«Формирование волевой готовности к обучению

в школе»

**Содержание**

Введение…………………………………………………………………..………3

Глава 1. Проблема готовности детей к обучению в школе в трудах отечественных педагогов и психологов…………………………….…………6

1.1. История развития взглядов на проблему психологической готовности к обучению в школе………………………………………………….…………..…6

1.2. Понятие «готовность детей к обучению в школе» и ее структура....…....14

1.3. Общая характеристика волевой готовности детей к обучению в школе..15

1.3.1. Особенности волевого поведения у детей младшего школьного возраста……………………………………………………………………….…..21

1.3.2. Характеристика произвольности как психического новообразования младшего школьного возраста………………………………………………….22

Выводы по первой главе…………………………………………….…….….....33

Глава 2. Эмпирическое исследование волевой готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста……………………………...35

2.1. Характеристика испытуемых и методик исследования…………………..35

2.2. Полученные результаты и их обсуждение……………….......……….…...37

Выводы по второй главе.......................................................................................38

Глава 3. Разработка программы развития волевой готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста.................................................39

3.1. Сравнительный анализ результатов исследования волевой готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста после реализации программы..............................................................................................................48

Выводы по третьей главе......................................................................................64

Заключение……………………………………………………….………………65

Список использованной литературы……………………..…………………….68

Приложение

**Введение**

Подготовка к школе является итогом предшествующего развития ребенка в дошкольном возрасте и начальным звеном для его систематического обучения.

Начало школьного обучения предполагает необходимость наличия у ребенка высокого уровня развития волевой регуляции, проявляющегося в умении самостоятельно приобретать знания, контролировать свои действия и поступки, находить способы решения в трудных ситуациях, управлять своим поведением (Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, В. А. Иванников, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин, Т. Н. Шульга и др.).

Недостаточное развитие волевой сферы дошкольников психологи (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Н. И. Гуткина, А. Н. Давыдова, В. А. Иванников, Е. О. Смирнова, Т. И. Шульга и др.) связывают с неподготовленностью детей к обучению в школе, проявляющейся в импульсивных формах поведения, в неумении трудиться, в неадекватной реакции на трудности в учении, в неумении слушать и понимать учителя. Недостаточное развитие волевой сферы дошкольников затрудняет обучение ребенка в школе, вызывает ряд трудностей у педагогов в обучении детей. **Волевая готовность к обучению в школе -** это способность ребенка напряженно трудиться, делая то, что от него требует учитель.

Проблема формирования волевой готовности детей к школе является значимой для успешного последующего обучения детей в школе. С решением этой проблемы связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. Таким образом, очевидно актуальность изучения данной проблемы.

**Цель** заключалась в выявлении менее развитых уровней волевой готовности детей 6 – 7 лет и организации формирующей работы в условиях дошкольного образовательного учреждения.

**Объект:** волевая готовность детей к обучению в школе.

**Предмет**: особенности волевой готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста.

 **Гипотеза:**

1. Волевая готовность детей к обучению в школе и, особенно, ее высший уровень – уровень самоконтроля, являются наиболее слабым звеном в структуре психологической готовности детей к обучению в школе в целом.

2. Работа по формированию волевой готовности к школе будет эффективной при следующих условиях:

- если будет реализовано сочетание индивидуальной и групповой работы;

- если развивающая работа будет направлена не только на развитие слаборазвитых уровней волевой готовности к обучению в школе, но и на эмоциональную сферу у детей старшего дошкольного возраста.

Для подтверждения гипотезы были поставлены следующие **задачи исследования**:

1. Провести анализ проблемы психологической готовности детей к школе в отечественной и зарубежной литературе с целью выявления степени изученности проблемы и подбора адекватных методов исследования.

2. Провести диагностику уровня сформированности волевой готовности к школе детей подготовительной группы.

3. Разработать и реализовать программу развития волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста

4. Провести повторную диагностику уровня сформированности волевого компонента психологической готовности к школе, с целью проверки эффективности проведенной работы

Теоретическое значение работы заключается в том, что оно вносит определенный вклад в разработку проблемы готовности к обучению в школе в целом.

Практическая значимость работызаключается в развивающей программы, включающей в себя комплекс игровых упражнений и заданий, направленных на развитие волевой готовности старших дошкольников к обучению в школе, которая может быть рекомендована специалистам ДОУ при подготовке детей к обучению в школе.

**Глава 1. Проблема готовности детей к обучению в школе в трудах отечественных педагогов и психологов**

**1.1.История развития взглядов на проблему психологической готовности к обучению в школе.**

Проблема психологической готовности дошкольника к школе не является новой, но на современном этапе она требует новых подходов к ее изучению.

Современное реформирование отечественного образования направлено на личностно-ориентированную парадигму обучения и воспитания. Она предполагает создание эффективных условий для личностного развития детей, сохранение и укрепление его физического и психического здоровья.

Под влиянием обучения и воспитания к моменту поступления ребенка в школу у него формируются основные личностные особенности: закрепляется характерный для него стиль эмоционального реагирования, складываются основы характера и важнейшие показатели половой идентификации. По мнению ряда авторов к концу дошкольного возраста заканчивается первоначальное базовое обучение, складываются психические новообразования для формирования предпосылок психологической готовности к обучению в школе. (Л. C. Выготский, Л. А. Венгер, A. Л. Венгер, Н. И. Гуткина, B. C. Мухина, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.) [13, 15, 19, 38, 50]

Попытка систематизации исследований психологической готовности подробно исследована и раскрыта в работе Н. В. Нижегородцевой. [41, с. 36]

Она выделила четыре основных этапа развития исследования психологической готовности детей к школе.

По ее мнению первый этап составляет вторую половину IXX в. (10-е годы XX в.), который «...характеризуется актуализацией проблемы психологической готовности на практическом уровне».[41, с.14] Появляются первые публикации результатов обследования детей, поступающих в школу, в странах Европы, США и России (А. Нечаев, В. Кистяковский, А. Бине, А. Павлов и др.), где определялись вопросы, связанные с началом систематичного обучения и возможностями детей эффективно усваивать школьные знания (П. Ф. Каптерев, А. П. Нечаев, Н. И. Пирогов, Н. Е. Румянцев, К. Д. Ушинский, В. Штерн и др.).

В работе Н.В. Нижегородцевой второй этап (20-е - 50-е годы XX века) определяется «...введением понятия «готовность к школьному обучению» («школьная зрелость»)». В этот период разрабатываются и активно используются методы диагностики учебных возможностей школьников и готовности к школьному обучению (П. П. Блонский, А. П. Болтунов, Е. В. Гурьянов и др.); проводится массовое обследование детей, поступающих в первый класс в отечественной и зарубежной школе; разрабатываются фундаментальные вопросы педагогической и детской психологии, и создается методологическая основа научного исследования проблемы (П. П. Блонский, А. П. Болтунов, Л. C. Выготский, C. Л. Рубинштейн) [41, с. 83]

Третий этап, по мнению Н. В. Нижегородцевой (начало 50-х - 90 годов XX в.), ознаменован, выделением проблематики готовности детей к обучению в школе в самостоятельную область педагогической и детской психологии (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Е. В. Гурьянов, A. B. Запорожец, З. И. Истомина, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, A. A. Люблинская и др.). В это время происходит интенсивная реализация аналитического подхода в научном исследовании проблемы; экспериментальное исследование отдельных сторон психического развития ребенка с точки зрения возможностей начала систематического обучения; появляются частные теории и отдельные направления исследования готовности детей к школе (А. Л. Венгер, Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, B. C. Мухина, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Е. Е.Кравцова, Н. И. Гуткина и др.). Именно в этот период «...появляется огромное количество работ, которые предлагают разные диагностические методики исследования психологической готовности к обучению в школе ».[41, с. 15]

Последний четвертый этап (начало 90-х годов по настоящее время) в работе Н.В. Нижегородцевой «...характеризуется реализацией системного подхода в исследовании проблемы, в основе которого лежит понимание сущности готовности к обучению в школе как системы учебно-важных качеств - сложного, многомерного, многоуровневого динамического образования; происходят экспериментальные исследования психологической готовности детей к школе как интегрального свойства детской индивидуальности». [41, с. 16]

Достаточно полно проблема психологической готовности изучена отечественными психологами, которые отличаются различными точками зрения на понятия "психологическая готовность" и "школьная зрелость". [13, 15, 19, 38, 50]

Впервые понятие психологическая готовность ребенка к школьному обучению было предложено А.Н. Леонтьевым в 1948 году. Он считал, что управляемое поведение сознательно контролируемое, а не просто закрепленное в навыке, и есть основной показатель психологической готовности. [33, с. 12]

Управляемое поведение, по мнению автора, предполагает два момента:

* действия ребенка направляются мотивами;
* для того чтобы сильные мотивы подавляли случайные побуждения и желания, в поведении устанавливается иерархия мотивов, их соподчинение.

По мнению Л. A. психологическая готовность и зрелость различны по . Так, школьная зрелость, по его , является зрелостью организма и некоторый исходный () уровень развития, достаточен для ребенка в условия обучения. В тоже психологическая готовность к подразумевает ребенком к моменту в школу такого развития, который ему высокую обучения в школе. [13, с. 53]

По ученых М. В. Антроповой, М. М. , O. A. Лосевой школьная представляет такой уровень развития, при котором систематического обучения, нагрузки, режим жизни доступным для детей и не нежелательных перегрузок.

 отечественных (Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Н. И. , A. B. Запорожец, М. И. Лисина, М. Н. , Е. Е. Кравцова, А. Н. Леонтьев, Н. В. , Н. Г. Салмина, В. Д. , Д. Б. Эльконин и др.) связывали психологической готовности к обучению с особенностями ребенка, при этом на фундаментальные теории Л. С. Выготского о « ближайшего развития» и « обучения и ». Авторы данных предполагали, что для успешного ребенка в школе большое не совокупность имеющихся у знаний, умений и , а определенный уровень его и личностного , поэтому в рассмотрении психологической готовности они внимание именно на компонент, и рассматривался как психологическая к обучению в школе.[15, 16]

Л. С. один из первых , что психологическая к школьному обучению в плане заключается не в запасе представлений, а в у детей процессов. [15, с. 38]. Эта    затем  получила    подтверждение  и  развитие  в    крупных    психологов  А. В.  Запорожца,  К. К.  .

В работах Л. А. Венгера и А. Л. , посвященных психологической , основным также является готовность. [13, с. 47] По их мнению, готовность включает в :

* умение , выполнять правила и взрослого;
* необходимый развития памяти ( и логической);
* уровень умственного (владение обобщающими , умение планировать действия);
* отличать слово от им предмета или явления;
* арифметическими операциями;
* руки к письма.

Однако, Л. А. и А. Л. Венгер впервые психологическую готовность с интеллектуальной детей, не рассматривали ее как образование.

