діти-дошкільники звичайно дуже активні. Щоб виконати яке-небудь доручення дорослих, дитині доводиться гальмувати свої бажання і припиняти цікаву в даний момент для неї справу. Це тренування дитячої волі, що розвивається.

Дошкільник може прагнути до уявної цілі, тобто уявляти, а не сприймати бажане. Це віддалення мети вимагає витримки. Зволікання в досягненні бажаної мети малюку не доступне. Зусилля, які він застосовує, щоб чого-небудь досягти, повинні відразу підкріплюватися успіхом. Захоплюючись більш віддаленою метою, 6-7-річні діти можуть витримувати

вольову напругу протягом більш тривалого часу. Так дошкільник вправляється у витримці. Його воля стає більш витривалою.

В старшому дошкільному віці дитина починає мріяти про те, ким вона буде, і в деяких випадках уявлена мета спонукає її виконувати такі дії, які не приносять їй задоволення. Наприклад, бажаючи стати моряком, космонавтом, льотчиком, багато малюків в цьому віці починають регулярніше займатися зарядкою, вчитись плавати, стрибати. Отримуючи в повсякденному житті практичне підтвердження своїм силам і можливостям, дитина під кінець дошкільного віку набуває значної самостійності і впевненості у собі.

Дослідження А.В.Запорожця [33], А.А.Кірілової, А.Н.Полякова показують, що з віком все більше значення має словесна інструкція дорослого, що спонукає дитину виконувати доручену їй дію. Все менше значення має мовчазне копіювання дитиною дій дорослого, які сприймаються дітьми як приклад для наслідування.

Істотно змінюється у дошкільників процес вольової дії. Якщо малюк-"дошкільник" звичайно відразу починає чітко виконувати те, що вимагають, то в дошкільника чітко виступає етап попереднього орієнтування в наступній дії.

Різко перебудовуються у дошкільника мотиви вольових дій. Якщо у 3-річних дітей мотив і мета фактично співпадають, то в 5-7-річних дошкільнят спонукання все ясніше виступають як одна із вирішальних умов, що забезпечує стійку і тривалу вольову напругу дитини.

Одним із мотивів, що набуває під кінець дошкільного віку певного значення для дитини, виступає очікування оцінки її дій вихователями і однолітками. Не бажаючи бути гіршою, слабкішою за товариша, вона може проявити значне вольове зусилля, витримку і примусити себе спокійно піти до стоматолога, з'їхати з високої гірки і прийняти участь у прибиранні приміщення.

Вміти створити найбільш дієвий для дитини мотив - означає змусити її проявити свою волю, направляючи на ті цілі, досягнення яких дорослі

вважають корисними і необхідними для розвитку позитивних рис особистості вихованця.

Серед особливостей вольових дій дошкільника на особливу увагу заслуговують такі, як впертість, примхи, негативізм.

На відміну від наполегливості, тобто такої якості волі, яка знаходиться в тривалому збереженні вольового зусилля, що дозволяє долати великі труднощі, що виникають на шляху до свідомо поставленої мети, впертість - це прояв нерозумної волі. Діти відмовляються виконувати те, що вимагають дорослі, або прагнуть зробити неодмінно по-своєму, без будь-якої осмисленої і дійсно бажаної мети. Єдиним мотивом таких проявів є протиставлення своєї волі вимогам оточуючих.

Негативізм - крайня ступінь впертості. Він виражається в загальному протесті дитини, у відмові будь-якої вимоги дорослих. Діти протиставляють вимогам дорослих свої бажання, цілі, судження: "Лягай спати", - говорить мати. "Не буду лягати", - відповідає син. Чим більше дорослий наполягає, тим завзятіше чинить опір дитина, захищаючи потворно зрозуміле право на самотійність дій, вчинків, роздумів.

Близькі до впертості і примхи дітей, тобто безпричинна зміна своїх бажань і наполегливе прагнення доводити кожне із них до виконання. Всяка перешкода, відмова зі сторони дорослого виконати ці вимоги викликають у дитини різку емоційно-негативну реакцію, плач, крик і появу нових цілком протилежних і безглуздих вимог.

Прояв вольових дій, тобто виховання їх волі вимагають не пригнічення дитячих бажань, ініціативи, а організацію дітей, спрямування їх вольових зусиль, енергії на досягнення розумних і доступних їм цілей.

В старшому дошкільному віці дитина стає здатною на відносно тривалі вольові зусилля.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВОЇ-САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1. Методи і методика дослідження

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс методів і методичних прийомів: аналіз та узагальнення літератури з проблеми саморегуляції, різні стимули, виконання ігор, спостереження, бесіда, корекційний тренінг, розроблений Фопелем.

У нашому дослідженні приймали участь вихованці санаторно-дошкільний навчальний заклад №129 «Конвалія» Комунарського району м. Запоріжжя (вік 5-6 років, кількість - 30 чоловік). Діти були зайняті в настільних іграх "Чоловіче, не сердься", "Подорож у космос", виконуючи роль ведучого і рядового.

Ігрові правила по-різному впливають на поведінку дошкільників: одні діти беззастережно" приймають ігрові умови і слідкують за їх виконанням іншими учасниками гри, другі підпорядковуються правилам лише у ведучих ролях, а у рядових допускають порушення.

Найбільш значимою групою для дітей є їх сім'я. Та чим більше дорослішають, тим важливішою стає для них належність до інших груп: клас, спортивна команда... Багатьом дітям важко сконцентруватися на навчанні, якщо вони не відчують своєї належності до шкільного життя. Щоб навчитися відчувати свою належність до групи дітей, необхідне визнання їх особистої історії. Діти хочуть показати, що вони горді за свою сім'ю, хочуть, щоб всі звернули увагу на те, які вони, що вони вміють, чому хочуть навчитись.

Діти, яким важко відчувати свою спільність з іншими, діти з низькою самооцінкою сором'язливі, невпевнені в собі, бояться, що інші люди можуть почути їх слабкі сторони. Тому вони прагнуть триматися в стороні від усіх. Часто у них вже є негативний досвід і їм потрібно довго і поступово вчитися довіряти оточуючим. Дуже часто це просто чутливі діти, що страждають від втрат, які вони перенесли, від подій: смерть близьких, розлучення, переїзди, втрата друга... В таких випадках необхідна терапія, щоб вивести дитину з відчуття ізоляції і самотності.


Методика: Дослідження вольової готовності дітей дошкільного віку.

Вольова готовність до навчання в школі визначається вмінням регулювати свою поведінку, боротися з труднощами. Основними показниками емоційно-вольової готовності є ступінь сформованості таких процесів як сприймання, пам'ять, увага, а також навичок самостійності, темпу роботи, правила поведінки, вміння правильно реагувати на оцінку виконаного завдання і оцінювати свою роботу.

Обладнання: зошит в лінійку, олівець чи ручка.

Інструкція. Написати на всіх лінійках за зразком (їх можна показати) палички і рисочки, чергуючи паличку з рисочкою.

 написати такі палички і рисочки в зошиті

 запропонувати в лінійці хвилеподібну лінію

 -//- зигзагоподібну лінію

На виконання цього завдання дається 5 хв., але про те, що час фіксується, дітям не говорять.

