

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

_____ М.В. Ростовцева

подпись инициалы, фамилия

« ____ » _____ 20 __ г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Взаимосвязь инициативности и регулятивных универсальных учебных
результатов в младшем школьном возрасте

37.04.01 Психология

37.04.01.02 Психология развития

Научный руководитель _____ доцент, канд. психол. наук Т. В. Скутина

Выпускник _____ К. Г. Котова

Рецензент _____ доцент, канд. психол. наук Т. И. Юстус

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Инициативность.....	9
1.1 Инициативность в психологии.....	9
1.2 Возрастные периоды становления и развития инициативности.....	14
1.3 Инициативность в дошкольном и младшем школьном возрасте.....	25
1.4 Развитие инициативности дошкольников экспериментальной группы на примере МБДОУ «Журавушка».....	33
2 Универсальные учебные действия.....	42
2.1 Метапредметный подход в современном образовании.....	42
2.2 Метапредметные компетенции. Регулятивные универсальные учебные действия младших школьников.....	44
3 Исследование взаимосвязи инициативности и регулятивных универсальных учебных действий.....	50
3.1 Теоретические основания взаимосвязи инициативности и регулятивных универсальных учебных действий.....	50
3.2 Эмпирическое обоснование взаимосвязи инициативности и регулятивных универсальных учебных действий.....	52
3.2.1 Описание диагностических процедур и методик.....	52
3.2.2 Результаты исследования первой гипотезы.....	61
3.2.3 Результаты исследования второй гипотезы.....	67
Заключение.....	86
Список использованных источников.....	93
Приложение А.....	101
Приложение Б.....	104

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество характеризуется стремительным развитием науки и техники, появлением новых информационных технологий, коренным образом преобразующих жизнь людей. В связи с этим не только взрослому человеку приходится неоднократно переучиваться и овладевать новыми знаниями, профессиями, но и школьники уже с первого класса учатся быть мобильными (выстраивать траекторию движения в соответствии с обстоятельствами), действовать и осуществлять пробы (не боясь ошибиться), исследовать новизну меняющего мира, создавать, изобретать новые оригинальные стратегии поведения и деятельности, то есть быть инициативным, творческим и самостоятельным. Кроме того, младшие школьники, на протяжении 4-х лет обучения должны овладеть различными способами деятельности, уметь планировать учебную работу и сотрудничество как со сверстниками, так и со взрослыми, оценивать свои ресурсы и дефициты для достижения качественных результатов, т. е. овладеть различными универсальными учебными действиями: познавательными, коммуникативными, регулятивными.

Выше перечисленные характеристики являются приоритетными в современном мире, их необходимость и значимость формирования как целевых ориентиров обозначена в ФГОС ДО и НОО.

Согласно положениям ФГОС ДОО, одной из основных характеристик, которой должен обладать выпускник, является проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игра, общение, познавательно-исследовательская, конструирование и др.) [51].

В ФГОС НОО «портрет выпускника начальной школы» представлен такими характеристиками, как:

- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир, т. е. инициативный ребёнок, который по собственному замыслу включается в происходящие процессы;

- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности, т. е. способный к регуляции своего поведения и деятельности;

- готовый самостоятельно действовать [52].

Наряду с деятельностным подходом, где важна самостоятельность и инициативность ребёнка, и метапредметным подходом, реализуемым посредством развития и формирования у детей универсальных учебных действий, в современном мире и в частности в образовании приоритетным является здоровьесберегающий подход.

Актуальной является проблема здоровья детей. Целевым ориентиром начального образования становится сохранение и укрепление здоровья детей. Проведённые Научным исследовательским институтом гигиены и охраны здоровья детей РФ исследования [34] показали, что количество детей в возрасте 6 – 7 лет, не готовых к систематическому обучению, превышает 32 %. Сохраняются высокие уровни элементарно-зависимых заболеваний (гастриты и т. п.), отмечается ухудшение показателей физического, психологического состояния детей.

Основная проблема нарушения психологического состояния детей 6 – 7 лет, на наш взгляд, заключается в переходе из дошкольной ступени в начальную. Данный переход выражается качественной перестройкой всего образа жизни ребёнка, изменением характера деятельности (от игровой к учебной), системы отношений, что является стрессовой и ресурсозатратной ситуацией, которая влечёт за собой серьезные нарушения здоровья и, как результат, не успешность ребёнка в рамках образовательного процесса, а также за его пределами.

Для того, чтобы на протяжении обучения в начальной школе ребёнок стал активным, проявлял инициативность, самостоятельность, а также овладел различными универсальными учебными действиями, в частности, регулятивными, заключающимися в планировании, оценке и контроле своей деятельности, необходимо успешное прохождение школьной адаптации,

которая способствовала бы минимальной ресурсозатратности первоклассника.

Целью нашего исследования является выявить взаимосвязь между сформированностью инициативности дошкольников со специальной образовательной программой на выходе из детского сада и двумя показателями:

- «ценой адаптации» к школе (ресурсозатратности);
- уровнем сформированности их регулятивных универсальных учебных действий при обучении в начальной школе.

Предмет исследования:

1) различия показателей сформированности инициативности детей со специальной образовательной программой для развития инициативности по окончании дошкольной ступени и «цены адаптации» в 1 классе;

2) взаимосвязь уровня сформированности инициативности детей со специальной образовательной программой по окончании дошкольной ступени и уровня сформированности их регулятивных универсальных учебных действий при обучении в начальной школе.

Объект исследования: выпускники детского сада со специальной образовательной программой для развития инициативности, обучающиеся в начальной школе.

Гипотезы исследования:

1) Выпускники детского сада со специальной образовательной программой для развития инициативности будут иметь показатели «цены адаптации» при переходе в первый класс ниже, чем дошкольники, для развития инициативности которых специальная образовательная программа не применялась.

2) Выпускники детского сада со специальной образовательной программой для развития инициативности будут иметь более высокие показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе, чем выпускники детского сада, для которых не

применялась специальная образовательная программа для развития инициативности.