Немалый представляют и исследования Л. И. , которая психологическую готовность к как совокупность развития и личностной сфер [5, с. 106]. В ее выделены следующие психологической готовности:

* уровень мотивационного , включая и социальные мотивы ;
* достаточное развитие поведения (умение цель, планировать деятельность, контроль над своими );
* определенный уровень интеллектуальной , в которую входит операций мышления, памяти и внимания.

 место в Л. И. Божович занимает мотивационной сферы . Так автор выделяет две мотивов, на психологическую готовность [5, с. 94], которых:

* мотивы, непосредственно с содержанием деятельности, или « интересы детей, в интеллектуальной активности и новыми умениями, и знаниями»;
* социальные мотивы , связанные с потребностями в общении другими , в их оценке и , с желанием ученика определенное место в доступных ему общественных .

По мнению Л.И. , объединение этих групп мотивов появлению нового ребенка к среде, названного ею « позицией школьника» и основным критерием готовности к обучению [6, с. 33].

Таким , мотивационная готовность к обучению складывается из:

- представлений о ;

- желание учиться в , чтобы узнать, много нового;

- позиции .

Продолжением выделения психологической готовности работы A.B. Запорожца и М.И. .

A. B. Запорожец , что психологическая готовность собой «...целостную взаимосвязанных качеств личности, достижение ребенком , более высокой общего физического, , нравственного и развития. Наряду с существенное значение приобретенный детьми элементарных об окружающем, а также навыки практической и работы, достигнутый ими развития и речи, а также простейшие навыки практической и умственной работы, достигнутый ими уровень развития мышления и речи, а также познавательные интересы, степень сформированности общественных мотивов поведения и нравственно-волевых качеств. ...» [24, с. 124]

В исследованиях М. И. Лисиной психологическую готовность описывается как сложное, структурное образование, где ключевым компонентом является коммуникативная готовность к школьному обучению. По ее мнению, главным условием формирования готовности к обучению является общение детей с взрослыми и это составляет основу развития у детей умственных и волевых способностей.

A. B. Петрушин в своих исследованиях, представил следующую структуру психологической готовности к обучению детей в школе (рис. 1).



*Рис. 1. Структура психологической готовности A. B. Петрушина*

Мы видим, что представленная структура психологической готовности отражает уровень подготовки в целом, но при этом не выделяются компоненты психологической готовности.

Таким образом, анализ научных исследований позволяет выделить следующее:

1. В трудах рассматриваемых авторов нет единой точки зрения на понимание сущности, критериев и показателей психологической готовности к обучению. Можно лишь выделить общее в их взглядах, а именно, понимание готовности к школе как комплекса определенных психических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для успешного обучения в школе.
2. Все авторы, рассматривая комплексность и многомерность психологической готовности, показывая свое понимание ее содержания, предпосылок и критериев, не уделяют достаточного внимания одному из важных критериев психологической готовности к обучению в школе - волевой готовности.
3. Многие исследователи (Н. В. Нижегородцева, Н. Г. Салмина, Е. О. Смирнова, В. Д. Шадриков, Д. Б. Эльконин и др.) в качестве психологической готовности дошкольника считают определенное развитие произвольности как важной составляющей готовности к школе, но также не выделяют отдельным компонентом эмоционально-волевую сферу.
4. Анализ трудов Л. И. Божович, Л. С. Выготского, A. B. Запорожца, Л. А. Венгера, А. Л. Венгера, позволяет отметить, что при рассмотрении проблемы психологической готовности детей к обучению в школе, авторы, включая в ее структуру такие компоненты, как интеллектуальный и мотивационный, не затрагивают при этом волевой компонент.
5. Психологическая готовность включает в себя интеллектуальный, мотивационный и волевой компоненты психологической готовности к школе.

Таким образом, в контексте нашего исследования представляется наиболее важным рассмотреть такой показатель психологической готовности к школе, как волевой, который влияет на интеллектуальную, личностную и мотивационную готовность и является фундаментом для стартовой психологической готовности, определяющей успешность обучения детей в начальной школе.

1.2.Понятие «Готовность детей к обучению в школе» и её структура.

Готовность детей к школе – результат длительной и системной подготовки ребенка к школьному обучению. Подготовка детей к школе – задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. От ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе, адаптации к новым социальным ситуациям развития на протяжении всего жизненного пути, личностного развития человека.

Для того чтобы ребенок мог в дальнейшем включиться в учебный процесс, в дошкольном возрасте должен быть достигнут определенный уровень умственного и физического развития, выработан ряд учебных навыков, приобретен достаточно широкий круг представлений об окружающем мире. Однако недостаточно только накопить необходимый запас знаний, усвоить специальные умения и навыки, так как учение – это деятельность, предъявляющая особые требования к личности.

В конечном итоге ребенок должен осознать себя как субъекта учебной деятельности и соответственно строить свое поведение. Единого определения понятия "готовность к школе" в детской психологии не существует до сих пор по причине многогранности, " многопластовости" самой его сути.

**1.3. Общая характеристика волевой готовности детей к обучению в школе.**

Детская воля формируется и совершенствуется в процессе развития ребенка под влиянием условий жизни и воспитания.

В дошкольном возрасте происходит интенсивное формирование произвольных действий, предпосылкой чему служит овладение основными движениями и формирование различных двигательных навыков. При правильной организации жизни и воспитания у дошкольника вырабатывается умение выполнять какое-либо дело (построить, нарисовать, запомнить и т.д.) в соответствии со словесной инструкцией, с заданием, предложенным взрослым.

Важную роль в развитии воли играет изменение во взаимоотношениях двух сигнальных систем. В течение дошкольного детства постепенно повышается влияние словесных сигналов на поведение ребенка, возрастает роль временных связей, образовавшихся на уровне второй сигнальной системы, в регуляции его действий. [25, с. 23]

Выполнение словесных инструкций проходит на протяжении дошкольного возраста ряд ступеней в своем развитии. На ранних возрастных ступенях, например в 2-3 года, малыши, получив инструкцию что-либо сделать, часто инструкцию забывают и начинают делать то, что им хочется, а не то, что было задано.

Позднее, примерно в середине дошкольного возраста, отношение к инструкции меняется. Дети уже принимают задачу, данную в инструкции (нарисовать домик, слепить человечка и т.д.), но не считаются со словесными указаниями относительно способов решения этой задачи (как нарисовать, в какой последовательности и т.д.).

В конце дошкольного возраста словесные инструкции начинают определять не только близкие и понятные детям задачи деятельности, но и способы ее осуществления.

Существенную роль в развитии воли играет овладение ребенком определенными способами действия, формирование у него известных навыков.

Важное значение в овладении навыками в дошкольном возрасте имеет подражание взрослым, которые наглядно показывают ребенку, как и в какой последовательности нужно действовать. Овладевая навыками, дети приобретают новые средства достижения стоящих перед ними целей, в результате чего происходит развитие и усложнение их волевых действий.

Решающее значение в формировании детской воли имеет развитие мотивов, которые побуждают ребенка действовать. Под влиянием окружающей среды у дошкольников рано начинают возникать зачатки общественных мотивов поведения - стремление сделать нечто полезное для других детей, выполнять свои обязанности, подчиняться установленным нормам поведения и т.д. Появление в дошкольном возрасте зачатков общественных мотивов играет существенную роль в развитии детской воли.

По мере развития детской воли ребенок в выполнении своих действий все меньше зависит от тех обстоятельств, в которых - они производятся. например, ребенок может продолжать выполнять полученное задание даже в том случае, когда возникает соблазн принять участие в интересных играх других детей.

Детская воля развивается под влиянием нравственного и умственного воспитания ребенка. Вместе с тем для формирования воли необходимо воспитывать у детей целеустремленность и, в частности, развивать способность ясно представлять стоящие перед ними цели, заключающиеся не только в использовании имеющегося, но и в создании чего-то нового. На первых порах такого рода цели ставят перед ребенком взрослые. В дальнейшем дошкольник, накопив известный опыт, начинает сам ставить перед собой определенные цели и, таким образом, становится более инициативным и самостоятельным.

Для волевого действия, помимо стремления к цели, нужно еще уметь ее достигнуть. Этому способствует формирование у детей различного рода навыков, а также умение подчинять свои действия поставленной задаче и доводить начатое дело до конца, преодолевая на своем пути известные трудности и препятствия.

Развитие воли в дошкольном возрасте является важным условием дальнейшего обучения ребенка в школе. Для того чтобы успешно учиться, школьник должен подчиняться определенным требованиям, сообразовывать свои действия с даваемым ему заданием.

В рамках волевой готовности к школе большое значение так же имеет  **высших чувств.** новообразованием старшего возраста является моральных (чувство долга), побуждают детей к непривлекательной для них деятельностью. У появляются и « эмоции», когда радуется, что смог с теми или иными (в том числе ), кому-то помочь, по справедливости и т.д.

Волевое начинается с постановки . Дошкольник целеполагание - умение цель деятельности. Как Л. С. Выготский, самым для волевого является свободный цели, своего , определяемый не внешними , а мотивированный ребенком. Мотив, детей к деятельности, , почему выбрана та или цель.

В возрасте складывается мотивов друг с - их соподчинение. Выделяется мотив, определяет поведение , подчиняя себе мотивы.

Соподчинение у дошкольника, как исследования А. Н. Леонтьева, происходит в непосредственной ситуации общения со . Соотношение задается требованием и контролируется взрослым. И позднее соподчинение появляется , когда этого объективные обстоятельства. дошкольник может к достижению цели ради другого, значимого для . Или может отказаться от приятного, достичь более или избежать нежелательного. В этого отдельные ребенка сложный, как бы отраженный . [34, с. 32]

Расширение границ дошкольника приводит к мотивов, сферы отношения к миру, другим и самому себе. дошкольника не только разнообразнее, они детьми и приобретают побудительную силу.

В дошкольном в дидактической игре мотивы выходят на план. Дети удовлетворение от не только игровой, но и задачи, от интеллектуальных , с помощью которых эти решались.

В отношения к самому у дошкольника резко стремление к самоутверждению и , что обусловлено осознать свою значимость, ценность, . И чем старше ребенок, тем для него не только взрослых, но и детей.

К 6-7 годам начинает более относиться к достижениям и видеть других детей.

 мотивы, связанные с ребенка на среди взрослых и , не удовлетворяются, если постоянно ругают или не , дают прозвища, не берут в и т. д., у него могут асоциальные формы , приводящие к правил. Ребенок с помощью негативных обратить на себя других .

Старшие дошкольники поддерживать положительные со сверстниками и выполнять деятельность. мотивы общения с у детей 5-7 лет настолько , что ребенок часто от своих интересов для того, поддержать контакты, , соглашается на непривлекательную , отказывается от .

Важнейшим приобретением в сфере дошкольников, с соподчинением мотивов, развитие мотивов. К 7 годам мотивы становятся по своей побудительной . То есть требования превращаются в самого ребенка.

 способен прилагать усилие для цели. Развивается как волевое качество и черта характера.

