



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮрГПУ»)**

**Факультет дошкольного образования
Кафедра педагогики и психологии детства**

**Развитие инициативы детей старшего дошкольного возраста на основе партнер-
ских отношений участников образовательного процесса**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Дошкольное образование»**

Проверка на объем заимствований
69,71 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
21 июля 2018 г.

Зав. кафедрой ПиПД
И.Е. Емельянова

Выполнила: студентка группы
ОФ-402/096-4-2
Стрелкова Светлана Алексеевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры ПиПД
Кириенко Светлана Дмитриевна С.Д. Кириенко

**Челябинск
2018**

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы развития инициативы детей старшего дошкольного возраста.....	9
1.1. Состояние проблемы развития инициативы дошкольников в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2. Особенности развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста.....	23
1.3. Педагогические условия развития инициативы детей старшего дошкольного возраста.....	33
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию инициативы детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.....	43
2.1. Состояние проблемы формирования инициативы детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольного образовательного учреждения.....	43
2.2. Реализация педагогических условий развития инициативы детей старшего дошкольного возраста.....	57
2.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы и их интерпретация.....	81
Заключение.....	88
Список литературы.....	91
Приложение.....	97

Введение

Актуальность проблемы и темы исследования. Современная социальная ситуация обуславливает необходимость формирования социально активной личности. Государственная политика в области дошкольного образования, введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ориентированных на развитие в дошкольниках самостоятельности, инициативности, творчества, позволяет рассматривать задачу становления основ инициативности у детей как инвестицию в благополучное будущее нашей страны.

Дошкольное детство представляет феномен культурного развития ребенка в период его первичной социализации и проявления начал общественно направленной активности (Т.И.Бабаева, Е.В.Бондаревская, С.А.Козлова, М.В.Крулехт, Г.С.Коротаева, В.А.Кускова). Особое значение для развития основ первичной социализации и инициативности имеет старший дошкольный возраст, характеризующийся рядом важнейших личностных новообразований (Л.И.Божович, Д.И.Фельдштейн, ЛЛ.Коломинский, Е.Е.Кравцова, Н.А.Менчинская, В.С.Мухина, Е.А.Панько, Е.В.Субботский и др.), обуславливающих появление общественной направленности в поведении и деятельности детей.

Философские, социологические, психолого-педагогические исследования показывают, что инициативность не формируется спонтанно, необходима целенаправленная, систематическая работа по ее развитию, начиная с дошкольного возраста [15].

Об этом же свидетельствуют и основные государственные документы, касающиеся дошкольного образования: закон «Об образовании РФ», а также Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Закон об образовании РФ, признавая ведущую роль воспитания в деле «формирования человека и гражданина,

интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества «подчёркивает роль социально ценной активности личности [16].

Инициативность как сложное образование личности, включает осознание ею значимости деятельности, готовность и желание участвовать в ней, умение действовать самостоятельно, проявляя инициативу, исполнительность и ответственность. Важной составляющей образовательной среды при этом, являются партнёрские отношения между участниками образовательного процесса: между педагогом, родителями и детьми.

Таким образом, актуальность исследования *на социально-педагогическом уровне* обусловлена тем, что возникло противоречие между возможностями детей дошкольного возраста и условиями для становления и развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста. Актуальность работы *на научно-теоретическом уровне* заключается в недостаточной теоретической разработанности проблемы развития инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей дошкольного возраста, представленной в трудах отечественных ученых. Основу теоретической разработки проблемы развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста составляют взгляды психологов (Л.И.Божович, Д.И.Фельдштейн, ЛЛ.Коломинский, Е.Е.Кравцова, Н.А.Менчинская, В.С.Мухина, Е.А.Панько, Е.В.Субботский и др.), педагогов (Т.И.Бабаева, Е.В.Бондаревская, С.А.Козлова, М.В.Крулехт, Г.С.Коротаева, В.А.Кускова). Необходимость разработки методического обеспечения этой проблемы для педагогов дошкольной организации обусловило актуальность развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей дошкольного возраста *на научно-методическом уровне*.

На основании вышеизложенного сформулированы следующие противоречия:

- между потребностью общества в инициативной личности и возможностями системы дошкольного образования создавать условия, необходимые для развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей дошкольного возраста;

- между необходимостью раннего вовлечения детей в деятельность и недостаточной теоретической разработанностью проблемы инициативы целеполагания и волевого усилия детей в теории и практике дошкольного образования.

Осмысление данных противоречий позволило сформулировать **проблему** исследования, заключающуюся в поиске педагогических условий, обеспечивающих развитие инициативы целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста.

Социальная и практическая актуальность проблемы обусловила выбор **темы** исследования «**Развитие инициативы детей старшего дошкольного возраста на основе партнерских отношений участников образовательного процесса**».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий формирования инициативы детей старшего дошкольного возраста на основе партнерских отношений участников образовательного процесса.

Актуальность темы исследования обусловила выбор объекта и предмета.

Объект исследования – процесс формирования инициативы детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия формирования инициативы детей старшего дошкольного возраста на основе партнёрских отношений участников образовательного процесса.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что формирование инициативы старших дошкольников будет успешным **при следующих педагогических условиях:**

– организация совместной практической деятельности взрослых и детей по использованию специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности детей;

– организованная развивающая предметно-пространственная среда, ее содержательное наполнение, направленное на формирование инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

– повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по формированию инициативы детей.

В соответствии с целью и гипотезой были определены **задачи исследования:**

1. Изучить состояние исследуемой проблемы, определить перспективные подходы к ее решению, уточнить понятийный аппарат.

2. Изучить особенности развития инициативы детей старшего дошкольного возраста;

3. Определить и охарактеризовать критерии и уровни сформированности инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей старшего дошкольного возраста;

В исследовании введено ограничение:

Рассматривая проблему развития инициативы дошкольников, мы ограничились исследованием инициативы как целеполагания и волевого усилия. В продуктивной деятельности - исследованием конструктивной деятельности, как одной из форм продуктивной деятельности /Н.П. Сакулина, В.Г. Нечаева, З.В. Лиштван и др./.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался **комплекс методов**, адекватных объекту и предмету исследования: общетеоретический (анализ психолого-педагогической, научно-методической, справочно-энциклопедической литературы и нормативных документов по проблеме исследования), эмпирический (изучение, анализ, обобщение опыта, наблюдение, анкетирование); методы математической статистики для обработки и интерпретации полученных данных.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- основные положения деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, и др.), который предполагает насыщение образовательного процесса формами активности, организации разнообразных видов деятельности;

- теории развития личности ребенка дошкольного возраста (Т.И. Бабаева, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Р.М. Чумичева, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Т.С. Комарова, Д.Б. Эльконин, А.Г. Гогоберидзе, М.Б. Зацепина, Л.В. Трубайчук, и др.), объясняющие закономерности развития ребенка-дошкольника как субъекта детских видов деятельности;

- общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.).

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь- октябрь 2017 г.) – изучение, обобщение и систематизация педагогической литературы по проблеме исследования, разработка исходных позиций исследования: цель, объект, предмет, гипотеза, методика опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (ноябрь 2017 гг. – апрель 2018 гг.) – проведение опытно-экспериментальной работы, разработка и апробация методики работы. Уточнение гипотезы, обработка полученных данных.

Третий этап (май 2018 г) – систематизация и обобщение результата, формулировка выводов и рекомендаций, оформление результатов исследования.

Экспериментальной базой исследования явилось МАДОУ «ДС №17 г. Челябинска»

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

– определены и охарактеризованы критерии и уровни сформированности инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей старшего дошкольного возраста;

– в проектировании и апробации комплекса мероприятий по формированию инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей старшего дошкольного возраста;

– в использовании материалов исследования в образовательной деятельности образовательных дошкольных учреждений.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

– осуществления экспериментальной деятельности в период с 2017 по 2018г.г.;

– участия автора в **XVI Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного образования: традиции и инновации», 2018 год.**

Структура и объем работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и списка литературы, включающего 60 наименований. Текст работы иллюстрирован таблицами и рисунками, отражающими основные положения и результаты.

Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы развития инициативы детей старшего дошкольного возраста

1.1. Состояние проблемы развития инициативы дошкольников в психолого-педагогической литературе

Целью настоящего параграфа является рассмотрение степени решения проблемы развития инициативы дошкольников в дошкольных образовательных организациях и оценка существующих теоретических оснований ее решения.

Внимание к проблеме инициативы, её формированию и развитию, в настоящее время более чем закономерно. Это связано, прежде всего, с успешностью человека, который проявляет инициативу в труде и в социально-значимых событиях, что сегодня и является задачей общества, государства.

Не случайно в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в принципах государственной политики говорится о приоритете воспитания трудолюбия, взаимоуважения, патриотизма, гражданственности и ответственности (ст.3). В связи с этим, педагоги обязаны развивать у детей самостоятельность, познавательную активность, креативность, способность к труду, взаимоуважение гражданственность и патриотизм [56].

Инициатива проявляется как внутреннее желание и способность индивида начать своё дело, умение самостоятельно принять решение при возникновении как личных, так и общественных проблем, как безусловно, положительное качество личности. Другими словами, инициативную личность необходимо рассматривать как социально-активную, способную руководить другими людьми, быть ответственной и добиваться поставленной цели самостоятельно, и именно дошкольный возраст является сензитивным для формирования этих нравственно-волевых качеств личности.

Научные исследования свидетельствуют о том, что в грамотно созданных условиях для воспитания и обучения, к концу дошкольного детства ребёнок может достичь высокого уровня самостоятельности во многих видах деятельности. Многие исследователи подчёркивают принципиальную значимость целенаправленной работы в данном направлении начиная с 1,5-3 лет, первоначально делая акцент на развитии самостоятельности, затем, в 3-5 лет на развитии инициативы. Г.Б. Моница считает, что, упуская из внимания период дошкольного детства в формировании инициативы, следующий период - с 11 до 18 лет - не позволит ребёнку полноценно развить такие качества, как целеустремлённость, самоидентичность, желание исследовать границы допустимого. У ребёнка может даже развиться чувство стыда или вины, чувство собственной некомпетентности [40].

В связи с этим в федеральном государственном стандарте дошкольного образования приоритетными являются решение следующих задач: формирование общей культуры личности детей, развитие социальных и нравственных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка [50].

Сегодня несмотря на широкий интерес государства и общества к данной проблеме и большое количество педагогических публикаций проблема активного включения ребёнка в различные виды деятельности исследована недостаточно. Мало изучены вопросы организации самостоятельной деятельности ребёнка и критерии развития инициативы в детской деятельности.

Рассмотрим понятие «инициатива», ее толкование, которое зависит от сферы применения и в некоторой степени обусловлено этимологическими характеристиками данного явления (см. табл.1).

Определение понятия «инициатива»

Определение понятия	Автор
Инициатива (от лат. <i>initiare</i> – начинать) – внутреннее побуждение к самостоятельным, активным новым формам деятельности или руководящая роль в к.-л. действиях.	Коджаспирова Г. М. Коджаспиров А. Ю.
Инициатива (фр. <i>initiative</i> ; от лат. <i>initiare</i> – начинать) – почин; руководящая роль в каких-либо действиях ; предприимчивость, способность к самостоятельным активным действиям.	Российская педагогическая энциклопедия
Инициатива - проявление творчества в деятельности, внутреннее побуждение к ее новым формам.	М. Ю. Олешков, В. М. Уваров
Инициатива – проявление субъектом активности, не стимулированной извне и не определенной независимыми от него обстоятельствами.	Словарь практического психолога
Инициатива лат. <i>initiare</i> – начинать) - проявление творчества в деятельности, внутреннее побуждение к ее новым формам. Инициатива - почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии. Инициатива представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом или группой. Инициатива выражается в добровольной деятельности (на благо общества, в личных интересах), в творческом отношении к труду и сложившимся способам поведения (обычаям, нравам, традициям) (А.Н. Корабельников). Инициатива - способность человека к самостоятельному поиску задач, проблем, новых способов действий (рождается внутри самого инициатора и зависит целиком от его способностей). Это свободная, отвечающая потребностям субъекта форма самовыражения, побудительный аспект деятельности, общения, познания. Одновременно инициатива репрезентирует личность в социально-психологическом, межличностном пространстве.	Краткий педагогический словарь

Таким образом, анализ вышеизложенных толкований позволяет сделать вывод о том, что инициатива – это внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии. Инициативность проявляется во всех видах деятельности, ярче всего в общении,

предметной деятельности, игре, экспериментировании. Это важнейший показатель детского интеллекта, его развития. Инициативный ребенок стремится к организации игр, продуктивных видов деятельности, содержательного общения, он умеет найти занятие, соответствующее собственному желанию; включиться в разговор, предложить интересное дело другим детям. В дошкольном возрасте инициативность связана с проявлением любознательности, пытливости ума, изобретательностью. Инициативного ребенка отличает содержательность интересов. Под инициативой детей понимается врожденное качество, так как чтобы они ни делали, - это все «первый шаг», всё впервые, дети от природы инициативны. И действительно, ребенок с интересом делает первые шаги, с удовольствием познает окружающий мир. Важно не путать инициативность с самостоятельностью, хотя эти понятия очень близкие. Самостоятельность ребенка - это осуществление самим ребенком какой-то деятельности, действие, процесс. Тогда как инициативность - это такое свойство характера, когда происходит толчок, запуск деятельности. Поэтому инициативность - это внутреннее побуждение к чему-то новому, невозможность терпеть текущее неизменное положение дел, это внутренний порыв к изменениям и движению. Говоря об инициативности, необходимо отметить, что данное определение часто связывают с импульсивностью. Отличие заключается в том, что, импульсивность часто бессознательна, человек поддается импульсу под влиянием влечения, страсти. Инициатива же чаще осознанна, т.к. ребенок просчитывает определенные будущие шаги, а потому она требует определенного уровня развития памяти, мышления и воли, умения планировать.

Как правило, в педагогической литературе можно встретить понятия «инициатива» и «инициативность». Инициативность традиционно трактуется как качество личности, ее способность к инициативе, самостоятельным начинаниям, активности, предприимчивости и сформированная потребность в деятельности [59].

Она определяется как качество ребенка, его усилия, направленные на удовлетворение познавательных интересов и потребностей. По мнению Ильина Е.П. инициативность является частным случаем проявления самостоятельности личности [17].

Година Г.Н. и Елисеева З.Н. рассматривают самостоятельность в качестве одного из критериев инициативы [7].

Педагогам, философам, социологам и психологам всегда была прямо или косвенно интересна проблема формирования инициативности личности. Психолого-педагогическая и философская мысль рассматривает формирование инициативной личности, нашедшее отражение в трудах Ж.-Ж. Руссо, Я.А. Коменского, А. Дистервега, В.В. Зеньковского, К.Д. Ушинского, Э. Дюркгейма, П. Наторпа, Д. Дьюи, П.П. Блонского, В.Н. Шульгина, С.Т. Шацкого, А.В. Луначарского, А. Гуддинса и др.

Большой вклад в развитие проблемы инициативности дошкольников внесли исследования А.К. Бондаренко, связанные с формированием отдельных социальных качеств детской личности, таких как самостоятельность и целеустремленность.

Сегодня понятие «инициативность» встречается у учёных многих наук и рассматривается педагогами и психологами с разных позиций: как качество личности, свойство человека, как движущая сила развития, процесс проявления свободы личности и как составная часть воспитания [11].

В педагогической литературе понятие инициативности за последние несколько лет пережило значительные изменения.

Так, А.В. Петровский говорит об инициативности как об активной жизненной позиции человека, которая выражается в принципиальном отстаивании своего мнения, последовательности, единстве слова и дела [47].

Н.В. Савин же, определял инициативность личности, как общественно-политическую активность, которая представляет собой сложное морально-волевое качество, сочетающее в себе ответственность при выпол-

нении поручений, инициативность и исполнительность, интерес к общественно-значимой работе, требовательность не только к товарищам, но и к самому себе, наличие организаторских способностей, желание помогать другим при выполнении общественного поручения [52].

По Х.Д. Дамадановой инициативность — это внутренняя установка личности, ориентированная на определенный курс поведения, вытекающая из моральных, мировоззренческих и психологических свойств, и качеств личности, которая отражает её индивидуальное отношение к общественным процессам и явлениям [11].

Интересны исследования развития инициативности личности А.В. Мудрика. Он рассматривает инициативность, как процесс очеловечивания человека, состоящий из множества граней: из вхождения индивида в социум и предполагаемого социального познания, а также общения с людьми, овладения умениями и знаниями практической деятельности, включая предметный мир вещей и все функции, роли, нормы, права и обязанности. А.В. Мудрик считает, что инициативный человек, в идеале, должен уметь противостоять если не социуму, то некоторым обстоятельствам жизни. Однако, он отмечает, что во множестве случаев молодые люди не способны на ту активность, которая необходима для противостояния окружающей среде и воздействия на неё и не готовы к тому, чтобы эту способность обрести [41].

А.В. Колосовский под инициативностью понимает объективно детерминированное субъективное отношение и социально-психологическую готовность личности к деятельности, которая проявляется в поведении и является целенаправленной творческой социальной деятельностью, преобразующей объективную действительность и саму личность [25].

Л.Ю. Гордин и О.Н. Козлов считают, что инициативность личности — это весомая часть воспитания. При этом под воспитанием они понимают объективно закономерное явление общественной жизни, целостный процесс становления личности индивида, взаимосвязанные стороны которого -

образование, обучение и развитие - включены в целостную систему отношений [6].

В настоящее время в педагогике наметился совершенно новый, инновационный подход к пониманию инициативности с точки зрения ее субъектности. Смысл его заключается в том, что личность- носитель индивидуального, субъектного опыта. Личность стремится к раскрытию своего потенциала и задача педагога-помочь ей, создав необходимые для этого педагогические условия.