В процесі виконання дитиною завдання виявляється:

- а) чи вміє самостійно розглядати зразок, перш ніж почати роботу;
- б) чи помічає невдачу у виконанні і як вона на неї реагує;
- в) чи звертається за допомогою;

г) чи пробує залишити завдання незакінченим;

д) як реагує на оцінку своєї роботи.

Інструкція. Якщо дитина правильно виконує завдання і встигає заповнити всю сторінку то це **високий** рівень сформованості емоційно-вольової сфери (ВГ). Діти із середнім рівнем правильно виконують, але встигають заповнити тільки 2/3 загального об'єму всіх завдань ("СГ"). При **низькому** рівні ("НГ") діти дуже погано виконують завдання, допускають помилки, хоча і швидко заповнюють всю сторінку.

Результати експерименту фіксувались у таблицях.

Гра «Людино, не сердься»

Матеріал: фішки різних кольорів, кубик, бланки.

Хід гри: вибирається ведучий, визначається черговість ходу. Ведучий роздає фішки і кидає кубик.

Діти по черзі здійснюють хід на певну кількість кружків, яку показує кубик. В грі є багаточисленні перешкоди (перехід через два кружка, через одну дистанцію, повернення на вихідні позиції, лабіринти), які діти повинні подолати. Виграє той, хто першим досягає позначки «фініш».

Гра «Подорож у космос».

Аналогічна першій.

Аналіз ставлення дошкільників до ігрових правил дозволив нам визначити типи дієвості правил як регуляторів поведінки. А в основу їх ми поклали такі критерії:

- ставлення до правил гри в залежності від виконуваної ролі;
- ставлення до порушення правил;
- ставлення до способів перемоги в грі.

Результати експерименту, в плані дотримання дітьми правил, фіксувались в таблиці 1, 2.

2.2. Діагностика вольових особливостей дітей дошкільного віку в умовах ігрової ситуації до спеціального навчання

Ігрові правила по різному впливають на поведінку дошкільників; одні діти беззастережно приймають ігрові умови і слідкують за їх виконанням іншими учасниками гри, другі підпорядковуються правилам гри лише у ведучих ролях, а у рядових допускають порушення.

В нашому експерименті діти були зайняті в настільних іграх "Людино, не сердься", "Подорож у космос" (табл. 1,2); виконували методику дослідження саморегуляційної готовності дітей дошкільного віку (табл. 3,4).

Таблиця 2.1

Результати констатуючого експерименту Експериментальна група

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Виконання правил дітьми В рядовій і ведучій ролях	Мотивація поведінки	Тип
	2	3	4	5
1	Скоп'юк Яна	В ролі ведучого правил дотримується і вимагає їх виконання від учасників гри, але у рядовій ролі допускає порушення.	"Помилилась карткою, не помітила"	3
2	Пом'яновська Таня	Допускає порушення правил, виправляє помилки після втручання вихователя. Продовження на ст.36	"Хочу бути першою"	1
3	Савчук Денис	У ведучій ролі правила порушує свідомо. В рядовій на зауваження не реагує.	Свої дії не пояснює	1

Продовження таблиці 2.1

4	Ферчук Олег	В основному правила виконує, інколи допускає порушення в ролі рядового.	"Думав, ведучий не помітить"	3
5	Твердохліб Олена	Порушує правила свідомо, вимогам ведучого підкоряється не хоче.	"Так швидше виграю"	1
6	Волчук Михайлик	Дотримується усіх правил в обох ролях? Сприймає їх як необхідність. Слідкує за правильністю співвідношення карток.	"Правила не можна порушувати"	4
7	Лящук Денис	У ведучій ролі правила виконує, спостерігаються спроби порушувати правила. В рядовій ролі виправляє помилки за вимогою ведучого.	"Думав, ведучий не помітить"	3
8	Жданюк Юля	В ролі ведучого правила виконує і вимагає їх виконання від інших. В рядовій ролі допускає порушення.	"Хочу прийти першою"	3
9	Гусак Вітя	В рядовій ролі правила виконує лише після категоричної вимоги ведучого. Порушення правил переважає в ролі ведучого. Прод. На ст.37.	"Хочеться швидше прийти до фінішу"	2
10	Піляк Олена	Правилам підпорядковується. Помічає помилки інших гравців (і в рядовій, і в ведучій ролях)	"Правила порушувати не можна"	4

Продовження таблиці 2.1

11	Савчук Артур	Постійно порушує правила. Порядок встановлюється лише після втручання дорослих.	"Хочу виправити"	1
12	Матвійчук Богдан	Правила інколи порушує у ведучій ролі, в рядовій - помилки свої виправляє після вимоги ведучого	"Швидше виграти хочу"	2
13	Ярмолук Саша	Правила порушує свідомо	"Хочу виграти"	1
14	Маслюк Віка	В ролі рядового правила виконує лише під контролем ведучого. Іноді допускає порушення правил в ролі ведучого.	"Швидше закріпити всю картку"	2
15	Мозолук Сергій	В ролі ведучого правила виконує, але в ролі рядового виконує не завжди	"Не знаю"	3
16	Лябук Микола	Порушує правила і в ролі ведучого, і в ролі рядового	"Хочу першим виграти"	1
17	Олійник Роман	В рядовій ролі правила виконує лише на вимогу ведучого, у ведучій ролі порушує правила. Прод. На ст.38.	"Швидше закрию картку"	2
18	Лябух Костя	Підпорядковується правилам у всіх ролях і вимагає їх виконання від інших учасників	"Правил потрібно дотримуватися"	2

Продовження таблиці 2.1

19	Ковальсьь-кий Вітя	У ведучій ролі порушує правило, але вимагає від інших їх дотримання. В рядовій ролі виконує правила на вимогу	"Хочу швидше закріпити всі картки"	2
20	Рудинець Таня	Підпорядковується не правилам, категоричним вимогам ведучого. Часто порушує правила. У ведучій ролі правила порушує.	"Хочу швидше закріпити всі картки"	2
21	Захарова Настя	Підпорядковується правилам. Сприймає їх як необхідність.	"Правила порушувати не можна"	4
22	Повх Вітя	Правила постійно порушує у всіх ролях.	Свої дії не пояснює	1
23	Манжеро-вська Марина	В ролі ведучого правила часто порушує. В ролі рядового підкоряється вимогам ведучого.	"Хочу першою викласти всі картки"	2
24	Подмеша-нко Ілона	Дотримується усіх правил в обох ролях. Слідкує за правильністю співвідношення карток.	"Правила не можна порушувати"	4
25	Вохар Настя	У ведучій ролі порушує правило, але вимагає від інших їх дотримання. В рядовій ролі виконує правила на вимогу	"Хочу швидше закріпити всі картки"	2
26	Чепурнова Віка	В рядовій ролі правила виконує лише після категоричної вимоги ведучого. Порушення правил переважає в ролі ведучого.	"Хочеться швидше прий-ти до фінішу"	2
27	Пинчук Ярослав	Порушує правила і в ролі ведучого, і в ролі рядового	"Хочу першим виграти"	1

Продовження таблиці 2.1

28	Демедюк Сергій	В ролі ведучого правила виконує, але в ролі рядового виконує не завжди	"Не знаю"	3
29	Сусь Юра	Підпорядковується правилам. Сприймає їх як необхідність.	"Правила порушувати не можна"	4
30	Волчук Міра	Дотримується усіх правил в обох ролях. Слідкує за правильністю співвідношення карток.	"Правила не можна порушувати"	4

Якісний аналіз результатів дослідження.