 дошкольник к внутренней регуляции , которые становятся . Развитие произвольности формирование ребенка на собственные или внутренние действия, в чего рождается управлять (А. Н. Леонтьев, Е. О. Смирнова). произвольности происходит в сферах психики, в видах дошкольника. [25, с. 41]

В старшем возрасте черты начинают приобретать процессы, во внутреннем умственном : память, мышление, , восприятие и речь (З. М. , Н. Г. Агеносова, А. В. и др.). [24, с. 134]

К 6-7 годам произвольность в сфере со взрослым (Е. Е. Кравцова). произвольности выступают отношения к и заданиям взрослого, их принять и выполнять по правилам. могут удержать общения и понимают позиции взрослого как общей и источника правил.

 образом, укажем развития воли в возрасте:

- у формируются целеполагание, и соподчинение мотивов, , самоконтроль в деятельности и ;

- развивается к волевому усилию;

- произвольность в сфере , действий, познавательных и общения с .

**1.3.1. Особенности волевого у детей младшего возраста.**

Проявление действий в младшего школьного во многом зависит от и контроля взрослых, но волевое начинает направляться потребностями и мотивами . Большинство младших достаточно внушаемы и могут какие-либо действия, на большинство учеников или по авторитетного для них . Часто дети волевую активность для того, чтобы волю и заслужить одобрение и к себе взрослых, в очередь учителя. У младших еще сохраняются элементы в поведении и бывают , в которых дети не противостоять каких-либо сиюминутных и желаний.

Однако в младшем школьном при правильном могут быть такие волевые личности, как целеустремленность, , настойчивость, . На их формирование особенно влияние оказывает деятельность, а также со сверстниками и . Учебная деятельность требует от младшего значительного напряжения, усилий, внутренних ресурсов, что интенсивному развитию , терпения, усидчивости как дисциплинированного , которое постепенно привычным для ребенка. Под учебной деятельности произвольные действия: произвольное и припоминание учебного , произвольное внимание, восприятие, в решении мыслительных и др. При необходимости воздержаться от действия младшие постепенно способность самостоятельно условия, исключающие действия, прибегать к (самоободрение, о героях книг и и др.), которая, однако, чаще всего , не подкрепленной принципами. Развивается , признаками которой : проявление терпения в , выполняемой в ситуациях; умение себя в конфликтных ; умение сдерживать эмоций в сильного эмоционального ; умение контролировать поведение в сложных .

Для некоторых школьников необходимость волевых усилий значительные трудности. В это дети с низким уровнем готовности к школьному , который проявляется в развитом заставить себя работать, доводить работу до конца, дезорганизующие эмоции, внимательно учителя и выполнять его , в неумении произвольно свое и управлять им. Это обусловлено уровнем развития механизмов, способных влияние деятельности сильных , внешних воздействий и . У таких детей навыки , недостаточно развиты контролировать себя, трудности в учебной , что в дальнейшем сказывается на психическом младших школьников в . Это приводит к необходимости психолого-педагогической по развитию волевых детей.

**1.3.2. Характеристика произвольности как психического новообразования детей младшего школьного возраста**

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема воли и произвольности привлекает многих исследователей, разрабатываются различные концепции понимания воли и произвольности, но особый интерес вызывает развитие волевой регуляции в период подготовки детей к школе.

Особенности развития произвольной и волевой регуляции в дошкольном возрасте отмечается в трудах таких отечественных ученых, как Л. И. Божович, A. B. Быков, Л. C. Выготский, В. К. Котырло, Я. З. Неверович, C. Л. Рубинштейн, Т. И. Шульга, и др.). [6, 10, 15, 33, 58]

Большой вклад в понимание генезиса волевой регуляции внес В. А. Иванников, который считал, что волевая регуляция есть личностный уровень произвольной регуляции, побуждающей к действию. [25, с. 73]

Так, механизмами волевой регуляции В. А. Иванников считал произвольное изменение побуждения к деятельности, намерение, устойчивую систему мотивов, изменение смысла действия, волевое усилие, волевые качества.

Автор выделяет следующие уровни развития волевой регуляции:

* произвольные процессы, складывающиеся на основе сознательного побуждения;
* произвольные процессы, формируемые на основе сознательного отражения необходимости;
* волевые процессы как личностный уровень произвольной регуляции.

По мнению В. А. Иванникова, развитие волевого поведения формируется на основе осознанности и является личностной структурой в психическом развитии человека. [25]

В свою очередь, Е. О. Смирновой считает, что волевая регуляция поведения не исключает произвольной, а строится на ее основе, и является по сравнению с ней высшей, качественно новой формой регуляции.[51, с. 80]

Многие ученые рассматривали волю в контексте саморегуляции (К. А. Абульханова-Славская, В. А. Иванников, В. К. Калин, Т. И. Шульга и др.) [25, 54]

Исследования Э. А. Голубевой, А. И. Крупнова определяют саморегуляцию как интегративную характеристику индивидуальности, связывающую особенности нервной системы, характера, обобщенно смысловых образований личности.

Исследования Л. И. Божович, В. А. Иванникова, Е. О. Смирновой, показали, что развитие у ребенка способности к саморегуляции собственной активности, его постепенного превращения в субъекта деятельности и поведения является главным моментом становления личности. [7, 25, 51]

Развитие волевого компонента психологической готовности очень важен, т.к. он непосредственно влияет на формирование личностной, мотивационной и интеллектуальной сфер и является базой успешного обучения в начальной школе.[25, 36, 42, 52, 60]

В рамках нашего исследования важным является рассмотрение исследования Т. И. Шульги, которая считает, что становление волевой регуляции проходит ряд последовательно усложняющихся стадий, связанных с возрастными этапами психического развития человека. Между всеми стадиями сохраняется глубокая преемственность. Автор делает очень важный вывод о том, что волевая регуляция имеет непрерывный характер становления, стадиальность. Преемственность определенных онтогенетических этапов позволяет рассматривать развитие волевой регуляции как постепенный, разворачивающийся во времени психологический процесс.

По мнению Т. И. Шульги, первая стадия характеризуется зарождением тенденций к развитию волевой регуляции. Эта стадия приходится на дошкольный возраст, когда проявляются первичные элементы волевой регуляции, к которым относятся: самоуправление произвольными и волевыми действиями, поведением, борьбой мотивов, их соподчинение, становление волевых качеств, направленных на преодоление трудностей и преград, планирование деятельности, контроль за ее выполнением. В раннем возрасте развитие воли и волевой регуляции представлено как становление собственных стремлений, желаний, «волений» ребенка, приобретение им определенности и устойчивости.

В преддошкольном возрасте это - овладение произвольными движениями и действиями. К характеристикам воли и волевой регуляции относятся овладение волевыми действиями, управление поведением, становление отдельных волевых качеств. [58, с. 49]

В дошкольном возрасте волевое развитие эмоционально окрашено. Т. И. Шульга выделяет, что вторая стадия - это личностная произвольная саморегуляция. Она охватывает младший школьный возраст, где ребенок может осознанно управлять собой, своим поведением, самостоятельно достигать поставленной цели, преодолевать препятствия и трудности, подчиняться требованиям, нормам, правилам, вырабатывать свои собственные способы регулирования себя, преодоление трудностей, достижения значимых результатов.

По мнению автора, третья стадия личностного уровня произвольной собственно-волевой регуляции проявляется в подростковом и старшем школьном возрасте, и характеризуется большей осознанностью своих действий, саморегулированием деятельности, поведение детей поднимается на более высокий уровень. [58, с. 64]

Таким образом, волевая регуляция рассматривается с разных позиций: как самостоятельный процесс, как особая активность субъекта, как системное образование, как высшая психическая функция, в структуру которой входят произвольные формы мотивации, порождение и выбор целей и действий и механизмы регуляции.

Необходимо заметить, что в работах A. B. Быкова, Т. И. Шульги развитие таких волевых качеств, как дисциплинированность, настойчивость, упорство, выдержка, смелость, решительность, прилежание, организованность, самостоятельность и др., играет важную роль в психологической готовности ребенка к школе, и, в дальнейшем, на весь учебный процесс. Поступая в школу ребенок уже имеет определенный уровень развития этих волевых качеств. Они способствуют овладению учебной деятельностью ребенка при обучении в школе. От уровня развития этих волевых качеств, которые ребенок приобрел в дошкольном возрасте, будет зависеть успешность его учения. [10, с. 35]

В своих исследованиях многие авторы [10, 18, 33, 37, 52, 58] утверждают, что при высоком уровне развития волевых качеств ребенок успешно овладевает знаниями, упражняется в управлении поведением и деятельностью, что позволяет в дальнейшем влиять на волевую сферу личности школьника.

При низком уровне развития волевых качеств ребенок испытывает трудности в овладении учебной деятельностью, затрудняется в управлении собой и своей деятельностью. Все это приводит к утрате интереса к учебе, появлению неуверенности в себе, в свои силы и возможности и приводит к трудностям в формировании волевой сферы, к появлению и закреплению многих отрицательных качеств личности.

Такие ученые как A. B. Запорожец, В. К. Котырло, B. C. Мухина, Я. З. Неверович и др., в своих трудах выделяют следующие этапы становления волевых действий дошкольников: развитие целенаправленных действий, установление отношения цели действий к мотиву, регуляция речью выполнения действий, которые оказывают существенное влияние на обучение в школе.[24, 33, 39, 41]

Многие исследователи (A. B. Запорожец, А. Н. Давыдова, Н. В. Рогова, Ш. Н. Чхартишвили) отмечали, что первые проявления воли связаны с поведением ребенка, которое подчинено конкретной, значимой цели.[24, 85]

Например, А. Н. Давыдова отмечает, что впервые проявления волевых действий у детей выражаются в определенной направленности желаний, которые способствуют устойчивости цели и преодолению собственного желания.

Тесное взаимодействие волевых и эмоциональных процессов отмечалось психологами В. К. Калиным, В. И. Селивановым, С. Л. Рубинштейном, А. И. Щербаковым и др.[45, 50]

Накоплен опыт исследования и эмоциональной в конкретных видах : игровой (Л. И. Божович, A. B. , С. Е. Кулачковская и др.), учебной (Л. И. , М. Н. Костикова, А. Я. и др.), общения (Л. С. Выготский, М. А. , В. Г. Хроменок и др.) [7, 15, 24]

Переход от детства к школьной - один из моментов в психическом человека. Ведущая дошкольника - игра. Она добровольным ребенка: хочет - , не хочет - не играет. порог школы, должен к деятельности учения. эта деятельность должна теперь ведущей для . Но эта деятельность принципиально новые к нему по сравнению с .

Внутренняя позиция , возникающая на дошкольного и младшего возраста, позволяет включиться в учебный в качестве деятельности, что выражается в формировании и исполнении и целей, или, другими , произвольном ученика. [41, с. 205] и опосредованность - это главные произвольности.