Для достижения исследовательской цели были сформулированы следующие задачи:

1) Проанализировать и обобщить существующие точки зрения на понятия инициативность, регулятивные универсальные учебные действия, «цена адаптации»; изучить исследования, связанные с проблемой развития и формирования инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте, а также работы о становлении универсальных учебных действий; описать специальную образовательную программу для развития инициативности дошкольников экспериментальной группы.

2) Получить данные диагностической процедуры «Стартовая диагностика» (ЦОКО) по показателям «цена адаптации» учащихся экспериментальной и контрольной групп в период 3 недели обучения в школе, раскодировать профили для каждого респондента экспериментальной и контрольной группы.

3) Получить данные диагностических процедур «Свободное экспериментирование» и диагностика индивидуального учебного действия («Учебная самостоятельность») учащихся начальной школы экспериментальной и контрольной групп, подсчитав количество набранных баллов и определив уровень регулятивных универсальных учебных действий.

4) Провести статистический анализ (t-критерий Стьюдента), с целью определения различий между показателями «цены адаптации» контрольной и экспериментальной групп респондентов.

5) Провести статистический анализ (ранговая корреляция Спирмена), с целью определения корреляционной зависимости между показателями уровней инициативности дошкольников и уровнями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте у респондентов экспериментальной и контрольной групп.

б) Проанализировать и обобщить полученные результаты в соответствии с гипотезами настоящего исследования.

Выборка исследования: выпускники МБДОУ «Журавушка» (2014 г., 2015 г., 2016 г. выпуска) со специальной образовательной программой для развития инициативности, обучающиеся в МАОУ КУГ Универс - № 1 в начальной школе, в количестве 46 человек и выпускники тех же годов МБДОУ «Журавушка», для которых специальная образовательная программа для развития инициативности не применялась, обучающиеся в МАОУ КУГ Универс - № 1 в начальной школе, в количестве 45 человек. Т. о. выборку исследования составляет 91 чел.

Методы исследования:

1) Теоретические: анализ психологической литературы по теме исследования, постановка проблемы исследования, выдвижение гипотез.

2) Эмпирические:

- диагностика индивидуального учебного действия (учебная самостоятельность) для оценки уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий (О. С. Островерх и др.) [33; 37];

- методика «Свободное экспериментирование» (В. А. Петровский) для оценки показателей инициативности [40; 67];

- стартовая диагностика (ЦОКО) для определения показателей «цены адаптации» (Г. С. Ковалева) [21].

3) Методы обработки данных – методы математической статистики, а именно, коэффициент ранговой корреляции Спирмена и t-критерий Стьюдента [26; 27].

Теоретическая база исследования:

- Системно-деятельностный подход (основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина).

- Концепция развивающего образования (теоретически обоснована и развита в трудах Л.С. Выготского)

- Метапредметный подход (А. В. Хуторской; концепция ФГОС).

Теоретическая новизна работы заключается в том, что в работе впервые произведён анализ взаимосвязи уровня сформированности инициативности дошкольников как волевого качества личности и уровня сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в период обучения в начальной школе.

Практическая значимость исследования. Полученные результаты исследования могут быть использованы практиками дошкольного образования с целью реализации специальной образовательной программы для развития инициативности детей от 3 до 6 лет, а также практиками начального образования для создания образовательных условий поддерживающих становление и развитие инициативности (преемственность с дошкольным опытом работы), чтобы достичь высокого уровня сформированности метапредметных результатов на выходе из начальной школы.

Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Первая глава «Инициативность»

Вторая глава «Универсальные учебные действия»

Третья глава «Исследование взаимосвязи инициативности и регулятивных универсальных учебных действий»

1 Инициативность

1.1 Инициативность в психологии

Интерес к проблеме формирования и развития инициативности в современном мире наиболее ярко представлен в психолого-педагогическом направлении, где актуальным является вопрос об изучении возможностей среды для становления успешности ребёнка, проявляющего инициативу в социально значимых сферах общества. Инициативность в психологии понимается по-разному.

Основоположник культурно-исторического подхода Л. С. Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» [7] обозначает потребности и желания как стимулы и движущие пружины. Автор объясняет, что для детского изобретения необходимо самопроизвольное воскрешение образов, которое происходит внезапно, без явных вызывающих его причин. Причины эти фактически существуют, но их действие как бы облачается в скрытую форму мышления по аналогии, аффективного настроения, бессознательной мозговой работы [7]. Наличие потребностей или стремлений приводит в движение процесс воображения, оживание следов нервных возбуждений, даёт материал для его работы. Эти два условия необходимы, чтобы понять деятельность воображения и всех входящих в его состав процессов [7].

Таким образом, внезапное действие, стремление, направленное на активное творческое отношение личности к миру, основанное на внутреннем, добровольном побуждении к изобретению новых способов действий и видов деятельности; способность к этим самостоятельным начинаниям и творческому мышлению можно назвать инициативностью [7; 43].

В научных идеях П. Я. Гальперина инициативность выступает как разновидность самостоятельности, базовой характеристикой действий учащегося. Инициативная самостоятельность обеспечивает инициирование

действия субъектом при актуализации у него соответствующей потребности и наличии адекватных условий. Инициирование действия базируется на оценке характера возникшей потребности к наличной ситуации и предполагает возникновение побуждения к действию [15].

С. Л. Рубинштейн в работе «Основы общей психологии» [45] рассматривает инициативность как одно из важнейших волевых качеств личности (наряду с самостоятельностью, независимостью, решительностью), как начальный этап волевого действия, объясняя инициативность как умение хорошо и легко взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляций извне [45].

Важными составляющими инициативности являются интенсивность и яркость побуждений, а также интеллектуальные способности. Обилие и насыщенность новых идей и планов, богатство воображения, рисующего эмоционально привлекательные картины тех перспектив, которые новая инициатива может открыть, соединённые с интенсивностью побуждения и активностью стремлений [6], делают людей инициативными. Т.е. от них постоянно исходят новые начинания и новые импульсы для других людей.