Нами було виявлено чотири типи дієвості ігрових правил (чотири рівні саморегуляції).

Перший тип - коли діти не підкорялись правилам ні в рядовій, ні у ведучій ролях. Порушення допускались свідомо, значення особистого успіху в грі виявилась важливішою за значення правил. Лише втручання дорослого і його вимоги встановлювали порядок.

Другий тип - дієвість правил відповідала такому рівню саморегуляції поведінки, на якому ставлення до правил визначалось виконуваною роллю. Якщо у ведучій ролі дошкільники ще не вважали підпорядкування правилам обов'язковим для себе, та як домінував мотив прагнення до першості у грі, то в рядових ролях ці діти підпорядковувались не правилам, як таким, а категоричним вимогам ведучих.

Третій тип - дієвість характеризувалась тим, що ставлення до правил стало більш адекватно визначатись функціями виконуваної ролі, ніж на попередньому рівні. Ведучі прагнули дотримуватися правил і вимагали те ж від учасників гри. Але в рядових ролях ці діти не завжди приділяли належну увагу правилам і допускали порушення. На цьому рівні розвитку

самрегуляції і поведінки ведучі використовували імперативні форми впливу на учасників гри, апелювали до необхідності дотримання правил, їх значущості.

Найбільш високий рівень розвитку самрегуляції поведінки в грі відповідав **четвертому типу** дієвості ігрових правил. Діти сідомо підпорядковувалися правилам ведучої і рядової ролей, сприймали їх як необхідні умови гри. Підпорядковуючись правилам, діти керувалися мотивами обов'язковості, належності. Правила набули значимості в регуляції поведінки.

Кількісний аналіз результатів дослідження.

Експериментальна група. Перший тип дієвості правил (самий низький рівень самрегуляції) - 9 дітей, що складає від загальної кількості в групі (30 чоловік) - 30%.

Другий тип (другий рівень самрегуляції) - 7 дітей, або 23 %.

Третій тип (третій рівень самрегуляції) - 8 дітей або 27 %.

Четвертий тип (четвертий рівень самрегуляції) - 6 дітей або 20%.

Контрольна група.

Перший тип дієвості правил (самий низький рівень самрегуляції) - 12 дітей, що складає від загальної кількості в групі (30 дітей) - 40%.

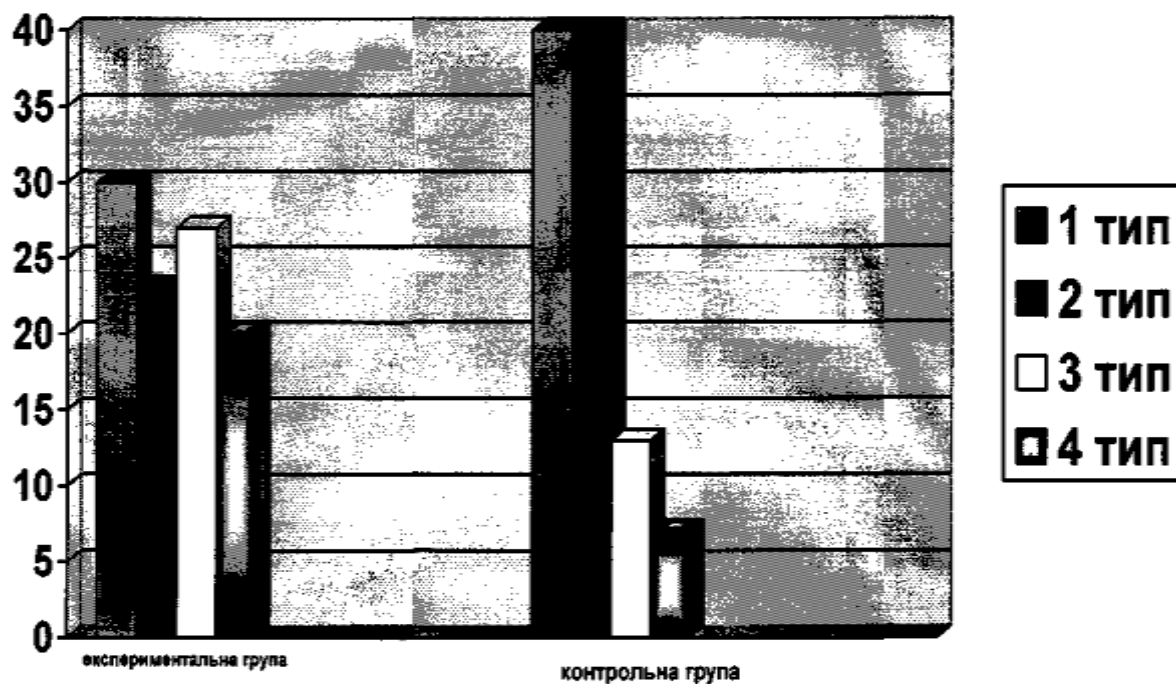


Рис. 2.1 Наочне зображення співвідношення типів в складі експериментальній контрольній груп в констатуючому експерименті

Таблиця 2.2

Результати констатуючого експерименту Експериментальна група

п/п	Прізвище, ім'я дитини	Рівень
1	2	3
1	Скоп'юк Яна	СГ
2	Пом'яновська Таня	НГ
3	Савчук Денис	НГ
4	Ферчук Олег	СГ
5	Твердохліб Олена	НГ
6	Волчук Михайлик	ВГ

Продовження таблиці 2.2

7	Ляшук Денис	СГ
8	Жданюк Юля	СГ
9	Гусак Вітя	СГ
10	Піляк Олена	ВГ
11	Савчук Артур	НГ
12	Матвійчук Богдан	НГ
13	Ярмолук Саша	НГ
14	Маслюк Віка	НГ
15	Мозолук Сергій	СГ
16	Лябук Микола	НГ
17	Олійник Роман Прод. На ст. 42.	СГ
18	Лябух Костя	ВГ
19	Ковальський Вітя	СГ
20	Рудинець Таня	НГ
21	Захарова Настя	ВГ
22	Повх Вітя	Нг
23	Манжеровська Марина	Сг
24	Подмешанко Ілона	Вг
25	Вохар Настя	Нг
26	Чепурнова Віка	Вг
27	Пинчук Ярослав	Нг
28	Демедюк Сергій	Сг
29	Сусь Юра	Нг
30	Волчук Міра	Сг

Середній рівень - 12 дітей, або 40%. Низький рівень - 16, або 53%.

