




МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

**ПОДДЕРЖКА ИНИЦИАТИВЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР**

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

71,5 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«09» февраля 2023 г.
Зав. кафедрой ПиПД 
Филиппова Оксана Геннадьевна

Выполнил (а):

Студент (ка) группы: 3Ф-302-278-2-1
Дзекун Оксана Владимировна

Научный руководитель: д.п.н.,
профессор каф. ПиПД
Емельянова Ирина Евгеньевна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	11
1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.....	11
1.2 Особенности поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.....	18
1.3 Психолого-педагогические условия поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.....	24
Выводы по первой главе.....	39
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	41
2.1 Изучение процесса поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников в практике дошкольной организации.....	41
2.2 Реализация психолого-педагогических условий поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.....	51
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования.....	64
Выводы по второй главе.....	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	80
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время одной из важных задач современной системы образования является создание условий для раскрытия потенциала каждого ребенка. В федеральном законе Российской Федерации (далее – РФ) «Об образовании» и других нормативных документах Российской Федерации сформулирован социальный заказ государства системе образования: воспитание инициативного, ответственного человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) нацеливает педагогов на реализацию такой образовательной программы, освоение которой мотивирует ребенка к познанию и творчеству, что является основополагающей ценностной установкой современного быстро трансформирующегося мира. И это принципиально меняет содержание и организацию образовательного процесса на уровне дошкольного образования. В основу обновления ложится конструирование социальной ситуации развития детей, которая способствует поддержке индивидуальности и детской инициативы.

Инициатива ребенка дошкольника проявляется в детских вопросах и познавательной активности, в определенной смелости и желании творить, в разнообразии личных интересов и самостоятельном выборе. В соответствии с исследованиями А. Ф. Лазурского, А. И. Крупнова, И. А. Джидарьян стоит отметить, что поддержка инициативы является необходимым условием для создания социальной ситуации развития детей и их позитивной социализации ребенка. Данное мотивационное качество, рассматривается и как волевая характеристика поведения человека. Иными словами, инициативность выступает необходимым условием для формирования психически здоровой и гармоничной личности, обеспечивает успешность ее деятельности.

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 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].

Подчеркнем, что Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, А. П. Усова утверждают о важности использования в процессе поддержки детской инициативы игровой деятельности. Такая самостоятельная активность даёт возможность ребёнку почувствовать результаты своей активности, реализовать свой замысел и, наконец, почувствовать себя. Это имеет важнейшее значение для формирования образа «Я», самосознания и уверенности в себе.

Наибольший интерес представляют собой подвижные игры, которые занимают особое место среди других детских игр. Отличительной особенностью этих игр является комплексность воздействия на организм, на все стороны личности ребенка, в том числе и на развитие инициативности. Подвижные игры способствуют не только оздоровлению ребенка, но и активизации творческой деятельности, самостоятельности, проявлению раскованности, способности рисковать, свободы в решении игровых задач.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы и практическая работа в дошкольной образовательной организации свидетельствуют о наличии ряда противоречий между:

– социальным заказом государства к системе образования на воспитание инициативного, ответственного человека, готового

самостоятельно принимать решения в ситуации выбора и недостаточным вниманием к формированию необходимых умений и навыков у детей в практике дошкольной организации;

– потребностью в формировании детской инициативы дошкольников в реальной практике дошкольного образования и недостаточной разработкой содержательно-методических основ процесса поддержки детской инициативности в подвижных играх.

Данные противоречия определили проблему исследования, которая заключается в поиске теоретико-методического обеспечения процесса детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: «Поддержка детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

Объект исследования: процесс поддержки детской инициативы.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

В основу исследования положена гипотеза о том, что процесс поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников будет наиболее эффективным при реализации психолого-педагогических условий:

– включение в непосредственно-образовательную деятельность педагогические ситуации, активизирующие детскую инициативу в подвижных играх;

– обогащение развивающей предметно-пространственной среды в аспекте формирования инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

– повышение педагогической компетентности семьи в вопросах формирования детской инициативы с целью оказания эмоциональной поддержки детям в ходе участия в совместной деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую проблему поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

2. Выявить особенности поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

3. Обосновать теоретико-методологическую основу поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

4. Создать банк ситуаций для проявления инициативы ребенка в подвижных играх.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– исследования А. Ф. Лазурского, А. И. Крупнова, И. А. Джидарьян, Д. Н. Узнадзе, Д. Б. Богоявленской, Е. А. Погониной и др. о детской инициативности как проявление общей активности личности;

– труды С. Л. Рубинштейна, П. А. Рудика, Н. Д. Левитова, А. Г. Ковалева, С. А. Петухова, В. П. Прядеина и др., посвященные рассмотрению детской инициативы как волевого свойства личности;

– идеи влияния общения на развитие детской инициативности (Д. Б. Годовикова, Т. М. Землянухина, М. И. Лисина, Т. А. Серебрякова и другие);

– идея о том, что одним из условий развития детской инициативы является потребность в новых впечатлениях (Л. И. Божович);

– положения о влиянии игровой деятельности на развитие детской инициативности в дошкольном возрасте (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, А. П. Усова и др.);

– субъективный подход (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова и др.);

– личностно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс методов, адекватных объекту и предмету исследования: общетеоретические (анализ психолого-педагогической, научно-методической, справочно-энциклопедической литературы и нормативных документов по проблеме исследования); эмпирические (педагогический эксперимент, диагностические методики, методы математической статистики – Т-критерий Вилкоксона).

База исследования: Практическая часть опытно-экспериментальной работы организована нами на базе МБДОУ «Детский сад № 99 г. Челябинска» в старших дошкольных группах.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – аналитико-теоретический (октябрь – декабрь 2021 г.). Теоретическое осмысление проблемы поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников, изучение состояния разработанности проблемы исследования в психолого-педагогической литературе. На данном этапе осуществлялся анализ состояния проблемы в практике, определялась теоретико-методологическая основа исследования. Были определены предпосылки, цели, задачи научного поиска, формулировалась гипотеза, разрабатывалась методика исследования. На данном этапе составлен план опытно-экспериментальной работы. Организовано проведение констатирующего этапа с целью определения направлений исследования, разработки методики экспериментальной работы.

Второй этап – опытно-экспериментальный (январь 2022 г. – апрель 2023 г.) связан с организацией и проведением констатирующего и формирующего этапов и контроль опытно-экспериментальной работы с целью проверки эффективности психолого-педагогических условий

поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

Третий этап – итогового-аналитический (май – июнь 2023 г.) предполагал изучение результатов контрольного этапа экспериментальной работы, обработку материалов экспериментальной работы, определение эффективности психолого-педагогических условий поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников. Нами была проведена систематизация результатов исследования и их интерпретация, сформулированы основные выводы, оформление работы.

Теоретическая значимость исследования:

1. Теоретически обоснован и охарактеризован процесс поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

2. Определены особенности поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

3. Теоретически обосновано использование психолого-педагогических условий в поддержке детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации психолого-педагогических условий по поддержке детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников и использовании материалов исследования в педагогической деятельности дошкольных образовательных организаций.

Обоснованность и достоверность результатов исследования определяется подробным анализом психолого-педагогической и методической литературы по проблеме; выбором комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; разнообразием источников информации; использованием методов математической статистики (критерий Т-Вилкоксона) при обработке результатов исследования, подтверждении гипотезы.

Личное участие автора состоит в разработке основных положений поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников; в получении научных результатов, изложенных в диссертации.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

– осуществления экспериментальной деятельности в период с 2021 по 2023 гг.;

– заочного участия автора в конференциях различного уровня:

На защиту выносятся следующие положения:

1. Определяем процесс поддержки детской инициативы как специально организованная целенаправленная деятельность с использованием различных методов и приемов по стимулированию самостоятельных волевых проявлений, выраженности признаков инициативы, организации их достижения.

2. Предлагаем использовать в качестве основного средства педагогической поддержки детской инициативы подвижные игры.

3. Доказываем, что эффективность развития детской инициативы в подвижных играх у детей старшего дошкольного возраста обеспечивается реализацией психолого-педагогических условий:

– включение в непосредственно-образовательную деятельность педагогические ситуации, активизирующие детскую инициативу в подвижных играх;

– обогащение развивающей предметно-пространственной среды в аспекте формирования инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

– повышение педагогической компетентности семьи в вопросах формирования детской инициативы с целью оказания эмоциональной поддержки детям в ходе участия в совместной деятельности.

Структура и объем работы. Выпускная квалификационная работа магистра состоит из следующих структурных элементов: введение, теоретическая глава исследования, раскрывающая сущность основных понятий, особенности развития детской инициативы и теоретическое обоснование использования обозначенных нами психолого-педагогических условий, практическая часть, которая включает в себя опытно-экспериментальную работу на констатирующем, формирующем и контрольном этапах, заключение, содержащее основные выводы по проведенной работе, список использованных источников в количестве 53, приложений. Работа иллюстрирована с помощью 18 таблиц, 21 рисунков. Объем работы составляет 100 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников

Поддержка детской инициативы в дошкольной образовательной организации является одним из важнейших направлений работы современной системы дошкольного образования. Для теоретического анализа этой проблемы необходимо, в первую очередь, раскрыть понятие «поддержка детской инициативы». Перед этим проанализируем каждое из понятий отдельно, проанализировав психолого-педагогическую литературу.

Понятие «поддержка» введено в педагогику относительно недавно О. С. Газманом. И получило развитие в работах таких ученых как А. Т. Анохина, А. Г. Асмалова, И. Ф. Дементьевой, И. Б. Котовой, Л. Я. Олиференко, Л. А. Петровской, Г. Н. Штиновой, Т. П. Шульги и других авторов, которыми были определены основные механизмы, виды, способы и условия поддержки субъектам образовательного процесса.

Итак, отметим, что понятие «поддержка» в словарях русского языка С. И. Ожегова и В. И. Даль идентично словам «помощь» и «содействие», однако в научной педагогической литературе для обозначения педагогической и образовательной деятельности, ориентированной на развитие личности, индивидуальности ребенка, утвердилось понятие «поддержка» [32].

Рассматривая термин «поддержка», Т. А. Анохина отмечает, что смысл поддержки заключается в том, что помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается «самодвижение», развитие «самости», самостоятельности человека [2].

По утверждению Н. Н. Михайловой, поддержка – это взаимоотношения двух равноправных людей находящиеся на разной стадии развития (возрастной, образовательной), а значит, обладающих разным опытом, который они могут усилить, обогатить и развить, помогая друг другу [5].

Основы теории педагогической поддержки разработал О. С. Газман. В связи с этим необходимо обратиться к психолого-педагогической литературе для анализа сущности понятия «педагогическая поддержка» (таблица 1).

Таблица 1 – Анализ сущности понятия «педагогическая поддержка»

№ п/п	Автор подхода	Характеристика точки зрения
1	О. С. Газман	процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни
2	Т. В. Анохина	система средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, в преодолении проблем самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности
3	И. С. Якиманская	система разноплановых мероприятий, проводимых в целях дифференциации детей по интересам, склонностям, жизненным устремлениям, направленным на их выявление и поддержку.
4	Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин	специфическая деятельность, направленная на становление индивидуальности ребенка, способ организации взаимодействия педагога и ребенка по выявлению, анализу реальных или потенциальных проблем дошкольников, совместному проектированию возможного выхода из них.

Таким образом, подход Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина импонирует нам, поскольку позволяет определять направления педагогической работы не только с теми детьми, которые уже имеют затруднения и проблемы, но и выстраивать профилактическую работу с

детьми с учетом задач социальной адаптации личности на конкретном возрастном этапе.

Проанализируем подробнее понятие «инициатива». Разработка философских основ понятия «инициатива» осуществлялась в работах современных авторов [37, с. 157], изучавших сущность и закономерности творчества, его диалектику (Ю. Н. Кулюткин и др.). Начало исследованиям понятия «инициатива» в педагогике положили работы чешского мыслителя-гуманиста Я. А. Коменского, создателя Великой дидактики, который полагал, что «достигнуть всестороннего познания вещей, овладения ими и использования можно не иначе, как только через посредство нового...», и труды основоположника научной педагогики в России К. Д. Ушинского, который подчеркивал необходимость развития и поддержки оригинальности как стремления индивида проявить личный почин в своей деятельности.

Итак, в Советском энциклопедическом словаре под инициативой понимается первый шаг в каком-либо деле; внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивости; руководящая роль в каких-либо действиях [14].

С психологической точки зрения инициатива рассматривалась в работах К. Левина, Т. Рибо и других. Анализируя динамические, мотивационные, эмоциональные и когнитивные аспекты инициативы и инициативности, М. С. Говоров, А. И. Крупнов рассматривали особенности их проявления в рамках психологии активности.

Д. Б. Богоявленская, М. С. Говоров и другие изучали мотивационные аспекты инициативы. При этом инициатива определялась ими как выход за пределы заданных условий, как стремление искать новые пути для более успешного решения стоящих задач. В данных исследованиях прослеживается зависимость проявления инициативы от убеждений личности (Н. Е. Румянцев), ее интересов [10, с. 95].

К. А. Абульханова-Славская рассматривает инициативу как «свободную, отвечающую потребностям субъекта форму самовыражения, побудительный аспект деятельности, общения, познания», как опережение личностью внешних требований и проявление творчества, как взаимодополнение свободы и необходимости [3, с. 20]. На основе разработанного ею теоретического подхода и экспериментальных данных, полученных на взрослом контингенте, К. А. Абульханова-Славская строит открытую типологию личности, в которой раскрывается диалектика взаимосвязей инициативы и ответственности.

Под инициативой С. Л. Рубинштейн понимает способность вести дела легко и эффективно по собственной инициативе, не дожидаясь внешнего стимулирования. Он выделил такие признаки инициативы, как изобилие и яркость новых идей и планов, богатство воображения, эмоциональная и привлекательная картина перспектив, которые может открыть эта инициатива [35].

Н. Д. Левитов определяет инициативу как личную активность в новом деле. Он подчеркивает ощущение новой, личной активности как знак инициативы [39].

П. А. Рудик рассматривает инициативу как способность человека к самостоятельным волевым проявлениям, которые выражаются в самостоятельной постановке цели, в самостоятельной организации самой акции, направленной на достижение этих целей [38].

А. И. Крупнов понимает инициативу в контексте многофункционального подхода как свойство, обеспечивающее процесс инициирования и его завершения, характеризующее стремление к новому и опережающее существующее стимулирование [28].

А. С. Жарикова определяет инициативу как «системное свойство человека, которое включает в себя поведенческие, мотивационные, когнитивные, продуктивные, динамические, регуляторные,

эмоциональные, рефлексивно-оценочные характеристики, интенсивность и содержание которых имеют свою специфику в разном возрасте» [10].

С. В. Тетерский определяет инициативу как «способность человека к инициативе, самостоятельным начинаниям, деятельности, предпринятию и сформировавшейся потребности в деятельности формирует личное качество – инициативу» [24].

Т. С. Борисова под инициативой понимает самодеятельное участие человека в различных сферах жизнедеятельности, способность личности выходить за пределы требуемого, самостоятельно брать на себя решение каких-либо задач, обладающих просоциальными ценностями, осознавать необходимость достижения цели с позиции должного [7].

Мы придерживаемся определения понятия инициатива Е. А. Погониной, которая определяет инициативу как форму активности, которая выступает причиной начала и развертывания деятельности и выделяет в ее структуре мотивационно-потребностный, эмоциональный и когнитивный компоненты и две фазы инициативы: выдвижение нового замысла (начинание) и его реализация [34].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что инициатива – это активность в начинании, активность продвигать начинания, запускать новые дела, вовлекая туда окружающих людей.

Как правило, в педагогической литературе можно встретить понятия «инициатива» и «инициативность». С точки зрения 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].

В диссертационном исследовании С. М. Зиньковской обращается внимание на то, что в психологической литературе понятия «инициативность» и «инициатива» часто отождествляются, тогда как эти

понятия имеют разный смысл. На наш взгляд, эти понятия имеют самостоятельные смысловые значения. Инициативность представляет собой качество личности, тогда как инициатива может являться как инструментом проявления инициативы, так и ее результатом [7].

Стоит отметить, что детской инициативе характерны ряд признаков. В трудах разных специалистов описываются некоторые свойства. Так, А. Г. Ковалев описывала признаки, характерные инициативе, которые опишем на рисунке 1.

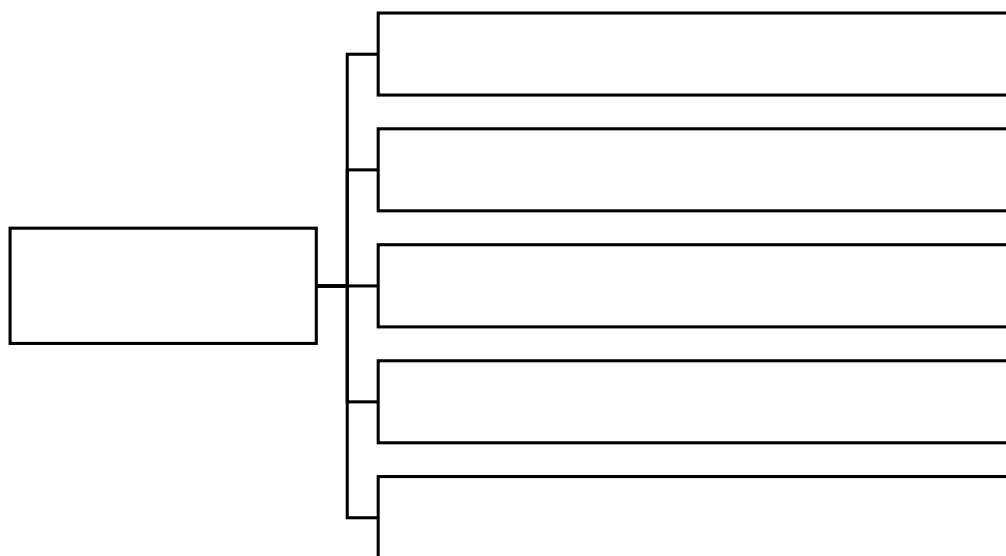


Рисунок 1 – Признаки инициативности

В свою очередь, исследования А. С. Жариковой позволяют выделить две группы признаков. В первую группу входят такие характеристики, как инициативность (личная, собственная), умение что-то начинать, умение легко заниматься делом и т.д. Ко второму – признаки, характеризующие инициативу как стимул к новому, как способность человека видеть новое, как ощущение нового, как постоянство стремления человека к новому и др. К первой группе признаков можно отнести инициативу, которая выступает в качестве начала процесса инициации, ко второй – как собственность человека, побуждающую к началу процесса инициации [10].

Первая группа признаков подчеркивает значение участия ребенка в деятельности и его роль в ней, во второй проявляется личность дошкольника, его индивидуальность и неповторимость. В связи с этим

важно отметить значительную роль применения при организации образовательного процесса личностно-деятельностного подхода, который основан на описании основных особенностей обучения, структуры его построения с учетом общих образовательных закономерностей.

В нашем исследовании предлагается применение именно личностно-деятельностного подхода, что обуславливается концентрацией его на активности и самостоятельности личности. Данный подход характеризуется заменой информационно-репродуктивных знаний на активные действенные. Рассматриваемый подход основывается на жизненном опыте каждого ребенка, его индивидуальных личностных особенностях в субъект-субъектном взаимодействии (дошкольник является активным участником обучения, своего рода «творцом», а педагогу отводится роль тьютера).

Для организации образовательного процесса с учетом личностно-деятельностного подхода, как считают А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратюк, И. Н. Толмачева, З. И. Шилкунова и др., педагогу необходимо обязательно учитывать ряд условий, к которым можно отнести следующие положения:

- тщательная работа по подготовке проблемных ситуаций для обучения; использование методов и приемов, позволяющих активизировать самостоятельную познавательную деятельность детей; развитие творческого мышления в ходе познания;

- систематизация и выбор методов и средств для формирования самореализации; подбор критериев оценивания проявления познавательной деятельности дошкольников с опорой на индивидуальные и возрастные особенности;

- применение рефлексии для анализа результатов учебного сотрудничества.