Вслед за С. Л. Рубинштейном А. И. Крупнов в разработке многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности рассматривает инициативность как системное качество личности, включающее мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические составляющие, которые обеспечивают состояние готовности к процессу инициации. Инициативность исследуется с позиции целостного единства динамического, мотивационного, регуляторного, эмоционального и продуктивного компонентов, составляющих психологическое содержание инициативности. Такие свойства темперамента, как эргичность (выносливость человека, как в умственном, так и в физическом плане), пластичность и эмоциональность в психомоторной и коммуникативной сферах тесно связаны с регуляторно-динамическим аспектом инициативности [28].

Г. К. Кравцов, рассматривая волевое действие, указывает, что оно является собственным, инициативным и одновременно осознанным и осмысленным действием субъекта. Воля в действии проявляется как осмысленная инициативность [24].

Т. С. Борисова рассматривает инициативность через призму взаимосвязанных компонентов: когнитивного, интеллектуального, мотивационного, волевого, эмоционального, поведенческого, деятельностного, рефлексивно-оценочного [3].

Когнитивный компонент рассматривается как наличие у субъекта знаний об окружающем его мире, о многообразии жизненных форм, разнообразии человеческого бытия, взглядов, знаний о своих возможностях и сильных сторонах своей личности, творческого подхода в решении поставленных задач без ущемления прав в отношении других людей [3].

Мотивационный компонент направлен на формирование у личности ценностных ориентаций, мотивации инициативных действий, в основе которых лежит нравственная составляющая [3].

Деятельностный компонент предполагает включение людей в созидательную активность, которая предполагает проявление личностных качеств, а также ставит уровень развитости этих качеств под сомнение, активизируя рефлексивные процессы анализа и самоанализа на основе сравнения, сопоставления, соотнесения представления о себе с теми параметрами «меня лучшего», которые предполагает данная деятельность [3].

Интеллектуальный компонент характеризуется определенной системой интеллектуальных качеств, таких как компетентность, активность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума. Мерой интеллектуальной активности может служить интеллектуальная инициатива [3].

Волевой компонент. В психологической литературе инициативность чаще всего рассматривается как волевое качество личности. Существенную

роль в инициативности играет интенсивность побуждений, активность стремлений. В генезисе личности инициативность формируется, как выработанное в процессе специальных упражнений умение ставить перед собой новые задачи и осуществлять их [3].

Поведенческий компонент характеризуется такими параметрами, как разнообразие способов поведения, которыми располагает индивид. Быстрота, гибкость, своевременность переключения с одного способа действий на другой в случае необходимости; точный учет ситуации и ее динамики; умение действовать на основании прогноза, при действиях на основании установки – гибкость, точность, своевременность объективации; способность совершать с полной затратой усилий, не останавливаясь перед затруднениями; способность доводить начатое до конца, удерживать отдаленную цель. Активность во взаимосвязи с инициативой и ответственностью формирует субъективно-личностную основу человека, являющуюся ведущим параметром при построении жизненной стратегии, так как эти качества пронизывают все сферы жизнедеятельности человека. Гармоничное и продуктивное сочетание инициативы и ответственности позволяет личности полностью сохранять свою автономию и высокий уровень активности [3].

Г. А. Цукерман в своих работах подробно рассматривает проявление, развитие и формирование детской самостоятельности, а инициативность – как меру учебной самостоятельности в начале обучения [59].

Опираясь на культурно-исторический подход Л. С. Выготского, Г. А. Цукерман выделяет два подхода к проблеме природы детской самостоятельности, которая, во-первых, может быть обнаружена в конце интериоризации, в виде индивидуального действия ребенка, во-вторых, на уровне интерпсихического действия – как способность ребенка инициировать взаимодействие со взрослым, быть субъектом еще не освоенного действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого [58; 59].

Кроме того, Г. А. Цукерман полагает, что инициативность ребенка в построении взаимодействия со взрослым возможна за счет того, что ребенок овладевает формой сотрудничества. Т.е. ребенок самостоятелен в той мере, в какой он способен инициативно включать взрослого в общение или предметное взаимодействие (под общением автор статьи подразумевает общение в деятельности, предметом которой является тот или иной слой культурно-исторического опыта людей – орудия, знаки, понятия и пр.) [57; 58].

Онтогенетически первой формой инициативного общения ребенка со взрослым можно считать «младенческие» способы установления непосредственно-эмоциональных отношений со взрослыми: напряженный, долгий взгляд глаза в глаза, стремление к телесному контакту, оживление, улыбка – все это новая телесность «комплекса оживления» [58].

Ученик должен быть инициативен в построении совместных учебных действий со взрослым. Инициативность ребенка в организации учебного взаимодействия есть мера его учебной самостоятельности в начале обучения.

В своей работе «От умения сотрудничать к умению учить себя» [57]

Г. А. Цукерман выделяет формулы доучебной и учебной инициативы.

Формула доучебной инициативы: «Я не знаю, у меня не получается. Помогите мне». Так ребенок, фиксируя границу своих возможностей, предоставляет взрослому право и обязанность быть взрослым: указывать ребенку, что надо делать [57].

Формула учебной инициативы иная: «У меня получится, если я буду знать (уметь) следующее...» Здесь ребенок сам выходит за границу своего знания и формулирует гипотезу о недостающем способе действия. Логика (не) доверия и (не) послушания взрослому уступает место логике предметного действия, условия которого надо доопределить сначала с помощью взрослого, а позднее и другими средствами [57; 59].

Таким образом, Г. А. Цукерман, Н. В. Елизаровой, М. И. Фруминим и др. инициативность понимается как необходимое условие саморазвития,

которое проявляется в способности сформулировать вопрос, помогающий добыть информацию, не достающую для успешного действия; готовности к сотрудничеству.

В «Справочнике по психологии и психиатрии детей и подростков» [56] инициативность определяется, как характеристика деятельности, поведения и личности человека, означающая способность действовать по внутреннему побуждению, в отличие от реактивности – поведении, осуществляемом на внешние стимулы.

Таким образом, рассмотрев определения понятия «инициативность» разных авторов, в данном исследовании под инициативностью будем понимать волевое, то есть осознанное, целенаправленное, социально обусловленное действие, направленное на преодоление наличной ситуации в соответствии с собственным замыслом.