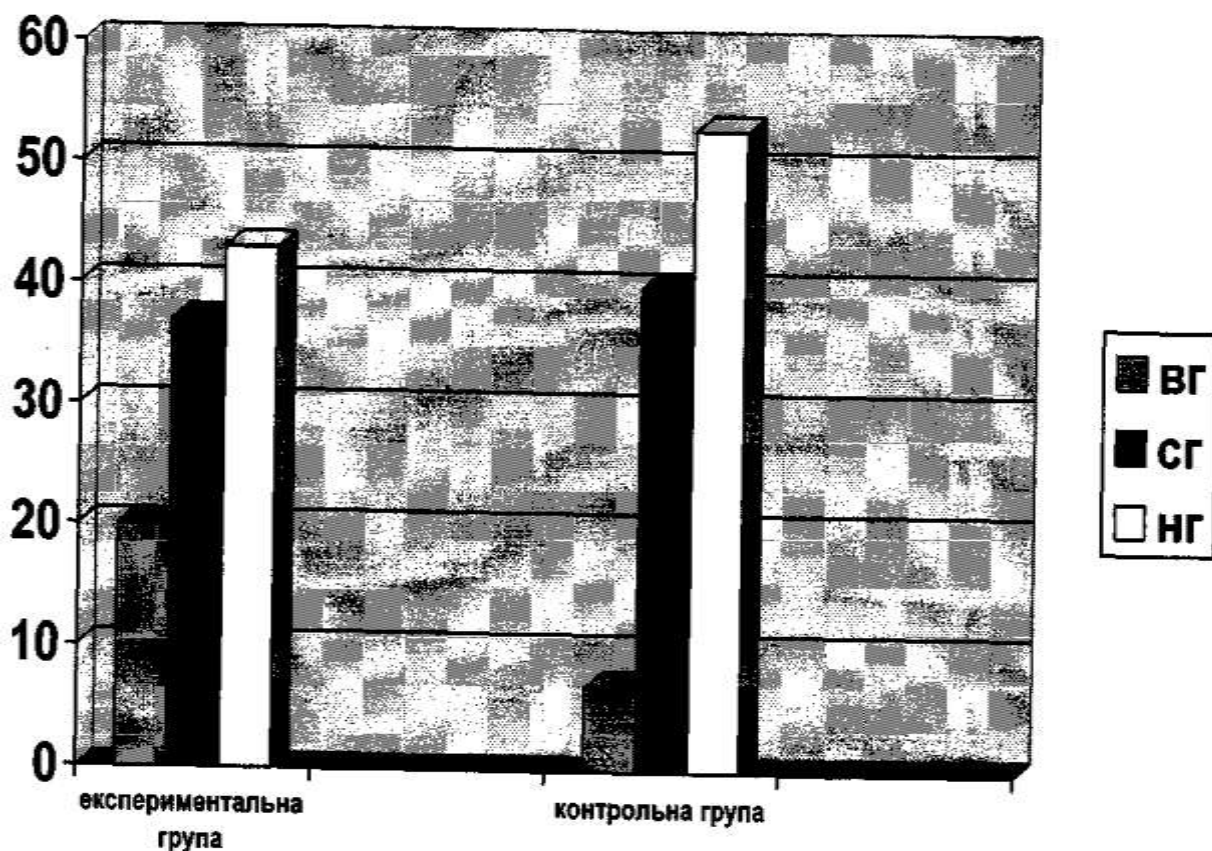


Рис. 2.2 Наочне зображення співвідношення рівнів в складі експериментальної і контрольної груп в констатуючому експерименті

В результаті констатуючого експерименту були визначені типи дієвості ігрових правил, встановлені критерії визначення цих типів. Більшу частину можна віднести до низьких рівнів саморегуляції (перший і другий типи).

Та в старшому дошкільному віці разом із значною кількістю дітей орієнтованих на особисті успіхи в грі, є діти, що керуються мотивами обов'язковості підкорення правилам. Для цих дітей ігрові правила набувають самостійної цінності незалежно від ролі, що виконується, стають регулятором поведінки (четвертий тип).

Також виявлено рівні сформованості емоційно-вольової сфери, встановлені критерії визначення цих рівнів. Більшу частину можна віднести до високих рівнів (ВГ. СГ). Та в старшому дошкільному віці є значна

кількість дітей із низьким рівнем сформованості емоційно-вольової сфери (НГ).

2.3. Аналіз результатів спеціального навчання

Ми пропонуємо навчально - корекційну програму, в яку входять психологічні ігри, розроблені К.Фопелем.

Сьогодні у дітей і дорослих більше можливостей вибору, що ускладнює взаємовідносини. Це означає, що уміння спілкуватися, зберігати хороші взаємостосунки з іншими людьми, стає більш важливим. Та багато дітей ні в сім'ї, ні в школі (в дитячому садку) так і не набувають цю важливу соціальну навичку," але хороші вчителі, вихователі можуть навчити дітей вирішувати конфлікти, слухати і розуміти інших, поважати їхню думку.

Діти, так як і дорослі, намагаються вчинити правильно, та інколи вони поспішають, і не знають, що правильно, а що - ні. Ми можемо виробити у них навичку обговорення і аналізу варіантів рішення. Ми можемо тренуватися з ними в прийнятті справедливого групового рішення. Також ми можемо допоїти дітям бачити і розуміти ті можливості, які в нашій культурі пригнічуються.

Гра "Малюємо почуття".

Ціль: Ця гра добра для дітей, які не вміють володіти власними сильними емоціями, і, можливо, схильні до агресії чи деструктивної поведінки. В цій грі в них є можливість внутрішньо розрядитися, виразивши глибоко затамовані почуття. Дітям часто важко показати свої почуття так, щоб це було прийнятне для дорослих. Деякі почуття, наприклад, злість, страх, ревності, смуток, вважаються небажаними чи поганими. Тому діти ці почуття стримують і накопичують в собі. До того ж, негативне ставлення до почуттів дитини шкідливе і для їх самооцінки. Коли дитина знаходить в собі "погане" почуття, то думає що і сама погана.

Ця гра допоможе дитині виразити будь-яке почуття і дасть змогу прийняти свої почуття і саму себе. Щоб досягнути бажаного успіху, слід періодично повторювати цю гру.

Матеріали: Папір і олівець кожній дитині.

Інструкція: Візьміть папір і намалюйте, як ви себе в даний момент відчуваєте. Підберіть кольори. Виможете малювати кола, лінії, візерунки чи картинку, тобто, все, що вам хочеться.

Я буду ходити по рядах, і ви мені скажете, яке відчуття ви хочете показати своїм малюнком. Я запишу це слово, і ви зможете його потім переписати на свій малюнок.

Якщо діти вже вміють писати, вони повинні самі написати назву почуття на аркуші паперу. Важливо, щоб кожна дитина змогла показати свій малюнок, а Ви позитивно оцінити його: так, щоб діти зрозуміли, що подібне малювання - добра можливість помітити і назвати власні почуття. Також поговоріть з дітьми про те, що вони можуть робити і роблять, коли їм сумно; коли вони хвилюються...

Аналіз вправи:

- Яке почуття тобі більш за все подобається?
- Яке почуття тобі не подобається?
- З яким почуттям ти ідеш вранці в дитячий садок?
- Коли ти радієш?
- Коли тобі страшно?
- Коли ти сердися?