Е. А. Погонина подчеркивает важность педагогической поддержки для проявления инициативы и превращения отдельных актов инициативы

и инициативного поведения в инициативность как устойчивое качество личности. В качестве факторов, способствующих зарождению инициативы, автор называет общественную потребность, одобрение, поощрение, поддержку коллектива, положительную оценку идей, помощь коллектива в реализации замыслов [31].

По мнению Г. А. Цукерман, поддержка детской инициативы должна осуществляться одновременно тактически (как поддержка отдельных инициативных импульсов ребенка) и стратегически (как поддержка высших возможностей разных социальных групп, складывающихся внутри учебного сообщества) [43].

В связи с тем, что проявление инициативы со стороны ребенка требует значительного развития и роста внутреннего самоизменения личности. В связи с этим особую актуальность как в теоретическом, так и практическом плане приобретает проблема субъектности – развития активной, хорошо интегрированной личности, способной управлять собой, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной жизни и противостоять манипулятивным воздействиям.

В отечественной психологии проблема субъективного подхода была впервые поставлена С. Л. Рубинштейном, а в дальнейшем его последователями: К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, Л. И. Анцыферовой и др., которые сформулировали основные положения субъектного подхода к изучению личности. Согласно концепции К. А. Абульхановой-Славской, субъектный подход представляет собой новую схему анализа, обращенного к «изучению реальной личности и созданию таких моделей, в которых воплощались бы особенности данного общества в данный период времени». Именно данный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности детей в ходе поддержки детской инициативы.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу о том, что понятие «поддержка детской

инициативы» стоит характеризовать как специально организованную целенаправленную деятельность с использованием различных методов и приемов по стимулированию самостоятельных волевых проявлений, выраженности признаков инициативы, организации их достижения.

1.2 Особенности поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников

Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. В этом возрасте закладываются основы будущей личности [11]:

- 1) формируется устойчивая структура мотивов;
- 2) зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, желание выполнять важные для других, «взрослые» дела, быть «взрослым»; потребность в признании сверстников: у старших дошкольников активно проявляется интерес к коллективным формам деятельности и в то же время – стремление в игре и других видах деятельности быть первым, лучшим;
- 3) появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами и т.д.);
- 4) возникает новый (опосредованный) тип мотивации – основа произвольного поведения;
- 5) ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей, моральных норм и правил поведения в обществе, в некоторых ситуациях он уже может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так как «надо» (хочется посмотреть «мультитики», но мама просит поиграть с младшим братом или сходить в магазин; не хочется убирать игрушки, но это входит в обязанности дежурного, значит это надо делать и т.д.).

На седьмом году жизни ребенок начинает осознавать свое место среди других людей, у него формируется внутренняя социальная позиция и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли. Ребенок начинает осознавать и обобщать свои переживания, формируются устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности (одним свойственно стремление к успеху и высоким достижениям, а для других важнее всего избежать неудач и неприятных переживаний) [21].

В этот период происходят значительные изменения структуры и содержания детской деятельности. Начиная с подражания взрослому, через расцвет сюжетно-ролевой игры, ребенок приходит к овладению более сложными видами деятельности, требующими нового, произвольного уровня регуляции, основанного на осознании целей и задач деятельности и способов их достижения, умении контролировать свои действия и оценивать их результат (труд и учение) [34].

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования инициативности. Научные исследования свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности, произвольности в игре (Н. Я. Михайленко), в познании (А. М. Матюшин, З. А. Михайлова, Н. Н. Подьяков), в труде (М. В. Крулех, Р. С. Буре), в обучении (Е. Е. Кравцова, Л. В. Артемова).

Именно в старшем дошкольном возрасте создаются важные предпосылки для целенаправленного развития инициативы детей: развивающиеся возможности мышления (И. С. Фрейдкин, А. Н. Подьяков, О. М. Дьяченко), становление познавательных интересов (Л. М. Маневцова, Н. К. Постникова, Е. В. Боякова, М. Л. Семенова), расширение взаимодействия старших дошкольников с окружающим миром (Л. С. Римашевская, О. В. Афанасьева), развитие продуктивной (Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина) и творческой

деятельности (Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, Н. Б. Шумакова) становление элементарного планирования и прогнозирования, гипотетичности (Л. А. Ретуш, О. К. Тихомиров, Е. Д. Френкель, Г. И. Вергелес, А. Н. Соколов).

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].

Более выражено инициативность проявляется у детей к концу старшего дошкольного возраста. Ребенок старается действовать по-своему, а также активно проявляет инициативность, пытается лучше и быстрее выполнять задуманное дело или поручение взрослых. У ребенка начинает формироваться стремление узнавать и открывать новые знания, отметим, что также изменяется организация практического опыта детей, направленного на активное изучение взаимоотношений людей в совместной деятельности. Движущими силами развития психики ребенка дошкольного возраста являются противоречия, которые возникают в связи с развитием целого ряда его потребностей. Наиболее важными являются потребности в общении, помогающие усваивать ребенку социальный опыт, потребности в движении, способствующие овладению системой различных умений и навыков, потребности во внешних впечатлениях, способствующие развитию познавательных процессов.

У детей 6-7 лет инициатива и самостоятельность проявляются значительно тоньше и разнообразнее. Их самостоятельность обнаруживается в замысле и в развертывании сюжетов сложных коллективных игр, в умении самостоятельно выполнить трудное и ответственное дело, порученное группе. Возросшая самостоятельность детей прослеживается в их умении оценивать работу и поведение других детей [4].

Самостоятельность старших дошкольников проявляется в ведущем виде деятельности детей – игре, ее выборе, но и в сюжетосложении, в добровольности объединения с другими детьми, в свободе вхождения и выхода из игры, в отборе игрового материала, в умении согласовывать собственные игровые действия с действиями партнеров по игре.

Самостоятельность ребенка не имеет ничего общего со стихийным его поведением. За самостоятельностью ребенка всегда стоит руководящая роль и требования взрослого. Об этом же говорит Р. С. Буре, педагог всегда остается организатором, руководителем детской жизнедеятельности, только методы его влияния на детей значительно изменяются в период, когда каждый из них самостоятелен в определении своих игр и занятий [3].

Однако с развитием детей это воздействие становится все менее и менее открытым. Вынужденный постоянно подчиняться требованиям взрослых, ребенок начинает ориентироваться на них как на определенные нормы поведения. Лишь на основе соответствующих выработанных привычек, т.е. сложившихся стереотипов, отвечающих требованиям старших, может быть воспитана подлинная самостоятельность как ценнейшая черта личности. Если привычки не сформированы, предоставленная ребенку самостоятельность приводит к стихийному поведению, полному нарушению общественных требований [2].

Уровень самостоятельности детей повышается с их развитием, с возрастающими у них возможностями выполнять все более сложные физические и умственные действия. Поэтому то, что оценивалось как проявление самостоятельности у двух-, трехлетних детей (умение аккуратно есть, одеваться без помощи взрослого) уже недостаточно для характеристики того же качества у старших детей [6].

Особенностью развития самостоятельности и инициативности старших дошкольников является ее организованность и управляемость: дети могут самостоятельно ориентироваться в ситуации, думать

самостоятельно, выражать свою точку зрения, рассуждать, делать выводы, контролировать и оценивать свои действия.

В старшем дошкольном возрасте дети способны принимать и ставить цель на основе развитых представлений о результатах производимых действий и последовательности этапов работы. Освоение способностью действовать в соответствии с представляемой целью обусловлено речевым развитием дошкольников и возрастанием её регулирующей роли, а также развитием волевых качеств, помогающих осуществить намеченную цель, несмотря на присутствие внешних и внутренних помех.

Старшие дошкольники способны видеть не только расхождения между результатами, которые были запланированы, и теми, которые были получены, но и на этой основе (при соответствующем обучении) успешно осуществлять коррекцию своих действий. Самоконтроль начинает выступать как особая деятельность, направленная на лучшее выполнение работы и устранение изъянов [48, с. 832].

На основе трудов Н. А. Коротковой и П. Г. Нежнова стоит отметить, что к основным сферам детской инициативы детей старшего дошкольного возраста относятся четыре вида, которые опишем на рисунке 2.

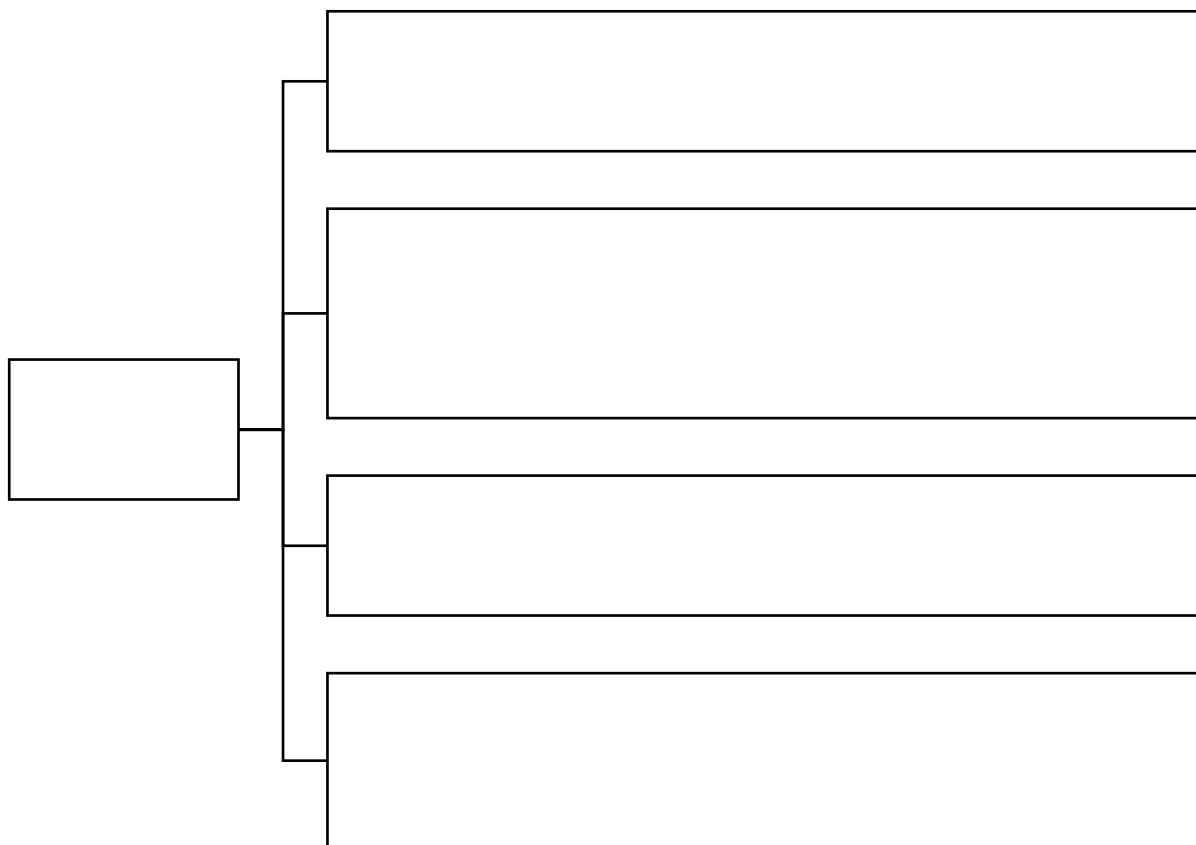


Рисунок 2 – Сферы детской инициативы

На основе рассмотренных сфер детской инициативы отметим, что инициативный ребенок обладает рядом умений и навыков [37]:

- стремление к организации игр, продуктивных видов деятельности, содержательного общения;
- умение найти занятие, соответствующее собственному желанию;
- включение в разговор, желание предлагать интересное дело другим детям.

В дошкольном возрасте инициативность связана с проявлением любознательности, пытливости ума, изобретательностью. Инициативного ребенка отличает содержательность интересов. Наиболее активно это проявляется в игре, так как она является ведущей деятельностью дошкольника. Игра является формой активного творческого отражения ребенком окружающей действительности, ее предметов и явлений. Но это не простое копирование того, что видит ребенок. Дошкольник вносит в игру выдумку, фантазии, поэтому в ней совмещаются реальность и

вымысел [26]. Следовательно, чем разнообразнее игровая деятельность, тем динамичнее развитие личности ребенка.

Основываясь на вышеперечисленном, можно сделать вывод, что для поддержки и развития детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста необходимо [9]:

- 1) развивать уверенность ребенка в себе – устанавливать простые понятные для ребенка задачи, которые ему под силу выполнить;
- 2) поддерживать инициативу ребенка, показывать свою заинтересованность в них;
- 3) давать задания, в которых будет отражаться личный интерес ребенка или же предлагать на выбор;
- 4) для решения поставленных задач не предлагать ребенку уже готовое решение, а предоставить найти выход самостоятельно;
- 5) учить детей адекватно реагировать и анализировать собственные неудачи.

О. В. Удова, О. И. Чапчикова выделяют три этапа развития и поддержки детской инициативы, описанные на рисунке 3.

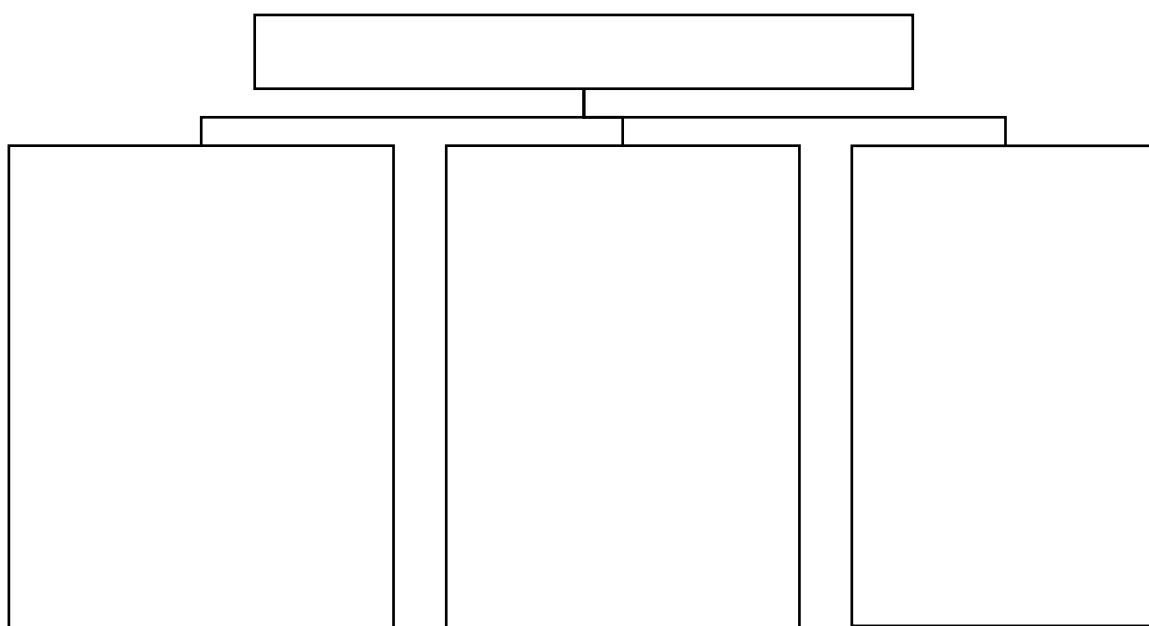


Рисунок 3 – Этапы поддержки детской инициативы

Таким образом, обобщая вышесказанное, подчеркнем, что инициатива наиболее стремительно начинает развиваться на этапе старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности. Дети на этом возрастном этапе уже вполне способны самостоятельно ставить цель и обдумывать действия, которые им помогут для достижения ее. Они гораздо успешнее проявляют волевые усилия, способствующие доведению задания до конца.

1.3 Психолого-педагогические условия поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников

Проанализировав сущность понятий «детская инициатива», «поддержка детской инициативы» в психолого-педагогической литературе, рассмотрев особенности развития данной стороны воспитания ребенка, мы приступим к рассмотрению выделенных нами психолого-педагогических условий, опираясь на исследования ученых. Прежде чем приступить к рассмотрению сущности каждого из психолого-педагогических условий, рассмотрим характеристику понятия «условия», «педагогические условия».

В теоретической и практической педагогике имеется множество трактовок и определений понятие «условие». В философском словаре под условием понимается «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых, он не может существовать» [24]. Кроме того, условия составляют необходимую среду и обстановку, в которых, нравственные явления возникают, существуют и развиваются. Словарь русского языка С. И. Ожегова трактует «условие» как обстоятельство, от которого, что-нибудь зависит [11].

Принципиальное значение для нашего исследования имеет определение понятия «педагогические условия», так как любая образовательная система не может совершенствоваться без применения данных условий. Так, А. Я. Найденов данное понятие рассматривает как

совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [18]. Н. О. Яковлева понимает под педагогическими условиями совокупность мер, объективных возможностей педагогического процесса [51]. Педагогические условия в исследованиях С. Н. Павлова характеризуются как совокупность объективных возможностей обучения и воспитания с использованием различных форм и материальных возможностей. А. Х. Хушбахтов дополняет данное определение, и рассматривает педагогические условия как совокупность возможностей образовательной среды, включающих в себя содержание, методы формы и приемы воспитания и обучения [49].

Обобщая психолого-педагогические исследования, отметим, что чаще всего используются три вида педагогических условий, к которым можно отнести следующие:

- организационно-педагогические (В. А. Беликов, Е. И. Козырева, С. Н. Павлов, А. В. Сверчков и др.);
- психолого-педагогические (Н. В. Журавская, А. В. Круглий, А. В. Лысенко, А. О. Малыхин и др.),
- дидактические условия (М. В. Рутковская и др.) и т.д.

В связи с темой нашего исследования остановимся на рассмотрении психолого-педагогических условий. Анализируя труды Н. В. Журавской, А. В. Круглий, А. В. Лысенко, А. О. Малыхина и др., отметим, что психолого-педагогические условия – это такие условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса [25].

Таким образом, мы под психолого-педагогическими условиями понимаем характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей образовательной среды,

реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы.

В основу исследования положена гипотеза о том, что процесс поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников будет наиболее эффективным при использовании ряда психолого-педагогических условий:

- включение в непосредственно-образовательную деятельность педагогические ситуации, активизирующие детскую инициативу в подвижных играх;

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды в аспекте формирования инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;

- повышение педагогической компетентности семьи в вопросах формирования детской инициативы с целью оказания эмоциональной поддержки детям в ходе участия в совместной деятельности.

Рассмотрим подробнее содержание каждого психолого-педагогического условия по поддержке детской инициативы детей старшего дошкольного возраста.

Первое психолого-педагогическое условие – включение в непосредственно-образовательную деятельность педагогические ситуации, активизирующие детскую инициативу в подвижных играх.

Подчеркнем, что для формирования и поддержки детской инициативы необходимо применять в ходе занятий и самостоятельной деятельности детей педагогические ситуации. Охарактеризуем понятие «педагогические ситуации».

Достаточно распространенным в психолого-педагогической науке является ситуативный (ситуационный) подход, основанный на понимании ситуации как совокупности конкретных условий, сложившихся в данный момент времени и детерминирующих особенности протекания профессиональной деятельности [5]. В соответствии с данным подходом

учитель должен выявить и проанализировать конкретные условия педагогической ситуации, в соответствии с которыми следует выбрать оптимальный способ ее разрешения.

Так, Л. Ф. Спирин в своих исследованиях характеризует понятие «педагогические ситуации» как состояние педагогической системы [10]. Автор предлагает под педагогической ситуацией понимать объективное состояние педагогической системы, рассмотренное в определенном временном промежутке.

В психолого-педагогической науке ситуация также трактуется как система событий [4]. Б. Ф. Ломов отмечал, что ситуацию необходимо рассматривать в соответствии со свойствами и особенностями субъектов, действующих в ней, и с самой их деятельностью. Особо отмечается такая характерная особенность ситуации, как проблемность [7]. По мнению С. Л. Рубинштейна, в человеке, включенном в ситуацию, есть что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен; ситуация представляет собой один из компонентов, детерминирующих его действия; любая ситуация по существу своему проблемна. Поэтому человек постоянно стремится выйти за пределы ситуации, чтобы иметь возможность влиять на ход ее развития. Данный подход можно трактовать как личностный в силу превалирования роли субъекта, его индивидуальных особенностей как в развитии самой ситуации, так и в процессе ее разрешения.