В.А. Сластенин обозначает инициативность в субъектно-деятельностном подходе, при котором понятие «субъект» можно рассмотреть с двух сторон: как субъект жизни, способный выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности и как субъект деятельности, который способен ее освоить и творчески преобразовать.

При этом у субъекта присутствуют особенности психики, которые позволяют человеку реализовать себя как хорошего организатора, творца, способного в полной мере распоряжаться своей жизнью.

Не менее важным критерием успешно сформированной инициативности при данном подходе является среда, организованный целостный процесс со своими нормами, отношениями и знаниями по отношению к внутренним регуляторам жизни человека [20].

В.С. Мухина, рассматривает инициативность как потребность личности в поддержании или изменении основ человеческой жизни в соответствии со своими ценностями и мировоззрением [42].

Е.П. Поликарпова рассматривает инициативность, как качество, характерное для каждого человека, но при этом она может быть разной по характеру, объёму, направленности, уровню и форме. Аналогичной точки зрения придерживается В.Д. Луганский. Он считает, что процесс формирования инициативности нельзя отнести к определённой стадии жизни человека - он осуществляется на протяжении всей жизни. Однако, наиболее интенсивно она развивается в детстве и юношестве. В.Д. Луганский определяет

развитие инициативности личности ребёнка как целенаправленный непрерывный процесс его включения в систему общественных связей и как результат усвоения им опыта социального поведения на основе развития собственной активности для удовлетворения личных и социально значимых потребностей.

Исследования учёных также подтверждают то, что к завершению периода дошкольного детства дети могут достичь определённого уровня произвольности, самостоятельности в игре (Н.Я. Михайленко), в познании (З.А. Михайлов, А.М. Матюшин, Н.Н. Подъяков), в труде (М.В. Крулехт), в обучении (Л.В. Артёмова, Е.Е. Кравцова) (Монина. Г. Б. Формирование инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников.) Это связано прежде всего с формированием у детей волевых качеств личности, произвольности поведения в различных видах деятельности, стремлении добиваться поставленных целей. Г.Б Монина отмечает, что к концу дошкольного детства самостоятельность и инициатива у детей проявляются более разнообразно и дифференцированно. Инициатива направлена на действия по-своему, зачастую не совпадая с требованиями педагогов и родителей. Однако, порученное старшими дело, дети старшего дошкольного возраста могут выполнить быстрее и лучше, опять же, за счёт умения направлять свою инициативу в нужное русло [53].

Исходя из этого, инициатива ребёнка характеризуется: произвольностью поведения, развитой эмоционально-волевой сферой, самостоятельностью, стремлением к самореализации активностью в различных видах деятельности, общительностью, творческим подходом к деятельности, познавательной активностью и высоким уровнем умственных способностей.

В соответствии со спецификой направления в науке, психологи и педагоги выдвигают различные точки зрения, относительно форм, критериев и этапов проявления инициативности.

Так И.С Попова, рассматривая инициативность, как интегративное качество личности, выражающееся в состоянии внутренней готовности к деятельности, выделяет пять основных компонентов мотивации [49].

1. Мотивационный компонент (готовность к проявлению инициативности);
2. Когнитивный компонент (владение знанием содержания инициативы);
3. Поведенческий компонент (опыт проявления инициативы в различных ситуациях);
4. Ценностно-смысловой компонент (отношение к инициативности);
5. Эмоционально-волевой компонент (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления).

Т. С. Борисова также выделяет когнитивный, мотивационный, деятельностный, интеллектуальный, эмоциональный, волевой, поведенческий, рефлексивно-оценочный компоненты в инициативной деятельности [2].

Исследователи полагают, что эти компоненты-мотивационный, когнитивный, поведенческий и рефлексивно-оценочный могут быть положены в основу исследований инициативности в дошкольном возрасте с учётом возрастной специфики. Рассмотрим их более подробно.

Мотивационный компонент и аспекты инициативности, как внутреннего условия её развития рассматривали М.С. Говоров, Д.Б. Богоявленская, С.М. Зиньковская, Т.Г. Егоров, А.И Крупнов, И.С. Кон, Н.С. Лейтес и другие. И.С Кон определяет мотив, как сознательно поставленную цель, направляющую и объясняющую поведение, как субъективное отношение человека к своему поступку [26].

Мотивы к деятельности у дошкольников могут быть как личными (желание получить положительную оценку взрослого, самоутвердиться, вступить в общение со взрослыми), так и общественными (принести пользу другим, сделать что-то вместе с другими).

Как отмечает В. С. Мухина, к концу дошкольного возраста меняются не только виды и содержание мотивов, но и складывается их иерархия: одни мотивы становятся главенствующими по отношению к другим [42]. Так, ребёнок начинает не просто выполнять определённые действия, но и осознаёт цель этих действий. Это позволяет ребёнку планировать предстоящие действия, оценивать их и сопоставлять полученные результаты с задуманным.

В дошкольном детстве под влиянием педагога ребенок постепенно учится подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия (сделать подарок для бабушки) [40].

В поведении ребенка появляются такие качества, как настойчивость в достижении поставленных целей, целеустремленность, ответственность и др. В связи с этим можно выделить следующие характеристики мотивационного компонента: потребность в деятельности или отсутствие таковой, интенсивность мотивации (высокая или не очень); направленность мотивов и их осознание (осознанное или не осознанное), устойчивость мотивации (длительность, кратковременность, сопротивление деструктивным влияниям), соотнесение действий с предполагаемым результатом.

Связь инициативности с когнитивными процессами отражена в исследованиях М. С. Говорова, Б. М. Теплова, Л. М. Попова, О. И. Ложечкина и др. В. С. Мухина отмечает, что в дошкольном возрасте возникают предпосылки развития логических приемов мышления. Этому в значительной степени способствует развитое наглядно-образное мышление и развитие знаково-символической функции, переходящей в старшем дошкольном возрасте на уровень экспериментирования моделирования [42].

Логика построения любой деятельности предполагает использование приемов анализа, синтеза, сравнения, классификации как во внешней деятельности (организация рабочего места, построение наглядных моделей, конструирование), также во внутреннем плане (анализ образца изделия, планирование деятельности, оценка действий). У детей старшего дошкольного возраста повышается произвольность познавательных процессов. В этом

возрасте возрастает роль речи, речевое высказывание самого ребенка способствуют осознанию им хода и результата своих действий и поиску путей решения поставленных задач. При этом в освоении способа исполнения трудовой деятельности ребенок либо умеет действовать только по образцу (эталону), либо нарушает последовательность выполнения действий, что проявляется также в вербальной и невербальной коммуникации [53].

Таким образом, когнитивный компонент инициативности в трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста включает: наличие или отсутствие определенных представлений у детей по отношению к предложенной трудовой деятельности; способность описать последовательность (логичную или фрагментарную) своих действий в предполагаемой трудовой деятельности, знание (или отсутствие такового) свойств предметов и веществ, используемых в трудовой деятельности и т.д.

Особенности поведенческого компонента инициативности связаны с развитием у детей волевых процессов и организационного поведения. Результаты педагогических исследований показывают, что умение контролировать свои действия развивается у детей с 4-х лет. В возрасте 6 лет происходит скачок в волевом развитии: ребёнок готов брать на себя инициативу в выполнении сложных заданий. Ребёнок пытается наиболее точно воссоздать то или иное действие, подражая взрослому. При этом он стремится к индивидуальной самостоятельности, которая способствует, в свою очередь проявлению инициативности и эмоционально выражается во фразе «Я сам».

Организованность и воля помогают ребенку спокойно выполнять требуемые задачи, правильно обустроить свои действия (операции), завершать начатое дело. Л. И. Божович и Э. А. Фарапонова также выделяют активную позицию личности ребенка, способную противостоять неблагоприятным воздействиям как готовность к собственному почину. С учетом вышесказанного можно выделить составляющие поведенческого компонента инициативности: положительное (нейтральное, отрицательное) и осознанное отношение к делу; предварительная подготовка к выполнению деятельности,

самостоятельность и в творческой активности ребенка в процессе выполнения трудовой задачи; готовность к преодолению трудностей в процессе решения трудовой задачи; ответственность за принятую на себя роль; завершенность начатого дела.

Рефлексивный компонент занимает особое место в развитии инициативности у ребенка. В исследованиях Э. В. Ильенкова, А. С. Арсеньева и др. установлено, что определяющей чертой проявления общественного и индивидуального бытия человека выступает его способность сопоставлять явления окружающего мира с собственной жизнедеятельностью. Ребенок воспринимает и оценивает самого себя в процессе социализации. Уже с четырех лет у ребенка «появляются первые представления о том, каким он может стать человеком. И, в связи с этим, он способен определять границы дозволенности. Это означает направленность внимания ребенка на себя, размышление о себе, определенное отношение к себе, которое можно назвать личностно-рефлексивным» [35].

Рефлексия подразумевает отражение, обращение назад. В деятельности она обеспечивает согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации, взаимопонимание. (Г. П. Щедровицкий, В.А Лефевр).

Наличие рефлексивного компонента у детей способствует установлению и регулированию адекватных требований к совершаемым действиям, к оценке и самооценке выполненной работы. Это своего рода анализ, «когда непосредственно после какого-либо поступка рефлексирующий анализирует схему действия, собственные ощущения, результаты и делает выводы о совершенстве и недостатках», то есть осуществляет самоконтроль своих действий. В старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) рефлексия выступает как осознание и спонтанная оценка ребенком собственных действий, переживаний. Здесь необходимо развивать умения осознавать и называть переживания по поводу успешности/неуспешности выполненной трудовой за-

дачи, трудностей, встреченных в процессе деятельности, интереса в процессе выполнения деятельности, готовности к коррекции выполненного и готовности к новой задаче.

С учетом вышеизложенного материала можно сделать вывод о том, что развитие инициативности ребенка от неосознанного повторения операций до активного включения в собственно процесс деятельности может осуществляться на различных этапах деятельности: мотивационном (начало деятельности, выделение ее ориентиров); когнитивном (формирование образа предстоящей деятельности); поведенческом (организация собственного труда и самостоятельность в процессе решения задачи, завершенность действий); рефлексия (осознание сделанного, готовность к продолжению деятельности).

Ориентируясь на данные психолого-педагогических исследований в настоящее время можно выделить следующие подходы в понимании инициативности:

- инициативность как проявление общей активности личности (А.Ф. Лазурский, А.И. Крупнова, И.А. Джидарьян, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Богоявленская, Е.А. Погонина и др.);

- инициативность как самостоятельное личностное качество (К.А. Абульханова-Славская, С.В. Тетерский, М.С. Говоров, Н.С. Степашов, А.Н. Поддьяков и др.);

- инициативность как совокупность многообразных характеристик, относящихся к различным личностным образованиям (динамическим, мотивационным, эмоциональным, когнитивным) (А.С. Жарикова);

- инициативность как системное свойство личности (А.И. Крупнов).

При этом наблюдаются три основные тенденции в понимании инициативности. В содержании работ, выполненных в русле первой из них, инициативность представляется как самостоятельное профессионально-личностное качество, занимающее место в системе свойств личности. В работах

второго направления инициативность рассматривается как одна из феноменологических характеристик творческих способностей. В этом случае авторы связывают инициативность с такими специфическими профессиональными образованиями, как импровизация, интуиция и т.п. Третья тенденция отражает стремление исследователей рассматривать инициативность как неотъемлемую характеристику когнитивной сферы, выражающуюся в таких феноменах, как целеполагание, предвидение и прогнозирование.

А.Г. Ковалев выделяет следующие признаки инициативности [24]:

- самостоятельное решение вопросов,
- решение вопросов по собственному почину,
- способность видеть перспективу,
- творческое воображение,
- склонность к преобразованию действительности и т.д.

В связи с нарастающим интересом к проблеме формирования инициативной личности в новых Федеральных государственных образовательных стандартах ставится акцент на необходимости формирования инициативности уже в дошкольном детстве.

Так, в целевых ориентирах дошкольного образования в качестве результатов указывается на то, что ребёнок должен проявлять «инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др. Способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности, обнаруживает способность к воплощению разнообразных замыслов» [50].

Таким образом, в настоящее время существует множество определенных понятий «инициатива» и «инициативность». В своём исследовании мы будем придерживаться определения И.С Поповой. Она рассматривает инициативность, как интегративное качество личности, выражающееся в состоянии внутренней готовности к деятельности и выделяет пять основных компонентов мотивации [49]: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой.

Таким образом, в результате анализа исследований, мы определили основные характеристики понятия «инициативность»:

1. Эмоциональная устойчивость, помогающая противостоять негативным влияниям окружающей среды;
2. Активность, проявляющаяся в волевых качествах личности;
3. Направленность на индивидуальные достижения и успехи в разнообразных видах деятельности;
4. Самостоятельность в деятельности.

Особенности развития инициативы у детей старшего дошкольного возраста раскрыты в следующем параграфе.

1.2. Особенности развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста

Настоящий параграф направлен на описание особенностей развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования инициативы. В шесть-семь лет мотивация и навыки самообучения могут сформироваться с наибольшей вероятностью и с наименьшими потерями. К семи годам у ребёнка формируется система представлений о моральных нормах и правилах поведения, которые обеспечивают возможности саморегуляции, а также ответственность к результатам своих поступков. В это время ребёнок знакомится с социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через реальное взаимодействие со сверстниками и игры. Ребёнок стремится к реализации своего «я», стремится подтвердить свою самостоятельность и инициативность.

Именно в старшем дошкольном возрасте создаются значимые предпосылки для развития инициативы детей: развитие продуктивной (Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Н.А. Ветлугина) и творческой деятельности (А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, Н.Б. Шумакова), развивающиеся возможности мышления (И.С. Фрейдкин, А.Н. Поддьяков, О.М. Дьяченко), расширение взаимодействия старших дошкольников с окружающим миром (О.В. Афанасьева, Л.С. Римашевская), становление элементарного планирования и прогнозирования, гипотетичности (Л.А. Регуш, Г.И. Вергелес, А.Н. Соколов, О.К. Тихомиров, Е.Д. Френкель).

Как отмечает Э. Эриксон в книге «Детство и общество», с 1,5 до 3-х лет у ребёнка формируется автономия, с 3-х до 5 лет-инициатива, а с 6 до 11 лет-трудолюбие. Следовательно, к реализации своего «я», к подтверждению своей самостоятельности ребёнок стремится именно в старшем дошкольном возрасте [44].

Многие вопросы развития и становления инициативности детей дошкольного возраста получили своё отражение в работах отечественных учёных. Особенности инициативности старших дошкольников изучались в разное время и с позиции разных психолого-педагогических подходов. Так, особенности инициативности старших дошкольников в процессе познания социальной действительности раскрыла в своих трудах С.А. Козлова, влияние трудовой деятельности на развитие соответствующих качеств личности рассмотрела Е.А. Шанц. В.Г. Мараловым были рассмотрены отдельные факторы психологии, а Р.Г. Казакова провела исследования, связанные с нормативной моделью инициативности детей дошкольного возраста. Л.А. Герсимова и Е.А. Архипова изучали возможности развития инициативности дошкольников в учреждениях дополнительного образования, динамику взаимосвязи отношения родителей и становления инициативности детей 6-7 лет подробно рассмотрела А.В. Усова.

В современных программах, в частности в программе «Истоки», отмечается проявление инициативы во всех видах деятельности ребёнка - общении со взрослыми и сверстниками, продуктивной деятельности (лепке, аппликации, конструировании и др.), экспериментировании и др. При этом ребёнок может как инициировать игровые ситуации самостоятельно, так и легко войти в уже имеющиеся, способен творчески развивать игровой сюжет. Он использует знания, полученные из разных источников и может заняться тем, что ему интересно или подключиться к разговору других детей, часто предлагает интересные занятия для всех. Инициативность при этом связана с любознательностью, пытливостью ума, изобретательностью, индивидуальными возможностями детей, поддержкой свободы их поведения и самостоятельности [18].

По мнению Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова мотивационно-содержательные характеристики деятельности, т.е. собственно предметная содержательная направленность активности ребёнка, служат основанием для выделения сторон (сфер) инициативы дошкольников: творческой инициативы; инициативы целеполагания и волевого усилия; коммуникативной инициативы; познавательной инициативы. В каждой сфере выделяются три качественных уровня, отражающие сдвиги в интеллектуально-мотивационной структуре деятельности, типичные для определенного возрастного диапазона. Каждая сфера инициативы оценивается через конкретный вид культурной практики детей (сюжетную игру, познавательно-исследовательскую и продуктивную деятельность). Каждый уровень определенной сферы инициативы имеет подробную характеристику и определяется ключевыми признаками. По мнению исследователей, выделенные сферы инициативы с одной стороны, обеспечивают развитие наиболее важных психических процессов (психических новообразований возраста), а с другой стороны, обеспечивают эмоциональное благополучие ребёнка, его самореализацию, полноту «проживания» им дошкольного периода детства, включённость в те

виды культурной практики, которые традиционно отведены обществом для дошкольников [28].

Таким образом, взяв за основу точку зрения Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова, мы стали изучать инициативу как целеполагание и волевое усилие (включённость в разные виды продуктивной деятельности: рисование, лепку, конструирование).

Рассмотрим понятие целеполагания и воли, их отношение в исследованиях психологов и педагогов.

Понятие “воля” встречается в психиатрии, психологии, физиологии и философии. Воля рассматривается и как самостоятельный психический процесс, и как аспект других важнейших психических явлений, и как уникальная способность личности произвольно контролировать свое поведение. Так, в кратком энциклопедическом словаре философских терминов воля трактуется, как способность к выбору деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления.