Гра "Теплий, як сонце, легкий, як свіжий подих вітру"

Мета: Дітям часто ввижається, що вони все роблять невірно, що вони усім заважають, що вони не можуть бути хорошими. Ця гра - чудовий

лікувальний засіб, який допоможе дітям набути повноти відчуттів і почувати себе "веселіше".

Інструкція: Сядьте чи ляжте зручно і закрийте очі. Три рази глибоко вдихніть.

Уяви собі, що зараз чудовий день, і над тобою пропливає сіра хмарка, на яку ти можеш зараз покласти усі свої турботи і журбу. Дай усім твоїм турботам просто полетіти з нею...

Уяви собі, що над тобою яскраве блакитне небо, що легкі промені сонця зігрівають тебе. Ти відчуваєш себе надійно захищеним - так мирно і спокійно навколо. Легкий вітерець доторкнувся до твоєї голови, і ти відчуваєш себе легко і щасливо, як маленька легка пір'їнка. Ти думаєш, що ти сьогодні чудовий, як небо, такий теплий, як сонце, і такий же ніжний, як вітерець.

Уяви собі, що твоє тіло наповнюється золотим світлом - від голови до кінчиків пальців ніг. А коли ти вдихаєш, уяви собі, що всі почуття, які не потрібні тобі зараз, залишають тебе. Ти дихаєш золоте світло, а видихаєш неприємні почуття.

Ти - як малесенька пір'їнка, яку несе легкий вітерець, і ти - як промінчик сонця, що падає на Землю. Дай ще більше розслабитись своєму тілу, своїм рукам, ногам, розслаб свої долоні...

Уяви собі, що ти - веселка, яка складається з багатьох кольорів. Немає нікого на світі, хто думав і відчував так само, як ти. Це чудово, що ти можеш бути тут, серед нас ... (15сек.)

Повільно повертайся сюди, до тих, хто сидить чи лежить на підлозі. Відчуй свою голову, руки, ноги... Вдихни глибоко і легко. Тепер ти можеш почувати себе веселкою і радувати кольорами себе та інших. Повільно вікрив очі, починай знову рухатись. Коли ти відкриєш очі широко, то побачиш навколо себе інші яскраві обличчя.

Аналіз вправи

- Коли ти був напруженим?
- Коли ти був розслабленим?
- Як ти вважаєш, які тварини добре вміють розслаблятися?
- Чому жодна дитина на схожа на іншу?

- Чому ти сам не схожий ні на кого?

- Що у твоїй веселці особливо прекрасне?

Гра "Сад почуттів"

Мета: В цій грі діти можуть поговорити про те, що викликає у них стрес, і що вони потім роблять, щоб відновити внутрішню рівновагу. В кінці гри вони зможуть пофантазувати - це допоможе їм потім сконцентруватися і працювати з яснішою головою.

Матеріали: Папір, олівці кожній дитині, "Камінь розповіді", аудіокасета із записом спокійної музики.

Інструкція: Сядьте разом у коло. Давайте поговоримо про те, що для вас важливо і що відбувається, коли ви відчуваєте напруження. Ви засмучені? Або ви не можете сконцентруватися і робите багато помилок?

Чи думали ви про те, що викликає у вас напруження, приводить вас до стресу? І як вони у вас проявляються? Подумайте в цю хвилину в тиші. Зараз буде говорити хтось один із вас.

Ця дитина повинна взяти Камінь розповіді. Решта будуть слухати.

Спочатку хай кожна дитина розкаже про свою стресову ситуацію, а Ви напишіть на дошці список різних можливих ситуацій. В другій половині заняття поверніться до цього списку і обговоріть з дітьми, що можна зробити, щоб впоратися з напругою. Під кінець заняття підведіть дітей до уявної ситуації.

Сядьте зручніше і закрийте очі. Я хочу вам показати, як і в погані часи можна поповнити запаси внутрішньої гармонії і набути свіжих сил. Тричі глибоко зітхніть і послухайте уважно мій голос.

Уяви собі, що ти ідеш по саду, по якому багато років не ходила нога людини, і твоє завдання - потурбуватися про це сад. Тобі потрібно навести порядок в саду: згребти старе листя, сухі гілки, сухий цвіт. Ти береш легкі грабельки та інший інструмент, який може знадобитися при прибиранні саду. Ти зрізуєш сухі гілки...Ти турбуєшся про те, щоб усе знову було гарно. Потім ти садиш нові рослини, слідкуючи за тим, щоб усім незвичним рослинам

знайшло своє місце. Тепер сад виглядає яскраво, і скрізь яскраво виблискують строкаті квіти.

Ти чуєш чудові звуки в цьому саду. Але між тим, таким глибоким спокоєм наповнена природа. Цей спокій допомагає тобі добре сконцентруватися. Ти починаєш гостріше чути, відчувати найтонші запахи, стаєш чутливішим до всього...

Усе навколо наповнене сильними запахами: смолистим ароматом сосни, запахом трави, бузку, троянд... Ось в повітрі запахло димом: десь запалили багаття, щоб приготувати їжу. Уяви собі усю цю смачну їжу і на солодке - твій улюблений десерт. Тобі настільки цікаво, що ти ідеш до цього вогнища... і знаходиш багатий стіл. Хтось подарував тобі ще одну радість! І ти сідаєш за стіл і насолоджуєшся їжею. Сідаєш на великий пеньок, проводиш рукою по корі і відчуваєш, скільки сили було в цьому дереві.

В цьому саду ти б міг провести ще багато часу. За працю, яку ти тут зробив, ти будеш щедро нагороджений. Внутрішній голос каже, що ти можеш повернутися в цей чудовий сад в будь-який час, коли побажаєш відпочити і знайти спокій. Цей сад квітне в твоїй уяві, яка наповнена яскравим життям, як сад.

Тепер вдихни глибоко і попрощайся з садом. Ти знаєш, що ти завжди зможеш повернутися туди. Потягнися і відкрий очі.

Візьми листок паперу і олівець, намалюй свій сад.

Аналіз вправи:

- Що відбувається з твоїм тілом, коли ти відчуваєш стрес?
- Що роблять твої рідні, коли відчувають стрес?
- Коли у вас в групі бувають стресові ситуації?
- Чи достатньо тобі "перерви", щоб відпочити і набратись енергії?
- Що найбільше сподобалось тобі в уявному саду?

Гра "Аплодисменти по колу"

Ціль: в цьому ритуалі все відбувається в парадоксальній логіці, останні стають першими. Гра побудована таким чином, що інтенсивність аплодисментів поступово збільшується і досягає свого апогею, коли остання дитина отримує аплодисменти всієї групи.

Інструкція: Хто з вас може уявити, що відчуває артист після концерту, стоячи перед всією публікою і слухаючи аплодисменти? Можливо, він слухає ці аплодисменти не тільки вухами. Можливо, він сприймає овації всім своїм тілом.

В нас дуже хороша група, і кожен з вас заслуговує аплодисментів. Я хочу запропонувати вам гру, в ході якої аплодисменти спочатку звучать тихо, а потім стають голоснішими.