На основе рассмотренных подходов можно выдвинуть следующие положения, характеризующие педагогическую ситуацию:

- педагогическая ситуация представляет собой отдельно взятый момент учебно-воспитательного процесса, характеризуемый системой всевозможных взаимоотношений участников этого процесса;
- педагогическая ситуация всегда содержит определенные противоречия и проблемы;

– педагогическую деятельность можно интерпретировать как бесконечную непрерывную цепь принятия и реализации решений, возникающих в педагогических ситуациях и осознанных учителем проблем;

– объектом деятельности педагога при разрешении педагогической ситуации является ход ее развития, который учитель, конструируя определенным образом взаимодействия с учащимися, направляет в соответствующее целям личностного развития школьников русло.

Необходимо подчеркнуть в качестве одной из эффективных форм организации педагогической ситуации является игровая деятельность. Ведь именно игра, с точки зрения Л. С. Выготского, является ведущим видом деятельности в период дошкольного детства. Рассматривая труды Г. К. Селевко, обратим внимание на то, что понятие «игра» следует характеризовать как особый вид деятельности в условиях ситуации, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [14, с.16].

В психолого-педагогической литературе существует немало разных подходов к классификации детских игр. Так, А. Н. Леонтьев классифицирует игры по критерию их происхождения, Н. К. Крупская – на основе степени самостоятельности детей в придумывании игр, С. Л. Новоселова – по инициативе возникновения игр, П. Ф. Лесгафт – по принципу стремления ребенка к отражению и осмыслению впечатлений об окружающей жизни и прочее.

В связи с темой исследования наибольший интерес представляют подвижные игры. Анализируя труды П. Ф. Лесгафт отметим, что подвижная игра – это одно из важных средств всестороннего воспитания детей дошкольного возраста, характерной особенностью которых является ярко выраженная роль движений в их содержании (бега, прыжков, метаний, бросков, передач и ловли мяча) [29, с. 88].

В свою очередь, М. Н. Жукова определяет подвижную игру как относительно самостоятельную деятельность детей, которая удовлетворяет потребность в отдыхе, развлечении, познании, в развитии духовных и физических сил [34].

С точки зрения В. Л. Страковской «подвижная игра – это средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, ценных морально-волевых качеств» [35].

Обращая внимание на исследования А. Р. Кенеман, подчеркнем, что подвижную игру характеризуют как сложную эмоционально-окрашенную двигательную деятельность, обусловленную правилами [11].

В. В. Гориневский рассматривал подвижную игру как средство формирования личности ребенка. Он придавал огромное значение оздоровительной направленности положительных эмоций, которые ребенок испытывает в игре.

Е. А. Аркин считал подвижную игру незаменимым средством развития ребенка, основным рычагом дошкольного воспитания, видел преимущества игры в ее эмоциональной насыщенности, привлекательности, мобилизующей силы ребенка, доставляющей радость и удовлетворение. Игра содействует работе крупных мышечных групп; развивает личную инициативу, психофизические качества; смелость, находчивость, дисциплину; тренирует анализаторные системы; разнообразие движений в ней препятствует утомлению [19].

Для того, чтобы создать условия для развития детской инициативы, в том числе и в подвижной игре, педагогу необходимо обеспечить эмоциональное благополучие каждого ребенка через непосредственное общение с каждым ребенком, уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям. Необходимо осуществить поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства. А также очень важно создать развивающую предметно-пространственную среду.

Условиями для проявления и поддержки инициативы в подвижных играх могут стать:

- двигательное пространство группы, организованное в безопасном для детей месте, в шаговой доступности от спортивного уголка;
- спортивное оборудование разнообразное по своему содержанию;
- спортивный инвентарь, который подобран с учетом индивидуальных особенностей и интересов детей группы;

Для поддержки детской инициативы в процессе игровой деятельности дошкольников используются различные методы. Группа педагогов-исследователей под руководством С. Л. Новоселовой разработала метод комплексного руководства игрой дошкольников. Под руководством игрой данные авторы понимают совокупность методов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладения ими конкретными действиями. Исследователи отмечают, что руководство подвижной игрой включает в себя ряд компонентов, описанных на рисунке 4.

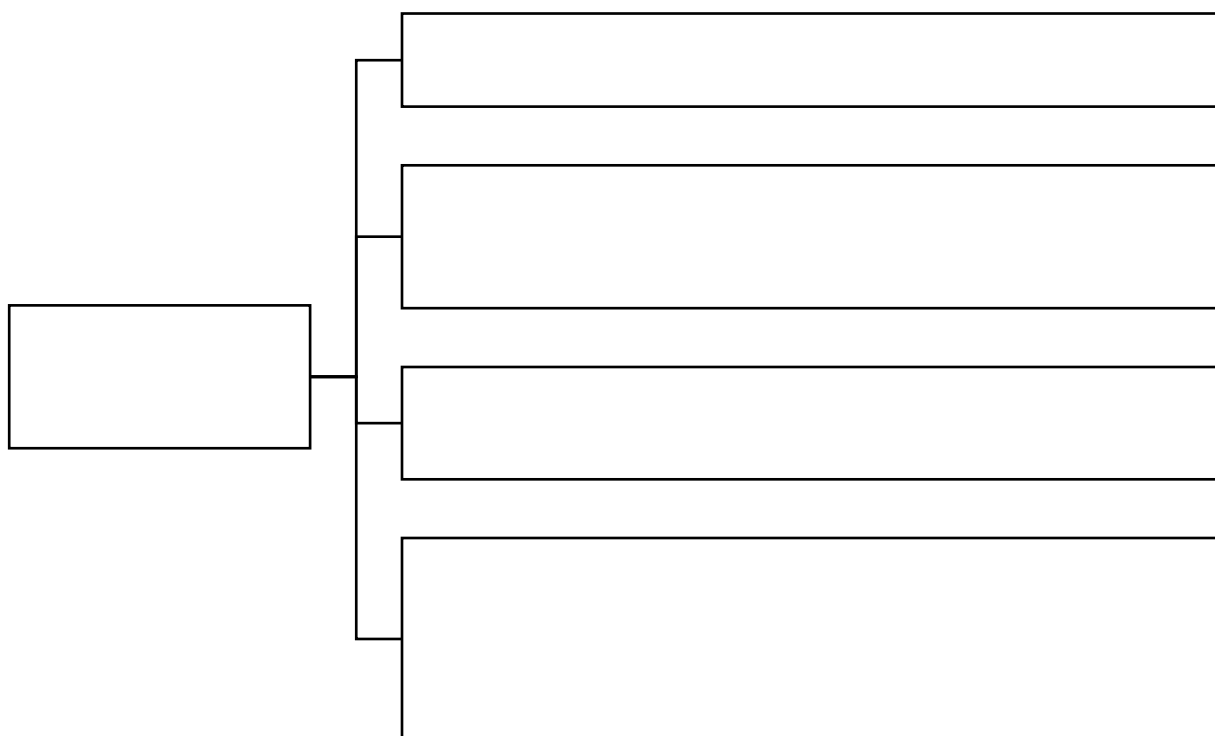


Рисунок 4 – Компоненты комплексного руководства подвижной игрой старших дошкольников

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).

Второе психолого-педагогическое условие – обогащение развивающей предметно-пространственной среды в аспекте формирования инициативы как целеполагания и волевого усилия детей.

Для более точной характеристики данного психолого-педагогического условия проанализируем в начале сущность понятия «развивающая предметно-пространственная среда» в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ понятия «развивающая предметно-пространственная среда»

№ п/п	Автор подхода	Характеристика понятия
1	Т. Н. Доронова, Н. А. Короткова	совокупность социальных и культурных предметных средств, которые определяют зоны ближайшего и перспективного развития ребенка, обеспечивают разнообразие видов детской деятельности и влияют на становление творческих способностей
2	В. В. Рубцов	такая форма коммуникативного взаимодействия, которая создает особые виды общности между ребенком и педагогом, которые обеспечивают передачу детям социокультурного опыта, норм и правил нравственного поведения, необходимых им для функционирования в обществе
3	В. И. Слободчикова	динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия развивающего пространства, управления процессом развития, места развития и самого ребенка
4	М. Н. Полякова	естественная комфортная и безопасная обстановка, грамотно организованная, наполненная разнообразными сенсорными и игровыми материалами, соответствующими возрастным психологическим особенностям детей
5	В. А. Петровский	организованное жизненное пространство, способное

		обеспечить социально-культурное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка, становление его способностей
6	С. Л. Новоселова	система материальных объектов деятельности ребенка, функционально модернизирующая содержание развития его духовного и физического облика; обогащенная развивающая среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечение разнообразной деятельности ребенка

В соответствии с ФГОС ДО при организации развивающей предметно-пространственной среды педагог руководствуется рядом принципов. Рассмотрим их с точки зрения поддержки и развития детской инициативы.

1. Содержательно-насыщенной. В группе должны быть игрушки, оборудование, материалы, которые должны отвечать всем потребностям и удовлетворить все интересы детей. Если у ребенка возник какой-то интерес или ребенок проявляет желание что-либо сделать, то в группе он должен найти достаточно материала для удовлетворения своего интереса.

2. Трансформируемой. Ребенок должен иметь возможность использовать трансформируемую мебель, модули, ширмы и т.д., и изменить их в зависимости от своих меняющихся интересов и ситуации.

3. Полифункциональной. Игрушки и материалы должны давать ребенку возможности использовать их в разных ситуациях и в разных играх также в зависимости от своих меняющихся интересов.

4. Доступной. Дети должны иметь доступ к нужным им в данный момент времени материалам, игрушка или оборудованию, тем самым проявляя инициативу по их выбору.

5. Безопасной. Не наносить вреда жизни и здоровью ребенка.

Организуя развивающую предметно-пространственную среду в группе, важно учитывать следующие важнейшие принципы:

1. Вариативности – предоставление ребенку возможности для оптимального самовыражения через осуществление права выбора, самостоятельного выхода из проблемной ситуации.

2. Деятельности – стимулирование детей на активный поиск новых знаний в совместной деятельности с взрослым, в игре и в самостоятельной деятельности.

3. Креативности – создание ситуаций, в которых ребенок может реализовать свой творческий потенциал через совместную и индивидуальную деятельность.

Подчеркнем, что для работы нами определены несколько условий, способствующих более точному и грамотному конструированию предметно-пространственной среды:

- насыщение пространства предметами реального мира, а также мира сказочного, которые несут ценностную важность развития физических и личностных качеств; каждый инструмент раскрывает символ-образ, побуждающий детей моделировать определенную двигательную деятельность;

- насыщение среды предметами-символами народной культуры, обобщающими образ физического и духовного идеала человека;

- сочетание заданной и свободной среды, стимулирующей самостоятельный выбор материальных инструментов для моделирования игровых ситуаций, упражнений и подвижных игр;

- доступное расположение предметов в условиях пространства группы, обеспечивающее свободное и безопасное перемещение ребенком объектов предметно-развивающей среды вне зависимости от роста и уровня физического развития и стимулирующее самостоятельный выбор;

- многофункциональность среды: предметы дополняют друг друга и дают возможность выполнить движения разными способами.

В свою очередь, О. В. Дыбина, Л. А. Пенькова и Н. П. Рахманова выделяют следующие направления построения развивающей среды [21]:

– построение развивающей предметно-пространственной среды с учетом комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса;

– создание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей образовательную деятельность в процессе организации различных видов детской деятельности;

– создание развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей решение программных образовательных задач как в совместной деятельности взрослого и детей в рамках непосредственно образовательной деятельности, так и в самостоятельной детской деятельности (возникающей по их инициативе и разворачивающейся по их замыслу);

– создание развивающей предметно-пространственной среды интегрированных видов деятельности детей.

Н. В. Полтавцева описывает в качестве одного из эффективных условий поддержки инициативы введение в развивающую предметно-пространственную среду и деятельность новые предметы, инициирующие действие с ними, вводить условия применения, вводить любые возможности вариации применения предмета. Одно из главных условий – своевременная замена материала, модификация [23].

Таким образом, под развивающей предметно-пространственной средой дошкольной образовательной организации понимается рационально организованная и эстетически оформленная обстановка, наполненная разнообразными предметами и игровыми материалами, которая является комфортной и безопасной для детей и способствует их личностному развитию. Она обеспечивает одновременное включение в различную деятельность детей всей группы с учетом их возрастных психологических особенностей, потребностей и интересов.

Третье психолого-педагогическое условие – повышение педагогической компетентности семьи в вопросах формирования детской

инициативы с целью оказания эмоциональной поддержки детям в ходе участия в совместной деятельности.

В современных условиях рассмотрения семьи и дошкольной организации как равноправных участников образовательного процесса многие ученые и практики уделяют особое внимание при работе с семьей на аспект развития ее воспитательных возможностей, в частности на развитие родительской компетентности (В. Н. Бушина, Н. Н. Мизина, Н. А. Хрусталькова и др.), осознанного родительства (М. О. Ермохина), воспитательного потенциала семьи (Н. В. Додокина, О. В. Кучмаева, Л. Н. Константинова, А. А. Чуприна), педагогической культуры родителей в целом (В. Н. Вершинин, И. А. Колесникова, М. Н. Недвецкая).

Современные ученые трактуют педагогическую компетентность родителей следующим образом:

- широкое общекультурное понятие, составляющее часть педагогической культуры (Т. В. Бахуташвили, Е. В. Бондаревская, Ю. А. Гладкова, Т. В. Кротова, Т. А. Куликова и др.);

- единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения (Е. П. Арнаутова, В. П. Дуброва, О. Л. Зверева);

- знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности (Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров);

- интегральная характеристика, определяющая способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и склонностей (А. П. Тряпицына);

- наличие у родителей знаний, умений и опыта в области воспитания ребенка (М. М. Мизина);

- способность родителей организовать семейную социально-педагогическую деятельность по формированию у ребенка социальных

навыков, социальных умений и социального интеллекта путем компетентного выстраивания тренинга жизненных ситуаций (Е. В. Руденский).

Для достижения необходимого результата следует использовать для развития инициативности дошкольников совместно с родителями метод активного обучения на основе субъект-субъектных отношений, который предполагает актуализацию уникального потенциала каждого ребенка, организовать процесс осознанного самостоятельного овладения детьми новыми знаниями, применения полученных знаний в решении познавательных, учебно-практических и жизненных проблем позволяет проектная деятельность.

В структуре педагогической культуры родителей выделяют компоненты, описанные на рисунке 5.

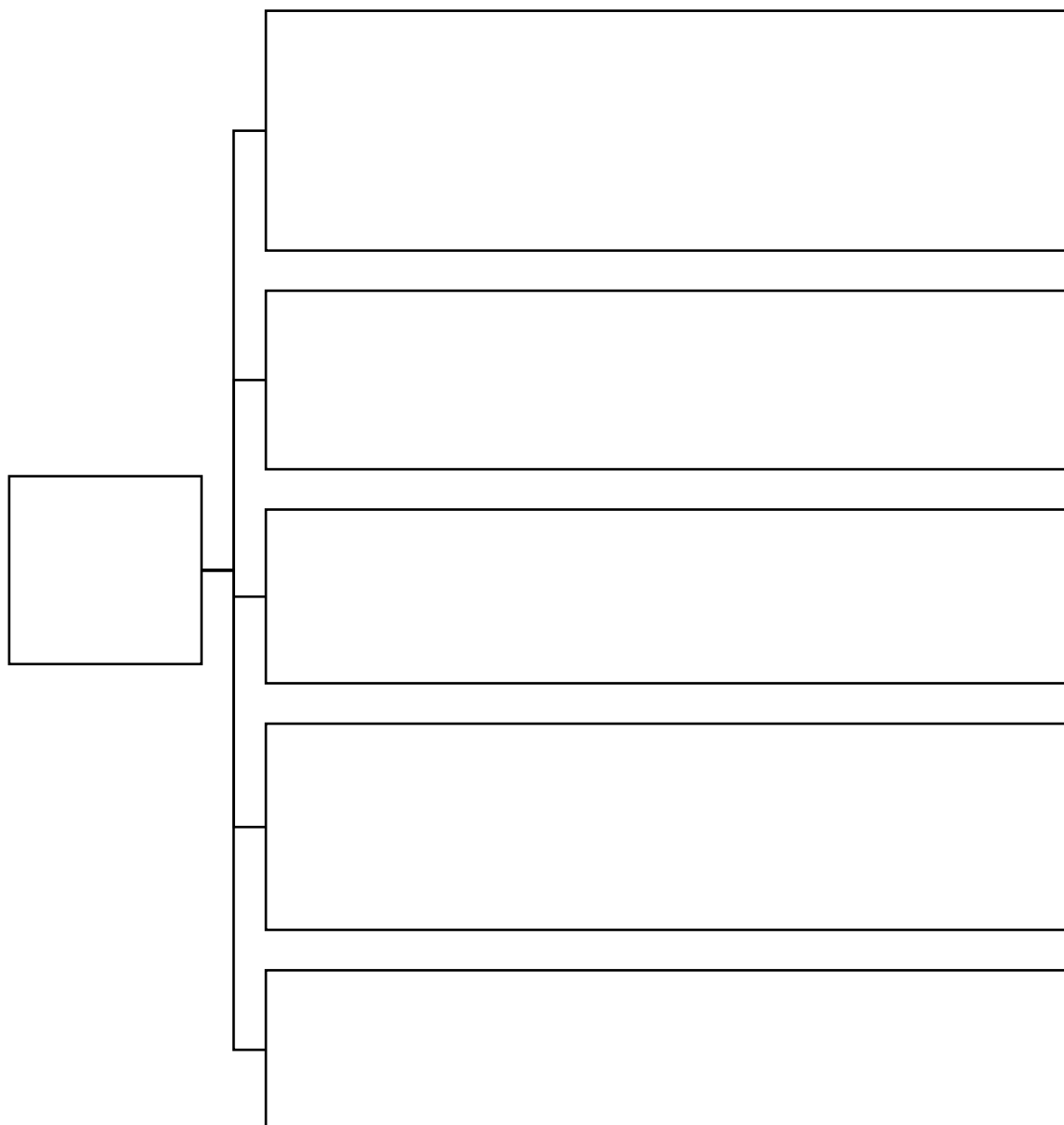


Рисунок 5 – Компоненты педагогической культуры родителей по формированию детской инициативы

Каждый из перечисленных компонентов является важным в структуре педагогической культуры родителей и является, своего рода, основой для остальных.

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.

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, описанный на рисунке 6.

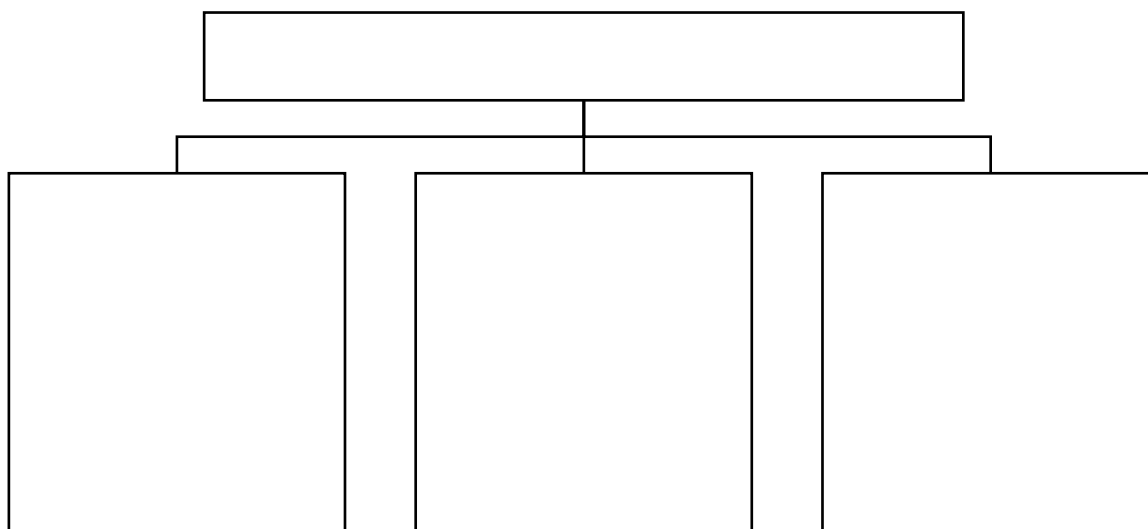


Рисунок 6 – Формы работы с родителями по формированию детской инициативы

Таким образом, нами предложены ряд психолого-педагогических условий, которые, по нашему мнению, способствуют поддержке инициативы у детей в ходе подвижных игр. Одним из них является

организация совместной партнерской деятельности, что позволяет развивать творческую активность, инициативу и самостоятельность. Не менее важное психолого-педагогическое условие, связанное с обогащением развивающей предметно-пространственной среды, направленным на формирование инициативы как целеполагания и волевого усилия детей. В связи с тем, что родителями являются непосредственными участниками образовательного процесса, повышение педагогической культуры семьи также позволяет эффективно формировать детскую инициативу для оказания эмоциональной поддержки детям в ходе участия в совместной деятельности.