1.2 Возрастные периоды развития и становления инициативности

Рассматривая такую личностную характеристику как инициативность, необходимо изучить и проанализировать периодизации детского развития, чтобы раскрыть содержание возрастного этапа, в котором происходит развитие и становление данного волевого действия.

Периодизация – деление онтогенеза на отдельные периоды в соответствии с общим для всего онтогенеза законом – является проблемным полем психологии детства, так как понятие «возраст» по-разному представлено в работах известных психологов. Так, например, в культурно-исторической теории Л. С. Выготский определяет возраст как новый тип строения личности и деятельности, характеризующийся с позиций тех психических и социальных изменений, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребёнка, его отношение к среде, а также внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный момент [12]. Структура

возраста представлена тремя составляющими: социальной ситуацией развития ребёнка, ведущим типом деятельности и основными психологическими новообразованиями возраста [12].

Кроме того, Л. С. Выготский выделяет два пути развития: критический (возникает внезапно, протекает бурно) и стабильный (спокойный). Критический период имеет позитивные сдвиги – переход от одних форм поведения к новым формам [12]. Данный период состоит из трёх этапов:

- 1) предкритический – отказ от прежних форм отношений и поведения;
- 2) критический – происходит поиск новых форм поведения;
- 3) посткритический – отработка усвоенных форм поведения.

Критический период может быть просто переходным при соответствующей ситуации развития и изменении отношений со взрослыми. Л. С. Выготский выделял в качестве критических периодов детства возраст около 1 года, 3 года, 6 – 7 лет, период новорожденности и подростковый период. Ниже представлено чередование стабильных и критических периодов [12].

Кризис новорожденности. Происходит смена среды, переход из утробной среды во внешнюю среду [12].

Младший возраст (2 месяца – 1 год). Возникают противоречия между максимальной социальностью младенца и минимальными возможностями общения [12].

Кризис 1 года начинается обычно в самом конце первого года, а заканчивается на 2-м году. В кризисе первого года жизни нормальный ребенок использует автономную детскую речь. Ее начало и конец знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни [12;13]. Негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с позитивными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью [12].

Раннее детство (1 – 3 года). Деятельность «серьезная игра», предметно-орудийная. Появляются жест, ходьба, речь [12; 13].

Кризис 3 лет. Кризис выступает главным образом такими чертами, которые позволяют распознавать в нем как бы бунт против авторитарного

воспитания, это некий протест ребенка, требующего самостоятельности, переросшего те нормы и формы опеки, которые сложились в раннем возрасте. Кризис в его типических симптомах настолько очевидно носит характер бунта против воспитателя, что это бросается в глаза всем исследователям. В указанных симптомах ребенок выступает как трудновоспитуемый [9]. Но позитивным приобретением данного периода является возникновение новых характерных черт личности ребенка.

Дошкольный возраст (3 – 7 лет). В дошкольном возрасте возникают своеобразные потребности, своеобразные побуждения, очень важные для всего развития ребенка и непосредственно приводящие к игре. Они заключаются в том, что у ребенка в этом возрасте возникает целый ряд нереализуемых тенденций, желаний. Ребенок раннего возраста стремится разрешить и удовлетворить свои желания [8; 14].

Игра является источником развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития. По существу, через игровую деятельность и движется ребенок [8].

В коллективной игре ребенка возникает умение подчинять свое поведение правилу и только после этого появляется волевая регуляция поведения как внутренняя функция самого ребенка [8]. То есть на данном возрастном этапе наблюдается тенденция к эмансипации (отделению от взрослого) и тенденция не к аффективной, а к волевой форме поведения, возникновение «Я сам».

Кризис 7 лет. Ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. Это некая переходная ступень – уже не дошкольник и еще не школьник. Ребенка 7 лет отличает прежде всего утрата детской непосредственности. Ближайшая причина детской непосредственности – недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни [10; 11].

Здесь можно выделить негативные стороны: нарушение психического равновесия, неустойчивость воли, настроения и т.д. и позитивные стороны: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

В период школьного возраста (8 – 12 лет) процесс развития памяти идет в направлении от оптически-образного типа к словесному. Если запоминание зрительных объектов было в дошкольном возрасте не слабее, а даже сильнее запоминания слов, то теперь картина резко меняется, и ребенок в среднем начинает приближаться к словесному типу памяти, слова и логические формы начинают играть в его памяти роль решающих орудий [14]. Кроме того, ребёнку оказывается более близкой комплексная система мышления, происходит образование внутренней речи.

Происходит утрата детской непосредственности из-за дифференциации внутренней и внешней жизни. Возникновение обобщений, логики чувств, переживания приобретают смысл, появляется самооценка [14].

Кризис 13 лет характеризуется чрезвычайно повышенной возбудимостью и неловкостью, т. е. как бы постоянным сознанием своей неприспособленности к среде. Поэтому он в полном смысле слова критический возраст. Он же решающий для воспитания, так как в нем устанавливаются основные формы сублимации, т. е. того оттока половой энергии, который она получает под действием воспитания. За этой задержкой следует пора отрочества, от 13 до 18 лет, которая характеризуется окончательным установлением отношений со средой [12].

Пубертатный возраст (14 – 18 лет) характеризуется чувством взрослости – ощущением своей личности, развитием самосознания [12].

В теории деятельности А. Н. Леонтьева понятие «возраст» представлено отношением места ребенка в системе общественных отношений и ведущей деятельностью. Так младенчество связано с непосредственно-эмоциональным общением ребенка и взрослого, раннее детство – с предметной деятельностью, дошкольное детство – с игрой,

школьный возраст – с учением, подростковый возраст – с общественно полезной деятельностью и общением со сверстниками, юношеский возраст – с учебно-профессиональной деятельностью [48].

В своей статье «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» [64] Д. Б. Эльконин обобщает представления о движущих силах детского развития, опираясь на теорию деятельности. Условием развития здесь является система «ребенок-общество», в которой Д. Б. Эльконин выделяет две подсистемы: «ребенок – общественный взрослый», где ребенок, знакомясь с окружающим миром, реализует свои определенные потребности, мотивы и задачи, и «ребенок – общественный предмет», ребёнок овладевает культурными способами действия с предметным миром. Возраст впервые представлен последовательно в логике деятельностного подхода [64].