Гра відбувається наступним чином. Ви стаєте в загальне коло. Один із Вас починає: він підходить до кого-небудь з друзів, дивиться йому у очі і дарує йому свої аплодисменти. Потім вони вдвох вибирають наступну дитину, яка також отримує свою порцію аплодисментів - вони разом підходять до неї, стають перед нею і аплодують їй. Потім вся трійка вибирає наступного претендента на овацію. Кожен раз той, кому аплодували має право вибирати наступного. Таким чином, гра продовжується, а овації стають голоснішими і голоснішими.

Гра "Мік і Мак"

Ціль: для цієї гри вам будуть потрібні дві м'які іграшки. Назвіть цих тварин, наприклад, Мік і Мак. Нехай вони будуть по характеру протилежні один одному. В ході гри діти можуть ідентифікуватися з обома персонажами, розвивати в собі почуття гумору і більш глибоке відношення до життя. Ми радимо вам в ході даної гри дати дітям можливість взяти інтерв'ю у Міка і Мака.

Матеріали: Дві м'які іграшки.

Інструкція: Сьогодні я принесла в нашу групу двох нових тварин. Вони залишаться в нас і час від часу будуть розмовляти з нами. Цих тваринок звати Мік і Мак, і вони обоє хочуть з вами познайомитися. Вони сильно

відрізняються один від одного. Кожен з вас може задавати питання їм, а вони, з моєю допомогою, будуть вам відповідати.

Зверніть увагу на те, щоб у дітей не склалось враження, що одна тваринка - хороша, а інша - погана. Чітко виразіть і сильні, і слабкі сторони кожного із характерів. **Аналіз вправи:**

Чим вам подобаються Мік і Мак?

Що вам подобається, а що не подобається в Міку?

Що вам подобається, а що не подобається в Маку?

На кого ти більш схожий - на Міка, Мака, чи на обох одразу?

2.4. Порівняльна характеристика вольових особливостей дітей дошкільного віку в умовах ігрової ситуації (до і після спеціального навчання)

Одержані експериментальні дані показали, що у вольових особливостях дошкільників, з однаковими віковими характеристиками, були суттєві відмінності, які і спонукали нас до спеціального навчання.

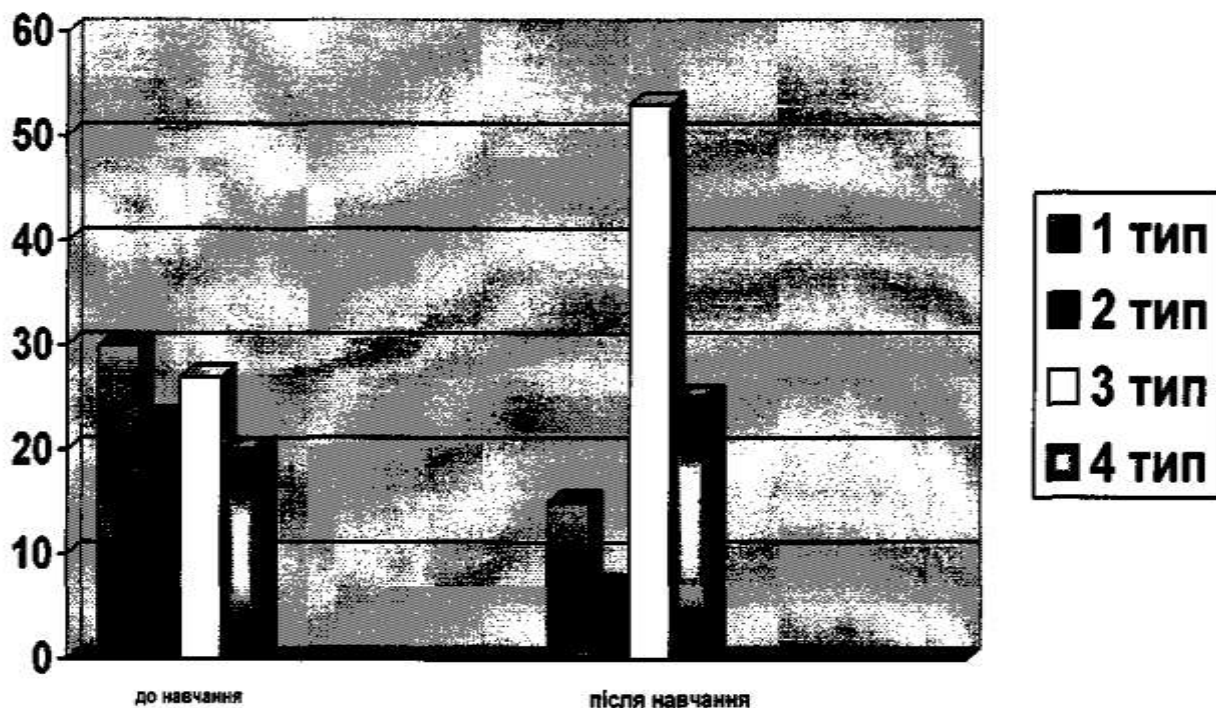


Рис. 2.3. Наочне зображення співвідношення рівнів саморегуляції у складі експериментальної групи (до і після спеціального навчання).

Якісний аналіз результатів дослідження.

Нами було виявлено чотири типи дієвості ігрових правил (чотири рівні саморегуляції).

Перший тип - коли діти не підкорялись правилам ні в рядовій, ні у ведучій ролях. Порушення допускались свідомо, значення особистого успіху в грі виявилась важливішою за значення правил. Лише втручання дорослого і його вимоги встановлювали порядок.

Другий тип - дієвість правил відповідала такому рівню саморегуляції поведінки, на якому ставлення до правил визначалось виконуваною роллю. Якщо у ведучій ролі дошкільники ще не вважали підпорядкування правилам обов'язковим для себе, та як домінував мотив прагнення до першості у грі, то в рядових ролях ці діти підпорядковувались не правилам, як таким, а категоричним вимогам ведучих.

Третій тип - дієвість характеризувалась тим, що ставлення до правил стало більш адекватно визначатись функціями виконуваної ролі, ніж на попередньому рівні. Ведучі прагнули дотримуватися правил і вимагали те ж від учасників гри. Але в рядових ролях ці діти не завжди приділяли належну увагу правилам і допускали порушення. На цьому рівні розвитку саморегуляції і поведінки ведучі використовували імперативні форми впливу на учасників гри, апелювали до необхідності дотримання правил, їх значущості.

Найбільш високий рівень розвитку саморегуляції поведінки в грі відповідав **четвертому типу** дієвості ігрових правил. Діти свідомо підпорядковувалися правилам ведучої і рядової ролей, сприймали їх як необхідні умови гри. Підпорядковуючись правилам, діти керувалися мотивами обов'язковості, належності. Правила набули значимості в регуляції поведінки.

Кількісний аналіз результатів дослідження

Перший тип дієвості правил - 15%, другий тип - 7%, третій тип - 53%, четвертий тип - 25%.