Выводы по первой главе

Обобщая материалы теоретического анализа существующей психолого-педагогической литературы, нами сделаны ряд выводов.

Итак, существуют различные подходы к изучению инициативы: аналитический и системный. Аналитический подход рассматривает отдельные стороны или аспекты инициативы вне их отношений и отношений. Систематический подход к изучению инициативы основывается на целостном единстве ее различных сторон и сторон.

Изучение психологической литературы показало, что одни исследователи (А. Ф. Лазурный, А. И. Крупнов, Д. Б. Богоявленская и др.) рассматривают инициативу как проявление общей активности человека, другие (К. А. Абулханова-Славская, С. В. Богоявленская, С. В. Тетерский, М. С. Говоров, Н. С. Степашов, А. Н. Поддяков и др.) как самостоятельное личностное качество, А. С. Жарикова – как совокупность разнообразных характеристик, связанных с различными личностными образованиями (динамических, мотивационных, эмоциональных, когнитивных).

В связи с этим, понятие «поддержка детской инициативы» стоит характеризовать как специально организованную целенаправленную деятельность с использованием различных методов и приемов по

формированию активности и самостоятельности у детей в различных видах детской деятельности.

Самостоятельность и инициатива наиболее стремительно начинает развиваться на этапе старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности. Дети на этом возрастном этапе уже вполне способны самостоятельно ставить цель и обдумывать действия, которые им помогут для достижения ее. Они гораздо успешнее проявляют волевые усилия, способствующие доведению задания до конца.

Нами предложены и рассмотрены ряд психолого-педагогических условий, которые способствуют поддержке инициативы у детей в ходе подвижных игр. Одним из них является включение в непосредственно-образовательную деятельность педагогические ситуации, активизирующие детскую инициативу в подвижных играх. Не менее важное психолого-педагогическое условие, связанное с обогащением развивающей предметно-пространственной среды в аспекте формирования инициативы как целеполагания и волевого усилия детей. В связи с тем, что родителями являются непосредственными участниками образовательного процесса, повышение педагогической компетентности семьи также позволяет эффективно формировать детскую инициативу для оказания эмоциональной поддержки детям в ходе участия в совместной деятельности.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1 Изучение процесса поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников в практике дошкольной организации

Проанализировав теоретические основы проблемы поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста, уточнив понимание ключевых понятий магистерской работы, нами выделены особенности поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста, а также выявлен комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие. Но вышеизложенные теоретические положения не являются исчерпывающими для реализации целей нашего исследования, так как необходимо их практическое подтверждение в условиях экспериментальной работы. Поэтому в данном параграфе мы рассмотрим, как выдвинутый нами комплекс условий обеспечивает возможности поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста.

Цель опытно-экспериментальной работы – определить влияние условий организации образовательного процесса в ДОО на процесс поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста.

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

– определить первоначальное состояние детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения до применения психолого-педагогических условий;

– опытно-экспериментальным путем доказать эффективность предложенных нами психолого-педагогических условий в процессе поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения;

– проанализировав результаты опытно-экспериментальной работы, разработать комплекс мероприятий, основанных на выделенных психолого-педагогических условиях, и практических рекомендаций, определяющих качество и эффективность процесса поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образовательного учреждения.

Цель параграфа 2.1 заключается в описании и характеристике процесса организации исследования, т.е. целей, задач, методов, этапов и условий опытно-экспериментальной работы, выявлении и апробации методов (диагностического инструментария), направленных на доказательство эффективности внедрения гипотезы исследования, определении критериев и показателей, характеризующих уровни детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольного образовательного учреждения, апробировать комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих процесс поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста .

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МБДОУ «Детский сад № 99 г. Челябинска». Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (далее – ЭГ) и контрольная группы (далее – КГ). В эксперименте участвовало 60 детей в возрасте 5-6 лет (по 30 человек в каждой из групп).

Опытно-экспериментальная работа проводилась поэтапно. Все этапы были подчинены основной цели, на каждом этапе решались свои задачи, применялись определенные методы и средства.

Цель констатирующего эксперимента – выявить исходный уровень детской инициативы у старших дошкольников в системе дошкольного образовательного учреждения.

Определение сформированности того или иного личностного образования в рамках специально организованного педагогического процесса предполагает отбор объективных критериев и показателей.

Проблема определения критериев и показателей в эмпирических исследованиях отражена в отечественной педагогике в трудах Ю. К. Бабанского, А. В. Барабанщикова, Н. А. Селезневой, Н. В. Кузьминой и других ученых.

Е. А. Семенова уточняет, что состояние развития критерия отражают показатели, представляющие собой явления, по которым определяется динамика определенного процесса [3]. З. А. Мендубаева отмечает, что «главными характеристиками «показателя» являются конкретность, представляющая собой измеритель последнего, и диагностичность, которая позволяет показателю быть доступным для наблюдения, учета и фиксирования» [2, с. 296]. По мнению исследовательницы подбор и использование показателей дает возможность исследователю оценить качество и уровень сформированности определенного личностного образования [2].

Отразив основные положения педагогической диагностики как метода исследования, обратимся к изучению системы критериев и показателей детской инициативы детей старшего дошкольного возраста.

Проанализировав точки зрения ученых В. Г. Маралова, В. А. Ситарова на поддержку детской инициативы, мы выделили следующие критерии: эмоциональный, мотивационно-волевой, деятельностно-практический. Раскроем каждый критерий через признаки, показатели, характеризующие его в таблице 3.

Таблица 3 – Критерии поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста

Критерий	Показатели	Метод диагностики
Эмоциональный	– наличие положительных эмоций, сопровождающих инициативное включение в деятельность; – наличие самоконтроля своих эмоциональных состояний в ситуациях неудачи	Тест на развитость самоконтроля А. М. Щетинина

Продолжение таблицы 3

Критерий	Показатели	Метод диагностики
Мотивационно-волевой	<ul style="list-style-type: none"> – наличие мотивов включения в деятельность; – проявление волевых усилий, связанных с преодолением препятствий на пути к цели; 	Методика «Диагностика проявлений воли у дошкольников» Р. М. Геворкян
Деятельностно-практический	<ul style="list-style-type: none"> – сформированность способов действий и готовность их применить в достижении цели; – наличие личного стремления 	карта проявлений инициативности А. М. Щетинина

Методики исследования более подробно представлены в приложении 1. Совокупность выбранных критериев позволила обеспечить проверку влияния психолого-педагогических условий на эффективность первоначального этапа поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста, процесс реализации которых мы рассмотрим в параграфе 2.2.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня детской инициативы у дошкольника: низкий, достаточный и высокий.

Все уровни взаимосвязаны друг с другом, каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав. В таблице 4 содержится характеристика уровней детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 4 – Характеристика уровней детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста

Уровни	Характеристика уровня
Низкий	Ребенок не стремится к решению задач деятельности, ему всегда требуется помощь и поддержка взрослого; не умеет поставить цель деятельности, не может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; не способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняет решение задач только с напоминаниями взрослого, при этом может

	отстоять свое мнение, если ему это важно.
--	---

Продолжение таблицы 4

Уровни	Характеристика уровня
Достаточный	Ребенок стремится к решению задач деятельности однако иногда требуется помощь взрослого; умеет поставить цель деятельности, но опирается на указания при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач ситуативно и не постоянно, выполняет решение задач с напоминаниями взрослого, при этом может отстоять свое мнение, если ему это важно.
Высокий	Ребенок стремится к решению задач деятельности без помощи взрослых; умеет поставить цель деятельности, не опираясь на указания, при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняет решение задач без напоминаний, при этом без упрямства может отстоять свое мнение.

Рассмотрим результаты исследования по первому направлению. Итак, для изучения особенностей эмоционального аспекта детской инициативы мы использовали методику изучения самоконтроля, автором которой является А. М. Щетинин. На основе этого мы изучили проявление положительных эмоций, сопровождающих инициативное включение в деятельность и навыков самоконтроля своих эмоциональных состояний в ситуациях неудач. В таблице 5 представлены данные нулевого среза по критерию – эмоциональный.

Таблица 5 – Результаты изучения уровня сформированности первого критерия в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни		
	Высокий (%)	Достаточный (%)	Низкий (%)
ЭГ	3,3	30,8	66,7
КГ	0,0	26,7	73,3

Представим данные результаты по первому критерию на констатирующем этапе экспериментальной работы (нулевой срез) на рисунке 7.

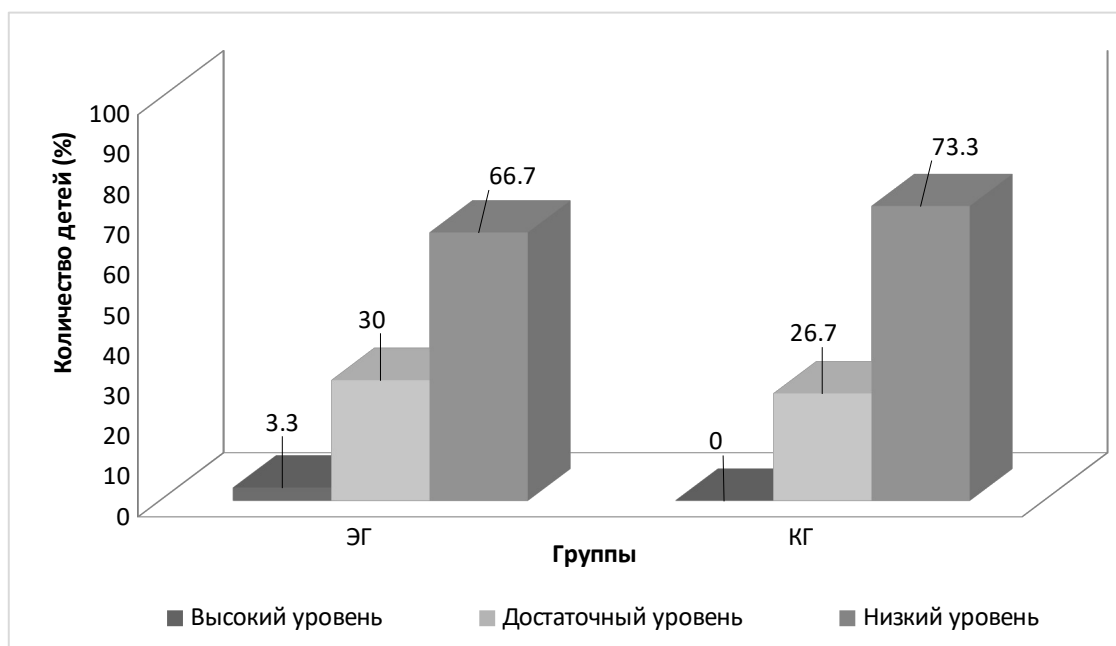


Рисунок 7 – Результаты нулевого среза изучения первого критерия

На основе данных, представленных в таблице 5 и на рисунке 7, мы видим, что у большинства детей (больше 60 %) проявляются трудности в получении положительных эмоций от участия в деятельности. Эти дети не могут спокойно относиться к своим неудачам, контроль эмоций дается им с трудом.

Второе направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением мотивационно-волевой стороны инициативности. Для исследования нами использовалась методика «Диагностика проявлений воли у дошкольников», автором которой является Р. М. Геворкян. На основе проведенного исследования нами были изучены мотивы включения в деятельность, а также проявление волевых усилий, связанных с преодолением препятствий на пути к цели. В таблице 6 и на рисунке 8 представлены сравнительные данные нулевого среза по критерию – мотивационно-волевой.

Таблица 6 – Результаты изучения уровня сформированности второго критерия в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни		
	Высокий (%)	Достаточный (%)	Низкий (%)
ЭГ	0,0	30,0	70,0
КГ	3,3	30,0	66,7

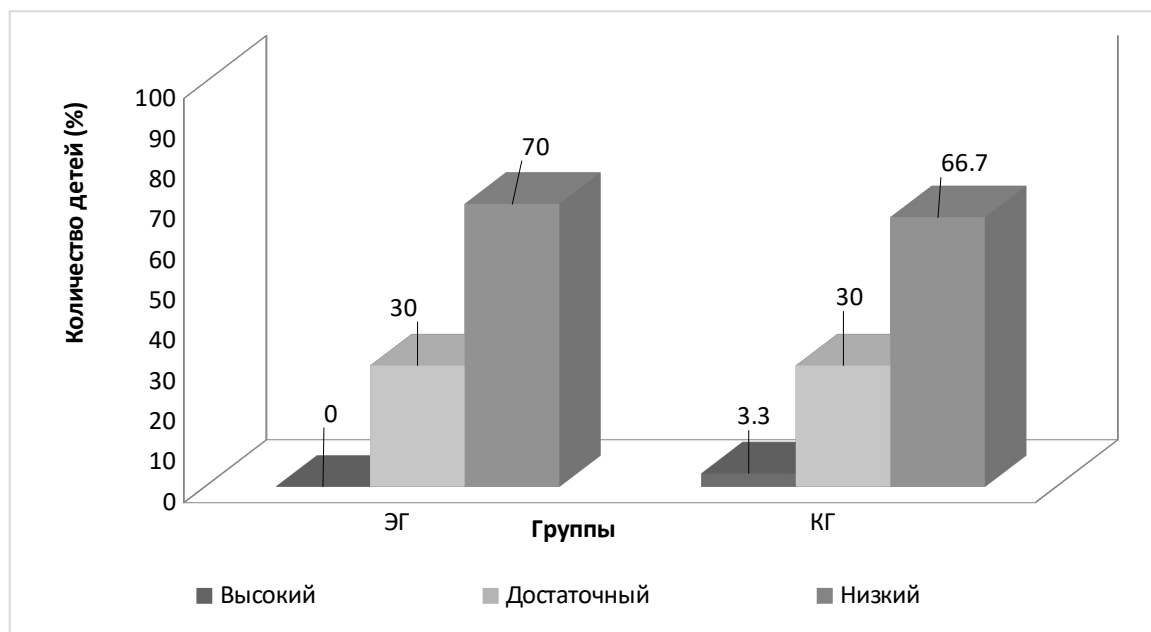


Рисунок 8 – Результаты нулевого среза изучения второго критерия

Как видим из полученных результатов, большинству детей характерен низкий уровень (также более 65 % испытуемых). Эти дети не проявляли особой мотивации в выполняемой деятельности. Они не доделывали задание до конца, при проявлении инициативы в начале не могли удерживать желание выполнить задание до конца.

Третье направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением деятельностно-практической стороны инициативности. Исследование проводили на основе методики А. М. Щетинина. Нами были изучены сформированность способов действий и готовность их применить в достижении цели, наличие личного стремления. В таблице 7 и на рисунке 9 представлены данные нулевого среза, отображающие уровень детской инициативы у детей

старшего дошкольного возраста по критерию «деятельностно-практический».

Таблица 7 – Результаты изучения уровня сформированности третьего критерия в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Уровни		
	Высокий (%)	Достаточный (%)	Низкий (%)
ЭГ	3,3	26,7	70,0
КГ	0,0	33,3	66,7

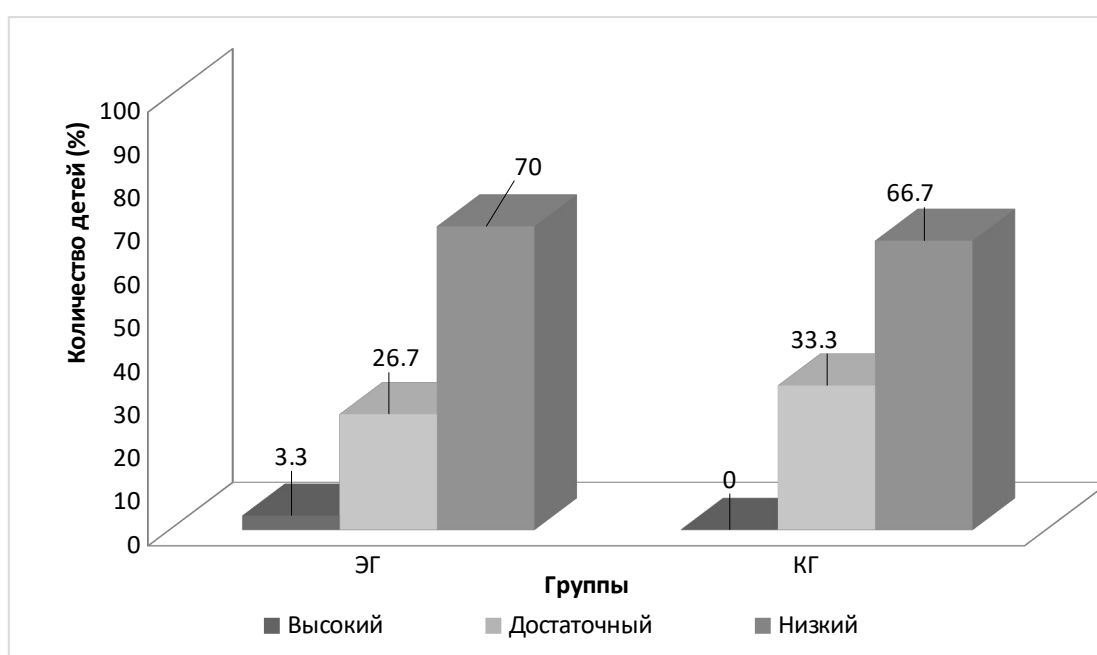


Рисунок 9 – Результаты нулевого среза изучения третьего критерия

Рассматривая полученные результаты, отметим, что в экспериментальной группе количество детей достаточного и низкого уровней составляет (по 26,7 % и 33,3 %), в контрольной группе большая часть детей характеризуется низким уровнем (больше 66,7 %). Большинство детей показали отсутствие навыков выполнения некоторых действий, а также сложностей с применением различных способов действий. В соответствии с этим дети затрудняются применять их для достижения своей цели.

Для дальнейшего проведения экспериментальной работы и возможностей обобщения полученных данных в соответствии с выделенными нами уровнями детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста. Для того, чтобы определить границы уровня, мы воспользуемся средним арифметическим значением. Полученные данные представим в приложении 2.

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 10.

Таблица 10 – Результаты констатирующего этапа эксперимента (в % отношении)

Группы	Уровни		
	Высокий	Достаточный	Низкий
ЭГ	3,3	26,7	70,0
КГ	0,0	30,0	70,0

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что в экспериментальной группе к высокому уровню отнесено 3,3 % детей, а в контрольной группе – 0%. Дети этого уровня легко включаются в деятельность, сохраняют мотивацию на протяжении всей работы. Они испытывают положительные эмоции от участия в ней. Чаще всего именно они являются ее инициаторами.

К достаточному уровню отнесено в экспериментальной группе 26,7 %, в контрольной – 30 %. Дети этого уровня выступают инициаторами деятельности, но только если она им интересна. Волевые качества проявляются на недостаточно уровне и эпизодично. Испытуемые не могут поддерживать мотивацию и не всегда испытывают положительные эмоции от деятельности.