В основе концепции Д. Б. Эльконина – особенности постепенной смены типов ведущей деятельности от одного этапа к другому, согласно этому положению он выделил содержательно различные стадии развития человека – эпохи, фазы и периоды. В свою очередь фазы ориентированы на освоение мотивационной стороны той или иной деятельности, направлены на овладение техническими и операциональными особенностями деятельности [64].

Для характеристики каждого из этапов ученый ввел 4 основных критерия:

1) Социальная ситуация развития – это влияние внешних социальных условий, непосредственно окружающих человека, на формирование определенных психических феноменов и отношений.

2) Ведущая деятельность – это тип активности, который на конкретном этапе развития имеет наибольшее влияние на психику.

3) Кризис – это промежуточные непродолжительные этапы развития, которые характеризуются резкими изменениями в психической

составляющей жизни человека. Результатом положительного прохождения кризиса является переход на качественно новую ступень развития.

4) Новообразования – изменения качественного характера в структуре развития психики, впервые обнаруживающиеся на данном возрастном этапе [64; 65].

Рассмотрим периодизацию Д. Б. Эльконина [64] относительно выше перечисленных критериев.

Раннее детство. Период – Младенчество (от 2 до 12 месяцев). На данном возрастном этапе ребенок уже отлучен от собственной матери в физическом смысле, но при этом имеет тесную и неразрывную психологическую связь, зависимость от нее. Ведущая деятельность: аффективное общение и взаимодействие со значимыми близкими, установление контакта и формирование первичного доверия.

Кризисы: 0 – 2 месяца – изменение внешней ситуации развития, в связи с физиологическим отделением от матери; 1 год – уход от «Мы» к большей самостоятельности.

Новообразования: перестройка и адаптация организма к другому типу жизнедеятельности, созревание индивидуальных психологических феноменов.

Ранний детский возраст (от 1 до 3 лет). Происходит обретение некой автономности и полной свободы передвижения, определенной самостоятельности, происходит постепенный уход от «Мы».

Ведущая деятельность: манипулирование орудиями и предметами, формирование речевых навыков ребенка.

Кризис 3 лет – в силу возрастающей самостоятельности и независимости ребенка резко возрастают и его требования, которые он может пока выражать только деспотичным образом и капризным поведением, негативизмом по отношению к различным действиям и решениям старших.

Новообразования – формирование самосознания ребенка (возникает в разговорах местоимение «Я»), стремление к самостоятельности и

независимости от любых взрослых, овладение деятельностью, напоминающей «взрослую».

Детство. Период – Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). Уход от общей со взрослым активности к самостоятельной.

Ведущая деятельность: ввиду стремления к независимости и начала развития произвольных действий, у ребенка на первый план деятельности выходит сюжетно-ролевая игра.

Кризисы: 6 – 7 лет – формирование особенностей внутренних переживаний у ребенка и их влиянии на поведенческую сферу, что может проявляться в угрызениях совести.

Новообразования: происходит установление полноценных отношений ребенка с социумом, выполнение полезной, одобряемой обществом деятельности.

Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет). Особенности взаимодействия со значимыми взрослыми извне (педагогами, тренерами и т.д.).

Ведущая деятельность: интеллектуальная и непосредственно учебная активность (обучение самому процессу и общим методам познания).

Кризис 12 лет – возникновение чувства взрослости и переструктурирование отношений со старшими в связи с этим.

Новообразования: возникновение представлений относительно самого себя, как полностью взрослого человека, непреодолимая нужда в признании социума, стремление добиться этого.

Подростковый возраст. Период – Младший подростковый (от 12 до 15 лет). Общение с ровесниками, отказ от взаимодействия со взрослыми.

Ведущая деятельность: глубокое, личное взаимодействие и общение с людьми такого же возраста, освоение различных норм и правил социального поведения и взаимодействия в обществе.

Кризис 15 лет – начало формирования и проявления самосознания, эго-идентичности.

Новообразования – способность к рефлексии и к осознанию собственной индивидуальности.

Старший подростковый период (от 15 до 17 лет). Необходимость самоопределения и планирования собственного будущего.

Ведущая деятельность: познавательная и учебная, начало профессионального становление и наработки необходимых навыков.

Кризис 17 лет – напряженное состояние в связи с окончанием подросткового возраста и детства как такового и вступлением во взрослую жизнь.

Новообразования: определение собственных ценностей и планов на будущее, формирование личностного мировоззрения и навыков самообразования [64].

Э. Эриксон рассматривал развитие человека в связи с его отношениями с близкими людьми. Исследуя стили материнского поведения, ученый показал, что они определяются тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит. По мнению Эриксона, на каждой стадии возрастного развития общество выдвигает определенные ожидания в отношении человека. Таким образом, каждому возрасту свойственна определенная задача. Рассматривая развитие личности как динамический процесс, продолжающийся от рождения до смерти, Эриксон считал, что важнейшее значение для психики человека имеет упорядочивание и интегрирование собственного жизненного опыта – синтез эго. Сквозная задача, пронизывающая всю жизнь человека, – обретение идентичности (тождественности человека самому себе). Это твердо усвоенный и принимаемый самим человеком целостный образ себя в самых разных жизненных обстоятельствах. Приобретение идентичности как целостности своего «я» происходит между двумя полюсами развития – позитивным и негативным. Развитие личности – борьба этих крайних возможностей. В каждом возрасте человек должен делать выбор между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач

своего развития. Эриксон выделил восемь стадий жизни человека и представил свойственные каждой стадии «полюса», между которыми формируется личность [25].

1) В период младенчества (от рождения до 1 – 1,5 лет) важно, какой уход получает малыш. Ребёнок как бы «решает»: заслуживает этот мир доверия или нет.

2) На этапе раннего возраста (от 1,5 до 4 лет) ребёнок «решает» задачу формирования своей самостоятельности (автономии и независимости), учится управлять своим поведением. Негативный вариант развития выражается либо в гиперопеке, либо в отсутствии поддержки и доверия со стороны взрослых, приводящее ребенка к неуверенности в себе, сомнению в своих действиях.