Развитие связано с ребенком отдельных деятельности и себя в ее выполнения (С. Н. Рубцова). К шести опыт деятельности начинает обобщенным. О сформированности действий можно прежде по активности и инициативности ребенка (Г. Г. Кравцов и др.). Он не выполняет указания , но и сам выступает , инициатором целей. То показателем произвольности относительная независимость от взрослого в цели, планировании и своих действий, в себя не как исполнителя, а как (Л. И. Божович, К. В. , Н. И. Гуткина, B. C. Мухина, Н. Г. , Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и .).[7, 18, 40, 59]

Произвольность также умение смысл в свои , понять, для чего они , учесть свой опыт. Так, дети могут , как обрадуется мама подарку, то легче работу до .

Исследователи Н. И. Гуткина, Е. О. , Д. Б. Эльконин и др. критериями называют такие характеристики, как , самооценка, произвольность психическими процессами.[12, 51, 59]

В многих авторов , что ребенок не , что он делает, он находится как бы этой предметной и не видит себя со , т.е. не осознает и свои действия. Для чтобы знать о действиях, сознавать их, «отойти от » на минимальную дистанцию, иметь какую-то опоры, выходящую за данной ситуации. Эта точка может быть в , в. будущем, в правиле или , но главное, она была в самом , в его сознании, не сливаясь с его действиями.

Тогда, ребенок с этой внутренней опоры посмотреть на сиюминутные действия и к ним как-то, говорить об осознании действий. В тоже это осознание делает и управление и собственными действиями, т.е. развитие произвольного .[18, 40, 58]

Л. C. Выготский писал, что произвольного ребенка, как и сознания, искать в его самостоятельной, деятельности. Все это он может делать вместе с взрослым, в , в совместной деятельности. [15, с. 56]

 A. B. Запорожца, Н. И. Красногорского, И. П. , И. М. Сеченова, М. Н. показывают, что развитие регуляции ребенка собой процесс условных , природа произвольного раскрывается как специфическая взаимодействия человека с его миром.[24, с.

Л. C. Выготский, A. B. Запорожец, А. Р. , С. Л. Рубинштейн считали, что произвольности приходится на возраст, у ребенка происходит овладение речью. [15, 24]

А. Н. , Н. И. Непомнящая, З. В. Мануйленко произвольность как особой структуры , включающей не совпадение и цели, а их отношение.[37, 42]

По Л. И. Божович видеть изменения в произвольного поведения. Это - , которые побуждают к их достижению, а мотивы, их соподчинение и . [6, с. 33]

Однако цели у характеризуются импульсивностью, , недостаточной , удержание цели от трудности задания и его выполнения.

Л. И. Божович, K. M. , В. К. Котырло, Е. С. , Я. З. Неверович, Д. Б. Эльконин, B. C. выделяли роль мотивов, которая к концу возраста и способствует преодолеваемых трудностей. [6, 33, 36, 59]

 еще один взгляд (Л. И. Божович, Н. И. , Л. С. Славина, Е. О. Смирнова): регуляция формируется в школьном возрасте, и в подростковом, ребенок становится сознательно выбирать своих действий и эмоциональным .[42]

Можно выделить ряд работ, в которых , что в развитии произвольного решающая принадлежит игре, повышает эффективность правилам, способствует образа другого человека в поведения ребенка (Е. А. , В. А. Горбачева, З. М. Истомина, З. В. ). [8, 36, 59]

Л. И. Божович, Л. С. , утверждают, что важным в развитии произвольности внутренний, интеллектуальный . Умение во внутреннем плане от конкретного содержания выступает в качестве , регулирующего и поведение, а такое они относят к подростковому . [6, с. 34]

Д.Б. Эльконин считал, что поведение в коллективной игре, ребенку подняться на высокую ступень , чем игра в . «Функция контроля еще слаба, - пишет Д. Б. , - и часто еще требует со стороны , со стороны участников . В этом слабость рождающейся функции, но игры в том, что эта здесь рождается. поэтому игру считать школой поведения» [59, с.

Эльконин выделил  **параметры произвольности в готовности к школе:** детей подчинить свои правилу, обобщенно способ действия; ориентироваться на систему требований; внимательно слушать и точно выполнять , предлагаемые в форме; умение выполнять требуемое по зрительно воспринимаемому .

Эльконин большое значение дошкольников действовать по . Под произвольным поведением он поведение, с образцом и контролируемое сопоставления с этим . Умение выполнять по образцу «зону ближайшего » ребенка старшего возраста.

Фактически - это развития , являющиеся частью готовности к школе, на опирается обучение в 1 .

Формирование действий и произвольности дошкольников тесно с развитием его эмоциональной .

Дошкольное - это период, когда и чувства господствуют над другими сторонами ребенка. Эту мы находим у A. B. Запорожца, А. Н. , B. C. Мухиной, Т. А. Репиной и .[24, 40]

Эмоциональное развитие тесно с готовностью к его систематическому , т. к. ему потребуется определенный эмоциональной устойчивости, регулировать поведение. Чтобы свои чувства и ребенку потребуется усилие.

 развитие детей возраста связано, всего, с появлением у новых , мотивов, потребностей. основного мотива, подчинена система , стимулирует и глубокие переживания.

У формируется эмоциональное , которое заставляет его по поводу результатов деятельности, реакцию других на его поступки.

Такие в эмоциональной , прежде всего, с развитием познавательной личности, с развитием , а формирование форм экспрессии дошкольнику понять другого человека.

 образом, эмоций у дошкольников , с одной стороны, новых мотивов и их , а с другой эмоциональное предвосхищение это соподчинение.

Эмоциональная формируется и видоизменяется у в процессе деятельности при тесном с взрослым, где у него сплав аффективных и процессов, Л. C. Выготский назвал « аффекта и интеллекта». [15, с. 19]

 A. B. Запорожца, Я. З. Неверович, [24, 41] , что при переходе от к дошкольному возрасту по возникновения простейших видов деятельности у происходит в эмоциональной сфере:

1. изменения содержания (эмоций), которое в возникновении форм сопереживания, к другим людям, которых осуществляется деятельность;
2. по мере усложнения деятельности меняется место эмоций во временной структуре деятельности, и дети начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи, возникает «эмоциональное предвосхищение».

Анализ исследований волевой регуляции в отечественной психологии показал, что формирование эмоционально - волевой сферы дошкольников тесно сопряжено с развитием мотивационной, интеллектуальной сферы, которые в свою очередь являются основными показателями психологической готовности к школе и влияют на успешность обучения в школе.

**Выводы по первой главе**

Анализ исследований психологической готовности дошкольника к школе показал, что:

1. Психологическая готовность представляется сложным, многокомпонентным, комплексным образованием, которое включает в себя такие показатели, как развитие мотивационной и интеллектуальной готовности.
2. Развитие воли в дошкольном возрасте является важным условием дальнейшего обучения ребенка в школе. Успешное обучение, в свою очередь, во многом зависит от умения ребенка подчиняться определенным требованиям, согласовывать свои действия с предложенным ему заданием.
3. Важными особенностями развития воли детей старшего дошкольного возраста являются:

- формирования навыков целеполагания, умение планировать свою деятельность, самоконтроль в собственной деятельности и поведении;

- формируется достаточная способность к волевому усилию;

- развивается произвольность в сфере движений, действий, познавательных процессов и общения с взрослыми.

1. Произвольность является важнейшим новообразованием младшего школьного возраста, что требует активного формирования перед поступлением в школу предпосылок произвольности.
2. Неоднозначность позиций ученых по проблеме развития произвольности обусловлена различным пониманием ее содержания, критериев и показателей развития произвольной регуляции у детей.

6. В психологической готовности детей к школе развитие таких волевых качеств, как дисциплинированность, настойчивость, упорство, выдержка, смелость, решительность, прилежание, организованность, самостоятельность и др., играет важную роль. От уровня развития этих качеств зависит успешное овладение школьной программы.

Таким образом, нам представляется важным исследовать волевой компонент детей старшего дошкольного возраста как показателя психологической готовности к школе, который тесно ваимосвязан с интеллектуальную и мотивационной готовностью детей и выступает фундаментом их успешного обучения в начальной школе.

Глава 2. Эмпирическое исследование волевой готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста

2.1. Характеристика испытуемых и методик исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад № 54 «Радуга» г. Воркуты

В эксперименте приняли участие 24 воспитанника подготовительной группы, из них 9 - мальчиков и 15 - девочек 6-7-ми лет. Все дети из благополучных семей.

 В соответствии с задачами эксперимента исследование проводилось в три этапа.

**I этап** - констатирующий эксперимент

Цель: Провести диагностику уровня сформированности волевой готовности к школе у детей подготовительной группы детского сада. Мы диагностировали 3 уровня волевой готовности к обучению в школе это – уровень произвольности психических процессов; уровень произвольности действий и высший уровень – уровень самоконтроля.

В работе использовались следующие методы и методики исследования:

* «Домик» Н. И. Гуткиной (произвольное внимание);
* «Графический диктант» Д. Б. Эльконина (произвольность действий);
* Методика «Бусы» Л. А. Венгера (самоконтроль);
* «Азбука настроений» Н. Л. Белопольской, (изучение внутреннего эмоционального состояния ребенка и метод наблюдения по шестнадцати показателям эмоциональных проявлений.

Совокупность методик позволила диагностировать характеристику произвольности испытуемых на уровне психических процессов методика «Домик» - произвольность внимания, на уровне действий - методика « Графический диктант» на уровне самоконтроля методика «Бусы».

Данные методики представлены в Приложении 1.

**II этап** - формирующий эксперимент: Разработка и апробация «Программы развития волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста».

Занятия по Программе проводились с октября 2017 года по февраль 2018 года.

Цель – формирование и развитие волевой готовности к школе детей экспериментальной группы.

**III этап** – диагностика уровня сформированности волевого компонента психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста после реализации программы.

Для повторной диагностики были использованы те же методики, что и на I этапе исследования.

**2.2.** **Полученные результаты и их обсуждение**

Первый этап исследования заключался в диагностике волевой сферы детей подготовительной группы лет по представленным выше методикам в начале учебного года (октябрь 2017 г.).

Таблица № 1. Результаты исследования уровней произвольности детей старшего дошкольного возраста

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Методика** | **Высокий уровень** | **Средний уровень** | **Низкий уровень** |
| Домик | 25% | 51% | 24% |
| Графический диктант | 24% | 54% | 22% |
| Бусы | 9% | 47% | 44% |

Результаты исследования по данным методикам показали, что уровень развития произвольности у большинства детей находится на среднем и низком уровне, и лишь у небольшой группы детей он оказался на высоком уровне.

Таким образом можно сделать вывод, о том что первая гипотеза – волевая готовность детей к обучению в школе, и особенно ее высший уровень - уровень самоконтроля являются наиболее слабым звеном в структуре психологической готовности детей к обучению в школе в целом – подтвердилась.