К низкому уровню в экспериментальной и контрольной группах по 70 %. Эти испытуемые не могут проявлять инициативу в деятельности. Они не обладают необходимыми волевыми качествами для поддержания своего интереса и желания участвовать в совместной деятельности. Дети не доделывали задание до конца, при проявлении инициативы в начале не могли удерживать желание выполнить задание до конца.

Для большей наглядности полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента представлены на рисунке 10.

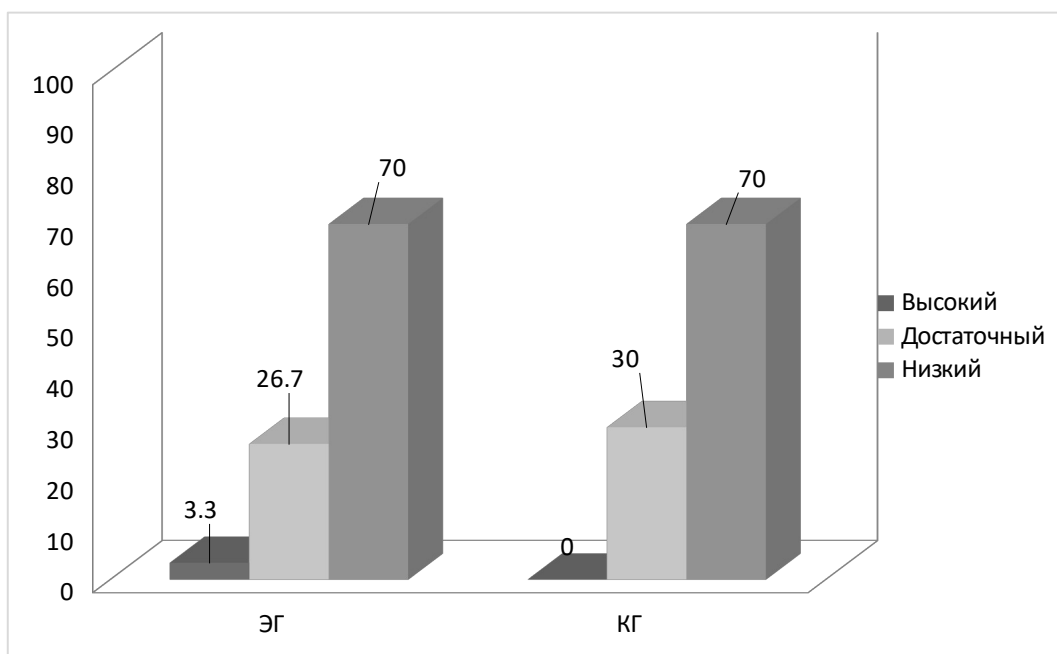


Рисунок 10 – Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по общему уровню детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, наблюдение за деятельностью детей позволило выявить уровень детской инициативы. Эксперимент показал преобладание низкого уровня детской инициативы детей старшего дошкольного возраста, что ниже реальных возможностей детей дошкольного возраста, о чём свидетельствует наличие детей, показавших достаточно высокие результаты.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников

В результате исследования нами предложены комплекс психолого-педагогических условий, способствующих поддержке детской инициативы. На основе них нами выделены три направления работы на формирующем этапе:

- включение в непосредственно-образовательную деятельность педагогические ситуации, активизирующие детскую инициативу в подвижных играх;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды в аспекте формирования инициативы как целеполагания и волевого усилия детей;
- повышение педагогической компетентности семьи в вопросах формирования детской инициативы с целью оказания эмоциональной поддержки детям в ходе участия в совместной деятельности.

Рассмотрим подробнее работу по каждому из направлений.

Первое направление – включение в непосредственно-образовательную деятельность педагогические ситуации, активизирующие детскую инициативу в подвижных играх.

В процессе организации данного направления нами решался ряд задач:

- 1) формирование двигательной деятельности детей через подвижные игры и игровые упражнения;
- 2) формирование предпосылок для развития детской инициативы и самостоятельности;
- 3) формирование умения руководствоваться правилами в своих действиях, предвидеть результат, прикладывать волевые усилия к достижению результата.

В работе с детьми мы создавали условия для поддержки и проявления инициативы и самостоятельности на различных этапах игры.

Рассмотрим подробнее в таблице 11 варианты работы по поддержке инициативы на различных этапах подвижной игры.

Таблица 11 – Варианты работы по поддержке детской инициативы на разных этапах подвижной игры

№ п/п	Варианты содержания	Варианты проявления
1	В выборе игры	Предлагают свои варианты, поскольку игровой репертуар содержательный
2	В выборе ведущего игры	Предлагают выбирать ведущего, используя считалки
3	В выборе игровой атрибутики	Предлагают использовать другие атрибуты в игре
4	В придумывании сюжета для подвижных игр	Придуманная игра «Два лося и несъедобные грибы», «Единорог и злой человек» (правила – злой человек должен поймать единорога), «Животные убежали из зоопарка» (правила – убежать от крокодила со слонем), «Щука убегает от акулы, касатки, моржа морского»),
5	В изменении игровых действий, движений	Предлагают дети в гонках бежать не прямо, а боком
6	В изменении правил	«Давайте, мышки котов станут ловить», «Самому себе забить гол, тогда выиграем»

Для поддержки и проявления инициативы у ребенка необходимо предоставлять ему как можно больше вариантов выбора. В работе нами использовалось несколько приемов, которые опишем в таблице 12.

Таблица 12 – Варианты предоставления выбора дошкольникам в условиях ДОО

№ п/п	Варианты выбора	Примеры
1	Выбор подвижной игры	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выберите, в какую игру будем сегодня играть на прогулке: «Два Мороза» или «Краски»? 2. Я знаю несколько очень интересных подвижных игр. Какую хотите разучить первой: «Не оставайся на полу», «Встречные перебежки», «Охотники и звери»? 3. Свободное время. Детям, желающим играть в подвижные игры. «Выберите себе подвижную игру, какую хотите, но, чтобы не помешать другим детям. В игре не должно быть быстрого бега и громких криков. Что выберете?»

Продолжение таблицы 12

№ п/п	Варианты выбора	Примеры
2	Выбор атрибутики для игр	1. Для игры нужны султанчики. Выберите их того цвета, который вам больше нравится. 2. На прогулку возьмем мячи, скакалки, обручи или серсо для игр?
3	Выбор способа действий	1. В игре можно впрыгивать в круг на двух ногах, на правой ноге, на левой ноге. Какой способ выберете? 2. Выбираем ведущего игры. Каким способом это сделаем сегодня: считалкой, волшебной стрелочкой, с учетом желания ребенка, поручим выбор кому-нибудь из детей?
4	Выбор последовательности	1. У нас есть время для двух подвижных игр. Во что сначала поиграем: в игру «Пожарные на учении» или «Ловишки»? 2. Определитесь в последовательности: кто за кем будет стоять в командной эстафете.
5	Выбор партнера	1. Капитаны набирают команды. По очереди выбирайте себе игроков. 2. Игра «Ловишки парами». Выберите себе пару для игры.
6	Выбор содержания деятельности	На прогулке будем играть. Игры с какими движениями хотите выбрать: с бегом, прыжками или метанием?

На основе исследований С. Л. Новоселовой в ходе организации подвижных игр мы использовали следующие приемы руководства игровой деятельностью детей дошкольного возраста. К ним можно отнести следующие:

- планомерное обогащение жизненного опыта;
- совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений;
- своевременное изучение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного опыта;
- активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленной на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Отметим, что для организации работы по поддержке детской инициативы в подвижных играх на использовались специальные ситуации для проявления творческой активности, инициативы и самостоятельности. Опишем их подробнее в таблице 13.

Таблица 13 – Комплекс педагогических ситуаций, активизирующих детскую инициативу в подвижных играх

№ п/п	Варианты заданий	Примеры их применения в подвижной игре
1	Творческие задания	<ul style="list-style-type: none"> – представьте, что вы идете по горячему песку босиком, покажите, как можно идти, чтобы песок не сильно обжигал ноги; – подумайте и постройте с помощью своего тела высокий и низкий мостики; – посмотрите вокруг и выберите предметы, из которых можно построить тоннель, сквозь него мы будем проползать на четвереньках.
2	Создание проблемно-поисковые ситуации «Как поиграть иначе?», «Что можно изменить?», «Как будет интереснее?»	<p>Вначале ведущая роль в варьировании игр принадлежит педагогу, но постепенно детям предоставляется всё больше и больше самостоятельности. После этого детям предлагается самим придумать варианты игр. Из предложенных вариантов выбираются наиболее интересные:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) старшим детям предложить попробовать изменить правила знакомой игры, усложнить ее, придумать игру самим; 2) спросить, какие игры подсказывает погода за окном, предложить посоветоваться отдельно мальчикам и девочкам, а потом сыграть по очереди; 3) напомнить, что нужно совершенствовать, например, прыжки в длину, и дети сами называют игры, где используется это движение.
3	Использование карточек-схем	<p>Ребёнок получает карточку с изображением одного или двух снарядов / пособий. Например, ходьба по буму; лазание по гимнастической лестнице; приседания; прыжки в длину, и самостоятельно выполняют упражнения.</p> <p>На индивидуальной карточке схематически изображается вид упражнения, количество повторений записывается кружками и цифрой. На основе карточки с изображенным движением нужно придумать игру.</p> <p>Темп указывается цветом: красный – быстро, синий – в среднем темпе, зелёный – медленно. Инструктор находится у того снаряда, где дети нуждаются в его страховке.</p> <p>Например, изображены: лягушка – прыжки в приседе; колобок – перекатывание, мышка – ходьба на носках по гимнастической скамейке.</p>

Продолжение таблицы 13

№ п/п	Варианты заданий	Примеры их применения в подвижной игре
4	Использование метода фокальных объектов (придумывание новой игры)	<p>Суть метода заключается в следующем. Перед нами, как в фокусе, объект, который нужно усовершенствовать. Произвольно выбрав несколько других объектов, называем слова, их характеризующие. Затем мы «применяем» эти слова к заданному объекту. Неожиданные сочетания дают интересные результаты.</p> <p>1 слово. Персик: ароматный, с косточкой, витаминный, спелый, желто-оранжевый, в ящике.</p> <p>2 слово. Машина: гоночная, грязная, шумная, быстрая, вместительная.</p> <p>3 слово. Банка: стеклянная, с крышкой, пустая, прозрачная...</p> <p>К каждому слову подставляем слово «игра» и придумаем, какой она может быть.</p> <p>Например, игра вместительная? Возможно, все желающие смогут принять в ней участие.</p> <p>Игра прозрачная? С точными правилами, в ней не схитрить.</p> <p>Игра гоночная? Наверное, игра с бегом...</p> <p>Этот метод позволяет не только развивать воображение, речь, фантазию, но и управлять своим мышлением.</p> <p>Результатом станет умение старшего дошкольника придумывать новые варианты содержания подвижных игр, игровых правил, что положительно скажется на проявлении инициативности.</p>

Подчеркнем, что для развития исполнительского творчества были отобраны подвижные игры, которые создают условия для комбинации движений из элементов знакомых упражнений, а также в процессе игр требуется передать с помощью движений какой-либо образ, что способствует развитию у детей воссоздающего воображения. Например, игра «Делай как я», проводится путем повторения всевозможных действий за водящим. При этом сам водящий должен придумать и показать оригинальное движение (как правило, новое сочетание знакомых элементов), тем самым развивая свое двигательное творчество. Были проведены следующие подвижные игры, развивающие исполнительское

творчество: «Совушка», «Сделай фигуру», «Ловцы обезьян», «Придумай сам», «Кто к нам пришел» и др.

Использование разнообразных комбинаций движений в подвижных играх не только активизирует творческую деятельность детей, но и способствует использованию физических упражнений в качестве средства решения двигательных задач и как основной фактор их выразительности. Важно, чтобы дети в игре стремились к наслаждению физическими упражнениями, которые способны дать интенсивные мышечные усилия. Оригинальные комбинации движений дети придумывают в ряде подвижных игр, таких, как «Затейники», «Сделай фигуру», «Цветные домики», «День и ночь» и во многих других. Чем больше внимания педагог уделяет развитию творческой деятельности детей при обучении физическим упражнениям, тем необычнее, интереснее придумывают дети упражнения, движения в таких играх.

В ходе постановки и решения различных двигательных проблем у дошкольников интенсивно формируется двигательное воображение – основа творческой инициативы. Это специальные игровые упражнения, выполняя которые ребенок должен преодолеть стереотип движения с данным предметом. Для этого дети придумывают новые способы применения предметов физкультурного инвентаря. Например, если этим предметом является мяч, то они придумывают новые способы применения его, пытаются рисовать им невидимые предметы, раскручивать его на полу, или пронести его на голове и т. д.

Другую группу аналогичных заданий составляет придумывание названий выполняемых игровых упражнений («Мужская сила», «Улитка», «Силачи»). В игре ребенок не просто воспроизводит социальные отношения взрослых, но и экспериментирует с их воображаемыми позициями, формируется способность к творческому освоению и проявлению инициативы двигательных навыков, умение входить в образ, эмоционально переживать целостное движение.

Таким образом, в ходе подвижных игр мы применяли специальные ситуационные задания, применение которых способствует поддержке детской инициативы, самостоятельности и творчества.

Второе направление – обогащение развивающей предметно-пространственной среды в аспекте формирования инициативы как целеполагания и волевого усилия детей.

Большой упорядоченности свободной игры способствует разделение пространства в помещении группы на центры активности. Это побуждает детей заниматься конкретной деятельностью, используя конкретные материалы, – без ненужных заминок и вмешательства со стороны. Кроме того, наличие центров активности помогает детям лучше понимать. Где и как работать с материалами.

С этой целью центры деятельности необходимо разместить в группе в соответствии с линиями развития (для организации коллективной и индивидуальной деятельности, для игр спокойных и подвижных и т. д.). Площадь групповой комнаты детского сада не позволяет оборудовать её тем многообразием игрового и дидактического материала, который соответствует современным требованиям. Одним из путей решения данной проблемы использование многофункциональной, трансформируемой мебели, которая доступна и будет способствовать проявлению инициативы и самостоятельности детей.

Ширмы, контейнеры, шнуры, модули помогают и дают возможность детям самостоятельно и легко, по их усмотрению и замыслу, проявив инициативу, создавать и трансформировать пространственную организацию среды, обозначать свою игровую территорию.

Немаловажным является выбор оформления предметно-развивающей среды: цветовой параметр используется как условие достижения психологического комфорта, разворачивания самостоятельной двигательной активности и цветовой локализации, стимулятор развития движения. Цвет является не только объектом эстетического восприятия, но

и средством невербального воздействия на психологический климат в группе. Теплые оттенки цветового спектра – желтый, оранжевый – создают психологическое ощущение тепла, комфорта, прилива положительных эмоций; оказывают стимулирующее воздействие на центральную нервную систему и повышают работоспособность. Холодные цвета – синий, голубой, лимонный, зеленый – оказывают успокаивающее действие, способствуют снижению напряжения глаз, помогают сосредоточить внимание. В оформлении группы голубой цвет является основным; сочетание спокойного голубого и ярких контрастирующих оттенков других цветов позволяет не снижать двигательную активность дошкольников в течение дня.

Итак, на основе вышесказанного отметим, что важнейшим фактором проектирования развивающей предметно-пространственной среды группы является локальная интеграция пространственно-предметной среды, решающей единую задачу – формирование самостоятельности и инициативности в процессе двигательной активности. Практическим воплощением данных условий является конструирование центра двигательной активности и центра сюжетно-ролевых игр.

Яркий, оригинальный, с нестандартным дизайнерским решением, центр двигательной активности вписывается в пространство групповой комнаты. Он характеризуется наличием свободного пространства для самостоятельной реализации детьми двигательной деятельности, а также наличием специального физкультурного инвентаря: массажные дорожки, коврики, обручи, гимнастические палки, мячи разных размеров, корзина для метания мячей; лестница гимнастическая; мешочки с грузом; ленты разных цветов; флажки; атрибуты для проведения подвижных игр, утренней гимнастики; сенсорный стол; сухой бассейн, подборка игрушек для развития мелкой моторики и подготовки руки для детей старшего дошкольного возраста к письму. Предметы центра двигательной

активности содержат символику разнообразных видов двигательной активности человека и способов взаимодействия с миром природы.

Привлекать детей к самостоятельному выбору подвижных игр и размещению соответствующего оборудования необходимо уже в младшем дошкольном возрасте. Самостоятельно выполнять физические упражнения воспитанникам помогут выполнить наглядные карточки, на которых упражнения представлены в виде схемы. Приступая к выполнению заданий, воспитанники должны самостоятельно вспомнить последовательность выполнения упражнений или правила игры. Таким образом, решается практическая задача по стимулированию инициативности.

Развернутый центр сюжетно-ролевых игр создает оптимальные условия для развития самостоятельности и инициативности в ходе воплощения сюжета игры и межличностного взаимодействия. Игровое пространство в группе наполняется атрибутами сюжетно-игровых ситуаций, стимулирующих двигательную активность ребенка. Сюжетные игры насыщаются предметами, стимулирующими создание двигательного образа. В рамках развивающей среды размещаются сюжетные рисунки, наряды, макеты, материальные атрибуты, позволяющие посредством драматизации побудить воспитанников к активной двигательной деятельности, стремлению проявить творческие способности, освоению ценностей здорового образа жизни.

Так же можно создать «Зону выбора» в группе, обозначить центры активности, в фотографиях, рисунках, символах, надписях, количество детей и их фото, место для обозначения собственного выбора детьми – карманы, в которые дети будут вкладывать свой выбор.

Организация практической деятельности ребенка в развивающих центрах групповой комнаты строится в соответствии с определенным алгоритмом, который опишем на рисунке 11.

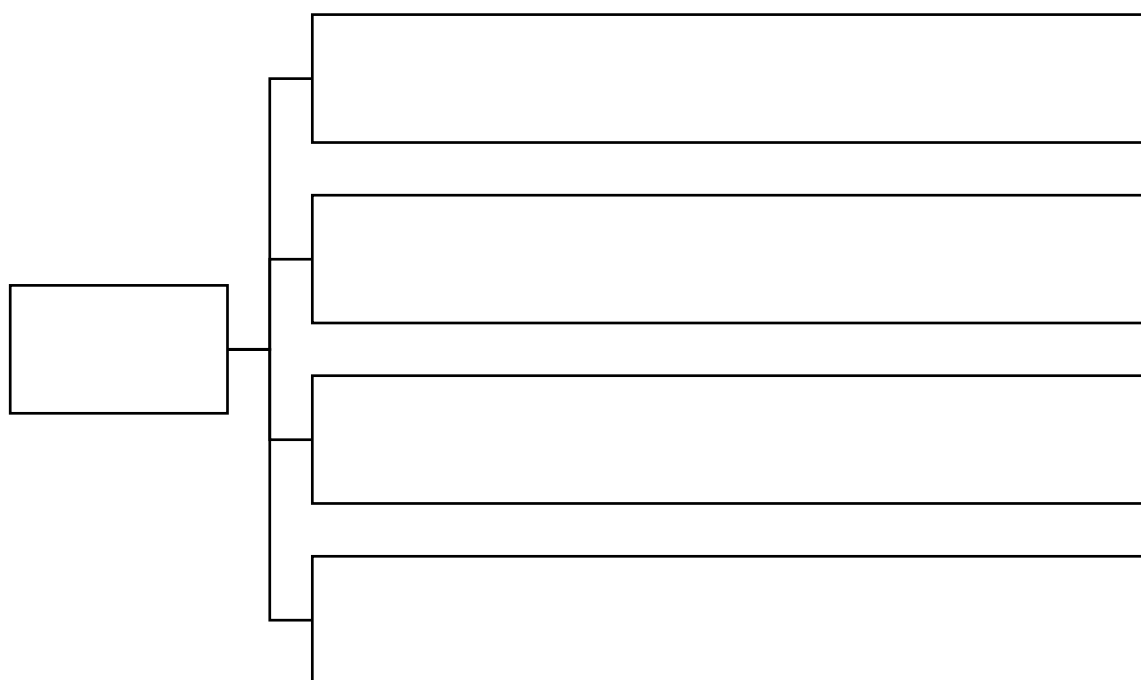


Рисунок 11 – Алгоритм работы с новыми предметами развивающей предметно-пространственной среды

Таким образом, создание единого комплекса грамотно организованной предметно-развивающей среды, эстетической и кинестетической модальностей способствует развитию самостоятельной деятельности дошкольников, инициативы, способности к рефлексии, а также воплощению атмосферы сказочности, необычности и живости в ходе двигательной активности.