3) В период детства (от 4 до 6 лет) решается альтернатива между инициативой и чувством вины. Дети в этом возрасте узнают, как устроен мир и как можно на него воздействовать. Если их исследовательская активность поощряется взрослыми, то ребенок обретает чувство инициативы, развивается целенаправленность действий. Если взрослые ограничивают возможности ребенка, чрезмерно строго критикуют и наказывают его, то он привыкает чувствовать себя виноватым.

4) В школьном возрасте (от 6 до 11 лет) дети развивают многочисленные навыки и умения в школе, дома и среди своих сверстников. Если ребенок не получает удовольствия от работы и учебы, не испытывает гордости за то, что, хотя бы что-то он умеет делать хорошо, если его усердие не подкрепляется взрослыми, он осознает себя неумелым и бесполезным.

5) Отрочество (от 11 до 20 лет) характеризуется обретением идентичности. В этом возрасте важно разобраться во всем многообразии своих проявлений и интегрировать разные роли (ученик, сын, друг и т.п.) все в одну идентичность – кто я? Каковы мои взгляды, убеждения, позиции? Социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность создают

новую целостность личности – идентичность. Принимая идентичность в противовес смешению ролей, человек обретает верность.

6) Основной задачей молодости (от 21 до 25 лет) является поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими: могу ли я полностью отдать себя другому человеку? Уверенный в своей идентичности молодой человек проявляет психологическую интимность, душевную теплоту, понимание, доверие. Человек, не уверенный в своей идентичности, избегает близких отношений, его отношения с другими становятся безликими и стереотипными, он приходит к изоляции.

7) Зрелость (от 25 до 50 – 60 лет) связана с решением противоречия между способностью к развитию и личностным застоем: что я могу предложить будущим поколениям? Поднимаясь над уровнем идентичности, обращая больше внимания на нужды и проблемы других людей, человек позитивно решает свою задачу развития. Неудачи при разрешении предыдущих конфликтов часто приводят к поглощенности собой: излишней озабоченности своим здоровьем, стремлению непременно удовлетворить свои потребности, уберечь свой покой. В этом случае происходит личностное опустошение. В противостоянии творчества и застоя должно родиться положительное качество – забота.

8) Старость (свыше 60 лет). На этом этапе весь предыдущий жизненный опыт человека ставит перед ним вопрос: доволен ли я прожитой жизнью? Из противостояния целостности (интеграции) и разочарования (отчаяния) должна родиться мудрость.

Переход от одного возраста к другому вызывает кризисы идентичности – поворотные пункты, моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой [25].

Таким образом, рассмотрев периодизации разных авторов, важно отметить, что развитие и становление инициативности происходит в дошкольном возрасте и характеризуется как:

- наличие своеобразных потребностей, побуждений, желаний, которые ребенок стремится разрешить и удовлетворить посредством игры, в которой возможно создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов (Л. С. Выготский);

- уход от общей со взрослым активности к самостоятельной, независимой; развитие произвольных действий; выход на первый план сюжетно-ролевой игры (Д. Б. Эльконин);

- исследовательская активность, целенаправленность (Э. Эриксон).

В основе нашего исследования – положения возрастной периодизации Л. С. Выготского. Здесь дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития самостоятельности, и чрезвычайно важно не допустить перехода естественной привязанности маленького ребенка к взрослым и определенным средовым условиям в аномальную личную зависимость. «В беспомощности младенца, писал Л. С. Выготский, таится великая благовозможность «присвоения» общественно выработанного опыта, развитие общечеловеческих способностей, культурно-историческое развитие. Задача воспитания ребенка первых лет жизни не утратить позитивной сущности его зависимости от нас, взрослых, и в то же время не допустить опасного превращения этого зависимого состояния в препятствие развития его самостоятельности» [12].

Дошкольники любопытны, пытливы к знаниям, они стремятся как можно больше узнать о строении и многообразии мира и о том, как можно на него воздействовать. Здесь важно не препятствовать проявлениям инициативного действия, а способствовать овладению идеальной формой (быть посредником, являть идеальную форму через определённые формы взаимодействия). Л. С. отмечает значимость развития и становления самостоятельности, проявления волевых действия (инициативы – почина, предприимчивости в выдвижении и реализации какой-либо новой идеи, в решении какой-то проблемы; внутреннего побуждения к новым формам деятельности) [43], как предпосылки для становления инициативности –

черты личности, характеризующейся способностью и склонностью к активным и самостоятельным действиям [36].

1.3 Инициативность в дошкольном и младшем школьном возрасте

Согласно положениям возрастной периодизации, культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, развитие человека рассматривается как соотношение реальной и идеальной форм. Освоение идеальной формы (образа совершенной взрослости) для ребёнка невозможно без среды, в которой взрослый выступает посредником (носителем идеальной формы). То есть развитие – социально обусловленное явление, где каждому возрасту соответствует своя задача [65].

В разделе 1.1 мы рассмотрели понятие «инициативность», под которым будем понимать волевое, то есть осознанное, целенаправленное, социально обусловленное действие, направленное на преодоление наличной ситуации в соответствии с собственным замыслом.

Из выше представленного определения следует, что необходимым условием развития человека и его инициативности является социальная обусловленность. Становление инициативности происходит в (по Л. С. Выготскому) 3 – 6 лет, что совпадает с дошкольным периодом обучения, поэтому необходимо рассмотреть проявление инициативности в старшем дошкольном возрасте и на следующем этапе, в младшем школьном возрасте.

Дошкольный возрастной период характеризуется перестраиванием всей психической жизни ребенка и его отношения к окружающему миру, то есть формируются внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне – взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то дошкольник сам начинает определять собственное поведение [47; 48].