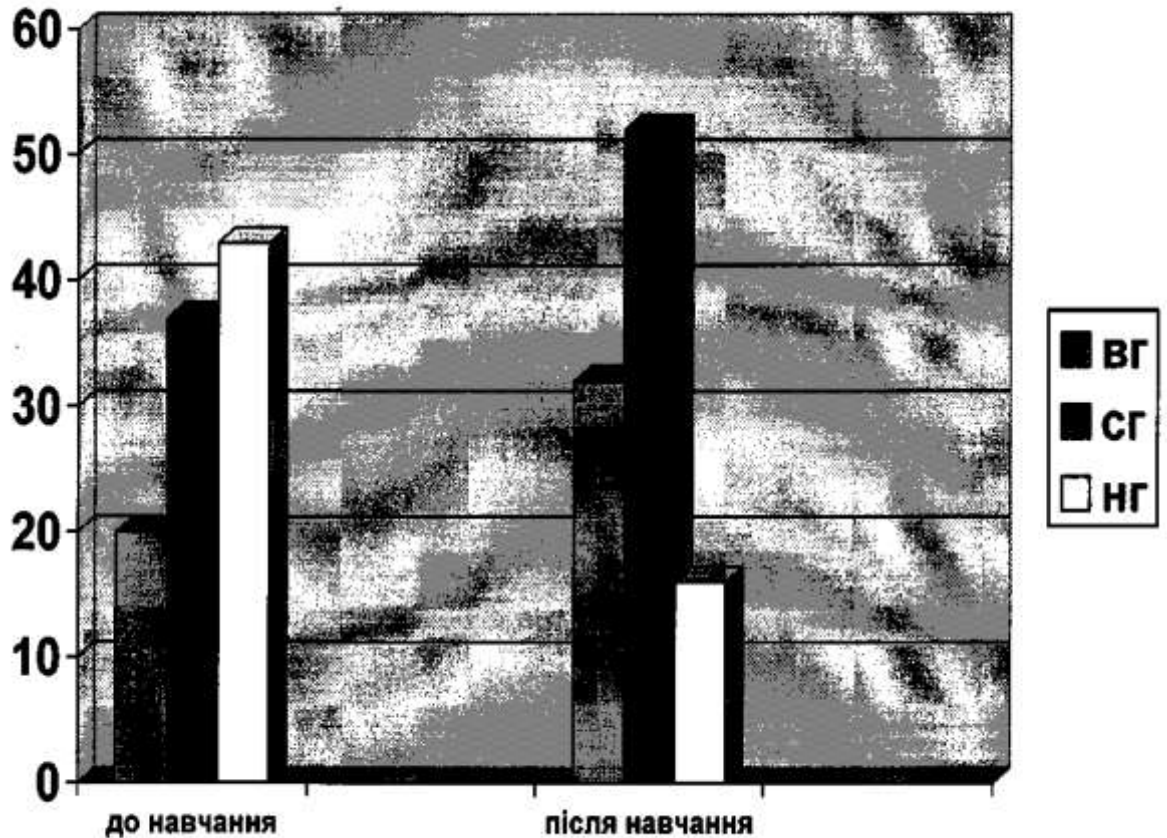


Рис. 2.4. Наочне зображення співвідношення рівнів сформованості емоційно-вольової сфери в складі експериментальної групи до і після спеціального навчання.

Якісний аналіз результатів дослідження.

Нами було виявлено три, рівні сформованості емоційно-вольової сфери:

- високий (ВГ);
- середній (СГ);
- низький (НГ).

Кількісний аналіз результатів дослідження.

Експериментальна група після спеціального навчання. Високий рівень сформованості емоційно-вольової сфери - 32%, середній рівень - 52%, низький рівень - 16%.

Після проведення спеціального навчання відбулася зміна у співвідношенні типів дієвості правил у експериментальній групі. Досить істотно зменшився перший тип (з 30% до 15%) і другий тип (з 23% до 7%). Відбулися значні зміни в третьому типі дієвості ігрових правил, він збільшився із 27% до 53%. В четвертому типі дієвості ігрових правил відбулися зрушення, але не такі істотні, як в трьох попередніх типах.

Також спостерігаються зрушення у співвідношенні рівнів сформованості емоційно-вольової сфери в складі експериментальної групи після спеціального навчання. Більшу частину можна віднести до високих рівнів (ВГ, СГ), що у сумі складає 84%. Кількість дітей з низьким рівнем сформованості емоційно-вольової сфери (НГ) відповідає 16%.

ВИСНОВКИ

Аналізуючи літературні дані, можна сказати: проблема саморегуляції поведінки - одна із ключових в психологічній науці.

Л.С.Виготський вважав вольову поведінку соціальною як за змістом, так і за механізмом, а джерело розвитку дитячої волі вбачав у взаєминах дитини з оточуючими. При цьому ведучу роль в соціальній обумовленості Л.С.Виготський приділяв мовному спілкуванню з дорослими. Після оволодіння мовою слово стає для дитини не лише засобом спілкування, але і засобом організації своєї поведінки.

Результати нашого дослідження свідчать, що дитина починає здійснювати саморегуляцію коли не просто опанує способи предметної діяльності і спілкування, але і використовує їх в різних ситуаціях, виконуючи вказівки дорослого, не просто виконує дію, але і регулює її.

У роботі з дошкільниками необхідно враховувати, що вольова саморегуляція має свої особливості, а саме:

- нерівномірність розвитку різних компонентів саморегуляції вольової дії;
- зближення у часі побудови мети і виконання способів дій;
- у дошкільників переважають близькі цілі.

Нами встановлено, що протягом дошкільного дитинства змінюються саморегуляція вольовій дії і її місце в поведінці дитини. В старших дошкільників поведінка складається майже цілком із імпульсивних вчинків. Лише в окремих дошкільників (17%) спостерігається здатність до саморегуляції вольової дії.

Поведінка дітей починає набувати керованого, планомірного, регульованого характеру.

Результати нашого дослідження показали, що особливе значення для формування самого механізму управління власною поведінкою в старшому

дошкільному віці набуває гра. Правила гри - це зовнішні фактори, які створюють для дитини норми дій і норми поведінки в колективі гравців. Ми згідні з думкою Д.Б.Ельконіна котрий писав про те, що для дітей 5-6 років правила мають значення і сприймаються як регулятор поведінки.

При цьому дуже важливо не примушувати дітей виконувати ці правила, а прагнути знайти психолого-педагогічні умови, які сприяли б їх регуляції.

За допомогою констатуючого експерименту нами були виявлені типи дієвості ігрових правил в поведінці дитини і відповідно - рівні саморегуляції поведінки на даному етапі.

За результатами констатуючого експерименту ми виділили 4 рівні регуляції поведінки. Більшу частину дітей можна віднести до низьких рівнів саморегуляції: (53 %) в сумі складають 1 і 2 рівні.

В експерименті само регуляційної готовності дитини до навчання ми виявили 3 рівні сформованості емоційно-вольової сфери: низький, середній і високий. Низький рівень складає (43%), середній – (37%), високий – (20%).

Спеціальним навчанням ми домоглися наступних змін: співвідношення типів дієвості ігрових правил (перший рівень саморегуляції – (15%), другий рівень – (7%), третій рівень – (53%), четвертий рівень – (25%), співвідношення рівнів сформованості емоційно-вольової сфери (високий рівень – (32%), середній рівень –(52%), низький рівень – (16%).