Третье направление – повышение педагогической компетентности семьи в вопросах формирования детской инициативы с целью оказания эмоциональной поддержки детям в ходе участия в совместной деятельности.

Работа с семьей была направлена на реализацию повышения педагогической компетентности семьи. Для этого важно работать с семьями в сотрудничестве и взаимодействии. Цель организации сотрудничества семьи и ДОО: достижение согласованного сопровождения развивающейся личности ребенка.

В соответствии с темой мы разработали план по повышению педагогической культуры семьи и организации взаимодействия с ней, описанный в таблице 14.

Таблица 14 – План повышения педагогической культуры родителей и организации взаимодействия с семьями

№ п/п	Содержание работы	Сроки	Ответственные	Форма
1	Анкетирование Тема: «Создание условий для игровой и двигательной деятельности дошкольников в домашних условиях»	Сентябрь	Педагоги группы	Опросник
2	Родительское собрание «Игровая деятельность и формы его реализации»		Педагоги группы	Подробный план; протокол
3	Консультация «Развитие инициативы как целеполагания и волевых усилий в подвижных играх»	Октябрь	Психолог	Содержание выступлений; информационные листы для родителей
4	Информация для родителей в приёмной комнате «Игровая деятельность в семье: организация подвижных игр»		Педагоги группы	Папки-передвижки; информационные буклеты на тему «Лучшие подвижные игры дома»
5	Неделя открытых дверей «На занятия с детьми»	Ноябрь	Педагоги группы	Практическая работа
6	Мастер-класс «Подвижные игры в условиях семьи»	Декабрь	Педагоги группы, узкие специалисты	Практическая работа
7	Изготовление семейных альбомов с фотографиями и схемами игровой деятельности «Сундучок игр»	Январь	Педагоги группы	Практическая работа
9	Семейный досуг «В гости к Игровой фее»		Педагоги группы	Практическая работа
10	Конкурс фотографий «Как мы играем дома»	Февраль	Педагоги группы	Организация выставки; награждение победителей
11	Информационные буклеты в приёмной комнате «Использование нетрадиционных материалов в игровой деятельности»		Педагоги группы	Информационные буклеты

Продолжение таблицы 14

№ п/п	Содержание работы	Сроки	Ответственные	Форма
12	Практикум совместно с детьми «Использование бросового материала в игровой деятельности»	Март	Педагоги группы	Практическая работа
13	Создание игротеки «Подвижные игры с детьми»		Педагоги группы	Игротека: подвижные игры, образцы построек, схемы построек, литература о игровой деятельности и др.
14	Индивидуальные беседы на тему «Как развивать творчество у ребёнка в процессе игровой деятельности»	Апрель	Педагоги группы	Рекомендации в форме информационных буклетов
15	Выпуск плаката «Во что мы играем с воспитателем?»	Май	Узкие специалисты	Плакаты; Информационные листы по теме «Роль игровой деятельности в развитии личности ребёнка»

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 «Игровая деятельность 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 игре. В частности, был затронут вопрос организации подвижной игры. 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 подвижных играх», уголка «Игровая деятельность в семье: организация подвижных игр». Родители смогли получить всю необходимую информацию для организации игровой деятельности 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.

Одной из активных и интересных форм работы по привлечению взрослых к развитию инициативы целеполагания и волевого усилия старших дошкольников стало вовлечение родителей в практическую деятельность с детьми. Был организован практикум совместно с детьми «Использование бросового материала в игровой деятельности», на котором

родители получили практические рекомендации по вопросам организации игровой деятельности. Активно проявили себя родители в конкурсе фотографий «Как мы играем дома».

Итак, 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 игровой 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 ДОО, но и благодаря соответствующей работе с родителями.

Таким образом, нами описана работа, проведенная на формирующем этапе эксперимента. Работа включала в себя составление и апробацию комплекса задания, способствующих развитию детской инициативы в игровой деятельности. Также нами обогащена развивающая предметно-пространственная среда, способствующая развитию самостоятельности и инициативности у дошкольников. Одним из направлений работы являлось повышение педагогической компетентности родителей и включение их в образовательный процесс.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

Констатирующий этап экспериментальной работы показал низкий уровень детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста. Вследствие этого экспериментальная работа была направлена на реализацию психолого-педагогических условий по поддержке детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста.

Для определения эффективности реализации комплекса психолого-педагогических условий и выявления динамики уровня детской инициативы в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, характеризующие уровень детской

инициативы по трем критериям: эмоциональный, мотивационно-волевой, деятельностно-практический. Определение уровня сформированности данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе.

Результаты исследования по контрольному этапу представлены в приложении 3 (таблица 3.1 и 3.2). Проанализируем подробнее результаты исследования по каждому из критериев на контрольном этапе и сравним их с данными, полученными на констатирующем. Итак, в таблице 15 и на рисунке 12 представлены результаты контрольного среза по критерию «Эмоциональный» детей в экспериментальной группе.

Таблица 15 – Результаты контрольного среза по изучению первого критерия поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста

Группа	Уровни		
	Высокий (%)	Достаточный (%)	Низкий (%)
ЭГ	16,5	46,2	37,3
КГ	0,0	30,0	70

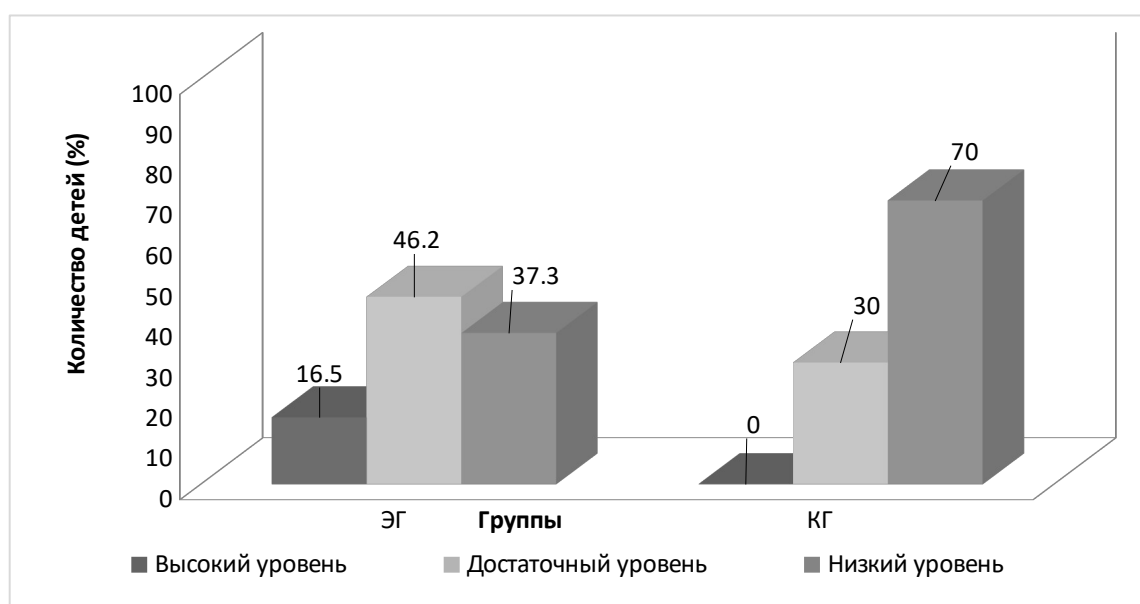


Рисунок 12 – Результаты повторного изучения первого критерия детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах

Исходя из полученных данных, мы делаем вывод, что проведенная работа оказала влияние на уровень сформированности эмоционального критерия у детей старшей дошкольной группы. Это можно заметить на рисунке 13.

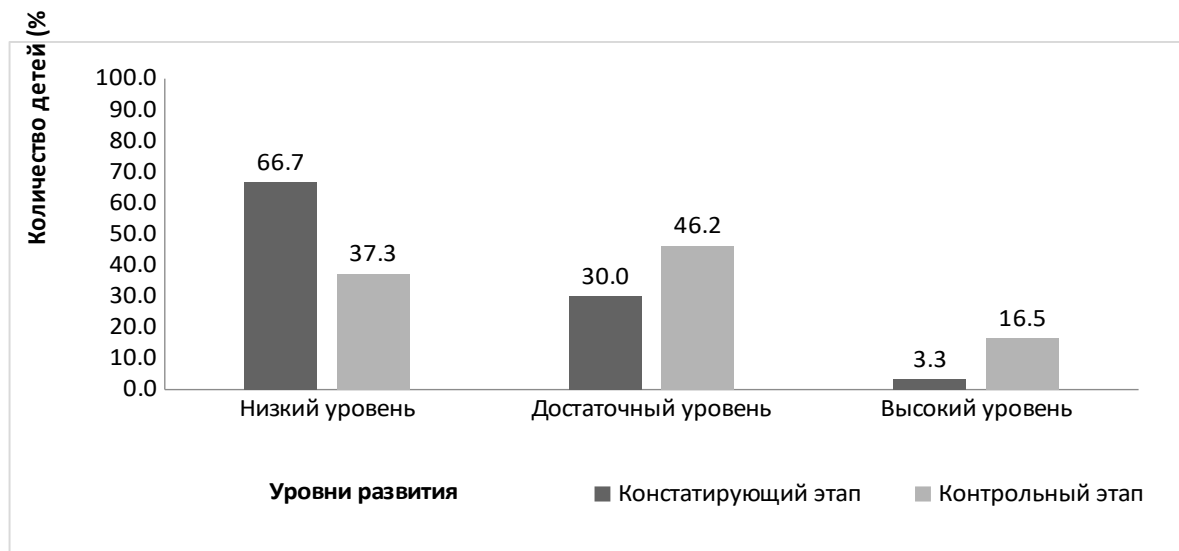


Рисунок 13 – Сравнительный анализ эффективности психолого-педагогических условий в поддержке детской инициативы в экспериментальной группе по критерию «Эмоциональный»

Рассматривая рисунок, мы видим, что уменьшилось количество детей с низким уровнем на 29,4 %, в то время как количество детей с высоким и достаточным уровнями увеличилось на 13,2 % и 16,2 % соответственно. Это доказывает эффективность проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Эмоциональный» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую (далее – H_0) и альтернативную (далее – H_1) гипотезу.

H_0 – уровень сформированности эмоциональной составляющей детской инициативы на констатирующем этапе превышает результаты контрольного этапа.

H_1 – уровень сформированности эмоциональной составляющей детской инициативы на контрольном этапе превышает результаты констатирующего этапа.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Эмоциональный» в приложении 3, таблица 3.1.

Исходя из полученных данных, мы видим, что $T_{эмп}=105$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 30 человек $T_{кр}$ для $p \leq 0,01$ составляем 120, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 151. Отразим зону значимости на рисунке 14.

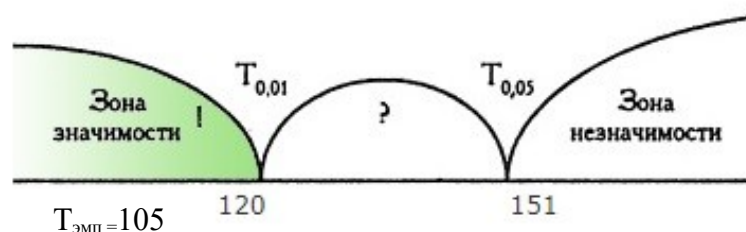


Рисунок 14 – Ось значимости по первому критерию

Таким образом, исходя из рисунка 14, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: уровень сформированности эмоциональной составляющей детской инициативы на контрольном этапе превышает результаты констатирующего этапа.

Следуя логике исследования, необходимо отследить эффективность влияния проведенной работы на следующий критерий, такой как «Мотивационно-волевой». Результаты этого исследования мы представим в таблице 16 и рисунке 15.

Таблица 16 – Результаты изучения уровня детской инициативы по критерию «Мотивационно-волевой» на контрольном этапе

Группа	Уровни		
	Высокий (%)	Достаточный (%)	Низкий (%)
ЭГ	13,2	49,5	37,3
КГ	3,3	33,3	63,4

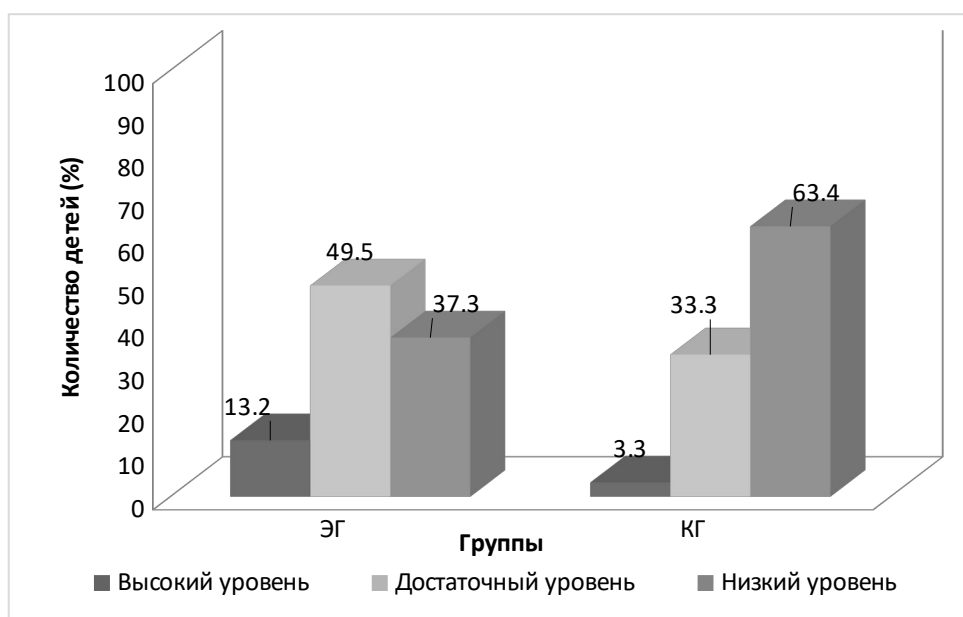


Рисунок 15 – Результаты изучения уровня детской инициативы по критерию «Мотивационно-волевой»

Следовательно, можно сделать вывод, что проявление детской инициативы по данному критерию также повысились и улучшились под действием выделенных нами и проведенных психолого-педагогических условий. Для доказательства этого факта обратимся к рисунку 16, на котором представлены сравнительные данные по рассматриваемому критерию.

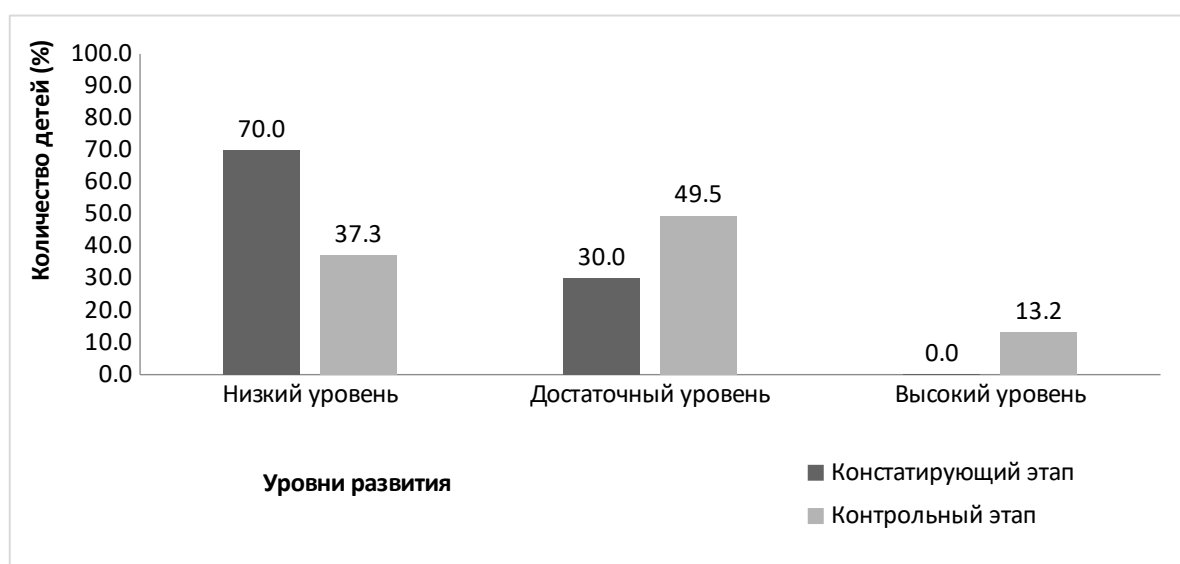


Рисунок 16 – Сравнительный анализ по критерию «Мотивационно-волевой» в системе поддержки детской инициативы детей старшего дошкольного возраста

Исходя из полученных данных, мы видим, что с низким уровнем количество детей по сформированности когнитивного критерия снизилось на 32,7 %, в то время как высокий и достаточный уровень повысился на 13,2 % и 19,5 % каждый соответственно, что говорит о том, что, не смотря на сложности с детьми низкого уровня детской инициативы, все же общая часть детей прогрессировала.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Мотивационно-волевой» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

H_0 – уровень сформированности мотивационно-волевой составляющей детской инициативы на констатирующем этапе превышает результаты контрольного этапа.

H_1 – уровень сформированности мотивационно-волевой составляющей детской инициативы на контрольном этапе превышает результаты констатирующего этапа.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Мотивационно-волевой» в приложении 3, таблица 3.2.

Исходя из полученных результатов, мы видим, что $T_{эмп}=10$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 30 человек $T_{кр}$ для $p \leq 0,01$ составляем 120, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 151. Отразим зону значимости на рисунке 17.

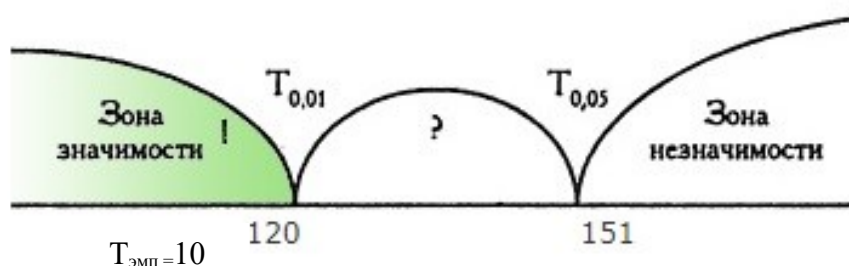


Рисунок 17 – Ось значимости по второму критерию

Таким образом, исходя из рисунка 17, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим

принимается альтернативная гипотеза: уровень сформированности мотивационно-волевой составляющей детской инициативы на контрольном этапе превышает результаты констатирующего этапа.

Целесообразным предоставляется рассмотреть третий критерий – деятельностно-практический в системе поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста. Проведя контрольный этап опытно-поисковой работы по обозначенному критерию, мы пришли к выводам, обозначенным в таблице 17 и отраженном на рисунке 18.