Становление внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции связано с целым рядом новообразований в психике и

сознании дошкольника. В этот период складывается новая система психических функций, в центре которой формируется внутренний план действий. Ребенок приобретает способность действовать в плане общих представлений. Его мышление перестает быть наглядно-действенным и постепенно отрывается от воспринимаемой ситуации, и, следовательно, открывается возможность устанавливать такие связи между общими представлениями, которые не дает непосредственно чувственный опыт. Ребенок начинает устанавливать простые причинно-следственные отношения между событиями и явлениями. У него появляется стремление как-то объяснить и упорядочить для себя окружающий мир. Таким образом возникает первый абрис целостного детского мировоззрения. Конструируя свою картину мира, ребенок выдумывает, изобретает, воображает [47; 48].

Воображение – одно из важнейших новообразований в психике детей дошкольного возраста. Воображение имеет много общего с памятью: в обоих случаях ребенок использует образы и представления. Память в некотором смысле тоже можно рассматривать как «воспроизводящее воображение». Однако, помимо воспроизведения образов прошлого опыта, воображение позволяет ребенку строить и создавать что-то новое, оригинальное, чего раньше в его опыте не было. И хотя элементы и предпосылки развития воображения складываются еще в раннем детстве, наивысшего расцвета оно достигает именно в дошкольном возрасте [47].

Еще одно важнейшее новообразование в психике детей этого периода – возникновение произвольного поведения. В дошкольном возрасте поведение ребенка из импульсивного и непосредственного становится опосредованным нормами и правилами поведения. У ребенка впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, т. е. создается предварительный образ своего поведения, который выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с образцом. Так формируется осознание своего поведения и отношение к нему с точки зрения этого образца.

Осознание своего поведения и начало личного самосознания – одно из главных новообразований дошкольного возраста. Постепенно ребенок начинает понимать, что он умеет, а что – нет, понимать свое место в системе отношений с другими людьми, осознавать не только свои действия, но и свои внутренние переживания – желания, предпочтения, настроения и пр. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого, к открытию своей внутренней жизни, которая и составляет суть личного самосознания [47; 48].

Все эти важнейшие новообразования не возникают сами по себе, просто по мере роста ребенка; они зарождаются и первоначально развиваются в специфичных для дошкольника видах деятельности [48].

Главной и ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра. Существует различные виды игр, среди которых обычно выделяют режиссерские игры, игры-драматизации, игры с правилами (подвижные и настольные) и сюжетно-ролевые. В играх (например, в сюжетно-ролевой) появляется деятельность, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними. В такой игре наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка [48].

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности поведения и всех психических процессов – от элементарных до самых сложных. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные импульсивные действия. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают, чем по прямому заданию взрослого. Сознательная цель – сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение – лучше всего и легче выделяется ребенком в игре [48].

Игра оказывает огромное влияние на умственное развитие дошкольника. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает

оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель служит опорой для развития мышления. Постепенно игровые действия сокращаются, и ребенок начинает «действовать» во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению с помощью образов и представлений. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предметы с разных сторон. А это развивает важнейшую мыслительную способность человека, позволяющую представлять другую точку зрения [48].

Ролевая игра имеет решающее значение для развития воображения. Игровые действия происходят в мнимой, воображаемой ситуации; реальные предметы используются в качестве других, воображаемых; ребенок берет на себя роли воображаемых персонажей. Такая практика действия в воображаемом пространстве способствует развитию творческого воображения [48].

Общение дошкольника со сверстниками происходит главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, учатся отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы, так что игра оказывает большое влияние на развитие общения детей в этот период.

Игра не единственный вид деятельности в дошкольном возрасте. В этот период развиваются различные виды продуктивной деятельности детей. Ребенок рисует, лепит, конструирует, вырезает. Общим для всех этих видов деятельности является то, что они направлены на создание того или иного результата, продукта – рисунка, постройки, аппликации. Каждый из этих видов деятельности способствует тому, что ребенок овладевает новыми навыками и умениями, а главное, учится представлять то, что он хочет сделать [48].

Таким образом, игра – это пространство, где все характеристики инициативного действия присутствуют как бы естественным образом. В

игровой деятельности ребенок без напряжения преодолевает наличную ситуацию в воображаемой ситуации, он легко создает замысел и реализует его. Благодаря воображению появляются новые сюжеты, герои и свойства героев. Пространство преобразуется в соответствии с замыслом. Предметы преобразуются в то, что необходимо, независимо от их реальных характеристик. В игре появляются правила, которые вначале обсуждаются, а затем регулируют действия участников. Таким образом, при полноценной игре, дошкольник имеет опыт замысливания, произвольного поведения и опыт преодоления наличной ситуации [68].

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учебная. Чтобы учение стало ведущей деятельностью, оно должно быть организовано особым образом. Оно должно быть сходно игре: ведь ребенок играет, потому что ему хочется, это деятельность ради нее самой, просто так. Продукт учебной деятельности – сам человек.

Социальная ситуация развития характеризуется следующими особенностями: в системе отношений появляется учитель («чужой взрослый»), который является непререкаемым авторитетом. В этом периоде ребенок впервые сталкивается с системой жестких культурных требований, предъявляемых учителем, вступая в конфликт с которым, ребенок вступает и в конфликт с «обществом» (при этом он не может получить эмоциональной поддержки как в семье); ребенок становится объектом оценки, при этом оценивается не продукт его труда, а он сам; взаимоотношения со сверстниками переходят из сферы личных предпочтений в сферу партнерских [48; 49].

Основными новообразованиями младшего школьника являются:

- формирование теоретического мышления;
- самооценка (личностная рефлексия);
- интеллектуальная рефлексия (ребенок становится способен подчинить намерение интеллектуальной цели, способен удержать его в течение длительного времени);

- способность к планированию [48;49].

Не смотря на ведущую учебную деятельность, дети по-прежнему много времени уделяют игре, в процессе которой они приобретают опыт сотрудничества, соперничества, а также личностный смысл понятий справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство. Кроме того, игра принимает социальную окраску: дети выдумывают тайные общества, клубы, секретные карты, шифры, пароли и особые ритуалы. Роли и правила детского общества позволяют осваивать правила, принятые в обществе взрослых. Игры с друзьями в возрасте с 6 до 11 лет занимают больше всего времени [48].

В младшем школьном возрасте учебная деятельность имеет определенную структуру. Компоненты учебной деятельности представлены Д. Б. Элькониным [30].