Воля, являясь одним из сложных понятий в истории психологии и смежных наук, имеет свою историю, уходящую корнями во времена античности. При этом, в античности средневековье воля не рассматривалась как фактор поведения человека. Она рассматривалась как фактор, неразрывно связанный с разумом человека.

Так, Аристотель, говоря о воле, имел в виду процесс, имеющий общественную природу, в котором принятие решения связано с пониманием человеком своих общественных обязанностей. Сократ сравнивал волю с направлением (в смысле действия) полета стрелы, понимая под этим неоспоримый факт, что стреле все равно суждено сорваться с тетивы, но воля позволяет ей это сделать лишь тогда, когда верно выбрана цель. Философы школы Платона определяли волю как “целеустремленность, соединенную с правильным рассуждением; благоразумное стремление; разумное естественное стремление”. Зенон противопоставлял волю желанию.

Современное представление о воле обогатилось за счет приписывания этому понятию дополнительных характеристик. Так в современном философском понимании воля стала неотделима от действия, “каждый истинный, настоящий непосредственный акт воли в то же время и непосредственно - проявляющийся акт тела”.

В современной психиатрии, воля – важная категория, характеризующая человека как разумное существо. Под этим понятием понимают осмысленную психическую активность, направленную на совершение действия или его задержку.

Среди основных функций воли можно выделить:

- выбор главных мотивов и целей;
- побуждение к действию при недостаточной мотивации;
- мобилизация физиологических и психических возможностей человека для достижения поставленной цели и преодоления существующих препятствий.

В отечественной психологии воля определяется как сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать трудности при совершении целенаправленных действий и поступков.

Р.С. Немов выделяет три основных направления в процессе развития воли и волевой регуляции поведения у человека. Первое из них — это обретение человеком контроля над своим поведением, второе- преобразование непроизвольных психических процессов в произвольные, третье- выработка волевых качеств личности. Каждый из этих процессов связан с тем моментом жизни, когда человек овладевает речью и научается пользоваться ей как эффективным средством психической и поведенческой саморегуляции.

Внутри каждого из этих направлений развития воли по мере ее укрепления происходят свои, специфические преобразования, постепенно поднимающие процесс и механизмы волевой регуляции на более высокие уровни.

К первичным волевым качествам личности относятся сила воли, настойчивость, выдержка. Вторичные, или производные, волевые качества — это решительность, смелость, самообладание, уверенность. Третичные волевые качества: ответственность, дисциплинированность, обязательность, принципиальность, деловитость, инициативность.

Инициативность, являясь одним из параметров, характеризующих волевою сферу человека, проявляется в умении строить планы, выдвигать новые идеи, предпринимать попытки их реализации.

Проблема воли и произвольности рассматривается разными авторами в разных контекстах и терминах. Однако, анализ литературы по проблеме воли и произвольности позволяет выделить два основных подхода к определению сущности этого понятия и его исследованию. Первый из них рассматривает волю и произвольность в контексте проблемы мотивации, второй — в контексте проблемы сознания. При этом, волю и произвольность объединяет общий структурный компонент — цель. Под целью понимается некоторый предполагаемый сознаваемый результат, к которому должно привести действие [36].

Начало формирования воли и произвольности в детском возрасте неразрывно связано со способностью ребёнка управлять своими мотивами и создавать новые личностные смыслы (т.е. переосмысливать ситуацию). Особенно важным при этом является осознание актуальной и произвольно формируемой мотивации.

Так как до 7-8 лет дети не могут адекватно осознавать свои мотивы, произвольно управлять своими побуждениями в этом возрасте им ещё сложнее. Ещё К. Левин, а за ним и Л. С. Выготский, отмечали что дети, в отличие от взрослых, не способны к образованию «любых» намерений и могут действовать только в направлении наиболее сильных непосредственных побуждений, что дошкольник может делать только то, что он хочет. Интересны эксперименты, В. А. Иванникова, которые показали, что у детей до 6 лет введение дополнительных мотивов не даёт значимых увеличений волевого

компонента действия и, собственно, до этого возраста говорить о наличии воли у детей трудно.

Происходящее в дошкольном возрасте изменение мотивов поведения, формирование соподчинения мотивов, тесно связаны с развитием воли ребёнка. В этом возрасте сознательно добиваться поставленной цели, ребёнку помогает именно появление определённой направленности, выдвижение на первый план группы мотивов.

Особую роль в развитии воли у детей выполняют игры, причем каждый вид игровой деятельности вносит свой, специфический вклад в совершенствование волевого процесса. Конструктивные предметные игры, появляющиеся первыми в возрастном развитии ребенка, способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий.

На основе анализа литературы (Н.А. Короткова, П.Г. Нежнова; Г.А. Урунтаева; Л.И. Божович; А.В. Запорожец; С.Е. Кулачковская; А.Н. Леонтьев; А.П. Ларин; Ильин Е.П.; Н.М. Матюшкина, А.Н. Голубева и др.) мы можем говорить об особенностях проявления воли в старшем дошкольном возрасте.

Весь характер переживаний старшего дошкольника перестраивается: утрачивается непосредственность, возрастает способность сдерживать свои эмоциональные реакции (по мнению С.Е. Кулачковой в возрастном диапазоне от 4 до 6 лет эта способность возрастает втрое). Ребенок вступает на новый этап волевого развития. К концу дошкольного возраста происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, важную не только для него, но и для окружающих, принять решение, наметить план, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. А как подчеркивал Л.С. Выготский, самым характерным для волевого действия является свободный выбор цели, своего поведения, определяемый не внешними обстоятельствами, а мотивированный самим ребенком. На этом этапе развития существенно меняется степень произвольности движений ребенка,

возрастает умение управлять ими и добиваться их точности. Произвольность проявляется в реакциях поведения и психической деятельности в целом (в общении со взрослыми (контекстное общение), управлении психическими функциями (произвольное внимание, воображение, память). Заметим, более высоких результатов в волевом действии ребенок достигает при игровой мотивации и при положительной оценке его поведения со стороны сверстников и взрослых.

Дети старшего дошкольного возраста могут проявлять самостоятельность и упорство, инициативу в целеполагании тогда, когда их действия сопровождаются положительными эмоциями- удивлением, радостью или огорчением. У шестилетних детей основой для саморегуляции становятся слова «надо», «можно», «нельзя», которые сам ребёнок произносит мысленно. В этом заключается первое самостоятельное проявление ребёнком силы воли.

Однако для дошкольников характерно и негативное проявление силы воли, выражающееся в негативизме, упрямстве и капризах (своеволии). В исследованиях А. П. Ларина обозначены основные особенности упрямства, как явления, возникающего как при резком ограничении свободы ребенка, его самостоятельности (как самозащита со стороны ребенка), так и при полной его безнадзорности (он привыкает действовать лишь по своему желанию).

В 5-6 лет у дошкольника появляется одно из важнейших новообразований в развитии личности в дошкольном возрасте- способность соподчинять мотивы деятельности (А.Н. Леонтьев). Оно позволяет отказаться от привлекательного в данный момент предмета или действия ради выполнения более важного, хотя, возможно, более скучного дела.

В этом возрасте соподчинение мотивов появляется уже тогда, когда этого требуют объективные обстоятельства. Ребенок может стремиться к достижению непривлекательной цели ради чего-то важного для него. Или может отказаться от чего-то приятного, чтобы достичь более значимого или

избежать нежелательного. В результате этого отдельные действия ребенка приобретают сложный, как бы отраженный смысл.

В старшем дошкольном возрасте на первый план выходят познавательные мотивы. Детям становится интересна не столько игровая задача, сколько умственная, интеллектуальные усилия, с помощью которых эту задачу можно решить. Дети всё чаще ставят цели, важные не только для них, но и для окружающих. Как подчеркивал Л.С.Выготский, самым характерным для волевого действия является свободный выбор цели, своего поведения, определяемый не внешними обстоятельствами, а мотивированный самим ребенком. Мотив, побуждая детей к деятельности, объясняет, почему выбрана та или иная цель.

Вопросами развития воли и произвольности у дошкольников занимались следующие педагоги и психологи: А. В. Запорожец, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Е. О. Смирнова, Т. В. Лаврентьева, С. Л. Новоселова и др. Однако, несмотря на общепризнанную в отечественной психологии фундаментальность этой проблемы и ее несомненную значимость для практики воспитания детей, интерес к проблеме развития произвольности в детской психологии за последние десятилетия заметно снизился.

Такое снижение интереса связано, по-видимому, с неопределенностью самих понятий «воля и произвольность ребенка». Эти понятия описывают самые разные явления: произвольные движения, соподчинение мотивов, действия по инструкции, соблюдение моральных норм, целеполагание, моральный выбор, произвольность познавательных процессов, соблюдение правил поведения, действия по образцу, волевые усилия и пр. Остается непонятным, что объединяет столь различные феномены, и почему они обозначаются одними терминами.

Научная неразработанность этой проблемы отражается и на практике воспитания детей. Единодушно признавая значение формирования воли и

произвольности, начиная с раннего детства, педагоги не располагают какими-либо научно обоснованными методами формирования этих качеств. Большинство имеющихся на сегодняшний день методических рекомендаций ограничиваются лишь советами родителям и воспитателям: воспитывать волю и целенаправленность, учить владеть собой, сдерживать непосредственные желания, формировать способность преодолевать препятствия и пр. Являясь безусловно справедливыми, эти советы не дают конкретных приемов формирования воли и произвольности ребенка и общей стратегии воспитания этих важнейших качеств личности. В результате воспитательная работа, направленная на развитие воли и произвольности, сводится к таким же призывам или даже требованиям, адресованным уже детям: не бояться трудностей, доводить дело до конца, сдерживать свои желания и пр. Очевидно, что даже при самых благих намерениях воспитателей, но без понимания психологических основ формирования этих качеств, последовательная реализация этих требований не только не воспитывает, но и подавляет волю ребенка. В силу этого разработка научно обоснованных методов и методик формирования воли и произвольности, начиная с раннего детства, является чрезвычайно важной.

Таким образом, изучение инициативы как целеполагания и волевого усилия в старшем дошкольном возрасте, позволило нам выявить особенности её развития: способность соподчинять мотивы деятельности, проявлять самостоятельность и упорство, инициативу в целеполагании тогда, когда действия сопровождаются положительными эмоциями - удивлением, радостью или огорчением. Ребенок способен поставить цель, важную не только для него, но и для окружающих, принять решение, наметить план, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. В старшем дошкольном возрасте сила воли может проявляться негативно - упрямстве и капризах (своеволии). Мы считаем, что развитие инициативы как целеполагания и волевого усилия будет

проходить более успешно, если создать необходимые педагогические условия. Описание предлагаемых нами педагогических условий представлено в следующем параграфе.

1.3. Педагогические условия развития инициативы детей старшего дошкольного возраста

Анализ теоретических основ развития инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей старшего дошкольного возраста и связанная с этим проблема поиска условий ее развития, требует разработки системы понятий, составляющих основу методологии нашего исследования. Целесообразность формирования системы основных понятий обусловлена необходимостью моделирования предмета исследования, а также тем, что понятие «инициатива как целеполагание и волевое усилие детей старшего дошкольного возраста» характеризуется частичной разработанностью.

Настоящее исследование предполагает разработку теоретического обоснования проблемы инициативы как целеполагания и волевого усилия детей и экспериментальную проверку разрабатываемых нами условий развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста. Инициатива как целеполагание и волевое усилие у старших дошкольников в нашем исследовании рассматривается как базовое понятие, как основа для выделения показателей ее сформированности у детей старшего дошкольного возраста.

Ранее мы отметили, что инициатива как целеполагание и волевое усилие в дошкольном возрасте проявляется во включённости ребёнка в разные виды продуктивной деятельности. Понятие «продуктивная деятельность» охватывает целый ряд конкретных видов активности детей- рисование, конструирование, лепку, аппликацию, традиционно представленных в детской жизни и занимающих в ней особое место. Все они носят репрезентирующий моделирующий характер, то есть особым образом отображают реальный

мир. Эта особенность детской продуктивной деятельности роднит её с сюжетной игрой, столь привлекательной для дошкольников.

Одним из интересных для ребёнка видов деятельности является конструктивная деятельность. В основных теоретических положениях отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддъяков, Н.И. Непомнящая, Д.Б. Богоявленская и др.) и педагогики (Е.А. Флёрина, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, В.Г. Нечаева и др.) конструирование рассматривается не только как практическая творческая деятельность дошкольников, но и как средство развития универсальных умственных способностей, развития инициативы дошкольников, как целеполагания и волевого усилия.

Конструирование и ручной труд представляют большие возможности для всестороннего развития личности дошкольника, являются формами практической деятельности. Они отвечают интересам и потребностям ребёнка, развивают мышление, формируют умение самостоятельно находить способы решения конструктивных задач, и, таким образом, развивают инициативу, силу воли в достижении результата.

Конструирование - продуктивный вид деятельности и, поскольку основная его цель - получение определенного продукта, под детским конструированием подразумевается создание разных конструкций и моделей из строительного материала, изготовление поделок из бумаги и картона, различного природного и бросового материала

Выделяют два вида конструирования - техническое (из строительного материала, детали конструкторов, имеющих разные способы крепления, крупногабаритных модульных блоков) и художественное (из бумаги и природного материала).

В конструировании выделяют два взаимосвязанных этапа: рождение замысла и его исполнение. Творчество как правило больше связано с замыслом. Однако практическая деятельность, направленная на воплощение замысла, не выступает в качестве чисто исполнительской.

Исследования учёных свидетельствуют о том, что занятия продуктивной деятельностью, а именно конструирование, требуют применения трудовых усилий, без которого невозможно создать постройку. В этом заключается основное преимущество конструирования в развитии инициативы как целеполагания и волевого усилия.

Поддерживая точку зрения Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Р. Лурии, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддъякова, Н.И. Непомнящей, Д.Б. Богоявленской, Е.А. Флёринной, Н.П. Сакулиной, Н.А. Ветлугиной, В.Г. Нечаевой мы рассматриваем конструирование, как средство развития универсальных умственных способностей, развития инициативы дошкольников, как целеполагания и волевого усилия.

Реализация задач развития инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей в конструктивной деятельности предусматривает построение целостной педагогической системы, предполагающей единство, взаимосвязь и взаимообусловленность их целеполагающих, содержательных и технологических компонентов.

Намечая основные вехи в развитии инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей в конструктивной деятельности, мы опирались на концептуальные положения и фактическую картину сдвигов в интеллектуально-мотивационных характеристиках деятельности ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), на концепцию формирования детского творческого конструирования (Л.А.Парамонова, Н.А. Короткова, И. Кириллов, Н.И. - Непомнящая и др.), а также учитывали возрастающую активность, инициативность ребенка, как субъекта деятельности в различных жизненных сферах.

Анализ изученной психолого-педагогической литературы о теоретическом представлении инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей в конструктивной деятельности позволили нам определить *необходимые педагогические условия*:

– организация совместной практической деятельности взрослых и детей по использованию специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности детей;

– организованная развивающая предметно-пространственная среда, ее содержательное наполнение, направленное на формирование инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

– повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по формированию инициативы детей.

Первое условие - организация совместной практической деятельности взрослых и детей по использованию специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности детей.

Сегодня требования к организации образовательного процесса для дошкольников, исключают прямое обучение. Ситуация, когда учебная деятельность определяется мотивами взрослых, а собственные интересы ребенка остаются в стороне, приводит к ряду негативных последствий. Этот факт находил неоднократное подтверждение в психологических концепциях развития личности (А. Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), в психолого-педагогических образовательных системах (П. П. Блонский, О. Декроли, Дж. Дьюи, Н.А. Короткова).

В соответствии с требованиями Стандарта, образовательная деятельность должна строиться таким образом, чтобы ребенок становился субъектом собственной активности, чтобы его целенаправленная и осознанная деятельность служила основным средством его собственного развития. Это подразумевает внедрение инновационных форм осуществления образовательного процесса, пересмотр отношений взрослый – ребенок.

Основные тезисы организации партнерской деятельности взрослого с детьми сформулировала Н.А. Короткова [31]:

1. включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми;
2. добровольное присоединение детей к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);

3. свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);

4. открытый временной конец образовательной деятельности (каждый работает в своем темпе).

Для того чтобы занятие протекало в такой форме, необходимы особая организация пространства деятельности, определенный стиль поведения воспитателя, гибкий подбор содержаний, которые несли бы полноценную развивающую нагрузку и одновременно были бы привлекательны и осмысленны для детей.

По нашему мнению, чтобы развивающее содержание для партнёрской деятельности взрослого с детьми было интересным для ребёнка в каждый из типов работы необходимо включать в смысловые поля, которые обуславливают привлекательность работы для детей, выводят продуктивную деятельность в более широкое культурное пространство. При взаимодействии с ребёнком в конструктивной деятельности необходимо опираться на возрастные особенности развития инициативы как целеполагания и волевого усилия и индивидуальные способности детей.

В рамках нашего исследования для организации партнёрской деятельности мы предлагаем использовать блочно - тематическое планирование, содержащее ряд основных блоков для занятий конструированием: «Конструирование из природного материала», «Конструирование из бумаги», «Конструирование из строительного материала», «Конструирование из бросового материала» и т.д.; а также, основные темы построек «Растительный и животный мир», «Осень золотая», «Транспорт» и др. В соответствии с блочно-тематическим планированием мы предлагаем выделить основные формы работы в непосредственно-образовательной деятельности и в самостоятельной деятельности, позволяющие реализовать поставленные задачи. Также, мы предлагаем обозначить основные формы работы по реализации поставленных задач в разных видах деятельности: игровой, литературно-художественной, познавательной, коммуникативной и бытовой.