Таблица 17 – Результаты по критерию «Деятельностно-практический» у детей старшего дошкольного возраста

Группа	Уровни		
	Высокий (%)	Достаточный (%)	Низкий (%)
ЭГ	13,2	46,2	40,6
КГ	0,0	33,3	66,7

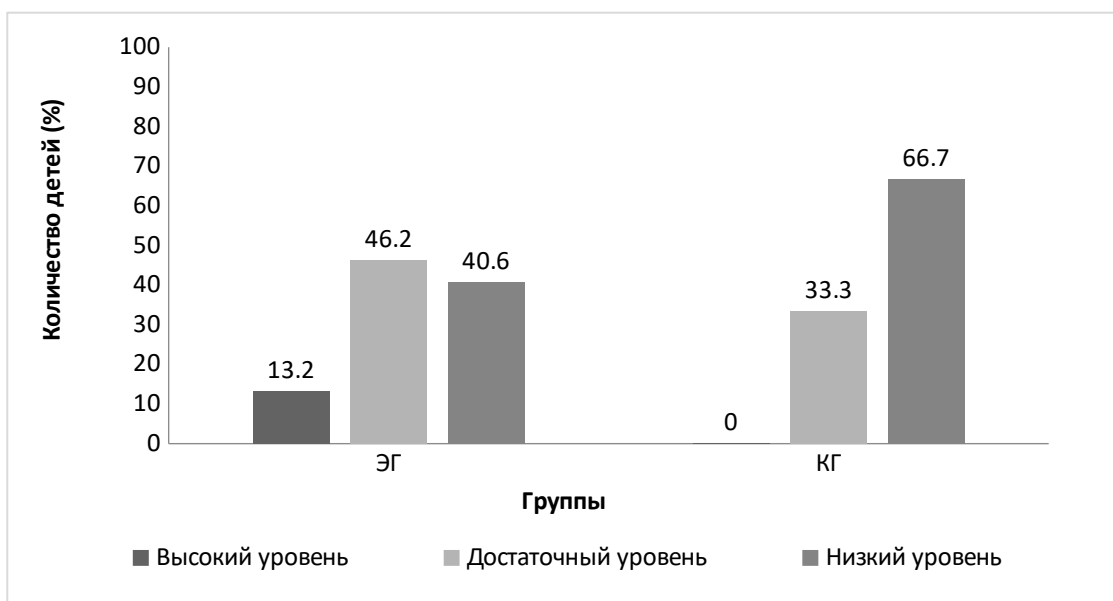


Рисунок 18 – Результаты изучения уровня детской инициативы по критерию «Деятельностно-практический»

В данном случае реализация комплекса психолого-педагогических условий оказало большое влияние на практический критерий у детей старшего дошкольного возраста. Для более детального и полного

представления этого влияния обратимся к рисунку 19, на котором они отражены в виде диаграммы.

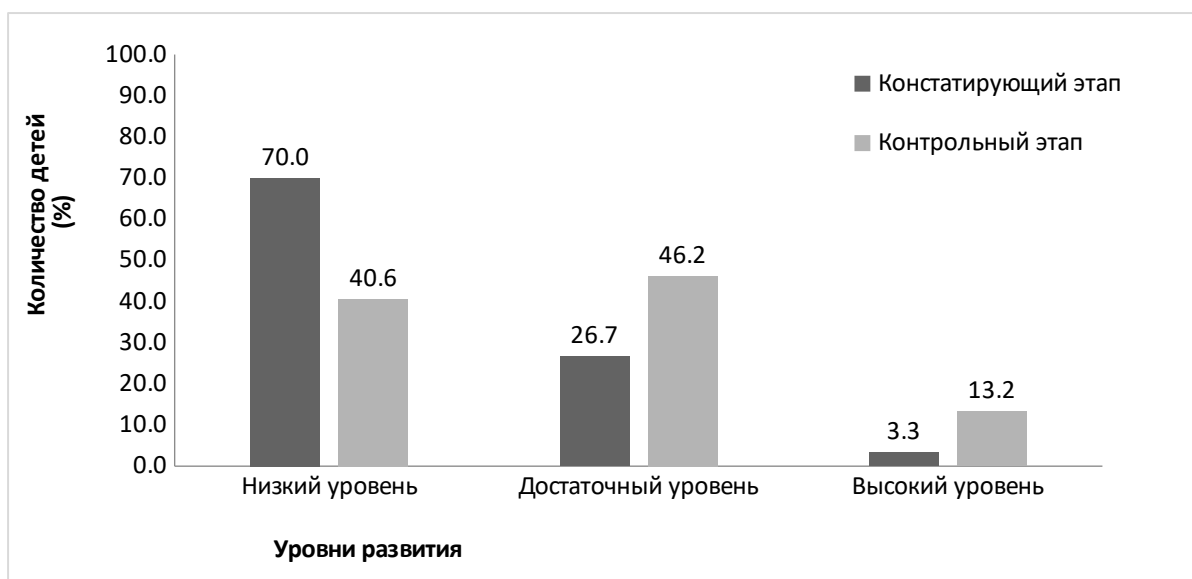


Рисунок 19 – Сравнительный анализ по критерию «Деятельностно-практический» в системе поддержки детской инициативы детей старшего дошкольного возраста

Проанализировав полученные данные по третьему критерию, мы получили изменения по количеству детей низкого уровня детской инициативы с 70 % до 40,6 %, в то время как на достаточном и высоком уровне наблюдается тенденция повышения уровня освоенности умениями на 19,5 % и 9,9 % соответственно.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Деятельностно-практический» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

H_0 – уровень сформированности деятельностно-практический составляющей детской инициативы на констатирующем этапе превышает результаты контрольного этапа.

H_1 – уровень сформированности деятельностно-практический составляющей детской инициативы на контрольном этапе превышает результаты констатирующего этапа.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Деятельностно-практический» в приложении 3, таблица 3.3.

Исходя из полученных результатов, мы видим, что $T_{эмп}=36$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 30 человек $T_{кр}$ для $p \leq 0,01$ составляем 120, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 151. Отразим зону значимости на рисунке 20.

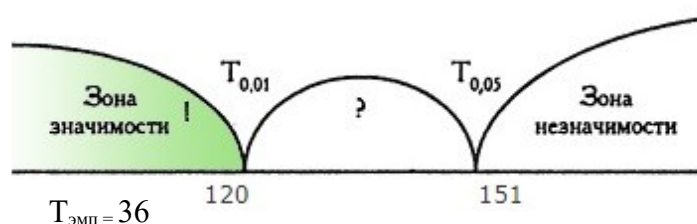


Рисунок 20 – Ось значимости по третьему критерию

Таким образом, исходя из рисунка 20, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: уровень сформированности деятельностно-практической составляющей детской инициативы на контрольном этапе превышает результаты констатирующего этапа.

Подводя итог вышесказанному, обобщим результаты исследования детской инициативы у детей старшей экспериментальной группы. Для того, чтобы отследить уровень детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста под влиянием психолого-педагогических условий проведем сравнительный анализ на основе данных приложения 3 (таблица 3.1 и 3.2) и представим его в таблице 18 и на рисунке 21.

Таблица 18 – Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Этапы эксперимента	Уровни					
	Высокий		Достаточный		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	3,3	0,0	26,7	30,0	70,0	70,0
Контрольный	16,5	0,0	50,2	33,3	33,3	66,7

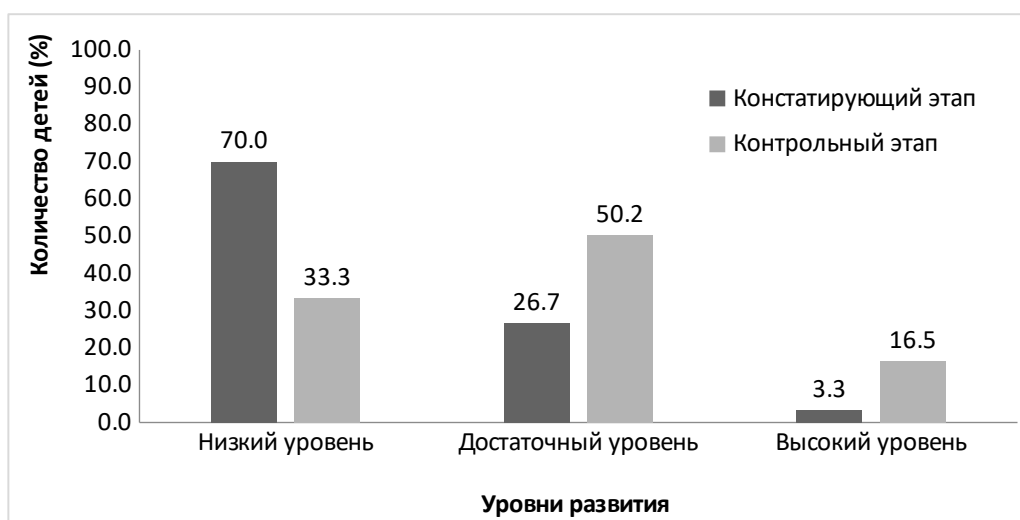


Рисунок 21 – Сравнительный анализ уровня поддержки детской инициативы у детей старшего дошкольного возраста

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 18 и рисунке 21, позволил нам сделать следующие выводы.

– к низкому уровню отнесено 33,3 % детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество уменьшилось на 36,7 %. Эти испытуемые не могут проявлять инициативу в деятельности. Они не обладают необходимыми волевыми качествами для поддержания своего интереса и желания участвовать в совместной деятельности. Дети не доделывали задание до конца, при проявлении инициативы в начале не могли удерживать желание выполнить задание до конца.

– к достаточному уровню отнесено 50,2 % детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 23,5 %. Дети этого уровня выступают инициаторами деятельности, но только если она им интересна. Волевые качества проявляются на недостаточно уровне и эпизодично. Испытуемые не могут поддерживать мотивацию и не всегда испытывают положительные эмоции от деятельности.

– к высокому уровню отнесено 16,5 % детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 13,2%. Дети этого уровня легко включаются в деятельность, сохраняют мотивацию на

протяжении всей работы. Они испытывают положительные эмоции от участия в ней. Чаще всего именно они являются ее инициаторами.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение уровня поддержки детской инициативы детей, позволил установить позитивные изменения в их развитии. Следовательно, наблюдается наиболее значительный переход дошкольников с низкого на более высокие уровни детской инициативы благодаря внедрению комплекса психолого-педагогических условий.

Выводы по второй главе

Подводя итог второй главы, сделаем следующие основные выводы:

Для подтверждения гипотезы исследования была организована опытно-экспериментальная работа на базе МБДОУ «Детский сад № 99 г. Челябинска» в старшей дошкольной группе, которая проходила в три этапа.

На констатирующем этапе были подобраны и апробированы диагностические задания, которые направлены на изучение таких критериев как мотивационно-эмоциональный, когнитивный, практический.

На констатирующем этапе большинство детей старшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях. К высокому уровню в экспериментальной группе отнесено 3,3 %, а в контрольной группе – 0,0 %. К достаточному уровню отнесено в экспериментальной группе 26,7 %, в контрольной – 30 %. К низкому уровню как в экспериментальной, так и в контрольной группе относятся 70 %. Результаты констатирующего этапа показывают, что инициативы у детей старшего дошкольного возраста находятся на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличил

ось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 13,2 % и 23,5 % и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 36,7 %. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 3,3 %, средний уровень на 3,3 %, низкий уровень на 0 %. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 16,5 %, средний – на 16,9 %, низкий – на 33,4 %.

Для определения значимых различий детской инициативы между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона. Расчет критерия Т-Вилкоксона показал, что эмпирическое значение по первому критерию – 105, по второму – 10, по третьему – 36. Полученные данные находятся в зоне значимости. Это подтверждает эффективность проведенной нами работы и правомерность выдвинутой гипотезы. Все поставленные задачи были решены в полной мере.

Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня детской инициативы, что позволяет судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отметим, что в ходе исследования мы решали ряд задач. Рассмотрим основные выводы по решению каждой из задач.

Итак, в ходе решения первой задачи мы изучили психолого-педагогическую литературу по проблеме поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников. Изучение психологической литературы показало, что существуют различные подходы к описанию сущности понятия «инициативы». Так, А. Ф. Лазурный, А. И. Крупнов, Д. Б. Богоявленская и др. рассматривают инициативу как проявление общей активности человека. В то же время К. А. Абулханова-Славская, С. В. Богоявленская, С. В. Тетерский, М. С. Говоров, Н. С. Степашов, А. Н. Поддяков и др. характеризуют понятие «инициатива» как самостоятельное личностное качество. На основе проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что поддержка детской инициативы – это специально организованная целенаправленная деятельность с использованием различных методов и приемов по формированию активности и самостоятельности у детей в различных видах детской деятельности.

Решая вторую задачу, мы рассмотрели особенности поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников. Самостоятельность и инициатива наиболее стремительно начинают развиваться на этапе старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности. Дети на этом возрастном этапе уже вполне способны самостоятельно ставить цель и обдумывать действия, которые им помогут для достижения ее. Они гораздо успешнее проявляют волевые усилия, способствующие доведению задания до конца.

В процессе решения третьей задачи мы обосновали теоретико-методологическую основу поддержки детской инициативы в подвижных играх старших дошкольников. На основе этого нами предложены и рассмотрены ряд психолого-педагогических условий, которые

способствуют поддержке инициативы у детей в ходе подвижных игр. Одним из них является включение в непосредственно-образовательную деятельность педагогические ситуации, активизирующие детскую инициативу в подвижных играх. Не менее важное психолого-педагогическое условие, связанное с обогащением развивающей предметно-пространственной среды – обогащение развивающей предметно-пространственной среды в аспекте формирования инициативы как целеполагания и волевого усилия детей. В связи с тем, что родителями являются непосредственными участниками образовательного процесса, повышение педагогической компетентности семьи также позволяет эффективно формировать детскую инициативу для оказания эмоциональной поддержки детям в ходе участия в совместной деятельности.

Решая четвертую задачу, нами организована опытно-экспериментальная работа на базе МБДОУ «Детский сад № 99 г. Челябинска» в старшей дошкольной группе. Исследование нами организовано в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе были подобраны и апробированы диагностические задания, которые направлены на изучение таких критериев как эмоциональный, мотивационно-волевой, деятельностно-практический. На констатирующем этапе большинство детей старшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях.

На формирующем этапе работы организована по трем направлениям:

- организация работы детьми с использованием специальных педагогических ситуаций по поддержке инициативы в подвижной игре;
- обогащение развивающей предметно-пространственной среды;
- повышение педагогической компетентности родителей, а также взаимодействие с семьями воспитанников.

В рамках первого направления в процессе подвижных игр мы использовали специальные ситуации, позволяющие развивать творческую

активность, инициативу и самостоятельность. Данные ситуации используются на разных этапах организации подвижной игры. Создание единого комплекса грамотно организованной предметно-развивающей среды, эстетической и кинестетической модальностей способствует развитию самостоятельной деятельности дошкольников, инициативы, способности к рефлексии, а также воплощению атмосферы сказочности, необычности и живости в ходе двигательной активности. Привлечение родителей к доступным педагогическим действиям по формированию инициативы целеполагания и волевого усилия в игровой 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 ДОО, но и благодаря соответствующей работе с родителями.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывает, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно 13,2 % и 23,5 % и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 36,7 %.

Для определения значимых различий детской инициативы между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона. Расчет критерия Т-Вилкоксона показал, что эмпирическое значение по первому критерию – 105, по второму – 10, по третьему – 36. Полученные данные находятся в зоне значимости.

Таким образом, показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня детской инициативы, что позволяет судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования. Цель достигнута, задачи решены, гипотеза доказана.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акланова, Е. А. Создание тематического парка «Территория детства» как средство развития детской инициативы и самостоятельности [Текст] / Е. А. Акланова, Л. А. Слободян, С. В. Геркушенко // Ребенок и общество. – 2020. – № 1. – С. 4-13.
2. Алиева, Т. И. Детская инициатива – основа развития познания, деятельности, коммуникации [Текст] / Т. И. Алиева, Г. В. Урадовских // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 9. – С. 113-119.
3. Бедерханова, В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка [Текст] / В. П. Бедерханова // Классный руководитель. – 2011. – № 3. – С. 39-50.
4. Белько, Л. А. Индивидуализация развития ребёнка и поддержка детской инициативы [Текст] / Л. А. Белько // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. – Астрахань : Астраханский университет, 2021. – С. 29-34.
5. Береснева, З. И. Организация образовательного пространства и развивающей среды в ДОУ [Текст] / З. И. Береснева // Управление ДОУ. – 2006. – № 2. – С.60–62.
6. Волкова, О. А. Педагогическая культура родителей как социально-педагогическая проблема [Текст] / О. А. Волкова // Молодой ученый. – 2019. – № 49 (287). – С. 476-478.
7. Волошина, Л. Н. Педагогическая поддержка инициативности и самостоятельности дошкольников в двигательной деятельности: от модели к практике [Текст] / Л. Н. Волошина, Е. В. Гавришова, Т. В. Панова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2021. – № 2. – С. 22-29.

8. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепция и эссе. – Москва : Инноватор, 1995. – 94 с.
9. Газман, О. С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / О. С. Газман // Директор школы. – 2011. – № 3. – С. 51-58.
10. Глухова, М. Н. Развитие детской инициативы и самостоятельности в условиях современного дошкольного образования через организацию центров активности [Текст] / М. Н. Глухова // Вестник Воронежского института развития образования. – 2021. – № 8. – С. 3-8.
11. Гусева, Е. В. Развивающая среда в ДООУ – как средство развития детской инициативы [Текст] / Е. В. Гусева, Н. М. Еремина, Е. В. Шевцова // Психология, педагогика и образование в условиях международного сотрудничества и интеграции. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа : Аэтерна, 2020. – С. 34-37.
12. Гогоберидзе, А. Г. Проектирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада [Текст] / А. Г. Гогоберидзе, А. М. Вербенец // Справочник руководителя ДООУ. – 2011. – № 12. – С. 33–38.
13. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание [Текст] / В. И. Даль. – Москва : Аст, 2014. – 921 с.
14. Демянец, Я. Г. Игровая книга как средство развития и поддержки детской инициативы [Текст] / Я. Г. Демянец // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 9 (164). – С. 14-16.
15. Долгих, Т. В. Поддержка детской инициативы как залог развития успешности ребёнка [Текст] / Т. В. Долгих, Ю. А. Бобрышева, С. А. Фоменко // Педагогический опыт: от теории к практике. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары : Интерактив Плюс, 2020. – С. 103-105.

16. Дыбина, О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду [Текст]: методическое пособие / О. В. Дыбина, Л. А. Пенькова, Н. П. Рахманова – Москва : Сфера, 2015. – 128 с.
17. Егорова, Е. Н. Способы поддержки детской инициативы в художественно-эстетическом развитии детей [Текст] / Е. Н. Егорова, Т. И. Костина // Молодой ученый. – 2017. – № 47-1 (181). – С. 63-66.
18. Затеева, Е. В. Развитие детской инициативы средствами мультипликации [Текст] / Е. В. Затеева, О. А. Трапезникова // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 6. – С. 70-77.
19. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект [Текст] / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. – Москва : Сфера, 2005. – 80 с.
20. Зотова, О. В. Формирование детской инициативы через организацию внеурочной деятельности [Текст] / О. В. Зотова // Региональное образование: современные тенденции. – 2019. – № 1 (37). – С. 58-60.
21. Калинова, А. Ю. Детская инициатива как средство развития детской одаренности [Текст] / А. Ю. Калинова, М. Н. Сыренкова // Развитие современного образования: от теории к практике. Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары : Интерактив Плюс, 2018. – С. 50-52.
22. Ковалев, П. В. Развитие культуры социальной инициативы в детском общественном объединении [Текст] / П. В. Ковалев // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – № 1. – С. 51-59.
23. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2005. – 176 с.

24. Косенко, Л. Л. Педагогическая поддержка как актуальная современная парадигма [Текст] / Л. Л. Косенко // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 282-285.

25. Кричевцова, Е. И. Поддержка детской инициативы как одно из направлений работы педагога ДОО [Текст] / Е. И. Кричевцова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы XI Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2019 г.). – Краснодар : Новация, 2019. – С. 3-6.

26. Кричевцова, Е. И. Развитие инициативности в старшем дошкольном возрасте [Текст] / Е. И. Кричевцова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 12. – С. 168-173.

27. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» [Текст] / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.

28. Лоскутова, Л. А. Создание условий для развития и поддержки детской инициативы и активности в различных видах деятельности [Текст] / Л. А. Лоскутова, Л. В. Булай // Девятнадцатые чередовские чтения. материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2021. – С. 107-112.

29. Маликова, Т. Н. Инициативность старших дошкольников в различных видах деятельности как образовательный результат [Текст] / Т. Н. Маликова // Молодой ученый. – 2016. – № 17. – С. 132–134.