Результаты исследования констатирующего эксперимента показали, что у детей недостаточно развит волевой компонент психологической готовности к обучению. Особенно низки показатели высокого уровня - произвольности, самоконтроля. На основании этого нами была разработана развивающая программа, направленная на развитие волевой сферы старших дошкольников.

В основу работы с детьми были положены взгляды Д.Б. Эльконина о специфике учебной и игровой деятельности дошкольников.

**Выводы по второй главе**

Нами было проведено комплексное исследование волевого компонента психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста, в результате которого мы пришли к следующим выводам:

1. Волевой компонент является ведущей детерминантой психологической готовности к обучению в школе, который возможно формировать и развивать при специально организованном обучении детей старшего дошкольного возраста.
2. Результаты проведенного исследования показали у детей старшего дошкольного возраста имеет место низкий уровень произвольности внимания, произвольности действий и самоконтроля; большей степени - самоконтроля как высшего уровня произвольности.
3. Отмечена взаимосвязь игровой мотивации и волевой регуляции дошкольников, которая проявилась в способности многих детей управлять собой, своим поведением, и составляет волевой компонент психологической готовности к школе.

**Глава 3. Разработка программы развития волевой готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.**

**Пояснительная записка**

У каждого ребенка при переходе на новую ступень обучения наступает переломный момент: он идет в школу. Зачастую, начало учения сопровождается множеством проблем, связанных с неподготовленностью ребенка. Детям трудно привыкнуть к новым правилам, требованиям, которые выдвигаются учителем. Возможно непонимание целей обучения, так как в большинстве случаев ребенка интересуют лишь атрибуты учения в школе (свои тетради, ручки, рюкзак), а желания учиться, как такового, не возникает.

 готовность считается , если ребенок ставить цель, решение, план действий, усилия к его реализации, препятствия, у него произвольность процессов.

Умение , понимать и принимать учителя, исполнять его, определенные (выполнять достаточно время не очень задание), оценить сделанного. волевых качеств у поможет ему длительное выполнять задания, не на уроке, дело до конца (, самостоятельность, организованность). включение в работу и быстрое с одного вида на другой. Умение рабочее место и порядок.

 умения обеспечивают адаптацию ребенка к , к новой деятельности, его благоприятному и развитию.

Мы считаем, что по формированию волевой к школе будет при следующих :

- если будет сочетание индивидуальной и работы;

- если работа направлена не только на слаборазвитых уровней готовности к обучению в , но и на эмоциональную .

Цель: Развитие сферы детей дошкольного возраста в обучения и в ДОУ.

Для достижения поставленной были поставлены задачи:

1. Формирование волевых , которые должны у детей при переходе от к младшему школьному .
2. Совершенствование навыков.
3. Развитие и волевой сферы .
4. Повышение уровня своих и проявления чувств.

Специфика развивающей программы заключалась в использовании игр на развитие произвольной, волевой регуляции, а именно:

* 1. Игры с правилами требовали от детей умения управлять своими действиями, эмоциями, подчиняться правилам и нормам.
	2. Игры, направленные на умение работать по образцу, способствовали развитию произвольного внимания и произвольных действий.
	3. Задания на придумывание игр с правилами влияло на развитие самостоятельности и организованности детей.
	4. Проигрывание сказок по ролям снимало эмоциональное напряжение и способствовало уверенности в себе.
	5. Релаксационные упражнения на снятие эмоционального напряжения способствовали развитию терпения и выдержки, в программу были включены игры и задания на развитие эмоциональной сферы детей, умения у них формированности умения, владеть своими эмоциями, сдерживать их.

Занятия по программе проходили 1 раз в неделю, продолжительность 1 занятия - 30 минут. Каждое занятие состояло из 3 частей: *вводной, основной, завершающей.*

Цель вводной части: вызвать чувство доверия, снизить физическое и эмоциональное напряжение детей. В этой части использовались ритуалы – приветствия, направленные на создание положительного настроя детей на занятие и их мотивацию.

В основной части ребятам предлагались игры и упражнения, направленные на развитие умений выражать свои эмоции с помощью мимики, позы, пантомимики; игры, направленные на развитие коммуникативных навыков; сюжетно-ролевые игры и т.д. Были подобраны специальные игры на развитие внимания и умения владеть собой.

В итоговой части занятия ребятам предлагались релаксационные упражнения на снижение напряжения и развития воображения. Важной составляющей итоговой части занятия стал ритуал прощания, способствующий укреплению сплочённости группы.

Так как занятия носили игровой и в некоторых играх соревновательный характер, дети разделялись на две команды, чтобы силы команд были равны.

Во время проведения игр мы наблюдали различные проявления детского поведения. Некоторые дети занимали активную, лидирующую позицию и оказывали помощь своим партнерам. А некоторые дети на первых занятиях проявляли неуверенность в своих действиях и включались в игру только после того, как видели действия более активных сверстников. Так, например, одни ребята успевали сделать несколько поделок или сложить несколько человечков из геометрических фигур, а другие лишь одну поделку и одного человечка.

Очень важным показателем формирования волевой сферы явилось то, что все дети справлялись с заданиями, проявляя при этом радость и удовольствие. Отказов в выполнении заданий не наблюдалось.

Особенно следует отметить, как дети взаимодействовали между собой. Все ребята старались выполнить задания быстро, соблюдая необходимые правила. Если кто-то не успевал, например, сделать поделку или сложить геометрическую фигуру, другие старались ему помочь.

При выполнении группового задания «Найти спрятанную игрушку» действия детей были согласованы между собой, они не только предлагали свои решения, но и старались выслушать других. Такое поведение способствовало вариативному выполнению задания.

Активно включались дети и в такие игры, как «Слушай хлопки», «Будь внимателен», «Позы» и т.д., которые стимулировали детей быть более внимательными и способствовали формированию способности к воле­вому управлению своим поведением.

При выполнении игр с правилами детям предлагались конкретные игры: «Волк и зайцы», «Два Мороза», «Щука и караси», а также игры, предложенные самими детьми. Между детьми и проигрываемыми ролями просматривалась та реальность со своими законами и правилами, которая отражалась в проявленных действиях детей (Волк - догоняет, зайцы - убегают; Мороз должен заморозить как можно больше игроков, превращаются в льдинки; щука ловит карасей). Игры были эмоционально окрашены и доставляли детям удовольствие и радость. Через несколько занятий мы стали отмечать четкое выполнение правил детьми.

Предлагая детям проигрывать хорошо известные сказки, мы сначала вспоминали ее, а потом разыгрывали по ролям. На первых занятиях ребята часто испытывали затруднения в распределении ролей, последовательности игрового сюжета, проявляли неуверенность в своих действиях. Чтобы помочь детям чувствовать себя более уверенно, было принято решение на первых занятиях использовать перчаточные и пальчиковые куклы. Постепенно ребята освоились и в дальнейшей уже самостоятельно, без помощи взрослого, стали распределять роли и проигрывать сюжет предложенной сказки в соответствии с ее содержанием. Взяв на себя роли, дети идентифицировали себя со своим персонажем, что было важно для выполнения правил в игре и передачи эмоционального состояния героя сказки. Мы отмечали, что взяв на себя роль, все дети, участвующие в игре, получали удовольствие от ее проигрывания. В играх хорошо просматривались коммуникативные умения детей взаимодействовать между собой.

При фантазировании игры по типу «Вежливость» дети столкнулись с трудностями в выборе ведущего и игроков. Так, при выборе ведущего игры в каждой группе были дети, стремящиеся к лидерству, они хотели быть ведущими, а по правилам ведущий должен быть один, это приводило детей в возбуждение, дети обижались и в результате правила детьми не воспринимались и часто не выполнялись. Чтобы разрешить проблемную ситуацию, мы приходили на помощь детям, объясняя правила выполнения этой игры, после чего игра проигрывалась еще раз.

Завершающая часть проводилась в виде релаксационных упражнений, направленных на снятие напряжения и реакций возбуждения. Предлагаемые упражнения также способствовали развитию воображения детей. Примеры релаксационных упражнений приведены в Приложении 2.

Так как, основное направление программы - развитие эмоционально-волевого компонента психологической готовности к школе у детей, итоговым занятием программы стала игра «Школа». На первом этапе игры ребята выбирали себе роли како­го-либо животного, например, испуганного зайца, агрессивного тигра и т.д. и вели себя в со­ответствии с выбранной ролью. На втором этапе, дети уже играли самим себя и если на первом этапе допускались различные «звериные» си­туации, то теперь школа была представлена как нечто «возвы­шенное» и доброе. В конце игры многие дети стали проявлять желание скорее пойти учиться в школу.

После проведения развивающей программы мы отметили, что при наличии игровой мотивации дети стали легко подчиняться требованиям и правилам игр, начали проявлять терпение и выносливость в своих действиях, научились ставить перед собой цель, задачу, выполнять ее, стали более четко продумывать свою деятельность и осуществлять контроль над ней.

Воспитатели и специалисты, работающие с детьми, начали отмечать, что ребята научились лучше управлять своими действиями и движениями, при этом каждое выполненное действие, от которого они получали удовлетворение и удовольствие, было положительно воспринимаемо детьми.

Таким образом, мы увидели, что введение игры в процесс обучения детей способствовало более качественному усвоению его содержания, где существенную роль играет развитие волевой сферы дошкольников, что ведет к прямой зависимости формирования психологической готовности старших дошкольников к школе.

**Возрастная группа:** дети подготовительной группы детского сада (6–7 лет).

**Продолжительность занятий:** занятия проводятся в течение 13 недель: каждое занятие по 30 мин. один раз в неделю.

**Методы**, применяемые на занятиях: игротерапия, арт-терапия, музыкотерапия, ролевая игра, игры с правилами и т.д.

***План занятий.***

**Занятие 1.**

*Задачи:*  развитие внимания и умения владеть собой; развитие воображения, эмоционально-выразитель­ных движений, внимания и памяти; формирование навыков сотрудничества, развитие сплоченности и толерантности в группе.

*Содержание:* 1. Ритуал приветствия «Комплименты». 2. Игра «Волк и зайцы». 3. Игра «Позы». 4. Игра «Будь внимателен». 5. Упражнение «Аплодисменты по кругу».

**Занятие 2.**

*:* развитие навыков поведения, развитие в себе, . развитие слухового , произвольности и самоконтроля навыков сотрудничества в , толерантности.

*:* 1. Ритуал приветствия « нравится когда …». 2. Игра «Филя, ты ?». 3. Игра « число». 4. Релаксация « радуга» 5. Ритуал «Аплодисменты по кругу».

 **3.**

*Задачи:* внимания, быстроты , сплочение детского ; создание бодрого .

*Содержание:* 1. приветствия «Пожелания». 2. «Два Мороза». 3. «Рисуем вместе». 4. «Воздушный » 5. Ритуал прощания « по кругу».

**Занятие 4.**

*:* развитие умения свои словесно; развитие ; развитие навыков . снижение напряженности и

*Содержание:*1. приветствия «Что хорошего за вчерашний ?». 2. Игра «Щука и ». 3. Игра « свое имя». 4. «Порхание бабочки» 5. прощания «Аплодисменты по ».