Второе условие - организованная развивающая предметно-пространственная среда, ее содержательное наполнение, направленное на формирование инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

Предметно-пространственная развивающая среда, согласно Концепции дошкольного воспитания, это организованное жизненное пространство, способное обеспечить социально-культурное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка.

Изучению среды (игровой, предметной, творческой) в психолого-педагогической литературе большое внимание уделяли: М.Я.Басов, П.П.Блонский, А.Б.Залкин, Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин. Ученые доказывают, что среда – это окружающие социально-бытовые, общественные, материальные и духовные условия существования ребенка. Предметная среда выполняет ответную функцию – она побуждает к игре, формирует воображение. Вопросы создания и организации предметно-пространственной развивающей среды в детском саду занимались Е.В.Зворыгина, С.Л.Новоселова, Л.А.Парамонова, А.П.Усова и др.

Непременным условием построения развивающей среды в детском саду является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Стратегия и тактика построения жилой среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания, отношений взрослого и ребенка.

Предметно-пространственная развивающая среда, по мнению С.Л.Новоселовой, это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

Как считает В.А. Ясвин, образовательная среда может рассматриваться как развивающая, если эта среда обеспечивает возможности, во-первых, для удовлетворения и развития субъектом своих потребностей на всех

иерархических уровнях; во-вторых, для усвоения личностью социальных ценностей и органичной трансформации их во внутренние ценности. Весь комплекс таких возможностей, обеспечиваемых конкретной образовательной средой, и составляет ее развивающий психолого-педагогический потенциал [60].

Вопрос организации предметно-игровой среды прослеживается в работах С.Л. Новоселовой, Н.Н. Поддъякова, Е.В. Зворыгиной, Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой и др., в которых большое значение отводится предметно-игровой среде, способствующей успешной социализации личности ребенка дошкольного возраста [51].

По нашему мнению, развивающая предметно-пространственная среда предполагает наличие таких элементов, которые способствуют уточнению, расширению и конкретизации знаний детей о сенсорных эталонах, строительных объектах, материалах, зданиях и т.д. В рамках нашего исследования мы предлагаем организовать в образовательном учреждении развивающую предметно-пространственную среду продуктивной направленности. В основу среды положен «Центр строительства», который предоставляет возможность для обучения конструированию в других обучающих центрах: «Центре игры», «Центре науки», «Центре математики», «Центре литературы», «Центре искусства».

Третье условие - повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по формированию инициативы детей.

Педагогическая культура родителей – один из самых действенных факторов духовно-нравственного развития, воспитания и социализации дошкольников. С введением Федерального государственного образовательного стандарта большое внимание уделяется работе с родителями.

Новые задачи, встающие перед дошкольным учреждением, предполагают его открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими ему решать образовательные за-

дачи. На современном этапе детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения становится более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива, с другой — педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами.

Учитывая то положение, что эффективность работы в избранном направлении может быть достигнута лишь посредством усилий всех участников процесса, мы считаем необходимым и особенно важным координацию деятельности и единство позиций и требований. Педагогическое взаимодействие ДООУ с семьей тесно связано с образовательной работой детского сада. Так, в процессе сотрудничества педагоги должны внимательно изучить семью, ее традиции, ценности. В свою очередь, в области дошкольной педагогики родителям важно познать основные закономерности и особенности воспитания и обучения детей, ознакомиться с содержанием и методами воспитания; овладеть методами, направленными на формирование социально ценных форм поведения и отношений ребенка с окружающими людьми [3].

Для того чтобы, при общей занятости, у воспитателей и родителей нашлось время для такого взаимодействия, его надо специально организовывать. Каждое направление развития ребенка предполагает особую организацию, содержание и формы общения воспитателей с родителями, в процессе которых и будет повышаться их психолого-педагогическая культура [13].

Овладение практическими педагогическими навыками и умениями предполагает творческое осмысление приобретенных знаний и применение их в семейном воспитании. Исходя из данной цели, следует предусмотреть ряд форм работы с родителями:

- общие мероприятия: родительские собрания в группах, семейные досуги, мастер-классы, консультации, выставки, развлечения и др.

– индивидуально-дифференцированные мероприятия: индивидуальные беседы, информационные буклеты в комнате для приёма анкетирования.

– индивидуальные мероприятия: участие родителей в изготовлении семейных альбомов, плакатов, построек для конкурса, обмен опытом на страницах социальной сети, на неформальных встречах и др.

Таким образом, для развития инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей старшего дошкольного возраста определены следующие педагогические условия: грамотная организация совместной практической деятельности взрослых и детей: использование специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности детей с помощью создания предметной среды; правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда, ее содержательное наполнение; повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по формированию инициативы детей.

Выводы по первой главе

Проведенный теоретический анализ исследований по проблеме развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста позволил решить стоящие перед нами задачи и сделать следующие выводы.

В рассмотренных исследованиях нами выделены основные положения понятия «инициативность». За основу нами было взято определение И.С Поповой. Она рассматривает инициативность, как интегративное качество личности, выражающееся в состоянии внутренней готовности к деятельности и выделяет пять основных компонентов мотивации [49]: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, нами под «инициативой целеполагания и волевого усилия» понимается включённость в разные виды продуктивной деятельности: рисование, лепку, конструирование. Обозначены основные особенности развития инициативы как целеполагания и волевого усилия в старшем дошкольном возрасте: способность соподчинять мотивы деятельности, проявлять самостоятельность и упорство, инициативу в целеполагании, способность ставить цель, принять решение, намечать план, исполнить его, оценивать результат своего действия.

В своём исследовании мы акцентируем внимание на том, что особую роль в развитии воли у детей выполняет детское конструирование, так как оно, наряду с развитием творческих и умственных способностей, развивает волевою регуляцию поведения.

Для себя мы отмечаем и то, что освоение ребенком инициативы во многом зависит от организации педагогического процесса взрослым.

Реализация развития инициативы как целеполагания и волевого усилия у дошкольников обеспечена педагогическими условиями:

– организация совместной практической деятельности взрослых и детей по использованию специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности детей;

– организованная развивающая предметно-пространственная среда, ее содержательное наполнение, направленное на формирование инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

– повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по формированию инициативы детей.

Сделанные выводы служат основанием для проведения опытно-экспериментальной работы, направленной на подтверждение выдвинутой гипотезы.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию инициативы детей старшего дошкольного возраста в МАДОУ «ДС № 17 г. Челябинска»

2.1. Состояние проблемы исследования в практике дошкольного образовательного учреждения

В первой главе нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы формирования инициативы детей старшего дошкольного возраста на основе партнёрских отношений участников образовательного процесса, уточнено понимание ключевых понятий работы, выделены психолого-педагогические условия формирования инициативы дошкольников. Для практического подтверждения теоретических положений необходима их проверка в условиях экспериментальной работы. Поэтому в данном параграфе мы рассмотрим, как выдвинутый нами комплекс условий обеспечивает возможности формирования инициативы детей старшего дошкольного возраста на основе партнёрских отношений участников образовательного процесса.

Цель экспериментальной работы – определить влияние педагогических условий на эффективность развития инициативы детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности.

Данная цель определила ряд *задач*, решаемых нами в ходе педагогического эксперимента:

- определить реальное (наличное) состояние развития инициативы в продуктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения до применения педагогических условий;
- экспериментально проверить влияние предложенного нами комплекса педагогических условий на развитие инициативы в продуктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения;

– на основе результатов экспериментальной работы разработать комплекс практических мер, определяющих качество и эффективность процесса развития инициативы в продуктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения.

Опытно - экспериментальная работа осуществлялась на базе МАДОУ "ДС №17 г. Челябинска". Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В эксперименте участвовало 28 детей в возрасте 5-6 лет. Также участвовали родители и педагоги.

Опытно-экспериментальная работа проводилась поэтапно. Этапный подход подразумевает, что осуществление любого педагогического эксперимента проходит минимум в два — максимум в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), на каждом из которых проводится соответствующий этапу тип эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный).

Все этапы были подчинены основной цели, на каждом этапе решались свои задачи, применялись определенные методы и средства. Краткая характеристика этапов эксперимента представлена в таблице 2.

Таблица 2

План проведения опытно - экспериментальной работы

Этап эксперимента	Цели и задачи исследования	Экспериментальные действия	Методы исследования
1.Констатирующий эксперимент	Выявить исходный уровень развития инициативы у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения, достоверность заявленной проблемы на практике.	Определить экспериментальную площадку, выявить контрольные и экспериментальные группы, на основе критериев надежности получаемой информации.	Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ и обобщение педагогического опыта, наблюдение, констатирующий эксперимент, анкетирование, беседа.

		<p>Обосновать критерии, показатели и методики определения развития инициативы у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения.</p> <p>Обосновать механизм перевода качественных показателей в количественные.</p> <p>Изучить отношение субъектов образовательного процесса к изучаемой проблеме.</p> <p>Выявить уровень первоначального развития инициативы у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности.</p>	
2.Основной (формирующий эксперимент)	Уточнить гипотезу исследования.	<p>Определить и обосновать экспериментальные группы для проверки отдельных вариантов педагогических условий.</p> <p>Определить эффективность введения педагогических условий в различных экспериментальных группах.</p> <p>Обосновать полученные результаты исследования.</p>	Методы теоретического моделирования, теоретический анализ, методы наблюдения, опроса, метод экспертных оценок, обобщение, систематизация, экспериментальная проверка; математические методы обработки данных.
3.Заключительный (контрольный эксперимент)	Обосновать выделенные педагогические условия развития инициативы у детей старшего дошкольного возраста в	Изучить изменения данных эксперимента по проблеме исследования.	Формирующий эксперимент, теоретический анализ, синтез, педагогический анализ.

	продуктивной деятельности, разработать комплекс практических мер.	Анализ и интерпретация полученных данных на заключительном этапе. Формулировка окончательных выводов исследования.	гогический мониторинг, обобщение и систематизация материала экспериментальной работы; методы наглядного представления результатов эксперимента; метод интерпретации полученных экспериментальных данных; методы математической обработки результатов.
--	---	---	---

Цель констатирующего эксперимента – определить реальное состояние развития инициативы детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить особенности инициативы дошкольников в продуктивной деятельности.
2. Определить критерии и показатели, характеризующие уровни развития инициативы детей старшего дошкольного возраста.
3. Изучить отношение воспитателей, родителей к выдвигаемой научной проблеме.

Обследование осуществлялось по трем направлениям:

1. Диагностика инициативности дошкольников в продуктивной деятельности.
2. Диагностика профессиональной деятельности педагогов по развитию у детей субъектной активности в продуктивной деятельности.
3. Диагностика участия родителей в совместной деятельности по развитию субъектной активности дошкольников в продуктивной деятельности.

Для выявления инициативы дошкольников в процессе продуктивной деятельности были взяты за основу уровни развития инициативы, разработанные на основе рекомендаций Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова.

Авторы данную инициативу определили как инициативу целеполагания и волевого усилия, т.е. включенность в разные виды продуктивной деятельности - рисование, лепку, конструирование, требующие усилия по преодолению «сопротивления» материала, где развиваются произвольность, планирующая функция речи.

На детей составлялись нормативные карты развития (Приложение 1). Карта заполнялась воспитателем 2 раза в год (в начале учебного года и в конце). Этого достаточно для фиксации продвижения детей по уровням развития. Поскольку мы говорим об инициативе ребенка, ее уровне, воспитатель заполнял карту на основе наблюдений за детьми в свободной, самостоятельной деятельности (время-пространство оценивания - самостоятельная деятельность, а не поведение детей на занятиях или в совместной партнерской деятельности со взрослым, где инициатива задается последним). Для оценки педагог использовал те сведения, которые уже есть в его сознании (тот «образ» ребенка, который уже сложился у него), которые накопились примерно за месяц текущих ежедневных наблюдений.

Первый раз заполнялась карта по прошествии первого месяца учебного года, этого периода достаточно для того, чтобы у воспитателя сложился первоначальный образ ребенка. Второй раз карта заполнялась - в конце года, показывая итоговый результат продвижения детей группы.

Заполняя карту, воспитатель против фамилии каждого ребенка делал отметки во всех трех столбцах, используя три вида маркировки:

- «обычно» (данный уровень-качество инициативы является типичным, характерным для ребенка, проявляется у него чаще всего);
- «изредка» (данный уровень-качество инициативы не характерен для ребенка, но проявляется в его деятельности время от времени);

- «нет» (данный уровень-качество инициативы не проявляется в деятельности ребенка совсем).

Эти маркировки используются с учетом представленных описаний разных уровней-качеств инициативы (см. табл. 3).

Из трех описаний следует выбрать то, которое характеризует типичное для ребенка качество инициативы в данной сфере (как правило, ребенок действует именно таким образом); в данном столбце ставится метка «обычно». Метка «обычно» проставляется только в одном столбце, но она обязательно должна быть.

В двух оставшихся столбцах воспитатель проставляет метки «изредка» и «нет». Каждую из этих меток допустимо ставить против фамилии ребенка дважды, один раз или обойтись без одной из них. Главное, чтобы все столбцы были отмечены.

Конфигурация отметок против фамилии ребенка в заполненной карте может выглядеть примерно так:

нет - изредка;

изредка - обычно;

нет - обычно;

обычно - изредка; и т.п.

Критериями проявления инициативы детей в продуктивной деятельности выступают (см. табл. 3):

1. Обозначение конкретной цели.
2. Использование материала в процессе продуктивной деятельности
3. Фиксация конечного результата.

Критерии и показатели проявления инициативы как целеполагания
и волевого усилия

Критерии	Показатели
Обозначение конкретной цели	1.Обозначает конкретную цель, удерживает ее во время работы. 2.Формулирует конкретную цель («Нарисую домик»); в процессе работы может менять цель. 3.Конкретная цель не фиксируется; поглощен процессом работы.
Использование материала в процессе продуктивной деятельности	1.самостоятельно подбирает вещные или графические образцы для копирования («Хочу сделать такое же») — в разных материалах (лепка, рисование, конструирование). 2.работает над ограниченным материалом, его трансформациями, 3. манипулирует материалом, изрисовывает много листов и т.п
Фиксация конечного результата	1.Фиксирует конечный результат, стремится достичь хорошего качества. 2. результат фиксируется, но удовлетворяет любой (в процессе работы цель может измениться в зависимости от того, что получается). 3. Бросает работу, как только появляются отвлекающие моменты, и не возвращается к ней.

На основании критериев определены уровни развития инициативы в продуктивной деятельности детей (см.табл.4).

Уровни развития инициативы в продуктивной деятельности детей
старшего дошкольного возраста

Уровни	Характеристика
Высокий	Имеет конкретное намерение-цель; работает над материалом в соответствии с целью; конечный результат фиксируется, демонстрируется (если удовлетворяет) или уничтожается (если не удовлетворяет); самостоятельно подбирает вещные или графические образцы для копирования («Хочу сделать такое же») — в разных материалах (лепка, рисование, конструирование). Фиксирует конечный результат, стремится достичь хорошего качества; возвращается к прерванной работе. Доводит ее до конца.
Средний	Обнаруживает конкретное намерение-цель («Хочу нарисовать домик..., построить домик..., слепить домик») — работает над ограниченным материалом, его трансформациями, результат фиксируется, но удовлетворяет любой (в процессе работы цель может измениться в зависимости от того, что получается).
Низкий	Обнаруживает стремление включиться в процесс деятельности (хочу лепить, рисовать, строить) без отчетливой цели, поглощён процессом (манипулирует материалом, изрисовывает много листов и т.п.); бросает работу, как только появляются отвлекающие моменты, и не возвращается к ней. Завершение процесса определяется исчерпанием материала или времени; на вопрос: что ты делаешь? Отвечает обозначением процесса (рисую, строю); название продукта может появиться после окончания процесса (предварительно конкретная цель не формулируется).

На основании полученных данных дети были сгруппированы по трем уровням. Основанием такой дифференциации послужила качественная и количественная характеристика уровней. Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 5.

Таблица 5

Данные развития инициативы у детей экспериментальной и контрольной групп (в % отношении)

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	15	35	50
Контрольная	10	25	65

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что в экспериментальной группе к *высокому уровню* отнесено 2 ребёнка (15%) детей, а в контрольной группе - 10% (1 ребенок). Дети этой группы имеют конкретное намерение-цель; работают над материалом в соответствии с целью, способны фиксировать конечный результат, демонстрировать (если удовлетворяет) или уничтожать его (если не удовлетворяет). Самостоятельно подбирают вещные или графические образцы для копирования («Хочу сделать такое же») — в разных материалах (лепка, рисование, конструирование). Фиксируют конечный результат, стремятся достичь хорошего качества; возвращаются к прерванной работе и доводят ее до конца.

К *среднему уровню* отнесено в экспериментальной группе 5 детей (35%), в контрольной – 25% (4 ребёнка). Дети этой группы имеют конкретное намерение-цель («Хочу нарисовать домик..., построить домик..., слепить домик») — работают над ограниченным материалом, его трансформациями, результат фиксируется, но удовлетворяет любой (в процессе работы цель может измениться в зависимости от того, что получается).

К *низкому уровню* в экспериментальной группе относятся 50% (7 детей), а в контрольной 65% (9 детей). Дети этой группы стремятся включаться в процесс деятельности (хочу лепить, рисовать, строить) без отчетливой цели, поглощены процессом (манипулирует материалом, изрисовы-

вает много листов и т.п.); бросают работу, как только появляются отвлекающие моменты, и не возвращаются к ней. Завершение процесса определяется исчерпанием материала или времени; на вопрос: что ты делаешь? Отвечают обозначением процесса (рисую, строю); название продукта может появиться после окончания процесса (предварительно конкретная цель не формулируется). Для большей наглядности данные результаты в констатирующем эксперименте представлены на диаграмме (см.рис.1).