Отже, результати наших досліджень показали рівні розвитку вольової-саморегуляції у дошкільників в процесі гри і навчання.

Наша гіпотеза підтвердилась: характеристики вольової-саморегуляції у дошкільників можуть бути покращені через застосування у процесі спеціально організованих ігрових ситуацій, що передбачають формування у дошкільників відповідних способів дій, спрямованих на розвиток їх саморегуляції.

Ігри з правилами сприяють підвищенню рівня саморегуляції поведінки у старших дошкільників. Наповнення всіх ігрових ролей новим

змістом сприяє розвитку у дитини моменту вольової саморегуляції, вміння стримувати себе при бажанні поставити фішку поза чергою, загальмувати неправильну дію, або виправити товариша.

Таким чином, необхідно не лише знайомити дітей з правилами гри, тесту, але і сприяти тому, щоб вони набули для дитини глибокого внутрішнього смислу, стали значущими, вольовими.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Дифференциация и межличностные отношения в детской группе. // Вопр. Психол. - 1987. - ?5. - С. 70-78.
2. Абрамова Т.С. Возрастная психология. - М., 1997. - 693с.
3. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. // Психология формирования и развития личности. -М., 1981.-С. 19-44.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299с.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. - М., Педагогика, 1982. - Кн. 1-295с.
6. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. - М., Педагогика, 1982. -Кн.2- 318с.
7. Аникиева Н.П. Воспитание игрой. - М., 1987.
8. Асмолов А.Г. Психология личности. - М., 1990 - 219с.
9. Баєв Б.Ф. Психологічне вивчення учнів. - К.: Радянська школа, 1977. -108с.
10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986. - 420с.
И.Бех І. Складові переумови розвитку особистості. // Рідна школа. - 1996. - ?7.-С. 2-5.
11. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Педагогика, 1983. - 272с.
12. Божович Л.И. Личность и ее детерминирование в детском возрасте. - М.: 1968.
13. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. Труды. -М.: Изд - во Института практической психологии, 1995. - 342с.
14. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979. - 96с.
15. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования

личности в детстве. - М.: Педагогика, 1990. - 144с.

16. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. - К.: Наукова думка, 1989. - 198с.

17. Быков К.М. Избранные произведения. Т.2. Кора головного мозга и внутренние органы. - М.: Медгиз, 1954. - 416с.

18. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М.: Педагогика, 1991.

19. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М., 1965. 21. Венгер Л.А., Ухихина В.С. Психология. - М., 1998.

20. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации поведения человека. МГУ, 1990. -283с.

21. Воспитание детей школьного возраста. - К., 1991.

22. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. - Сбор. соч.-М. 1983, т.3.

23. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития. // Вопросы психологии. - 1972. - ?2. - С. 29-34.

24. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. - М.: Педагогика, -1982.

25. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра. К. , 1992. -215с.

26. Давидов В.В. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте. // Возрастная и педагогическая психология, М.: Просвещение, 1973.

27. Дошкільна педагогіка і психологія. Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 2-й. - К.: Рад. школа, 1986.

28. Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А. Психология. Словарь-справочник. -Минск, 1998.-132с.

29. Дьяченко О.М., Лаврентьева П.В. Психическое развитие дошкольников. О М.: Педагогика, 1984.

30. Жемчугова Л.В. Связь динамических качеств активности и саморегуляции поведения и деятельности человека. // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и

саморегуляции человека. - Свердловск, 1980. - С. 35-44.

31. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х томах. / Под ред. В.В.Давыдова. -М.: Педагогика, 1986.

32. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития. // Вопросы психологии. -1991.-?4.-С. 131-144.

33. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М.: 1991.-142с.

34. Иванников В.А. Психология сегодня: (От теории к практике). - М.: Знание, 1981,-95с.

35. Карпенко З.С. Психотехніка у вихованні з дітьми. - К., 1996.

36. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя. - М.: Политиздат, 1983. - 256с.

37. Костюк Г.С. Навч. - вих. Процес і психічний розвиток особистості / Упоряд. і авт. комент. В.В. Андрієвська та ін.; Авт. вступ, сл. Л.М.Проколієнко, Г.О.Бала; За ред. Л.М.Проколієнко. - К.: Рад. школа, 1989.- 608с.

38. Костюк Г.С. Обучение и развитие личности. - К.: Рад. школа, 1968. - 45с.

39. Котирло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. - К.: Рад. школа, 1971. - 196с.

40. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. - 992с.

41. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1997.-304с.

42. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. - М.: Наука, 1974.

43. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. - М., 1972.

44. Люблинская А.А. Детская психология. - М.: Просвещение, 1971.

45. Максименко С.Д. Основи практичної психології. Підручник / В.ПанйЗк, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. - К.: Либідь, 1999. - 536с.

46. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. Для учителя

/ А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б. Орлов. -М.: Просвещение, 1990. - 192с.

47. Маслоу А. Самоактуализация. // Психология личности: тексты. - М.: Изд-воМГУ, 1982.-С. 108-117.

48. Миславская А.А. Саморесуляция и творческая активность личности. // Вопр. Психол. - 1988. - ?3. - С. 71-78.

49. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. Для студ вузов. - 5-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2000.-456с.

50. Мухина В.С. Детская психология. -М.: Просвещение, 1985. - 277с.

51. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. Для учителя. - 2-е изд, испр.и доп. - М.: Просвещение, 1990. - 175с.

52. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7- лет. - М.: Педагогика, 1992. - 160с.

53. Основи психології: Підручник / За гол. Ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. -К.:Либідь, 1995.-632с.

54. Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. - М.: Учпедгиз, 1950. - 269с.

55. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - СПб.: Союз, 1997. - 256с.

56. Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. -М., 1998.

57. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х томах. - М.: Педагогика, 1989. -

58. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. -М.: Просвещение, 1991. - 127с.

59. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности. // Психол. Журн. - 1982.- Т.3. - ?4. - С. 14-25.

60. Сеченов И.М. Психология поведения: Избранные психологические труды. - М.Изд-во «Ин-т практ. Психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995, -320с.

61. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. / Под ред. С.Ю.Циркина. - СПб.: Изд-во «Питер», 1999. - 752с.
62. Титаренко Т.М. такие ранние дети. - К., 1989.
63. Тихомиров О.К. Психология мышления. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 270с.
64. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. В 2 ч. - М., 1998. - С. 128-138.
65. Хьелл Л., Зишер Д. Теория личности. - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608с.
66. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. - М., 1995. -285с.
67. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. - К., 1965. - 47с.
68. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. / И.И.Чеснокова; АН СССР, Ин-т психологии. - 144с.
69. Что такое саморегуляция? // Квинн В. Прикл. психология. - СПб.. 2000. С. 283-290.
70. Чуприкова Н.И. Слово как фактор управления в высшей нервной деятельности человека. - М.: Просвещение, 1967. - 327с.
71. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у детей. // Вопр. Психол. - 1980. - ?2. - С. 83-92.