30. Матвиенко, О. Н. Организация предметно-пространственной развивающей среды как одно из условий поддержки и развития детской инициативы детей дошкольного возраста [Текст] / О. Н. Матвиенко // Детская инициатива как условие личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2022. – С. 105-109.

31. Мешалкина, А. А. Развитие детской инициативы посредством включения семейных альманахов и адент-календарей в образовательный процесс [Текст] / А. А. Мешалкина, С. В. Симанькова, О. М. Романова // Проблемы и перспективы развития образования. Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2018. – С. 34-37.

32. Некрасова, К. А. Детское телевидение как средство развития коммуникативной инициативы старших дошкольников [Текст] / К. А. Некрасова, К. В. Гетте, Н. В. Чехова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2018. – № 7. – С. 10-11.

33. Николаева, Н. В. К проблеме развития детской инициативы в дошкольной организации [Текст] / Н. В. Николаева, И. В. Груздова // Наука XXI века: взгляд в будущее. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции учащейся молодежи. Международная академия наук педагогического образования. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический университет, 2019. – С. 510-515.

34. Новоселова, Г. Л. Развивающая предметно-игровая среда [Текст] / Г. Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 2012. – №4. – С.14-18.

35. Обухова, Л. А. Развитие творческих способностей дошкольников в условиях поддержки детской инициативы [Текст] / Л. А. Обухова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2 (32). – С. 143-146.

36. Ожегов, Т. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / Т. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : ООО «ИПИ Технологии», 2003. – 944 с.

37. Петровский, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В. А. Петровский. – Москва : Просвещение, 2013. – 446 с.

38. Полякова, М. Н. Условия поддержки и развития детских инициатив воспитателем детского сада [Текст] / М. Н. Полякова // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 6. – С. 32-43.

39. Потехина, Е. А. Идеи развития инициативы, самостоятельности и способностей ребенка в условиях современного детского сада [Текст] / Е. А. Потехина // Дошкольное и начальное общее образование: стратегия развития в современных условиях. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Иркутск : Аспринт, 2018. – С. 215-218.

40. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду [Текст] / сост. Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 128 с.

41. Прохорова, С. Ю. Нетрадиционные формы проведения родительских собраний в детском саду [Текст] / С. Ю. Прохорова. – Москва : Скрипторий, 2011. – 104 с.

42. Садчикова, М. В. Комплексный подход к развитию детской инициативы и самостоятельности в условиях детского сада с учетом ФГОС ДО [Текст] / М. В. Садчикова // Проблемы и перспективы развития экспериментальной науки. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Уфа : Агентство международных исследований, 2019. – С. 36-40.

43. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 347 с.

44. Синкевич, Е. И. Способы поддержки и развития детской инициативы [Текст] / Е. И. Синкевич // Компетентностный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов : Наука, 2016. – С. 151-153.

45. Скоролупова, О. А. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: организация внедрения в ДОО [Текст] / О. А. Скоролупова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2014. – № 3. – С. 6-19.

46. Слепцова, И. Ф. Создание мотивирующей развивающей предметно-пространственной среды как условие развития детской инициативы [Текст] / И. Ф. Слепцова // Игровая культура современного детства. Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет. – Москва : НАИР, 2017. – С. 395-401.

47. Топоева, Д. В. Организация работы по поддержке детской инициативы в дошкольном учреждении [Текст] / Д. В. Топоева // Методы и механизмы реализации компетентного подхода в психологии и педагогике. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа : Аэтерна, 2019. – С. 118-119.

48. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2014. – №2. – С. 4-18.

49. Философский словарь/ Гл. ред. М.Т. Фролов. – Москва : Центр, 2012. – 560 с.

50. Хабаркова, С. А. Развитие инициативы и самостоятельности на занятиях по физической культуре у дошкольников [Текст] / С. А. Хабаркова // Технологии образования. – 2018. – № 2 (2). – С. 28-32.

51. Ходаева М. Г. Развитие детской инициативы и самостоятельности у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр [Текст] / М. Г. Ходаева, Л. А. Пластун, М. Н. Гуменюк // Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференция. – Чебоксары : Интерактив Плюс, 2018. – С. 112-113.

52. Шашенко, Е. А. Поддержка детской инициативы в изобразительной деятельности в ДОО [Текст] / Е. А. Шашенко // Современная информационно-образовательная среда. психологический и педагогический взгляд. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа : Аэтерна, 2020. – С. 170-172.

53. Шушарина, В. В. Развитие детской инициативы и самостоятельности посредством проектной деятельности («Очистим город от мусора») [Текст] / В. В. Шушарина // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. – 2014. – № 1. – С. 69-73.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1 – Диагностический инструментарий исследования

1. Тест на развитость самоконтроля (А. М. Щетинина)

Цель: определение уровня самоконтроля своих эмоциональных состояний в ситуациях неудачи.

Инструкция: Ребенку демонстрируются 4 карточки по очереди с изображением детей, у которых не получается какое-то действие. Инструкция для ребенка звучит так: «Посмотри на эту картинку. Кто на ней изображен? Что делает мальчик (девочка)? Почему не получилось это сделать?».

Интерпретация результатов: Если ребенок видит причину неудачи в действиях мальчика (девочки) и предлагает потренироваться, подрасти, набраться сил, позвать на помощь – ответ оценивается в 1 балл. Если причина неудач фиксируется на окружающих предметах – ответ оценивается в 0 баллов. Максимально возможная оценка результата – 4 балла.

2. Методика «Особенности проявления воли дошкольников» (Р. М. Геворкян)

Цель: определение уровня развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста через наблюдение.

Инструкция: Показатели самостоятельности, по которым отслеживается уровень самостоятельности детей, представленные в таблице 1.1.

Таблица 1.1 – Показатели для анализа

Показатели	Баллы
Организация деятельности и поступков без посторонней помощи	
Выполнение решений без напоминаний	
Умение отстаивать свое мнение, без проявления упрямства	
Умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность	
Способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач	
Сумма баллов	

Каждый показатель оценивается в баллах: если показатель проявляется в поведении ребёнка редко, то ставят 1 балл, если иногда, то 2 балла, если часто или всегда, то ставят 3 балла. Полученные данные фиксируются в протоколе. Поведение каждого ребенка анализируется отдельно; делаются выводы относительно адекватности действий и соответствие особенностям детей.

Обработка результатов: Сумма баллов, набранная ребёнком, свидетельствует об уровне самостоятельности:

Высокий уровень (14-15 баллов): ребенок стремится к решению задач деятельности без помощи взрослых; умеет поставить цель деятельности, не опираясь на указания, при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняет решение задач без напоминаний, при этом без упрямства может отстоять свое мнение.

Средний уровень (9-13 баллов): ребенок стремится к решению задач деятельности однако иногда требуется помощь взрослого; умеет поставить цель деятельности, но опирается на указания при этом может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач ситуативно и не постоянно, выполняет решение задач с напоминаниями взрослого, при этом может отстоять свое мнение, если ему это важно.

Низкий уровень (5-8 баллов): ребенок не стремится к решению задач деятельности, ему всегда требуется помощь и поддержка взрослого; не умеет поставить цель деятельности, не может найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное планирование, реализуя задуманное адекватно поставленной цели; не

способен к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняет решение задач только с напоминаниями взрослого, при этом может отстаивать свое мнение, если ему это важно.

3. Карта проявлений инициативности (А. М. Щетинина)

Заполняется после целенаправленно проведенных многократных наблюдений за ребенком.

Инструкция: Если ребенок часто обнаруживает указанную форму поведения, то в соответствующую графу ставится 4 балла; иногда – 2 балла; никогда – 0 баллов.

Обработка и интерпретация результатов: Сложив сумму полученных ребенком баллов, можно считать развитие у него инициативности достаточно высоким, если получилось в сумме от 23 до 44 баллов; средним – от 11 до 22 баллов; низким – от 0 до 10 баллов.

Приложение 2 – Результаты исследования на констатирующем этапе

Таблица 2.1 – Оценка уровня детской инициативы на констатирующем этапе у детей экспериментальной группы

№ п/п	ФИО детей	Критерии детской инициативы			Общий уровень
		Первый критерий	Второй критерий	Третий критерий	
1.	Ребенок 1	Д	В	Д	Д
2.	Ребенок 2	Д	Д	Н	Д
3.	Ребенок 3	Д	Д	Н	Д
4.	Ребенок 4	В	Д	Д	Д
5.	Ребенок 5	Д	Н	Н	Н
6.	Ребенок 6	Н	Д	Н	Н
7.	Ребенок 7	В	Н	Д	Д
8.	Ребенок 8	Д	Д	В	Д
9.	Ребенок 9	Д	В	Н	Д
10.	Ребенок 10	В	В	Д	В
11.	Ребенок 11	Н	Д	Н	Н
12.	Ребенок 12	Н	Н	Н	Н
13.	Ребенок 13	Н	Д	Д	Д
14.	Ребенок 14	Д	Д	В	Д
15.	Ребенок 15	Д	Д	Д	Д
16.	Ребенок 16	Д	В	Д	Д
17.	Ребенок 17	Д	Д	Н	Д
18.	Ребенок 18	Д	Д	Н	Д
19.	Ребенок 19	В	Д	Д	Д
20.	Ребенок 20	Д	Н	Н	Н
21.	Ребенок 21	Н	Д	Н	Н
22.	Ребенок 22	В	Н	Д	Д
23.	Ребенок 23	Д	Д	В	Д
24.	Ребенок 24	Д	В	Н	Д
25.	Ребенок 25	В	В	Д	В
26.	Ребенок 26	Н	Д	Н	Н

Продолжение таблицы 2.1

№ п/п	ФИО детей	Критерии детской инициативы			Общий уровень
		Первый критерий	Второй критерий	Третий критерий	
27.	Ребенок 27	Н	Н	Н	Н
28.	Ребенок 28	Н	Д	Д	Д
29.	Ребенок 29	Д	Д	В	Д
30	Ребенок 30	Д	Д	Д	Д

Таблица 2.2 – Оценка уровня детской инициативы на констатирующем этапе у детей контрольной группы

№ п/п	ФИО детей	Критерии детской инициативы			Общий уровень
		Первый критерий	Второй критерий	Третий критерий	
1.	Ребенок 1	Н	Н	Н	Н
2.	Ребенок 2	Д	В	Д	Д
3.	Ребенок 3	Д	Д	В	Д
4.	Ребенок 4	Н	Д	Н	Н
5.	Ребенок 5	Н	Д	Д	Д
6.	Ребенок 6	В	Н	Н	Д
7.	Ребенок 7	Д	Д	Д	Д
8.	Ребенок 8	Д	Д	Д	Д
9.	Ребенок 9	Д	Н	Н	Н
10.	Ребенок 10	Н	Н	Д	Н
11.	Ребенок 11	Д	Д	Д	Д
12.	Ребенок 12	Д	В	Н	Д
13	Ребенок 13	В	В	Д	В
14.	Ребенок 14	Д	Н	Н	Н
15.	Ребенок 15	Н	Д	Д	Д
16.	Ребенок 16	Н	Н	Н	Н
17.	Ребенок 17	Д	В	Д	Д
18.	Ребенок 18	Д	Д	В	Д
19.	Ребенок 19	Н	Д	Н	Н

Продолжение таблицы 2.2

№ п/п	ФИО детей	Критерии детской инициативы			Общий уровень
		Первый критерий	Второй критерий	Третий критерий	
20.	Ребенок 20	Н	Д	Д	Д
21.	Ребенок 21	В	Н	Н	Д
22.	Ребенок 22	Д	Д	Д	Д
23.	Ребенок 23	Д	Д	Д	Д
24.	Ребенок 24	Д	Н	Н	Н
25.	Ребенок 25	Н	Н	Д	Н
26.	Ребенок 26	Д	Д	Д	Д
27.	Ребенок 27	Д	В	Н	Д
28.	Ребенок 28	В	В	Д	В
29.	Ребенок 29	Д	Н	Н	Н
30	Ребенок 30	Н	Д	Д	Д

Приложение 3 – Результаты исследования на контрольном этапе

Таблица 3.1 – Оценка уровня эффективности психолого-педагогических условий для поддержки детской инициативы на контрольном этапе (экспериментальная группа)

№ п/п	ФИО детей	Критерии детской инициативы			Общий уровень
		Первый критерий	Второй критерий	Третий критерий	
1.	Ребенок 1	В	В	Д	В
2.	Ребенок 2	Д	Д	Д	Д
3.	Ребенок 3	Д	Д	Н	Д
4.	Ребенок 4	В	В	Д	В
5.	Ребенок 5	Д	Д	Д	Д
6.	Ребенок 6	Н	Д	Н	Н
7.	Ребенок 7	В	Н	Д	Д
8.	Ребенок 8	В	Д	В	В
9.	Ребенок 9	Д	В	Н	Д
10.	Ребенок 10	В	В	В	В
11.	Ребенок 11	Д	Н	Н	Н
12.	Ребенок 12	Д	Д	Н	Д
13.	Ребенок 13	Д	В	Д	Д
14.	Ребенок 14	Д	Д	В	Д
15.	Ребенок 15	В	В	В	В
16.	Ребенок 16	В	В	Д	В
17.	Ребенок 17	Д	Д	Д	Д
18.	Ребенок 18	Д	Д	Н	Д
19.	Ребенок 19	Д	Д	В	Д
20.	Ребенок 20	В	В	Д	В
21.	Ребенок 21	Д	Д	Д	Д
22.	Ребенок 22	Н	Д	Н	Н
23.	Ребенок 23	В	Н	Д	Д
24.	Ребенок 24	В	Д	В	В
25.	Ребенок 25	Д	В	Н	Д

Продолжение таблицы 3.1

№ п/п	ФИО детей	Критерии детской инициативы			Общий уровень
		Первый критерий	Второй критерий	Третий критерий	
26.	Ребенок 26	В	В	В	В
27.	Ребенок 27	Д	Н	Н	Н
28.	Ребенок 28	Д	Д	Н	Д
29.	Ребенок 29	Д	В	Д	Д
30	Ребенок 30	Д	Д	В	Д

Таблица 3.2 – Оценка уровня эффективности психолого-педагогических условий для поддержки детской инициативы на контрольном этапе (контрольная группа)

№ п/п	ФИО детей	Критерии детской инициативы			Общий уровень
		Первый критерий	Второй критерий	Третий критерий	
1.	Ребенок 1	Н	Н	Н	Н
2.	Ребенок 2	Д	В	Д	Д
3.	Ребенок 3	Д	Д	В	Д
4.	Ребенок 4	Н	Д	Н	Н
5.	Ребенок 5	Н	Д	Д	Д
6.	Ребенок 6	В	Н	Н	Д
7.	Ребенок 7	Д	Д	Д	Д
8.	Ребенок 8	Д	Д	Д	Д
9.	Ребенок 9	Д	Н	Н	Н
10.	Ребенок 10	Н	Н	Д	Н
11.	Ребенок 11	Д	Д	Д	Д
12.	Ребенок 12	Д	В	Н	Д
13	Ребенок 13	В	В	Д	В
14.	Ребенок 14	Д	Н	Н	Н
15.	Ребенок 15	Н	Д	Д	Д
16.	Ребенок 16	Н	Н	Н	Н
17.	Ребенок 17	Д	В	Д	Д

Продолжение таблицы 3.2

№ п/п	ФИО детей	Критерии детской инициативы			Общий уровень
		Первый критерий	Второй критерий	Третий критерий	
18.	Ребенок 18	Д	Д	В	Д
19.	Ребенок 19	Д	Д	В	Д
20.	Ребенок 20	Н	Д	Н	Н
21.	Ребенок 21	Н	Д	Д	Д
22.	Ребенок 22	В	Н	Н	Д
23.	Ребенок 23	Д	Д	Д	Д
24.	Ребенок 24	Д	Д	Д	Д
25.	Ребенок 25	Д	Н	Н	Н
26.	Ребенок 26	Н	Н	Д	Н
27.	Ребенок 27	Д	Д	Д	Д
28.	Ребенок 28	Д	В	Н	Д
29.	Ребенок 29	В	В	Д	В
30	Ребенок 30	Д	Н	Н	Н

Приложение 4 – Результаты расчетов по Т-критерию Вилкоксона

Таблица 4.1 – Сравнительный анализ уровней сформированности эмоционального критерия у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности эмоционального критерия		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	2	3	1	1	22.5
2	1	2	1	1	22.5
3	2	3	1	1	22.5
4	1	2	1	1	22.5
5	1	2	1	1	22.5
6	1	2	1	1	22.5
7	1	2	1	1	22.5
8	1	1	0	0	7.5
9	2	3	1	1	22.5
10	3	3	0	0	7.5
11	1	1	0	0	7.5
12	1	2	1	1	22.5
13	2	3	1	1	22.5
14	1	2	1	1	22.5
15	2	2	0	0	7.5
16	1	1	0	0	7.5
17	1	2	1	1	22.5
18	1	1	0	0	7.5
19	2	2	0	0	7.5
20	1	2	1	1	22.5
21	1	1	0	0	7.5
22	2	2	0	0	7.5
23	1	1	0	0	7.5
24	2	2	0	0	7.5

Продолжение таблицы 4.1

№ п/п	Уровень сформированности эмоционального критерия		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
25	2	2	0	0	7.5
26	1	1	0	0	7.5
27	1	2	1	1	22.5
28	1	1	0	0	7.5
29	1	2	1	1	22.5
30	1	2	1	1	22.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$)					105

Таблица 4.2 – Сравнительный анализ уровней сформированности мотивационно-волевого критерия у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности когнитивного критерия		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	9	14	5	5	28.5
2	6	10	4	4	23.5
3	2	3	1	1	8.5
4	2	3	1	1	8.5
5	6	9	3	3	17.5
6	2	3	1	1	8.5
7	5	8	3	3	17.5
8	7	11	4	4	23.5
9	6	6	0	0	2.5
10	14	14	0	0	2.5
11	6	9	3	3	17.5
12	7	12	5	5	28.5
13	5	6	1	1	8.5
14	6	10	4	4	23.5

Продолжение таблицы 4.2

№ п/п	Уровень сформированности когнитивного критерия		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	9	14	5	5	28.5
15	12	14	2	2	13.5
16	9	14	5	5	28.5
17	6	10	4	4	23.5
18	2	3	1	1	8.5
19	2	3	1	1	8.5
20	6	9	3	3	17.5
21	2	3	1	1	8.5
22	5	8	3	3	17.5
23	7	11	4	4	23.5
24	6	6	0	0	2.5
25	14	14	0	0	2.5
26	6	9	3	3	17.5
27	7	12	5	5	28.5
28	5	6	1	1	8.5
29	6	10	4	4	23.5
30	12	14	2	2	13.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$)					10

Таблица 4.3 – Сравнительный анализ уровней сформированности деятельностно-практического критерия у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности практического критерия		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	4	11	7	7	22.5
2	5	12	7	7	22.5
3	11	11	0	0	4.5

Продолжение таблицы 4.3

№	Уровень сформированности	Сдвиг	Абсолютно	Ранговый
---	--------------------------	-------	-----------	----------

п/п	практического критерия		$(t_{\text{после}} - t_{\text{до}})$	е значение сдвига	номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
4	15	23	8	8	26.5
5	6	11	5	5	14.5
6	13	13	0	0	4.5
7	4	7	3	3	9.5
8	5	13	8	8	26.5
9	6	12	6	6	18.5
10	14	24	10	10	29.5
11	5	5	0	0	4.5
12	6	6	0	0	4.5
13	11	15	4	4	11.5
14	8	13	5	5	14.5
15	5	11	6	6	18.5
16	4	11	7	7	22.5
17	5	12	7	7	22.5
18	11	11	0	0	4.5
19	15	23	8	8	26.5
20	6	11	5	5	14.5
21	13	13	0	0	4.5
22	4	7	3	3	9.5
23	5	13	8	8	26.5
24	6	12	6	6	18.5
25	14	24	10	10	29.5
26	5	5	0	0	4.5
27	6	6	0	0	4.5
28	11	15	4	4	11.5
29	8	13	5	5	14.5

Продолжение таблицы 4.3

№ п/п	Уровень сформированности практического критерия		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютно е значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
30	5	11	6	6	18.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$)					36