**Занятие 5.**

*:* развитие умения свои чувства ; развитие внимания; умения по схеме; совершенствование регулировать свое , преодоление двигательного ; сплочение коллектива.

*Содержание:*1. приветствия «Комплименты». 2. «Вежливость». 3. Игра «Не ». 4. Подарок - арт-терапевтическое упражнение. 5. прощания «Аплодисменты по ».

**Занятие 6.**

*Задачи:*  слухового и внимания; стимуляция , развитие умения и точно реагировать на , совершенствование ных движений; сплочение коллектива, развитие по отношению друг к .

*Содержание:*1. приветствия «Что произошло за вчерашний ?». 2. Игра-сказка «Гуси-лебеди». 3. «Прыгай, !». 4. Игра «Будь » 5. Ритуал прощания « по кругу».

**Занятие 7.**

*:* развитие ; развитие слухового , способности к воле управлению поведением , детского .

*Содержание:*1. Ритуал «Комплименты». 2. Игра-сказка «». 3. Игра «Слушай » 4. Релаксация « на море» 5. Ритуал «Аплодисменты по кругу».

 **8.**

*Задачи:* развитие ; развитие быстро переключать ние, воспитание выдержки и усилия, сплочение коллектива.

*:*1. Ритуал приветствия « соседу». 2. Игра-сказка « медведя». 3. Игра « и выполняй». 4. «Отдых» 5. Ритуал «Аплодисменты по кругу».

 **9.**

*Задачи:* формирование сотрудничества; слухового внимания, к волевому управлению ; развитие сплоченности группы; бодрого настроения;

*:*1. Ритуал приветствия « соседу и пожелай утра». 2. «Слушай хлопки». 3. «Колобок». 4. Релаксация « шкатулка» 5. Ритуал «Аплодисменты по ».

**Занятие 10.**

*Задачи:*  напряжения и неуверенности; сообразительности, быстроты и координации, действовать согласованно; группы.

*Содержание:*1. приветствия «Что радует?». 2. «Кот в сапогах». 3. «Сложи фигуру». 4. игра «Найди игрушку» 5. прощания «Аплодисменты по ».

**Занятие 11.**

*Задачи:*  умения выражать чувства ; развитие внимания; умения работать по ; совершенствование умения свое , преодоление двигательного ; сплочение детского .

*Содержание:*1. Ритуал приветствия «Комплименты». 2. Игра-сказка «Маша и Медведь». 3. Игра «Не шевелись». 4. Ритуал прощания «Аплодисменты по кругу».

**Занятие 12.**

*Задачи:* снятие напряжения и неуверенности; развитие сообразительности, быстроты реакции и координации, умения действовать согласованно; развитие внимания, сплочение группы.

*Содержание:*1. Ритуал приветствия «Что тебя радует?». 2. Игра-сказка «Курочка ряба». 3. Игра «Поставь пальчик». 4. Ритуал прощания «Аплодисменты по кругу».

**Занятие 13.**

*Задачи:* развитие внимания; сплочение детского коллектива.

*Содержание:*1. Ритуал приветствия «Улыбнись соседу». 2. Упражнения «Сложи фигуру из счетных палочек». 3. Игра-сказка «По- щучьему веленью». 4. Ритуал прощания «Аплодисменты по кругу».

Итоговое занятие

*Задачи:* снять страх перед школой, облегчить будущую адап­тацию к школе

*Содержание: Игра «Школа»*

**3.1. Сравнительный анализ результатов** исследования волевой готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста до и после реализации развивающей программы

В целях проверки выдвинутой гипотезы нашего исследования о том, что волевой компонент психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста может быть сформирован путем специально организованной работы в ДОУ, и для оценки эффективности реализованной коррекционно-развивающей программы на этапе формирующего эксперимента, нами была проведена повторная диагностика дошкольников по методикам констатирующего эксперимента.

В ходе проведения сравнительного анализа полученных результатов исследования были использованы следующие методы статистической обработки: **непараметрический критерий U Манна-Уитни.**

Расчет критерия Манна-Уитни производился по формуле



где Tx - наибольшая сумма рангов, nx - наибольшая из объемов выборок n1 и n2.

Сравнение результатов показал, что значения выборки Y несколько выше, чем выборки X, поэтому первой считали выборку Y.

Таким образом, нам требовалось определить, можно ли считать имеющуюся разницу между баллами существенной.

Проранжировав результаты диагностических исследований, полученные до (выборка 1) и после (выборка 2) формирующего эксперимента, две выборки были объединены в одну, в целях получения ранговых показателей и расчета критерия Манна-Уитни. Ранги присваивались в порядке возрастания значения измеряемой величины, т.е. наименьшему рангу соответствовал наименьший балл.

Сравнительный анализ результатов исследования произвольности волевой регуляции по методикам «Графический диктант» и «Бусы»

до и после реализации развивающей программы

Таблица 2. Изменение уровня волевой регуляции по [критерию U Манна-Уитни](http://statpsy.ru/mana-uitni/u-manna-uitni/)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Методика | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | КритерийU Манна-Уитни |
| *«Графический диктант»* |
| До эксперимента | 24% | 54% | 22% | 174 |
| Послеэксперимента | 65% | 35% | 0% |
| *«Бусы»* |
| Доэксперимента | 9% | 47% | 44% | 162,5 |
| Послеэксперимента | 27% | 67% | 6% |

Таблица 3. Методика «Графический диктант»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
| 1 | 14  | 34.5  | 14  | 34.5  |
| 2 | 7  | 8.5  | 11  | 25.5  |
| 3 | 15  | 44  | 15  | 44  |
| 4 | 9  | 19  | 14  | 34.5  |
| 5 | 7  | 8.5  | 9  | 19  |
| 6 | 3  | 2.5  | 7  | 8.5  |
| 7 | 8  | 14  | 14  | 34.5  |
| 8 | 13  | 27.5  | 14  | 34.5  |
| 9 | 14  | 34.5  | 14  | 34.5  |
| 10 | 8  | 14  | 14  | 34.5  |
| 11 | 2  | 1  | 8  | 14  |
| 12 | 14  | 34.5  | 15  | 44  |
| 13 | 4  | 4.5  | 8  | 14  |
| 14 | 9  | 19  | 15  | 44  |
| 15 | 10  | 23  | 14  | 34.5  |
| 16 | 8  | 14  | 10  | 23  |
| 17 | 10  | 23  | 13  | 27.5  |
| 18 | 15  | 44  | 15  | 44  |
| 19 | 3  | 2.5  | 7  | 8.5  |
| 20 | 7  | 8.5  | 9  | 19  |
| 21 | 9  | 19  | 14  | 34.5  |
| 22 | 4  | 4.5  | 7  | 8.5  |
| 23 | 15  | 44  | 16  | 48  |
| 24 | 11  | 25.5  | 14  | 34.5  |
| Суммы: |   | 474 |   | 702 |

Этих данных достаточно, чтобы воспользоваться формулой расчёта эмпирического значения критерия:



Гипотеза H0 о незначительности различий между выборками принимается, если Uкр < uэмп. В противном случае H0 отвергается и различие определяется как существенное.

где Ukp - критическая точка, которую находим по таблице Манна-Уитни.
Найдем критическую точку Ukp. По таблице находим Ukp(0.05) = 207; Ukp(0.01) = 174

Так как Ukp = uэмп - отвергаем нулевую гипотезу с вероятностью 95%; полученное эмпирическое значение Uэмп(174) находится в зоне значимости.

Ось значимости:



Анализ полученных результатов позволяет обнаружить статистически значимые различия между первым и вторым этапом в методике «Графический диктант», выявленные по критерию Манна-Уитни, следовательно, различия в произвольности внимания до и после проведения развивающей программы статистически значимы.

*Рис. 2. Изменение уровня произвольности внимания у дошкольников*

Мы отмечаем изменение показателя самоконтроля в сторону его увеличения, что связанно с умением детей подчиняться требованиям, правилам, проявлять выносливость, а также контролировать свою деятельность.

Таблица 4. Методика «Бусы»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
| 1 | 4  | 36  | 5  | 44.5  |
| 2 | 2  | 9.5  | 3  | 22.5  |
| 3 | 5  | 44.5  | 5  | 44.5  |
| 4 | 3  | 22.5  | 4  | 36  |
| 5 | 3  | 22.5  | 4  | 36  |
| 6 | 1  | 3  | 2  | 9.5  |
| 7 | 3  | 22.5  | 3  | 22.5  |
| 8 | 1  | 3  | 3  | 22.5  |
| 9 | 4  | 36  | 5  | 44.5  |
| 10 | 3  | 22.5  | 3  | 22.5  |
| 11 | 2  | 9.5  | 3  | 22.5  |
| 12 | 5  | 44.5  | 5  | 44.5  |
| 13 | 1  | 3  | 3  | 22.5  |
| 14 | 2  | 9.5  | 3  | 22.5  |
| 15 | 3  | 22.5  | 4  | 36  |
| 16 | 2  | 9.5  | 3  | 22.5  |
| 17 | 2  | 9.5  | 4  | 36  |
| 18 | 4  | 36  | 5  | 44.5  |
| 19 | 1  | 3  | 3  | 22.5  |
| 20 | 3  | 22.5  | 3  | 22.5  |
| 21 | 1  | 3  | 2  | 9.5  |
| 22 | 2  | 9.5  | 3  | 22.5  |
| 23 | 4  | 36  | 5  | 44.5  |
| 24 | 3  | 22.5  | 4  | 36  |
| Суммы: |   | 462.5 |   | 713.5 |

По результатам методики «Бусы», U-критерий Манна-Уитни равен 162,5.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| uэмп =  | 24·24+ | 24(24+1) | - 713,5 = | 162,5 |
| 2 |

Так как Ukp 174 > uэмп 162,5 - отвергаем нулевую гипотезу с вероятностью 95%; полученное эмпирическое значение Uэмп(162,5) находится в зоне значимости, следовательно различия уровня произвольности выявленные по методике «Бусы» до и после эксперимента статистически значимы.

Ось значимости:



Увеличение показателя самоконтроля, связанный с умением детей ставить перед собой задачу, достигать цель своей работы, быстро продумывать свою деятельность и осуществлять контроль за своими действиями был достаточно сформирован. Однако для формирование данного показателя требует большего времени и других методов и приемов работы.