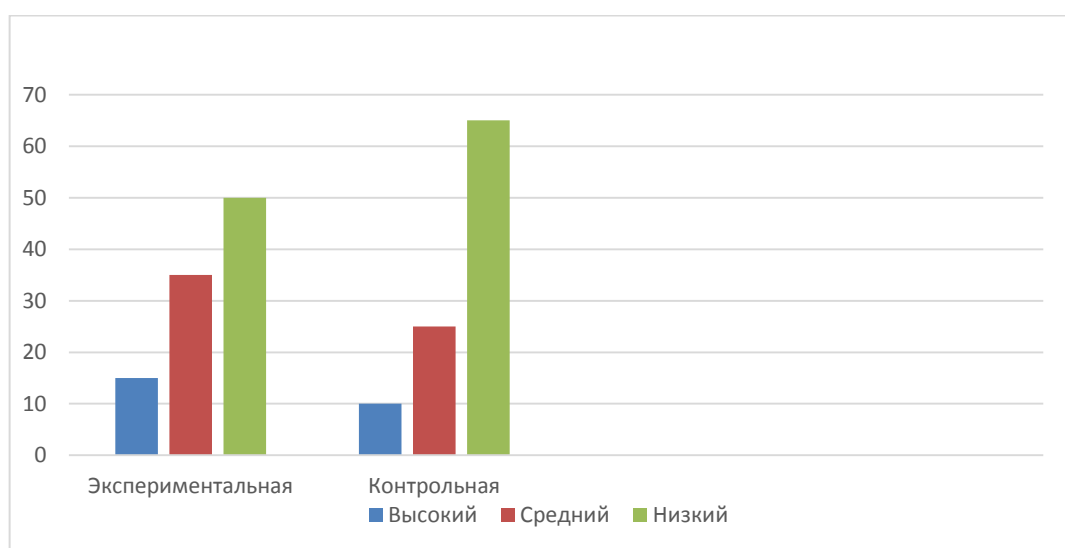


Рис. 1. Результаты развития инициативы у детей экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперименте (в % отношении)

Таким образом, наблюдение за деятельностью детей позволило выявить уровень развития инициативы как целеполагания и волевого усилия. Эксперимент показал преобладание низкого уровня инициативы детьми, что ниже реальных возможностей детей дошкольного возраста, о чём свидетельствует наличие детей, показавших достаточно высокие результаты.

Была изучена профессиональная деятельность педагогов, направленная на развитие у детей инициативы как целеполагания и волевого усилия, а также участие родителей в совместной деятельности по решению данной проблемы.

Профессиональная деятельность педагогов оценивалась при заполнении карты наблюдения за профессиональной деятельностью (Приложение

2). Карта составлялась по результатам наблюдения за двумя педагогами группы и включала показатели:

1. *Взаимодействие между педагогом и детьми* (Взаимодействие педагога с детьми происходит часто, отражает непредвзятость, объективность, чуткость, уважение к индивидуальным интересам и различиям)
2. *Индивидуализация* (Педагог использует своё знание уровня развития детей, а также своё взаимодействие с детьми и их семьями для того, чтобы понять своеобразие каждой группы и учесть уникальные потребности и потенциальные возможности каждого ребёнка)
3. *Развивающая среда* (Планируя обстановку группы и используя в дизайне различные материалы, педагог создаёт окружающую среду таким образом, чтобы у детей были оптимальные возможности для принятия самостоятельных решений в процессе обучения, для практического овладения жизненными навыками в условиях коллективной и самостоятельной работы)
4. *Стратегии содержательного обучения* (Педагог способствует осуществлению содержательного обучения, используя различные методы и материалы, соответствующие уровню развития детей, стимулирующие и поддерживающие индивидуальное развитие, социальное сотрудничество).

Заполняя карту, мы делали отметки по каждому показателю, используя три вида маркировки:

- П-постоянно отмечается (75-100 % времени)
- И-иногда отмечается (25-75% времени)
- Р-редко отмечается, не наблюдается (0-25%)

В соответствии с полученными результатами по каждому из показателей мы рассчитали средний балл и отнесли воспитателей к определённому уровню профессиональной деятельности.

Результаты исследования показали, что воспитатели относятся к *среднему* уровню профессиональной деятельности. Они взаимодействуют с каждым ребёнком, проявляя любовь, заинтересованность и уважение, обеспечивают различные виды деятельности, занятий и материалов, которые соответствуют уровню развития детей, отбирая их таким образом, чтобы вовлечь воспитанников в активное и содержательное обучение для развития социальных умений и знаний.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что педагоги считают достаточно важным формирование инициативы детей в старшем дошкольном возрасте.

Для оценки степени участия родителей в совместной деятельности по развитию инициативы дошкольников была использована карта участия родителей в совместной деятельности (Приложение 3). Для выявления степени активности участия родителей в совместной деятельности нами были взяты за основу критерии и уровни вовлеченности родителей в совместную работу (см. табл. 6). (Кириенко, Коньшева)

Таблица 6

**Критерии и уровни вовлечённости родителей в совместную
деятельность**

№	Критерий	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Отношение родителей к совместной деятельности. Наличие понимания необходимости совместной деятельности и знаний о её цели.	Положительно относятся к необходимости совместной деятельности, понимают её цели	Понимают необходимость совместной деятельности, но не всегда чётко представляют её цели	К необходимости совместной деятельности относятся отрицательно, не понимают её необходимость и не видят цели

2	Участие родителей в совместных мероприятиях (программе ДОУ).	По возможности участвуют в собраниях, тренингах, практикумах, в клубах по интересам, педагогических консилиумах, творчески подходят к выполнению ребёнком домашних заданий; систематически участвуют в подборе материала к центрам активности; работают в группе в роли «ассистента», «гида», «помощника» и др., являются помощниками в разработке теоретических и практических аспектов развития дошкольника (проектирование, планирование)	В собраниях, тренингах, практикумах, в клубах по интересам участвуют не систематически; выполняют с ребёнком домашние задания, подбирают материалы к центрам активности по просьбе воспитателей; бывают в группе в различных ролях редко, обычно в роли «наблюдателя», «советника» или «гида».	Не посещают родительские собрания или приходят только по настоятельной просьбе воспитателей; не стремятся помочь ребёнку в выполнении домашних заданий; в подборе материалов к центрам активности не участвуют; в группу практически не приходят.
3	Совместная деятельность по разработке стратегии и осуществления единой линии развития ребёнка.	Совместно с педагогами разрабатывают стратегию развития ребёнка и осуществление единой линии его развития; делятся опытом по воспитанию ребёнка с родителями и педагогами.	Участвуют в разработке стратегии развития ребёнка, но не всегда целенаправленно осуществляют единую линию его развития; делятся опытом по воспитанию ребёнка с родителями и педагогами.	Интересуются только вопросами бытового характера, не стараются вникнуть в проблемы развития и воспитания ребёнка; безразлично относятся к опыту воспитания других семей и педагогов.

Заполняя карту, мы против фамилии каждого родителя делали отметки во всех трех столбцах, используя три вида маркировки:

- П-постоянно отмечается (75-100% времени)
- И-иногда отмечается (25-75% времени)
- Р-редко отмечается, не наблюдается (0-25% времени)

Каждому возможному варианту заполнения разделов по каждому пункту соответствует определённый балл, которые при сложении необходимо разделить на количество пунктов (3). Данный средний показатель позволяет отнести результат к одному из уровней (низкий, средний, высокий) участия родителей в совместной деятельности.

По итогам заполнения, родители были сгруппированы по трём уровням (см.табл.7).

Таблица 7

Результаты вовлечённости родителей в совместную деятельность на этапе констатирующего эксперимента

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество человек	8	14	5

Количественный и качественный анализ результатов, проведённый в ходе эксперимента, показал, что к *высокому* уровню можно отнести 8 родителей. Эти родители доброжелательно относятся к детскому саду и педагогам, предоставляют необходимую информацию о ребёнке и семье, участвуют в мероприятиях ДООУ и совместно с педагогами разрабатывают стратегию развития ребёнка.

К *среднему* уровню относятся 14 человек. Эти родители к детскому саду и педагогам относятся нейтрально, в мероприятиях ДООУ участвуют не систематически и не всегда целенаправленно осуществляют единую линию его развития.

К *низкому* уровню относятся 5 человек. Для данных родителей характерно безразличное и даже критичное отношение к детскому саду, они не посещают мероприятия ДООУ, не вникают в вопросы развития и воспитания ребёнка.

Таким образом, результаты проведённого исследования показали, что родители в группе преимущественно относятся к среднему уровню вовлечённости родителей в совместную деятельность. Родители в подавляющем большинстве, считают проблему развития инициативы как целеполагания и волевого усилия дошкольников значимой, полагают, что это пригодится детям в дальнейшем, особенно при поступлении в школу.

Таким образом, ориентируясь на полученные данные, мы определили необходимые педагогические условия, направленные на повышение эффективности работы по развитию инициативы как целеполагания и волевого усилия детей в разных видах продуктивной деятельности.

Реализация этих условий раскрыта в следующем параграфе.

2.2. Реализация педагогических условий развития инициативы детей старшего дошкольного возраста

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике дошкольных образовательных организаций и определив реальное состояние развития инициативы у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения, сосредоточим свое внимание в данном параграфе на описании работы по реализации выявленных педагогических условий. В нашей работе были выделены следующие положения гипотезы:

– организация совместной практической деятельности взрослых и детей по использованию специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности детей;

– организованная развивающая предметно-пространственная среда, ее содержательное наполнение, направленное на формирование инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

– повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по формированию инициативы детей.

Цель второго этапа нашей экспериментальной работы:

– экспериментально проверить влияние предложенного нами комплекса педагогических условий на развитие инициативы у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения;

– на основе результатов экспериментальной работы разработать комплекс практических мер, определяющих качество и эффективность процесса развития инициативы у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения.

Результаты диагностики развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей на констатирующем этапе послужили основой разработки формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Опытно-экспериментальная работа по развитию инициативы как целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста строилась с учетом результатов констатирующего этапа исследования и решала следующие задачи:

1. Развитие инициативы целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста.

2. Повышение педагогической культуры взрослых по развитию инициативы целеполагания и волевого усилия инициативы детей.

Рассматривая проблему развития инициативы дошкольников в продуктивной деятельности, мы ограничились исследованием конструктивной деятельности, как одной из форм продуктивной деятельности.

Реализация первого условия: организация совместной практической деятельности взрослых и детей по использованию специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности детей;

В связи с тем, что продуктивная деятельность — это тот вид культурной практики, который может быть организован в форме совместной партнёрской деятельности взрослого с детьми, содержание направления партнёрской деятельности представлено по блокам. Каждый блок содержит ряд тем, отражающих различные направления процесса приобщения к конструктивной деятельности. Наличие блоков и тем способствует системному и целенаправленному блочно-тематическому планированию (см.рис.2). В соответствии с блочно-тематическим планированием были определены основные формы работы в непосредственно-образовательной деятельности и в самостоятельной деятельности (см.табл.8).

Работа с детьми была выстроена по этапам:

- 1.Создание мотивации на приобретение конструктивных умений.
- 2.Ознакомление детей со средствами и способами создания построек и формирования конструктивных умений в продуктивной деятельности.
- 3.Творческое применение конструктивных умений.

На каждом этапе определены задачи формирования конструктивных умений, приемы работы педагога и тематика занятий.

Основная цель работы с детьми: создание игровой ситуации, стимулирующей развитие волевых качеств в конструктивной деятельности у дошкольников.

Возможность реализации этой системы работы обеспечивается тем, что у старших дошкольников в большей степени проявления волевых действий (сосредоточенность, избирательность поведения, целеустремлённость, выдержка возникают в продуктивных видах деятельности. Это дает возможность педагогу проводить с детьми специальные занятия. Занятия проводятся в соответствии с этапами развития конструктивных умений у детей и реализуемых на каждом из них задачами.



Рис. 2. Блочно-тематическое планирование

Формы работы в непосредственно-образовательной деятельности
и в самостоятельной деятельности

Месяц	Тематика месяца	НОД	Самостоятельная деятельность
Сентябрь	Растительный и животный мир	НОД «Ёжик» (Из веток и пластилина) НОД «Цыплята» (Аппликация из листьев, предварительно собранных и высушенных) НОД «Белый гриб» (конструирование из половинки яблока и пластилина)	Дидактические игры «Создай сказочный лес», паззлы с изображением животных и растений. Рассматривание схем и моделей поделок из природного материала, постройки по схемам.
Октябрь	Осень золотая	НОД «Летит птица-небылица» (конструирование Жар-птицы из бумаги в технике оригами) НОД «Кленовый лист» (конструирование кленового листа из бумаги в технике оригами) НОД «Фонарики» (конструирование фонариков из бумаги методом склеивания бумажных полосок)	Дидактические игры «Листочки для деревьев», «Желтый, зеленый, красный», «Перелётные птицы», «Капельки дождя» Обыгрывание поделок в самостоятельной деятельности Рассматривание схем «Поделки из бумаги», конструирование в соответствии со схемами в самостоятельной деятельности
Ноябрь	Транспорт	НОД «Машина для своего груза» (Конструирование машины из строительного материала в соответствии с выбранным грузом) НОД «Фургон и грузовик» (Конструирование фургона или грузовика-на выбор ребёнка) НОД «Легковой автомобиль» (Конструирование из строительного материала)	Сюжетно-ролевые игры «Водитель автобуса», «Автоматерская», «Гонки» Обыгрывание построек с помощью дополнительных предметов. Рассматривание схем построек из строительного материала, конструирование в соответствии со схемами.
Декабрь	Зимушка морозная	НОД «Игрушки на ёлку» (Конструирование игрушек из картонных коробок маленького размера) НОД «Прокатим зайчика на санках» (Конструирование саней из пластиковых трубочек) НОД «Снеговик» (Конструирование снеговика из пластиковых белых стаканчиков)	Обыгрывание поделок с использованием дополнительных предметов Рассматривание схем построек из бросового материала в тематических центрах Дидактические игры «Зимний пейзаж-составь сам», «Найди недостающие части»
Январь	В царстве деда Мороза	НОД «Ледяной городок» (Конструирование ледяного городка из спичечных коробков, предварительно окрашенных в белый цвет)	Обыгрывание поделок с использованием дополнительных предметов

		<p>НОД «Домик для эльфа» (Конструирование дома для сказочного персонажа)</p> <p>НОД «Волшебная почта» (Конструирование почтовых ящиков для писем деда Мороза)</p>	<p>Дидактические игры со спичечными коробками «Разложи по цветам», «У кого выше башня»</p>
Февраль	Дом, в котором я живу	<p>НОД «Дом: кухонная мебель»</p> <p>НОД «Дом: мебель для гостиной»</p> <p>НОД «Дом: мебель для спальни» (Конструирование из Lego-конструктора предметов мебели с помощью воспитателя)</p>	<p>Дополнение построек в уголке Lego-конструирования.</p> <p>Обыгрывание построек</p> <p>Рассматривание схем и моделей построек, самостоятельные постройки по схемам</p> <p>Создание собственных схем и моделей.</p>
Март	Интерьер для игрушки	<p>НОД «Сарайчики и гаражи для машинки» (Конструирование деревянного гаража для кукольной машины)</p> <p>НОД «Новоселье кукол» (Конструирование дома для куклы из деревянного строительного материала)</p> <p>НОД «Мини-ферма» (Конструирование сарайчиков и загона для животных из деревянного строительного материала)</p>	<p>Использование деревянного строительного материала в разных видах деятельности</p> <p>Рассматривание схем построек из деревянного строительного материала, самостоятельные постройки по схемам.</p>
Апрель	Здания	<p>НОД «Детский сад» (Конструирование здания детского сада из 2-х этажей с комнатами внутри)</p> <p>НОД «Цирк» (Конструирование цирка из обтекаемых форм с ареной внутри)</p> <p>НОД «Больница» (Конструирование многоэтажного здания)</p>	<p>Чтение и рассматривание картинок по теме «Какие бывают здания», «Профессия строителя», «С чего начинается стройка»</p> <p>Рассматривание схем построек из готовых геометрических форм, повторение их в самостоятельной деятельности.</p>
Май	Мой город	<p>«Детская площадка или парк отдыха» (Конструирование из бросового материала+ строительного материала)</p> <p>«Улица города» (Конструирование из деревянного строительного материала+ Lego-конструктора)</p> <p>«Театр» (Конструирование из готовых геометрических форм+ бросового материала)</p>	<p>Обыгрывание построек в тематических центрах</p> <p>Дополнение построек в самостоятельной деятельности.</p> <p>Рассматривание схем построек из нескольких материалов, повторение их в самостоятельной деятельности</p>

На первом этапе задается положительная мотивация на создание постройки, на втором- осуществляется знакомство с конструктивным действием и упражнение в нем в продуктивной деятельности, на третьем- создаются условия для их творческого применения.

Очевидно, что эти задачи должны рассматриваться в совокупности, как единый комплекс, так, как только целостное воздействие на личность ребенка может привести к устойчивому позитивному изменению или формированию определенных психологических феноменов. Кроме того, их реализация возможна при тщательном продумывании содержания и организации развивающей деятельности.

Нами были использованы групповая и индивидуальная формы работы с детьми. Групповая форма работы предполагает использование таких методов работы, как проблемные ситуации, игровые задания, моделирование, создание построек.

В рамках психолого-педагогической практики введена единая универсальная структура группового занятия с детьми, которая включает в себя следующие элементы: ритуал приветствия, разминка, рефлексия прошлого занятия, основное содержание занятия, рефлексия прошедшего занятия, ритуал прощания.

Ритуалы приветствия-прощания являются важным моментом работы с группой, позволяющим спланировать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия, что в свою очередь чрезвычайно важно для плодотворной работы. Они предлагаются педагогом. Ритуал предлагается и исполняется первый раз уже на первом занятии, и задача взрослого – неукоснительно выполнять его каждую встречу, наблюдая за тем, чтобы в него были включены все дети.

Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность.

Основное содержание занятия представляет собой совокупность упражнений и приемов, направленных на решение задач данного развивающего комплекса.

Рефлексия занятия предполагает ретроспективную оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось-не понравилось, было хорошо-было плохо и почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали). Рефлексия прошлого занятия предполагает, что дети вспоминают, чем они занимались в последний раз, что особенно запомнилось, зачем они это делали. Рефлексия только что прошедшего занятия предполагает, что дети сами или с помощью взрослого отвечают на вопрос, зачем это нужно, как это может помочь в жизни, дают эмоциональную обратную связь друг другу и педагогу.

Таким образом, излагаемая система представляет собой систему взаимосвязанных занятий, выстроенных в определенной логике и направленных на формирование у детей конструктивных умений и инициативы.

Основными условиями реализации комплекса занятий являются:

1. Совместное участие детей и взрослых, где взрослый последовательно выступает в трех позициях, соответствующих типам совместной деятельности (В. Кудрявцев).
2. Наличие определенных традиций (ритуалы приветствия - прощания).
3. Добровольное участие детей.
4. Отсутствие жесткой регламентации поведения детей, форм дисциплинарного воздействия.
5. Широкий перенос методов и средств развивающей работы в повседневную работу.
6. Учет уровня конструктивных умений.
7. Использование разнообразных форм организации детей на занятиях (в парах - с детьми, с педагогом, в четверках, подгруппах, индивидуально).
8. Комфортность окружающей обстановки.

Организационные условия:

Численность группы не должна превышать 7-10 человек. Частота групповых встреч – один раз в неделю. Количество занятий – 30 занятий, реализуемых в течение октября – мая. Приблизительная длительность каждого занятия – 15-20 минут. Данная программа деятельности ориентирована на детей 5-6 лет с нормальным уровнем развития психики.

Работа по формированию конструктивных умений осуществлялась не только на специализированных занятиях, но и в разных видах детской деятельности в течение дня (см. табл. 9).

Таблица 9

Формирование конструктивных умений в разных видах деятельности

Вид деятельности	Задачи	Условия	Формы и приёмы
Игровая деятельность: 1. творческие (сюжетно-ролевые), режиссерские игры; 2. дидактические развивающие игры.	Развивать способность создавать игровую ситуацию, способствующую возникновению собственных конструктивных замыслов; развивать умения договариваться, доброжелательно общаться, стремление к сотрудничеству с детьми в процессе создания и обыгрывания построек. Развивать умение подбирать адекватные средства в зависимости от поставленной цели.	1. Использование адекватных возрасту игровых форм активности. 2. Сочетание индивидуальных и коллективных форм организации игровой деятельности. Соответствующий задачам подбор тематики игр. 3. Использование взаимодополнительных, разноконтекстных ролей, разнообразных ролевых позиций. 4. Организация совместных игр в разновозрастных объединениях. 5. Использование разнообразного строительного материала, позволяющего создавать разнообразные постройки.	Игры на сюжеты «Стройка», «Космодром», «Железная дорога», «Автомонтная мастерская» Проведение занятий, кружков, факультативов в игровой форме. Дидактические игры конструктивного содержания: «Архитектор», «Счастливый остров», «Разные дома»
Литературно-художественная деятельность	Учить выделять основные существенные признаки объектов и явлений-цвета, формы предметов, материалы; учить создавать окружающую	1. Соответствующий подбор художественных произведений. 2. Использование различных видов анализа	Чтение художественных произведений: Д.Гёбель, П.Кнорр «Однажды в городе:

	<p>обстановку для героев литературного произведения в соответствии с темой, заданной в тексте или по собственному замыслу. Развивать фантазию, воображение при создании постройки.</p>	<p>художественных произведений: анализ окружающей обстановки, характеров героев, сопоставление ситуаций с окружающей обстановкой.</p>	<p>история в картинках»; Энциклопедия «Жизнь города»; Георг Юхансон. «Мулле Мек строит дом»; О.Колпакова «Дом мира» Коллективное прослушивание художественных произведений в грамзаписи.</p>
<p>Познавательная деятельность (на занятиях по интересам, в кружках и др.)</p>	<p>Учить детей исследовать материал, выявлять его особенности, сравнивать с другими материалами. Закреплять представления о сенсорных эталонах. Способствовать обогащению речи новыми терминами, понятиями (брусок, куб, пирамида и др.); способствовать правильному употреблению понятий (высокий — низкий, длинный — короткий, широкий — узкий, большой — маленький, в точном словесном указании направления (над — под, вправо — влево, вниз — вверх, сзади — спереди, ближе и т. д.).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учет возрастных особенностей детей и динамики развития конструктивных действий. 2. Целенаправленное и систематическое обучение приёмам конструирования из разных материалов. 3. Использование различных видов деятельности в совершенствовании и закреплении конструктивных умений. Объединение детей в различных формах (парах, подгруппах). 	<p>Организация кружков «Сделай сам!». Совместное создание с детьми схем построек, схем, отражающих свойства строительных материалов; Показ образцов построек. Проведение командных конкурсов построек.</p>
<p>Коммуникативная деятельность (Общение и взаимодействия)</p>	<p>Способствовать обогащению совместной деятельности коммуникативными воздействиями (обращениями к партнерам, руководством обсуждения деятельности). Учить ориентироваться на интересы и способности партнера, владению «дипломатичными», бесконфликтными способами.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подбор соответствующей деятельности, тематики коллективных работ. 2. Предоставление детям всего арсенала изобразительных средств (красок, мелков, пластилина, цветной бумаги и др.). 3. Создание соответствующего эмоционального настроения на предстоящую коллективную деятельность. 	<p>Участие в коллективных работах, в коллективной трудовой деятельности. Создание трудовых традиций. Иллюстрирование книг конструктивного характера. Сопровождение деятельности сти-</p>

			хами, пословицами, поговорками.
Бытовая деятельность (в режимных процессах, на прогулке и т.д)	Закреплять знания о характерных особенностях предметов и материалов; развивать стремление конструировать в самостоятельной деятельности. Учить преодолевать трудности в процессе создания постройки; устанавливать социально приемлемые отношения со взрослыми и товарищами. Способствовать усвоению навыков культурного поведения и общения за пределами групповой комнаты.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Раскрытие детям значения конструктивных умений для жизни людей. 2. Наблюдение и анализ особенностей построек и предметов. 3. Создание условий для объединения детей по интересам. 4. Сплочение детей на основе совместной «секретной» деятельности (подготовка сюрпризов имениннику, подарки родителям к празднику). 	Рассматривание зданий и сооружений на улице, транспорта, предметов мебели в детском саду; Экскурсии за пределы детского сада. Домашние задания. Изготовление подарков друзьям и родителям из строительного материала. В зимнее сооружение различных построек из снега с применением бросового и природного материала, в летнее время - сооружение построек из песка.

Реализация второго условия: организованная развивающая предметно-пространственная среда, ее содержательное наполнение, направленное на формирование инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

Большое внимание было уделено созданию и оснащению содержания развивающей предметно-пространственной среды. Мы ориентировались на требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Концепции развивающей среды (С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Л. М. Кларина и др.).

В процессе ее организации мы предусматривали соблюдение следующих требований:

— она должна способствовать своевременному и качественному развитию всех психических процессов: восприятие, мышление, память, воображение и т.д.

— ее содержание должно быть построено в соответствии с основными элементами социальной культуры;

— ее основные объекты должны быть включены в разные виды деятельности (познавательную, игровую, речевую, коммуникативную, двигательную, учебную и др.)

— она должна быть организована в соответствии с основными принципами: дистанции, позиции при взаимодействии, активности, самостоятельности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия, открытости-закрытости, стабильности-динамичности, комплексирования и гибкого зонирования (В.А. Петровский).

Предметно-пространственная развивающая среда группы, способствующая воспитанию и развитию дошкольников:

— учитывает индивидуальные социально-психологические особенности ребенка, тем самым обеспечивает оптимальный баланс совместной и самостоятельной деятельности детей и предполагает условия для подгрупповой и индивидуальной деятельности дошкольников (пространство групповой комнаты лаконично разделено на зоны, различные зоны отделяются друг от друга с помощью мебели, невысоких перегородок и т.п., имеют очерченные границы, индивидуально оформлены, имеет большое количество оборудования и материалов);

— учитывает особенности эмоционально-личностного развития ребенка, что обеспечивает учет актуального психоэмоционального состояния и предполагает «зоны отдыха», «зоны приватности» - специальные места, в которых ребенок хранит свое личное имущество для любимого вида деятельности, «зоны снятия эмоционального напряжения» (мягкие подушечки, легкие прозрачные шторы, палатка-автобус), информационные

доски в группах «МОЕ настроение» (дети сами ищут пути, способы, которые помогут ребенку найти хорошее настроение), «Я самый, самый, самый», «Мы все уникальны и талантливы», «Самооценка», «Добрые дела», дидактические игры, зеркала и др.;

— учитывает индивидуальные интересы, склонности, предпочтения и потребности ребенка, тем самым: обеспечивает право на свободу выбора и предполагает центры активности, периодическое обновление материала и оборудования, ориентированного на интересы разных детей, информационные доски в групповых приемных - «Мы планируем» (дети планируют предполагаемую деятельность с помощью моделей, схем, и соответственно участвуют в подготовке материала в центрах активности, что воспитывает у детей волю, целеустремленность, формирует инициативу) и др.;

— учитывает любознательность, исследовательский интерес и творческие способности, обеспечивает спектр возможностей для моделирования поиска и экспериментирования, предполагает центры активности, и всевозможными материалами для опытов, детского экспериментирования, моделями, схемами, алгоритмами и формированию математических, эколого-биологических представлений, развития речи, конструктивной, творческой деятельности, предпосылок учебной деятельности;

— учитывая возрастные и полоролевые особенности детей, мы обеспечиваем право ребенка на развитие в собственном темпе, формирование полоролевого поведения дошкольников и предполагаем возрастную и полоролевою адресованность оборудования и материалов (инструменты для мальчиков и девочек, игрушки для обыгрывания разного содержания и т.д.).

Нами была создана развивающая предметно-пространственная среда конструктивной направленности, способствующая развитию инициативы целеполагания и волевого усилия у детей.

В основу организации развивающей предметно-пространственной среды нами был положен центр строительства, который предоставляет детям возможность проявлять инициативу в реализации своих интересов по

созданию различных построек через манипуляцию с конкретными строительными материалами. В этом центре мы разместили разнообразный строительный материал: деревянные конструкторы, разного размера и цвета, в которые входят «кубы, пластины, призмы, конусы, кирпичики и т.д.», конструкторы «Лего», яркие разные по размеру большие полые блоки, цилиндры, длинные доски, половинки кругов, треугольники, картонные ящики которые применяются в сочетании с деревянными элементами, ящики с аксессуарами строительства «например фигурки людей и животных, маленькие тележки и машины, лодки, самолеты и т.д.

В распоряжение детей были предоставлены множество предметов нужной для игры: каски для строителей, фартуки, веревки, предметы-заемители и т.п., также схемы строительства, образцы, фотографии, иллюстрации. Большие машины, грузовики разместить в центре строительства в специально отведенном для них месте. Центр строительства должен занимать больше места, чем другие центры т.к. дети в центре строят как коллективные постройки, так и индивидуальные. Конструктор должен располагаться в безопасном месте, где сооружаемые конструкции не могут быть случайно разрушены, проходящим мимо ребенком, чтобы их можно оставлять нетронутыми в течение одного и более дней. Конструктор должен располагаться на открытых полках, на высоте доступной детям. Элементы конструктора раскладывать по типам и по их полной длине. Полки - помечены значками, точно отражающими форму и величину и подписаны словами. Центр строительства предоставляет возможность для обучения конструированию в других обучающих центрах (см.табл.10).

Развивающая предметно-пространственная среда продуктивной
направленности

Центр	Содержательная характеристика центра	Предметное оснащение центра
Центр конструирования	Предоставляет детям возможность проявлять инициативу в реализации своих интересов по созданию различных построек через манипуляцию с конкретными строительными материалами.	<ul style="list-style-type: none"> - Конструкторы, позволяющие детям без особых трудностей и помощи взрослых справиться с ними и проявить свое творчество и мальчикам, и девочкам -Наборы из мягкого пластика для плоскостного конструирования - Набор мелкого строительного материала, имеющего основные детали (кубики, кирпичики, призмы, короткие и длинные пластины) -Чертежи «Дострой здание», "Найди ошибку в чертеже"; изображения сложных построек, показывающие ребёнку этапы их сооружения; чертежи, дающие лишь схему предмета, и др. - «Конструкторы», имеющие более прочные способы соединения. (деревянные и металлические)
Центр игры	Дети имеют возможность проявлять конструктивные умения в сюжетно-ролевых играх, например, «дом», «магазин» (создание игровой среды: строительство витрины, кассы, мебели и т.п.).	- Разнообразные мелкие игрушки: мягкие, резиновые, металлические, пластмассовые, изображающие людей, транспорт, животных, птиц. Детей нужно научить пользоваться этими игрушками при создании построек (соизмерять постройки с игрушками, обыгрывать готовые конструкции).
Центр науки	Действуя с элементами конструктора, дети осваивают понятия: размер, вес, форма, свойства, отношения; свободу экспериментировать с материалами, опробовать идеи, открывать для себя новое.	-Наличие элементов строительных природных материалов (шишки, мох, желуди, морские камешки, пенька, мочало, семена подсолнечника, арбуза, дыни, остатки цветных ниток, кусочки меха, ткани, пробки, сухоцветы, орехи, соломенные обрезки, желуди, ягоды рябины и др., бечевка, шпагат, тесьма, рогожка, позволяющих детям проводить эксперименты.

<p>Центр математики</p>	<p>Занятия в центре дают возможность сортировать, сравнивать, пересчитывать материал по размеру, цвету; знакомят с понятиями (форма, высота, ширина, размер).</p>	<p>-Конструкторы «Лего» разного размера, - Дидактические игры «Архитектор», «Подъемные краны», «Юный кораблестроитель», «Мосты» и др., которые используют как самостоятельный вид материала для конструирования, а иногда и в качестве дополняющего основной строительный набор. -Подборка из бросового материала: бумажные коробки, цилиндры, катушки, конусы, пластиковые бутылки, пробки и т.п. -Строительный материал "Цвет и форма", который предназначался для формирования у детей дошкольного возраста представлений о геометрических формах и основных цветах. (Е.И. Тихеева)</p>
<p>Центр литературы</p>	<p>Приобретение лексикона, позволяющий проводить сравнения (такой же, другой, длинный, короткий) модели, позволяющие ребенку составлять описательные рассказы плана трудовой деятельности, дидактические игры типа «Строим дом» и др.</p>	<p>- Альбомы с фотографиями (или рисунками) разнообразных построек в своём городе, с фотографиями наиболее знакомых детям сооружений нашей столицы (Московский Кремль, Большой театр, канал имени Москвы и т.д.), а также альбомы с фотографиями мостов, различных видов транспорта -Альбомы с фотографиями интересных образцов построек, выполненных воспитателями или детьми из того же строительного материала, с которым работают дети. Предлагаются они в основном как примерные.</p>
<p>Центр искусства</p>	<p>Представленный в центре материал для конструктивной деятельности способствует умению детей создавать объемные конструкции, а также схемы для строительства.</p>	<p>-Наличие предметов для конструирования: картон, клей, ножницы, цветная и белая бумага, пластилин, вата, нитки и пряжа. -Наличие схем для издания как объёмных конструкций, так и плоскостных изображений. - Наборы цветных бумаг и тонкого картона с разной фактурой поверхности (гляцевая, матовая, с тиснением, гофрированная, прозрачная, шероховатая, блестящая и т.п.) - Лоскутки ткани; -Набор цветных карандашей и красок, фломастеры; - Материалы лучше поместить в пластиковые шкатулки, контейнеры, деревянные ящички. Коробки должны легко открываться самими детьми. Каждому виду материала отводится определенное место. Коробки располагаются так, чтобы ими было удобно пользоваться; это поможет детям быстрее готовиться к работе, приучит их к порядку.</p>

Реализация третьего условия: повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по формированию инициативы детей.

Необходимо отметить, что для развития инициативности важно участвовать родителям в этом процессе. Простейшие навыки самообслуживания формируются именно из элементарного желания ребенка помочь маме помыть посуду или папе - закрутить шуруп. Тут важно, во-первых, не бить по рукам, когда ребенок «лезет помочь». И, во-вторых, не вздыхать «инициатива наказуема», когда ребенок в чем-то ошибся.

Для развития инициативности необходимо поощрять желание ребенка делать что-то своими руками, создавать творческий продукт. Развитие инициативности детей очень хорошо протекает в творческом процессе. Рисование, лепка, конструирование, создание поделок активно помогают ребенку самовыражаться и инициировать творческие порывы.

Работа с семьей была направлена на реализацию основной цели взаимодействия: достижение согласованного сопровождения развивающейся личности ребенка.

Взаимодействие педагогов с семьей была определена на основе следующих принципов:

- осознавать свои собственные культурные ценности и убеждения, понимать, как они влияют на поведение и отношение к другим людям;
- ценить многообразие семей, видеть и уважать их достоинства;
- признавать многообразие культуры, понимать ту роль, которую играет культура в жизни семей, понимать культурные ценности и взгляды семей и как они влияют на поведение и отношение к другим;
- учитывать индивидуальные особенности, тип семьи;
- принцип целостного отношения к семье;
- принцип конфиденциальности;
- помнить, что все семьи, какими бы они не были, хотят, чтобы их дети добились успеха;

- всячески подчеркивать положительные стороны каждого ребенка и семьи в целом;

- предусматривать постоянный учет текущих потребностей и интересов родителей и детей.