*Рис. 3. Изменение уровня произвольности действий у дошкольников*

Сравнительный анализ результатов произвольности

у дошкольников по методике «Домик» до и после развивающей программы

Таблица 5. Изменение уровня произвольности у дошкольников

по [критерию U Манна-Уитни](http://statpsy.ru/mana-uitni/u-manna-uitni/)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Методика | Высокий уровень | Средний уровень  | Низкий уровень | КритерийU Манна-Уитни |
| Доэксперимента | 25% | 51% | 24% | 140 |
| Послеэксперимента | 75% | 24% | 1% |

Таблица 6. Методика «Домик»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
| 1 | 0  | 12.5  | 0  | 12.5  |
| 2 | 0  | 12.5  | 0  | 12.5  |
| 3 | 0  | 12.5  | 0  | 12.5  |
| 4 | 0  | 12.5  | 0  | 12.5  |
| 5 | 0  | 12.5  | 0  | 12.5  |
| 6 | 0  | 12.5  | 0  | 12.5  |
| 7 | 1  | 27.5  | 0  | 12.5  |
| 8 | 1  | 27.5  | 0  | 12.5  |
| 9 | 1  | 27.5  | 0  | 12.5  |
| 10 | 1  | 27.5  | 0  | 12.5  |
| 11 | 1  | 27.5  | 0  | 12.5  |
| 12 | 2  | 36  | 0  | 12.5  |
| 13 | 2  | 36  | 0  | 12.5  |
| 14 | 2  | 36  | 0  | 12.5  |
| 15 | 2  | 36  | 0  | 12.5  |
| 16 | 2  | 36  | 0  | 12.5  |
| 17 | 2  | 36  | 0  | 12.5  |
| 18 | 2  | 36  | 0  | 12.5  |
| 19 | 3  | 43.5  | 2  | 36  |
| 20 | 3  | 43.5  | 1  | 27.5  |
| 21 | 3  | 43.5  | 2  | 36  |
| 22 | 4  | 47  | 2  | 36  |
| 23 | 4  | 47  | 2  | 36  |
| 24 | 4  | 47  | 3  | 43.5  |
| Суммы: |   | 736 |   | 440 |

Статистически значимые результаты исследования показывают, что у детей наблюдаются значимые различия уровня произвольности между первым и вторым этапами эксперимента, выявленные с помощью критерия U Манна-Уитни.

На втором этапе нами обнаружено увеличение показателя уровня произвольности, связанного с умением детей координировать свои действия, ставить перед собой цель, проявлять терпение, т.е. умение управлять собой. Это проявилось в показателях методики «Домик». На начало среза было 3 уровня, после формирующего эксперимента - 2 уровня, низкий уровень практически исчез.

Так как Ukp (174) > uэмп (140) отвергаем нулевую гипотезу с вероятностью 95%; полученное эмпирическое значение Uэмп(140) находится в зоне значимости.

Можно предположить, что проведенная нами работа способствовала развитию произвольности у детей.

Ось значимости:



*Рис.**4. Изменение уровня произвольности внимания у дошкольников по методике*

*«Домик»*

Сравнительный анализ результатов исследования эмоциональной сферы детей до и после формирующего эксперимента

Таблица 7. Результаты исследования по методике «Азбука настроений»

Изменение распознавания эмоций по лицевым экспрессиям у человека и животных (по критерию U Манна-Уитни)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Эмоции | Разница | Человек | Животное | КритерийU Манна-Уитни |
| Радость | 1 этап | 74% | 74% | 0,023 (Ч) |
| 2 этап | 91% | 74% | 1,000 (Ж) |
| Горе | 1 этап | 13% | 13% | 0,429 (Ч) |
| 2 этап | 18% | 20% | 0,303 (Ж) |
| Самодовольство | 1 этап | 34% | 34% | 0,084 (Ч) |
| 2 этап | 40% | 45% | 0,340 (Ж) |
| Испуг | 1 этап | 47% | 47% | 0,554 (Ч) |
| 2 этап | 64% | 56% | 0,243 (Ж) |
| Агрессия | 1 этап | 9% | 18% | 0,376 (Ч) |
| 2 этап | 14% | 12% | 0,429 (Ж) |
| Недовольство | 1 этап | 24% | 42% | 0,289 (Ч) |
| 2 этап | 32% | 36% | 0,558 (Ж) |

Анализ полученных результатов по распознаванию эмоций у человека и животных проводился отдельно. При выборе детьми эмоций нами учитывалось не количество выбранных эмоций, а только выбранные виды эмоциональных состояний.

На первом этапе исследования выбранные детьми эмоции (как у животных, так и у человека) такие как «радость», «горе», «испуг» и «самодовольство» не показали особых различий в выборе. Это может свидетельствовать о понимании детьми и переживании ими самими данных эмоциональных состояний. Такие эмоции, как «агрессия» и «недовольство» имеют динамику в сторону увеличения распознавания указанных эмоций у животных. Это может свидетельствовать о скрытых проявлениях этих эмоциональных состояний.

После проведенной работы мы видим, что такие эмоции как «горе», «испуг», «недовольство» имеют динамику между первым и вторым этапами исследования в сторону увеличения показателей на втором этапе. Эмоция «агрессия» у животных имеет незначительное снижение показателей на втором этапе. Это может свидетельствовать об умении детей реагировать на проявление этих эмоций. Включение в программу заданий и на развитие эмоциональной сферы способствовало и развитию произвольности.

Анализ полученных результатов показывает, что обнаружены статистически значимые различия в увеличении большинства показателей, характеризующих такие компоненты психологической готовности к обучению в школе, как произвольность и волевая сфера.

Наиболее выраженные изменения получены по показателям произвольности в методике «Домик», где мы видим улучшение показателей произвольности после формирующего эксперимент.

Все эти изменения свидетельствуют о более выраженном развитии произвольности, произошедшей в результате проведенной работы. Дети научились ставить и достигать цель, продумывать свою деятельность, проявлять терпение.

Наблюдаемое увеличение показателя волевой регуляции свидетельствует об умении детей действовать по правилам, подчинять свои желания необходимым требованиям, выполнять требования взрослых, умение контролировать себя.

Дети научились ставить перед собой цель, проявлять упорство для достижения цели, подчиняться правилам и требованиям взрослого, стали лучше управлять и координировать свои действия.

Мы можем утверждать, что у детей начала интенсивно формироваться волевая регуляция, которая способствует смене ведущего вида деятельности и обеспечивает переход к учебной деятельности. Данные, полученные в нашем исследовании, показывают, что происходит интенсивное развитие волевой регуляции у детей 6 - 7 лет, а именно этот возраст является не только началом зарождения волевой регуляции, но и свидетельствует о том, что дети старшего дошкольного возраста могут использовать ее в деятельности.

В нашей работе, мы обнаружили, что в развитии движений у детей старшего дошкольного возраста выделяются две фазы, связанные с проявлением волевой регуляции: подготовительная и фаза выполнения. На подготовительной фазе словесная инструкция экспериментатора и его контроль способствует организации собственных движений ребенка, мобилизации его сил, что требует определенного уровня развития волевой регуляции. Вторая фаза направлена на непосредственное выполнение задания. Словесные указания создают условия для формирования образца выполняемого действия. В связи с этим была обнаружена возможность контроля выполнения действия в соответствии с образцом, что позитивно влияет на развитие волевой регуляции по овладению собственными движениями и доставляет ребенку удовольствие и радость. Это помогает воспитателям, педагогам, родителям выделить ориентиры выполнения действий, организовать ориентировку ребенка не только в направлении указанного движения, но и в отношении предметных условий их осуществления, что может свидетельствовать о более выраженном проявлении произвольности и волевой регуляции, а также формировании эмоционально-волевой сферы дошкольников.

В старшем дошкольном возрасте характер действий и движений детей заключается в том, что они начинают выполняться, контролироваться и регулироваться самим ребенком на основе представления о предстоящем действии и условиях его осуществления. Можно считать, что именно в управлении своими действиями проявляется произвольность и волевая регуляция.

Увеличение показателей волевой регуляции позволило обнаружить у детей умение сознательно преодолевать трудности на пути к поставленной цели, проявлять упорство, терпение, выносливость, быстро продумывать свои действия и выполнять их без колебаний. Это свидетельствует о проявлении составляющих волевой регуляции, таких как волевые качества личности, преодоление трудностей и достижение результатов.

Таким образом, у старших дошкольников можно наблюдать интенсивное развитие показателей произвольной регуляции, что может являться основой для развития и волевой регуляции и способствовать появлению новообразований в этом возрасте произвольной регуляции, внутреннего плана действий, рефлексии, контроля за собственными действиями. Развитие произвольности и волевой регуляции дает возможность ребенку осознавать цели, деятельности, которые выступают для него позитивными регуляторами управления поведением. У детей появляется интерес и стремление к самостоятельным занятиям, появляются продуктивные способы выполнения действий. Дети начинают осмысливать нормы и правила и применять их в своей деятельности и поведении. Все это приводит к становлению таких волевых качеств, как самостоятельность, дисциплинированность, ответственность, так необходимых при поступлении в школу и успешному обучению по школьным программам.

Отдельно следует остановиться на результатах изучения эмоциональной сферы детей. Наше исследование показало, что эмоциональное состояние детей зависит от эмоций взрослых. Поведение взрослого постоянно обуславливает активность поведения ребенка. Если взрослый проявляет расположенность к нему, то у ребенка формируется хорошее эмоциональное самочувствие, готовность действовать и преодолевать препятствия даже в случае неуспеха, здесь налицо включение волевой регуляции ребенка. Признание индивидуальности ребенка, его прав формируют у него чувство уверенности, защищенности, что способствует нормальному развитию личности. Обратная же реакция снижает у ребенка социальную активность, ребенок становится замкнутым, скованным, раздраженным, неуверенным, что негативно сказывается на становлении его эмоционально-волевой регуляции и приводит к проблемам при систематическом обучении в школе.

Развитие эмоциональной сферы требует от ребенка умения владеть своим поведением, своими действиями и своими чувствами, т.е. непосредственного умения владеть собой, а это уже может являться проявлением волевой регуляции детей старшего дошкольного возраста.

Наблюдением за детьми в учебной и трудовой деятельности показало, что непосредственное удовольствие, которое получали дети, возможно только при благоприятной оценке взрослых, воспитателей, т.е. оценка усиливает успехи в деятельности детей. Если оценка была неудовлетворительна, ребенок плакал, обижался, старался переделать быстрее задание и сделать это лучше своего сверстника. При проявлении нетерпения у детей развивается общая возбудимость, нетерпеливость и обидчивость.

Мы полагаем, что эмоциональные реакции детей, такие как возбудимость, обидчивость и нетерпеливость, в наибольшей степени присущие старшим дошкольникам, непосредственно связаны со сменой ведущего вида деятельности, предкризисным периодом, в котором в наибольшей степени в развитии эмоциональной сферы превалирует аффективная сторона личности.

Старший дошкольный возраст характеризуется нестабильностью эмоциональных проявлений. Мы полагаем, что эмоции существенно влияют на аффективный уровень владения собой и своим поведением. Общая эмоциональная возбудимость детей может способствовать проявлению таких эмоциональных реакций как обидчивость, нетерпеливость, а преобладание аффективных форм поведения ребенка негативно сказывается на формировании его эмоционально-волевой сферы и приводит к низкому уровню стартовой готовности к школе.