В соответствии с темой мы разработали план взаимодействия с семьёй (см. табл. 11).

Таблица 11

План взаимодействия педагога с семьёй

№ п/п	Содержание работы	Сроки	Ответственные	Форма	Ожидаемый результат
1	Анкетирование Тема: «Создание условий для конструктивной деятельности дошкольников в домашних условиях»	Сентябрь	Воспитатели	Опросник	Выявить наличие условий для конструктивной деятельности дошкольников в домашних условиях
2	Родительское собрание «Детское конструирование и формы его реализации»		Воспитатели	Подробный план; протокол	Создать единую установку на взаимодействие и адекватное понимание развития и воспитания ребёнка
3	Консультация «Развитие инициативы как целеполагания и волевых усилий в конструктивной деятельности»	Октябрь	Психолог	Содержание выступлений; информационные листы для родителей	Обеспечение психолого-педагогического просвещения
3	Информация для родителей в приёмной комнате «Конструктивная деятельность в семье»		Воспитатели	Папки-передвижки; информационные буклеты на тему «Лучшие конструктивные игры для игр дома»	Просвещение родителей по вопросам организации конструктивной деятельности в семье
4	Неделя открытых дверей «На занятия с детьми»	Ноябрь	Воспитатели	Практическая работа	Формирование отношений сотрудничества,

					овладение родителями навыками совместной деятельности с детьми.
5	Мастер-класс «Конструктивные игры своими руками»	Декабрь	Воспитатели, узкие специалисты	Практическая работа	Формирование умений создавать РППС для конструктивной деятельности своими руками в домашних условиях
6	Изготовление семейных альбомов с фотографиями и схемами строительства «Сундучок юного строителя»	Январь	Воспитатели	Практическая работа	Обмен опытом
7	Семейный досуг «В гости к конструктору»		Воспитатели	Практическая работа	Стимулирование родителей к совместному развлечению с детьми
7	Конкурс на лучшую постройку «Мы строим лучше всех, ждёт нас большой успех»	Февраль	Воспитатели	Практическая работа	Стимулирование родителей к совместной деятельности
8	Выставка построек детей и родителей «Мы строим лучше всех, ждёт нас большой успех»		Воспитатели	Организация выставки; награждение победителей	Обмен опытом
9	Информационные буклеты в приёмной комнате «Использование нетрадиционных материалов в конструировании»		Воспитатели	Информационные буклеты	Просвещение родителей в области разнообразия применяемых материалов для конструирования
10	Практикум совместно с детьми «Конструирование из бросового материала»	Март	Воспитатели	Практическая работа	Формирование отношений сотрудничества, овладение родителями навыками совместной деятельности с детьми.

11	Создание игротеки «Конструирование с детьми»		Воспитатели	Игротека: строительные конструкторы, «Лего», образцы построек, схемы построек, литература о конструировании и др.	Обеспечение играми, книгами, соответственно возрасту и уровню развития ребёнка
12	Индивидуальные беседы на тему «Как развивать творчество у ребёнка в процессе конструирования»	Апрель	Воспитатели	Рекомендации в форме информационных буклетов	Выработка единых подходов в воспитании и развитии ребёнка, оказание значимой помощи родителям
13	Выпуск плаката «Что мы построили за год»	май	Узкие специалисты	Плакаты; Информационные листы по теме «Роль продуктивной деятельности в развитии личности ребёнка»	Обмен опытом
14	Анкетирование Тема: «Конструирование в детском саду»		Воспитатели	Анкета	Подведение итогов работы, выявление мнения родителей о проведённой работе.

Таким образом, в своей работе мы использовали следующие формы взаимодействия:

— общие мероприятия: родительские собрания в группах, семейные досуги, мастер-классы, консультации, выставки, развлечения и др.

— индивидуально-дифференцированные мероприятия: индивидуальные беседы, информационные буклеты в комнате для приёма анкетирования.

— индивидуальные мероприятия: участие родителей в изготовлении семейных альбомов, плакатов, построек для конкурса, обмен опытом на страницах социальной сети, на неформальных встречах и др.

Так, например, с целью привлечения родителей к организованному процессу формирования инициативы целеполагания и волевого усилия у старших дошкольников мы организовали родительское собрание «Детское конструирование и формы его реализации». При проведении собрания мы стремились использовать лично значимую информацию для родителей, интересующих их самих.

В сообщении, предложенном на данном родительском собрании, использовались научно-популярные сведения по вопросам развития инициативы как целеполагания и волевого усилия в продуктивных видах деятельности. В частности, был затронут вопрос детского конструирования при подготовке детей к школе. Для примера приводились цифры и факты социологических исследований, выявляющих влияние умения ставить цель и проявлять волевые усилия на жизнь человека. Готовясь к докладам и сообщениям, мы старались сделать их конкретными, доступными, опираясь на примеры их жизни детей данной группы детского сада.

С интересом родители воспринимали материал индивидуальных консультаций «Развитие инициативы как целеполагания и волевых усилий в конструктивной деятельности», уголка «Конструктивная деятельность в семье». Родители смогли получить всю необходимую информацию для организации конструирования в домашних условиях. Дальнейшая фронтальная работа осуществлялась через родительский уголок. Материалы рубрики соответствовали проводимой работе с детьми в группе. Родителям сообщалось о той работе, которая проводилась в группе. Рубрики помещались на отдельных планшетах. Их содержание отличалось лаконичностью и простотой, а оформление красочностью. Нами были предложены следующие рубрики: «Использование нетрадиционных материалов в конструировании», «Идеи для конструирования»

Одной из активных и интересных форм работы по привлечению взрослых к развитию инициативы целеполагания и волевого усилия стар-

ших дошкольников стало вовлечение родителей в практическую деятельность с детьми. Был организован практикум совместно с детьми «Конструирование из бросового материала», на котором родители получили практические рекомендации по вопросам организации детской конструктивной деятельности. Активно проявили себя родители в конкурсе на лучшую постройку «Мы строим лучше всех, ждёт нас большой успех».

Таким образом, вся работа с родителями осуществлялась с учетом различных форм: коллективных и индивидуальных. Привлечение родителей к доступным педагогическим действиям по формированию инициативы целеполагания и волевого усилия в конструктивной деятельности у своего ребенка повысило эффективность разработанной нами системы развития инициативы целеполагания и волевого усилия у дошкольников. Положительные результаты формирующего эксперимента были достигнуты не только благодаря проведенной образовательной работе в детском саду, но и благодаря соответствующей работе с родителями.

Параллельно с детьми и родителями, мы проводили работу и с педагогическим коллективом детского сада.

Для установления педагогами контактов с родителями и детьми, а также осознания значимости развития инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей был спроектирован план работы с педагогами. Подробное содержание форм работы с воспитателями представлено в таблице 12.

Таблица 12

План работы с педагогами

Дата	Форма работы	Цель
Сентябрь	Анкетирование профессиональной компетентности педагогов по вопросам развития инициативы у дошкольников	Выявление уровня развития профессиональных знаний педагога в области развития инициативы дошкольников
Октябрь	Педагогический совет «Развитие инициативы в	Повышение знаний педагогов о методах и приёмах развития инициативы в

	продуктивной деятельности»	продуктивной деятельности
Ноябрь	Консультация в методическом кабинете «Педагогическая система формирования творческого конструирования»	Повышать педагогическую компетентность по вопросам детского конструирования, видов конструирования в детском саду: из строительного материала; из деталей конструкторов; из крупных моделей (блоков); из бумаги; из природного материала; из разных материалов на участке детского сада.
Декабрь	Семинар-практикум «Конструирование из природного материала»	Развитие умения конструировать из различного природного материала, использовать методические приёмы в работе с детьми.
Январь	Семинар-практикум «Построение развивающей предметно-пространственной среды продуктивной направленности в условиях детского сада»	Развитие умений проектировать развивающую предметно-пространственную среду продуктивной направленности в группе детского сада.
Февраль	Лекция-беседа «Взаимодействие с семьёй по вопросам развития инициативы»	Формирование у воспитателей знаний о семье, воспитательном потенциале семьи, особенностях семейного воспитания, методах изучения семьи
Март	Консультация «Система обучения конструированию из строительного материала»	Расширение представлений о формах организации детского конструирования из строительного материала, разнообразии построек.
Апрель	Круглый стол «Волшебный мир конструирования»	Повышение педагогического мастерства с помощью обмена опытом между педагогами
Май	Тестовый опрос «Развитие инициативы с помощью конструктивной деятельности у дошкольников»	Подведение итогов методической работы, выявление возникших трудностей.

При проведении форм работы с воспитателями, представленными выше в таблице, было выявлено следующее: воспитатели активно участвовали в семинарах- практикумах, лекциях, беседах, анкетировании, тестовых опросах. Особый интерес проявили к оригинально построенным семинарам-практикумам, круглым столам. Воспитатели были активны, задавали много разнообразных вопросов.

В своей работе мы предусмотрели теоретические консультации для воспитателей по проблемам развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей, такие как «Система обучения конструированию из строительного материала», «Педагогическая система формирования творческого конструирования», «Развитие инициативы в продуктивной деятельности», семинары- практикумы «Построение развивающей предметно-пространственной среды продуктивной направленности в условиях детского сада», «Конструирование из природного материала».

Для себя мы отметили интерес педагогического коллектива к изучаемой проблеме, активность в работе по формированию инициативы как целеполагания и волевого усилия старших дошкольников в процессе конструктивной деятельности. Таким образом, мы считаем, что это поможет совершенствовать работу ДОУ по формированию инициативы как целеполагания и волевого усилия детей, и будет способствовать применению наших рекомендаций на практике.

Таким образом, для формирования инициативы как целеполагания и волевого усилия нами был реализован комплекс следующих педагогически условий:

– организация совместной практической деятельности взрослых и детей по использованию специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности детей;

– организованная развивающая предметно-пространственная среда, ее содержательное наполнение, направленное на формирование инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

– повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по формированию инициативы детей.

Результаты формирующего этапа эксперимента представлены в следующем параграфе.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и их интерпретация

В настоящем параграфе представлен анализ формирующего эксперимента, дана интерпретация его результатов и на этой основе уточнены основные положения выдвинутой нами гипотезы.

С целью проверки эффективности педагогических условий, необходимых для развития инициативы как целеполагания и волевого усилия детей, мы провели сравнительный анализ данных обследования детей контрольной и экспериментальной групп.

Методика контрольного эксперимента была идентична методике констатирующей части опытной работы. Для сбора и анализа данных контрольного эксперимента были использованы те же уровни развития инициативы детей как целеполагания и волевого усилия.

Сравнительные данные на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 13.

Таблица 13

Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов
(в % отношении)

Этапы эксперимента	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий эксперимент	15	35	50	10	25	65
Контрольный эксперимент	25	40	35	15	25	60

Данные результатов констатирующего и контрольного экспериментов в экспериментальной и контрольной группах представлены на рисунках 3 и 4.

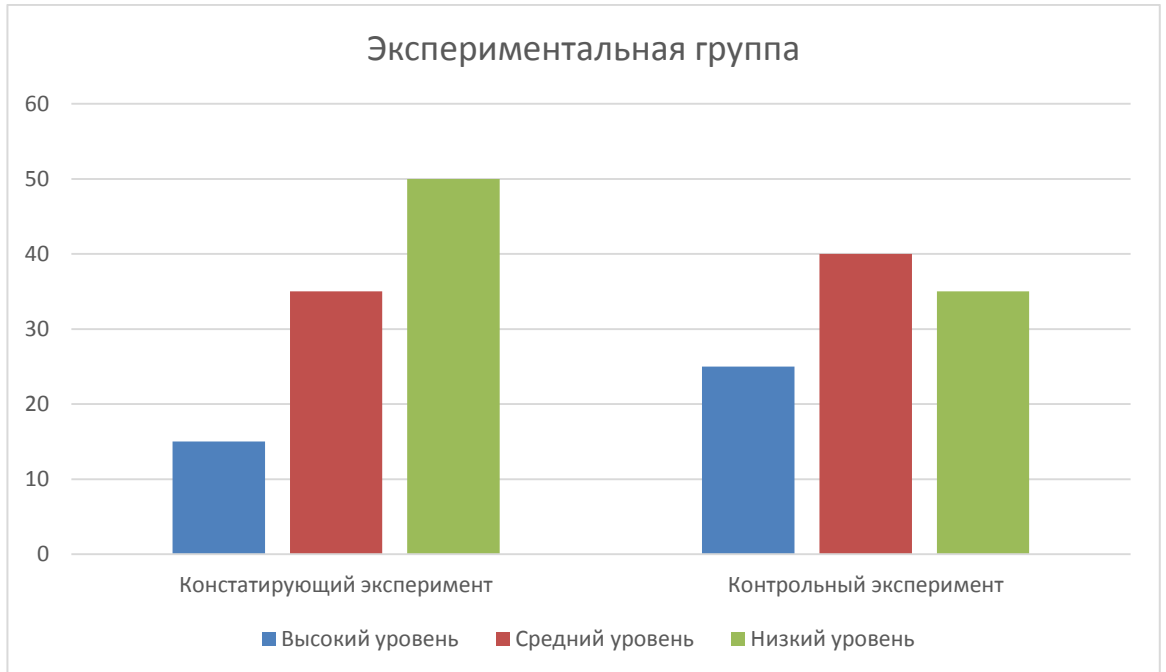


Рис. 3. Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов в экспериментальной группе

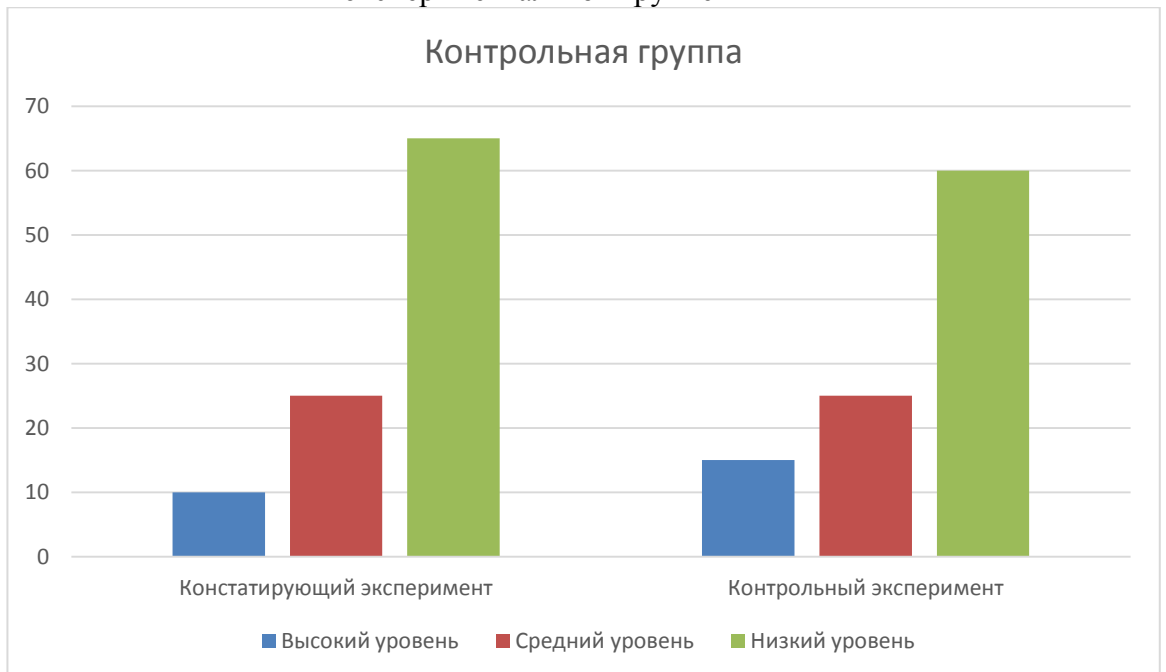


Рис. 4. Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов в контрольной группе

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 13 и рисунках 3 и 4, позволил нам сделать следующие выводы:

- к *низкому* уровню отнесено 35% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество уменьшилось на 15%. Дети этой группы не фиксировали конкретную цель, были поглощены процессом работы. В процессе работы манипулировали материалом, изрисовывали много листов и, но бросали работу, как только появлялись отвлекающие моменты, и не возвращались к ней.

- к *среднему* уровню отнесено 40% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 5%. Дети этой группы формулировали конкретную цель, но в процессе работы могли её менять. В процессе работали над ограниченным материалом, его трансформациями, фиксировали результат фиксируется, но при этом, их удовлетворял любой.

- к *высокому* уровню отнесено 25% детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 10%. Дети этой группы обозначали конкретную цель, удерживали ее во время работы. Самостоятельно подбирали вещные или графические образцы для копирования и фиксировали конечный результат, стремились достичь хорошего качества.

Результаты констатирующего и формирующего экспериментов для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 10% и 5% и количество испытуемых и низкого уровня уменьшилось на 15%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и формирующего экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 5%, сред-

ний уровень на 10%, низкий уровень на 15%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 10%, средний- на 15%, низкий – на 25%.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии у детей экспериментальной группы инициативы как целеполагания и волевого усилия.

На контрольном этапе эксперимента был проведён повторный опрос родителей об их участии в совместной деятельности по развитию инициативы дошкольников. Для выявления степени активности участия родителей в совместной деятельности нами были взяты за основу те же критерии и уровни вовлеченности родителей в совместную работу, что и на констатирующем этапе эксперимента (см. табл. 6).

Сравнительные данные вовлечённости родителей в совместную деятельность на констатирующем и контрольном экспериментах представлены в таблице 14.