**Выводы по третьей главе**

1. Разработанная и апробированная программа, направленная на формирование у старших дошкольников волевой готовности к обучению в школе и показала свою эффективность.
2. По всем показателям процессов имеем положительные сдвиги.
3. Улучшение в большей степени коснулось произвольного внимания и произвольности действий. Меньший эффект - относительно самоконтроля.
4. Волевой компонент психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста может быть сформирован путем специально организованной работы в ДОУ, что обеспечивает стартовую готовность к обучению в школе.

**Заключение**

Наше исследование было посвящено решению важной задачи современного дошкольного образования - подготовке детей к школе.

В психолого-педагогических исследованиях достаточно большое внимание уделяется этому вопросу. Многие исследователи (Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, Н. И. Гуткина, А. В. Запорожец, Е. О. Смирнова, Т. И. Шульга, Д. Б. Эльконин и др.) называют одной из причин неуспешности обучения детей в школе слабое развитие эмоционально-волевого компонента.

Цель заключалась в выявлении менее развитых уровней волевой готовности детей 6 – 7 лет и организации формирующей работы в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В первой главе рассмотрена история и дано понятие готовность к обучению в школе. Вторая глава посвящена эмпирическому исследованию волевой готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста. В третьей главе представлена разработанная нами программа развития волевой готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста.

В целом мы можем сделать следующие основные выводы по работе:

1. Психологическая готовность представляется сложным, многокомпонентным, комплексным образованием, которое включает в себя такие показатели, как развитие мотивационной и интеллектуальной готовности.
2. Развитие воли в дошкольном возрасте является важным условием дальнейшего обучения ребенка в школе. Успешное обучение, в свою очередь, во многом зависит от умения ребенка подчиняться определенным требованиям, согласовывать свои действия с предложенным ему заданием.
3. Важными особенностями развития воли детей старшего дошкольного возраста являются:

- формирования навыков целеполагания, умение планировать свою деятельность, самоконтроль в собственной деятельности и поведении;

- формируется достаточная способность к волевому усилию;

- развивается произвольность в сфере движений, действий, познавательных процессов и общения с взрослыми.

1. Произвольность является важнейшим новообразованием младшего школьного возраста, что требует активного формирования перед поступлением в школу предпосылок произвольности.
2. Неоднозначность позиций ученых по проблеме развития произвольности обусловлена различным пониманием ее содержания, критериев и показателей развития произвольной регуляции у детей.
3. В психологической готовности детей к школе развитие таких волевых качеств, как дисциплинированность, настойчивость, упорство, выдержка, смелость, решительность, прилежание, организованность, самостоятельность и др., играет важную роль. От уровня развития этих качеств зависит успешное овладение школьной программы.

Таким образом, нам представляется важным исследовать волевой компонент детей старшего дошкольного возраста как показателя психологической готовности к школе, который тесно ваимосвязан с интеллектуальную и мотивационной готовностью детей и выступает фундаментом их успешного обучения в начальной школе.

1. Нами было проведено комплексное исследование волевого компонента психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста, в результате которого мы пришли к следующим выводам:
2. Волевой компонент является ведущей детерминантой психологической готовности к обучению в школе, который возможно формировать и развивать при специально организованном обучении детей старшего дошкольного возраста.
3. Результаты проведенного исследования показали у детей старшего дошкольного возраста имеет место низкий уровень произвольности внимания, произвольности действий и самоконтроля; большей степени - самоконтроля как высшего уровня произвольности.
4. Отмечена взаимосвязь игровой мотивации и волевой регуляции дошкольников, которая проявилась в способности многих детей управлять собой, своим поведением, и составляет волевой компонент психологической готовности к школе.
5. Разработанная и апробированная программа, направленная на формирование у старших дошкольников волевой готовности к обучению в школе показала свою эффективность.
6. По всем показателям процессов имеем положительные сдвиги.
7. Улучшение в большей степени коснулось произвольного внимания и произвольности действий. Меньший эффект - относительно самоконтроля.

14. Волевой компонент психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста может быть сформирован путем специально организованной работы в ДОУ, что обеспечивает стартовую готовность к обучению в школе.

В нашей работе мы не претендуем на полное исследование волевого компонента. Нами была сделана попытка ввести его в структуру психологической готовности и показать возможность его развития.

**Список использованной литературы**

1. Абрамова, Г. С. Практикум по возрастной психологии / Г. С. Абрамова // М, 1998. -320с.
2. Ананьев, Б. Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания / Б. Г. Ананьев // Избр. психологические труды.// М., 1980. Т.2.
3. Белобрыкина, О. А. Скоро в школу мы пойдем! / О. А. Белобрыкина// Психолог в детском саду. М., 2005. с. 3-15.2
4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович // М., 1968. 464 с.
5. Божович, Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л. И. Божович // Вопр. психологии ребенка дошкольного возраста. // М., 1995. с. 132 -142.
6. Божович, Л. И. Что такое воля? / Л. И. Божович // Семья и школа. 1981. № 1. с. 32-35.
7. Борисова, О. А. Адаптация детей к школе с разным уровнем волевой готовности. Теория и практика непрерывного образования дошкольников и младших школьников в современных условиях / О. А. Борисова // Волгоград. 2001. -250с.
8. Бугрименко, Е. А. К вопросу о развитии произвольности поведения в дошкольном возрасте. / Е. А. Бугрименко // Новые исследования в психологии. М., 1978. № 1.
9. Бугрименко, Е. А., Венгер, A. Л. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. / Е. А. Бугрименко, A. Л. Венгер// Под. ред. Слободчикова В. В., М.,: ВНИК « Школа», 189 с.
10. Быков, А. В. Генезис волевой регуляции / А. В. Быков // М., 2002. -112 с.
11. Быков, А. В., Шульга, Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе / А. В. Быков, Т. И. Шульга // М., 1999. 168 с.
12. Вазина, К. Я. Диагностирование развития целеустремленности дошкольников / К. Я. Вазина // Новые исследования в психологии. М., 1982.
13. Венгер, Л. A. Психолог в детском саду / Л. A. Венгер // М., 1995.-63с.
14. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. / Сост.: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. // М., 1998.
15. Выготский, Л. C. Лекции по психологии / Л. С. Выготский // М., 2004. 144 с.
16. Вьюнова, Н. И., Гайдар, К. М., Темнова, Л. В. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе: Психолого-педагогические основы: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 256 с.
17. Вьюнова, Н. И. Проблемы психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению / Н. И. Вьюнова // Психолог в детском саду. М., 2005. с. 16-21.
18. Грибанова, А. Д., Иванников, В. А. О различиях в способности к волевой регуляции действий школьников и дошкольников / А. Д. Грибанова, В. А. Иванников // Вестник МГУ. 1992. с. 14-20. №4
19. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе. – 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
20. Данилина, Т. А., Зедгенидзе, В. Я., Степина. Н. М. В мире детских эмоций / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина // М., 2004.-160 с.
21. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под. ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. // Минск. 1997. 237 с.
22. Добрина, О. А. Социально-психологическая готовность к школе: структура и диагностика / О. А. Добрина // М., 2000. 22с.
23. Жданова, Р. А. Как определить готовность ребенка к школьному обучению / Р. А. Жданова // Ростов на - Дону, 1994. - 32 с.
24. Запорожец, А. В. Развитие эмоциональной регуляции действий ребенка // Избранные психологические труды: Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец // М., 1986. Т. 1.
25. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников // М., 1998. 144 с.
26. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин // СПб, 2000. 288 с.
27. **Интеллектуальная  готовность  как  компонент  школьной  готовности**. Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/viii/36842>
28. Карпова
29. Карпова
30. Конева, О. Б. Психологическая готовность детей к школе / О. Б. Конева // Челябинск. 2000. 32 с.
31. Копытина, М. Г. Формирование психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников / М. Г. Копытина // Ростов-на-Дону, 2004. 155 с.
32. Котырло, В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло // Киев, 1971. 195 с.
33. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова // М., 1997.
34. Леонтьев, А. Н. Мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев // М., МГУ, 1975, с. 95
35. Лобза, О. В. Особенности становления эмоционального мироощущения ребенка в период перехода к школьной жизни / О. В. Лобза // Новые исследования. М., 2002., С. 40-53. № 1
36. Мельникова, Л. В. О значении воли у ребенка / Л. В. Мельникова // Научно- исследовательские материалы по истории психологии// М., 2003
37. Мельникова, Н. В. Эмоциональная сфера старшего дошкольника/ Н. В. Мельникова // Щадринск, 2003, - 100с.
38. Михайлина, М. Ю. Психологическая готовность к школе: умеем играть? Умеем учиться / М. Ю. Михайлина // Саратов, 1998., -29 с.
39. Мухина, B. C. Детская психология / B. C. Мухина // М., 1999.
40. Неверович, Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Я. З. Неверович //М., 1986.
41. Непомнящая, Н. И. Структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / Н. И. Непомнящая // М.,1965.
42. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков // М., 2001. - 256 с.
43. Новообразования младшего школьного возраста. Режим доступа: <http://azps.ru/hrest/85/2738785.html>
44. Особенности психического развития детей 6-7- летнего возраста / Под. ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер // М., 1988 - 132 с.
45. Поливанова, К. Н. Такие разные шестилетки / К. Н. Поливанова //М, 2003, 271с.
46. Психология дошкольника. Хрестоматия / Под.ред. Г. А. Урунтаевой // М, 1997. 384 с.
47. Путилина, Н. В. Способы обогащения опыта познавательной деятельности и эмоциональной сферы ребенка, готовящегося к школе / Н. В. Путилина // Возможности практической психологии в образовании. //М, 1998.-Вып. 1,-с. 41-48.
48. Развитие воли в дошкольном возрасте. Режим доступа: <https://psyera.ru/2337/razvitie-voli-v-doshkolnom-vozraste>
49. Рогов, Е. И. Эмоции и воля / Е. П. Рогов // М, 2001. - 240 с.
50. Селиванов, В. И. Воля и ее воспитание / В. И. Селиванов // М, 1976. с. 75.
51. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова // Вопр. психологии. М, 1990. с. 72-78. № 3
52. Смирнова, Е. О., Гударева, О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников / Е. О. Смирнова, О. В. Гударева // Вопр. психологии. М., 2004. с. 91-103. №1
53. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с.
54. Уварова, Л. Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Л. Н. Уварова // Уфа., 2005. 86 с.
55. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева // М. 1999.-336 с.
56. Цыркун, Н. А. Развитие воли у дошкольников / Н. А. Цыркун // Минск., 1991. -111 с.
57. Чуганова, К. Е. Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе / К. Е. Чуганова // М., 2005. -58 с.
58. Шульга, Т. И. Психологические основы формирования воли / Т. И. Шульга //. Пятигорск, 1993- 123 с.
59. Эльконин, Д. Б. Психология игры /Д. Б. Эльконин // М.,1999. -360 с.
60. Юркевич, B. C. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек / B. C. Юркевич // М., 1986. - 80 с.