Таблица 14

Сравнительные данные вовлеченности родителей в совместную деятельность на констатирующем и контрольном экспериментах

Этап эксперимента	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Уровень						
Количество человек	8	14	5	15	11	1

Анализ сравнительных данных на этапе констатирующего и контрольного экспериментов показал, что количество родителей с *высоким* уровнем участия в совместной деятельности увеличилось на 4 человека.

Таким образом, родители стали более доброжелательно относиться к детскому саду и педагогам, предоставлять необходимую информацию о ребёнке и семье, участвовать в мероприятиях ДООУ и совместно с педагогами разрабатывать стратегию развития ребёнка.

К *среднему* уровню на этапе контрольного этапа эксперимента относятся 11 родителей, что на 3 человека меньше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Эти родители к детскому саду и педагогам относятся нейтрально, в мероприятиях ДООУ участвуют не систематически и не всегда целенаправленно осуществляют единую линию развития ребёнка.

К *низкому* уровню на этапе контрольного этапа эксперимента относится 1 человек, что на 4 человека меньше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Родители стали доброжелательнее относиться к детскому саду, чаще посещать мероприятия ДООУ, вникать в вопросы развития и воспитания ребёнка.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что разработанные нами мероприятия по взаимодействию с родителями привели к позитивным изменениям. Родители стали активнее взаимодействовать с детским садом по вопросам развития ребёнка.

Для оценки профессиональной деятельности педагогов мы, как и на констатирующем этапе эксперимента, использовали карту наблюдения за профессиональной деятельностью. Заполняя карту, ориентировались на те же показатели, что и на этапе констатирующего эксперимента. Сравнительные данные на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показали повышение уровня профессиональной деятельности педагогов: стали более успешно взаимодействовать с детьми, учитывая уникальные потребности и потенциальные возможности каждого ребёнка, планировать обстановку группы, способствующей осуществлению содержательного обучения.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в развитии у детей экспериментальной группы инициативы как целеполагания и волевого усилия. Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что педагогические условия, разработанные нами, позволяют эффективно развивать инициативу как целеполагание и волевое усилие детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по второй главе

Изложенные в данной главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы, которые дают представление о содержании исследовательской работы.

Для подтверждения гипотезы исследования была организована опытно- экспериментальная работа на базе МАДОУ «ДС № 17 г. Челябинска», который проходил в три этапа.

На констатирующем этапе нами были изучены особенности инициативы дошкольников в продуктивной деятельности, определены критерии и показатели, характеризующие уровни развития инициативы детей старшего дошкольного возраста, изучено отношение воспитателей, родителей к выдвигаемой научной проблеме. Результаты данного этапа эксперимента позволили подтвердить актуальность заявленной нами проблемы как в теории, так и в практике дошкольного образования и необходимость реализации предложенных условий по развитию инициативы как целеполагания и волевого усилия детей старшего дошкольного возраста.

На начало формирующего этапа большинство детей старшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях инициативы как целеполагания и волевого усилия. Формирующий этап был направлен на реализацию условий развития инициативы у детей старшего дошколь-

ного возраста и включал в себя: организацию работы с детьми и педагогическую работу с коллективом воспитателей и родителей. Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня сформированности инициативы как целеполагания и волевого усилия, что позволяет судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

Заключение

В ходе проведённого исследования нами была проведена теоретическая и экспериментальная работа по развитию инициативы как целеполагание и волевое усилие детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить состояние исследуемой проблемы, определить перспективные подходы к ее решению, уточнить понятийный аппарат.
2. Изучить особенности развития инициативы детей старшего дошкольного возраста;
3. Определить и охарактеризовать критерии и уровни сформированности инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей старшего дошкольного возраста;

Проведённая работа по развитию инициативы как целеполагание и волевое усилие детей старшего дошкольного возраста подтверждает выдвинутую нами гипотезу и позволяет сделать следующие выводы относительно теоретических подходов и методического решения изучаемой проблемы:

В рамках решения первой задачи нами было изучено состояние рассматриваемой проблемы в педагогической науке и практике дошкольного образования, уточнен понятийный аппарат исследования:

1. Теоретическое изучение данной проблемы показало, что она рассматривается учеными с разных позиций: как качество личности, свойство человека, как движущая сила развития, процесс проявления свободы личности и как составная часть воспитания. При рассмотрении проблемы инициативы как целеполагание и волевое усилие наше внимание акцентировалось на характеристике ее сущности и структуры, на выявлении условий ее формирования в образовательном процессе.

2. Определена сущность понятий «инициатива» и «инициативность», обозначены различия между ними. Инициативность, рассматриваемая нами, как как интегративное качество личности, выражающееся в состоянии внутренней готовности к деятельности, включает пять основных компонентов мотивации: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой.

3. Основными характеристиками понятия «инициативность» являются: эмоциональная устойчивость, помогающая противостоять негативным влияниям окружающей среды; активность, проявляющаяся в волевых качествах личности; направленность на индивидуальные достижения и успехи в разнообразных видах деятельности; самостоятельность в деятельности. Выявленные характеристики позволили проследить положительную динамику развития инициативы и могут быть использованы в практике ДОО в диагностических целях.

Решая вторую задачу, мы изучили особенности развития инициативы как целеполагание и волевое усилие детей старшего дошкольного возраста:

1. Определили сущность понятия «инициатива как целеполагание и волевое усилие», рассматриваемое нами как включённость в разные виды продуктивной деятельности: рисование, лепку, конструирование; рассмотрели понятия «воля» и «произвольность».

2. Выделили особенности проявления воли и произвольности в старшем дошкольном возрасте: сознательно добиваться поставленной цели, ребёнку помогает появление определённой направленности, выдвижение на первый план группы мотивов; особую роль в развитии воли у детей выполняют игры; у ребёнка проявляется способность соподчинять мотивы деятельности, проявлять самостоятельность и упорство, инициативу в целеполагании тогда, когда действия сопровождаются положительными эмоциями- удивлением, радостью или огорчением.

В рамках третьей задачи были определены и охарактеризованы критерии и уровни сформированности инициативы как целеполагания и волевого усилия у детей старшего дошкольного возраста.

Был выделен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий развития инициативы как целеполагание и волевое усилие детей старшего дошкольного возраста, включающий в себя:

– организацию совместной практической деятельности взрослых и детей по использованию специальных ситуаций для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности детей;

– организацию развивающей предметно-пространственной среды, ее содержательное наполнение, направленное на формирование инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

– повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по формированию инициативы детей.

Для реализации условий, мы стали использовать конструирование, как средство развития универсальных умственных способностей, развития инициативы дошкольников, как целеполагания и волевого усилия.

Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, позволили считать проведенную экспериментальную работу успешной, а педагогические условия развития инициативы как целеполагание и волевое усилие детей старшего дошкольного возраста - необходимыми и достаточными.

Анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающую полноту в разработке проблемы. Углубление изучения проблемы может быть связано с дальнейшей разработкой организации инициативы как целеполагание и волевое усилие детей не только старшего дошкольного возраста, но и других возрастных групп с опорой на другие компоненты.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Социальные ситуации развития личности и ее статус / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по психологии. – М: Просвещение, 1987
2. Борисова Т. С. Активность и инициатива как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи / Т.С. Борисова // Вестник ТГПУ. – 2009. Выпуск 5. – №83. – С. 34- 49.
3. Васюра С.А. Коммуникативная активность человека: общение с другими людьми и с собой / С.А. Васюра // Вестник РГУ им. И. Канта. – 2007. Вып.11. Педагогические и психологические науки. – С. 49- 57.
4. Волкова Ю. С. Конструирование как способ формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет в совместной деятельности / Ю.С. Волкова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2017. – С. 33-35.
5. Воля // Краткий энциклопедический словарь философских терминов. – Минск: БГПУ, 2006. – 266 с.
6. Гордин Л.Ю. Школа инициативы и самостоятельности: из опыта работы шк. г. Таганрога / Л. Ю. Гордин, В. М. Коротова. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
7. Година Г.Н. Самостоятельность младших дошкольников и ее влияние на развитие детских взаимоотношений / Г.Н. Година // Нравственное воспитание дошкольников. – М.: Педагогика, 1971 г. – С. 83-111.
8. Гришанова К С. Повышение педагогической грамотности родителей в вопросах развития конструктивных способностей детей старшего дошкольного возраста / К.С. Гришанова, И.Н. Евтушенко // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования. – Сургут, 2017.
9. Давидчук А.Н. Развитие у детей конструктивного творчества / А. Н. Давидчук. – М., – 2010.

10. Давидчук А.Н. Формирование конструктивного замысла /А.Н. Давидчук //Дошкольное воспитание. – 1969. – №4.
11. Дамаданова Х.Д. Социальная активность у младших школьников / Х.Д. Дамаданова // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. – 2011. – №3.
12. Доманецкая Л.В. Общение и эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста: учебное пособие спецкурсу по психологии /Л.В. Доманецкая. – 2008. – С. 164
13. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.Н. Дорнова // Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М., 2002. – 120 с.
14. Елисеева З.В. Педагогические условия воспитания самостоятельности у детей раннего возраста в семье: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: защищена 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. / З.В. Елисеева- Москва: Изд-во РГБ ОД, 1988. – 16 с.
15. Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 12–18.
16. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С.Заир-Бек //Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1995 – 234с.
17. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П Ильин. – СПб: Издательство "Питер", 2000.
18. Истоки: примерная основная образовательная программа дошкольного образования. – 5е изд. М.: Сфера, 2015.
19. Ишмакова М. С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: пособие для педагогов / М. С. Ишмакова // Всероссий. уч.-метод. центр образоват. робототехники. – М.: Маска, 2013. – 100 с.
20. Каширин В. П. Положительная мотивация учебной деятельности / В.П. Каширин. – М.: Академия, 2007. – 213 с.

21. Кириенко С.Д. Развитие субъективной активности дошкольников: методическое пособие / С.Д. Кириенко, В.М. Коньшева. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 150 с.
22. Кириенко С.Д. Условия становления инициативности у детей дошкольного возраста / С.Д. Кириенко // Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета: Сборник научных статей. (По материалам международной научно-практической конференции «Кафедра дошкольной педагогики Герценовского университета: 85 лет подготовки педагога – традиции и инновации» 26-28 мая 2010 г. –СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 117-123.
23. Кириенко С.Д. Творческий компонент подготовки педагога профессионального обучения / С.Д. Кириенко, В.М. Коньшева, С.Е. Шаброва, С.М. Шумова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. – 75 с.
24. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя / А. Г. Ковалёв. – М., 1983. – 256 с.
25. Колосовский А.В. Мотивация учения у детей младшего школьного возраста / Колосовский А.В. // Психология.ру. – 2010. – №8.
26. Кон И. С. Ребенок и общество: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. – М.: Академия, 2003.
27. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С.10-24.
28. Короткова Н.А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов. – М., 2014.
29. Комарова Л.Г. «Строим из ЛЕГО. Моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора ЛЕГО / Л. Г. Комарова. – М.: Линка - Пресс, – 2001. - 312 с.
30. Копцев В.П. Учим детей чувствовать и создавать прекрасное: Основы объемного конструирования / В.П. Копцев. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 142 с.

31. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – 2 е изд. — М.: Издательство «ЛИНКА ПРЕСС», 2012. – 208 с.
32. Кошелева И.Ю. Развитие инициативы детей дошкольного возраста в продуктивной деятельности / И. Ю. Кошелева // Актуальные проблемы дошкольного образования: науч.-метод. сопровождение ФГОС дошкольного образования: сб. матер. XII междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск: Цицеро, 2014. – С. 349-352.
33. Куцакова Л.В. Конструирование из строительного материала. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014.
34. Куцакова Л.В. Проект работы по конструированию из строительного материала и конструкторов с детьми 5-6 лет на учебный год / Л. В. Куцакова // Методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М. МИПКРО. – 1998. – 392 с.
35. Лекции и практикумы по психологии. [Электронный ресурс]. – 2016. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology>
36. Леонтьев А. Н. Воля / А. Н. Леонтьев // Вестник МГУ: Серия 14. – 1993. – № 2. – С.4-11.
37. Максеева Ю.А. Интеграция легоконструирования в образовательную деятельность / Ю. А. Максеева // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 8.
38. Майер А.А. Основная образовательная программа дошкольного образования: конструирование и реализация В ДОУ / А.А. Майер, О.И. Давыдова // Методическое пособие. – СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.
39. Михайленко Н.Я. Модель организации образовательного процесса в старших группах детского сада / Н.Я. Михайленко, Н.А Короткова. – Дошкольное воспитание, 1995. – №9.

40. Мони́на Г. Б. Технология формирования у детей 6 - 7 лет инициативности, самостоятельности, ответственности / Г. Б. Мони́на. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 176 с.
41. Мудрик А.В. Социализация и воспитание / Мудрик А.В. – М., 1997.
42. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / Мухина В.С. – М.: Академия, 2009. – 313 с.
43. Намбина М.И. Чудеса для детей из ненужных вещей / М.И. Намбина. – Ярославль: «Академия», 1997.
44. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Сфера, 2006. – 239 с.
45. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. – М.: Академия, 2002.
46. Парамонова Л.А. Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей / Л.А. Парамонова, Г.В. Урадовских // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 7.
47. Петровский А.В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2002. – 312 с.
48. Полякова, М.Н. Педагогическая диагностика дошкольника как субъекта деятельности // Детский сад от А до Я. – 2011. – №2. – С. 55-63
49. Попова И. С. Субъектно-деятельностный подход к развитию инициативности студентов в условиях некоммерческой организации / И. С. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7(19). – С. 220–222.
50. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
51. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений / Н.А. Рыжова. – М.: 2003. – 191 с.

52. Савин Н.В. Педагогика / Савин Н.В. – М.: Просвещение, 1978. – 268 с.
53. Святцева А. В., Шухардина С. Б. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста / А. В. Святцева, С. Б. Шухардина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – с. 89.
54. Тарловская Н. Ф. Обучение детей дошкольного возраста конструированию и ручному труду / Н. Ф. Тарловская, Л. А. Топоркова. – М.: Просвещение, 1994.
55. Трубайчук Л.В. Актуальные проблемы дошкольного образования: опыт, тенденции, перспективы: сб. материалов XIII международной науч.-практич.конференции/ Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Цицеро, 2015. – 436с.
56. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега. – 2014. – 134 с.
57. Шанц Е. А. Инициативность как одно из социально-значимых качеств личности студента в общественно-полезной деятельности / Е. А. Шанц // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2012.
58. Шайдурова Н. В. Развитие ребенка в конструктивной деятельности: справочное пособие / Н. В. Шайдурова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
59. Ширяева Н. Влияние конструирования на развитие умственных способностей детей / Н, Ширяева // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 10.
60. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Карта наблюдения за профессиональной деятельностью педагога

Оценочный ключ:
 П-постоянно отмечается (75-100 % времени)
 И-иногда отмечается (25-75% времени)
 Р-редко отмечается, не наблюдается (0-25%)

№ п/п	Показатель	Экспертная оценка			Балл
1. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ПЕДАГОГОМ И ДЕТЬМИ (Взаимодействие педагога с детьми происходит часто, отражает непредвзятость, объективность, чуткость, уважение к индивидуальным интересам и различиям)					
1.1.	Педагог взаимодействует с каждым ребёнком, проявляя любовь, заинтересованность и уважение	ПИР	ПИР	ПИР	
1.2.	Педагог направляет детей в процессе решения проблем, предлагает им обсуждать свои чувства и идеи, сотрудничать друг с другом	ПИР	ПИР	ПИР	
1.3.	Педагог создаёт ситуации, вызывающие деятельную активность детей, предоставления каждому ребёнку возможности нести за неё ответственность	ПИР	ПИР	ПИР	
2. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ (Педагог использует своё знание уровня развития детей, а также своё взаимодействие с детьми и их семьями для того, чтобы понять своеобразие каждой группы и учесть уникальные потребности и потенциальные возможности каждого ребёнка)					
2.1.	Педагог способствует развитию положительной самооценки детей через взаимодействие на основе знания уровня развития каждого ребёнка	ПИР	ПИР	ПИР	
2.2.	Педагог способствует индивидуальному росту в соответствии с темпами развития каждого ребёнка	ПИР	ПИР	ПИР	
3. РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА (Планируя обстановку группы и используя в дизайне различные материалы, педагог создаёт окружающую среду таким образом, чтобы у детей были оптимальные возможности для принятия самостоятельных решений в процессе обучения, для практического овладения жизненными навыками в условиях коллективной и самостоятельной работы)					

3.1.	Педагог понимает влияние окружающей среды на развитие ребёнка и создаёт среду, которая способствует обучению и исследованиям, а также побуждает их к необходимости делать выбор и активно развиваться.	<u>ПИР</u>	<u>ПИР</u>	<u>ПИР</u>	
3.2.	Педагог изменяет предметную развивающую среду в соответствии с текущими целями, задачами и тематическими проектами	<u>ПИР</u>	<u>ПИР</u>	<u>ПИР</u>	
3.3.	Педагог обогащает развивающую среду совместно с детьми и родителями	<u>ПИР</u>	<u>ПИР</u>	<u>ПИР</u>	
4. СТРАТЕГИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (Педагог способствует осуществлению содержательного обучения, используя различные методы и материалы, соответствующие уровню развития детей, стимулирующие и поддерживающие индивидуальное развитие, социальное сотрудничество)					
4.1.	Педагог обеспечивает различные виды деятельности, занятий и материалов, которые соответствуют уровню развития детей, отбирая их таким образом, чтобы вовлечь воспитанников в активное и содержательное обучение для развития социальных умений и знаний.	ПИР	ПИР	ПИР	
4.2.	Педагог использует возможность для воспитания и развития детей во время режимных моментов, уборки, дежурства выполнения каких-либо других поручений, в различных жизненных ситуациях.	ПИР	ПИР	ПИР	