1) Мотивация. Учебно-познавательные мотивы. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности – как, какими способами достигаются результаты. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

2) Учебная задача, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения [30].

3) Учебные операции входят в состав способа действий. Операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи, например, найти корень, приставку и др. [30].

4) Контроль. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без

самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности [30].

5) Оценка. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки – насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий – освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны [30].

Говоря о развитии психических функций, необходимо отметить, что доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы, и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций [30].

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции [30].

В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков» или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников» с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления [30].

В процессе обучения у младших школьников формируются научные понятия. Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия – представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться на основе собственного опыта каждого ребенка. Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или теоретического мышления. Теоретическое мышление

позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения [30].

Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память [6; 30].

Младшие школьники так же, как и дошкольники, обладают хорошей механической памятью. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает [30].

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. По сравнению с дошкольниками, младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает произвольное внимание. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью – они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10 – 20 минут. В учебной деятельности развивается произвольное внимание ребенка [6; 30].

Говоря о мотивационной сфере, важно отметить, что в начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, ребёнок хочет учиться. Другие широкие социальные мотивы учения – долг, ответственность, необходимость получить образование и т.п. – тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе.

Широкие социальные мотивы соответствуют тем ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, главным образом, усваивают в семье. Не менее яркие различия наблюдаются в области познавательных интересов. Важный аспект познавательной мотивации – учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если ребёнок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, – значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности [6].

Таким образом, в младшем школьном возрасте инициативность можно обнаружить во всех видах деятельности: в общении, предметной деятельности, игре, экспериментировании. Инициативность является непременным условием совершенствования всей познавательной деятельности ребенка, особенно творческой. Инициативный ребенок стремится к организации игр, продуктивных видов деятельности, содержательного общения, он умеет найти занятие, соответствующее собственному желанию; включиться в разговор, предложить интересное дело другим детям.

Для инициативного младшего школьника будет характерно наличие развитой эмоционально-волевой сферы, проявление произвольного поведения, самостоятельности, инициативы в различных видах деятельности, стремление к самореализации, общительность, творческий подход к деятельности, познавательная активность, что находит отражение в требованиях ФГОС к метапредметным результатам.

1.4 Развитие инициативности дошкольников экспериментальной группы на примере МБДОУ «Журавушка»

Специальную образовательную среду, которая способствует развитию и становлению инициативности детей дошкольного возраста, спроектировали и реализовали на базе МБДОУ «Журавушка» научные сотрудники Центра дошкольного образования Красноярского краевого института повышения

квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Т. И. Юстус, А. И. Дударева, Ю. А. Короткова, Е. А. Кривецкая, Н. М. Матвеюк.

В основу образовательной программы ДООУ «Журавушка» положена модель образовательных условий, необходимых для достижения одного из ключевых целевых ориентиров ФГОС ДО – инициативности детей, целью которой является создание гибкой предметно-пространственной среды, работа с интересами детей и развитие игры через использование полифункциональных материалов [51; 67].

Рассмотрим подробно целевые ориентиры образовательной программы [67].

Игра. С точки зрения формирования инициативы игра – уникальная деятельность, где ребёнок-дошкольник может быть действительно самостоятелен и инициативен. Следовательно, именно в игре ребенок приобретает важнейшие для развития инициативности характеристики, а именно:

- опыт своего собственного замысла и построения деятельности по его осуществлению;
- опыт преобразования пространства в соответствии со своим замыслом;
- опыт взаимодействия с другими по поводу границ своего действия;
- уверенность в себе;
- ориентация в социальных рамках;
- опыт решения сложных задач посредством воображения [67].

Для развития игры необходимы определённые условия. Во-первых, нужно время (не менее 40 – 60 минут).

Во-вторых, игровой материал должен быть многофункциональным. Например, неоформленный материал. Сюда можно отнести отрезки ткани, чурочки, картонные детали. К оформленному материалу можно отнести деревянные или пластмассовые крупные конструкторы, ширмы, некоторые

игрушки, которые взрослые иногда и не представляют, как использовать, кроме как по прямому назначению (например, шкафчик для кукольной одежды дети могут превратить в печку или в дом в режиссёрской игре).

В-третьих, позиции взрослого в игре должны быть разными, в зависимости от игровой ситуации и от уровня игровой инициативы детей («Равноправный игрок», «Помощник», активное «ничего неделание») [67].

Воспитателю (и родителям) необходимо предоставлять детям впечатления и эмоциональную окраску обсуждаемых событий.

В играх с правилами детей 6 – 7 лет важно не упустить момент, когда ребёнку интересен уже не процесс игры, а выделение правил, их изменение, выстраивание отношений с детьми и со взрослым по осознаваемым и согласованным правилам. Можно использовать игры, где есть разные способы игры, возможность менять правила. Также предлагать детям самим придумывать игры. Специально создавать ситуации необходимости договора. Кроме того, важна идентификация и принадлежность к какой-либо группе [67].

Вторым ориентиром образовательной программы является работа с интересами детей. Для появления и развития инициативности необходимы условия: появление любопытства, осознание своих потребностей, умение совершать выбор [67].

Для поддержания инициативности и работы с интересами детей используется: «Метод проектов» как технология работы с интересами детей; «Клубный час»; «Свободное экспериментирование» как диагностика уровня инициативности детей.

Основа педагогической технологии «Метод проектов» С. М. Оберемок [35; 67] – интерес дошкольников. Этот метод, предполагает самостоятельную активность детей. Действуя самостоятельно, дети учатся разными способами находить информацию об интересующем их предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности. Такое понимание сущности метода проектов способствует формированию

самостоятельной, глубоко мотивированной, целесообразной познавательной деятельности у детей дошкольного возраста. Познавательная деятельность детей, идущая от их интереса, не просто учит чему-то новому, а формирует потребность в знании. Тут не ребенок реагирует на информацию, поступающую от педагога, а воспитатель подхватывает детскую инициативу, поддерживает и способствует ее развитию через активную, включенную позицию.

С помощью метода проектов ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты через исследовательскую, познавательную, продуктивную деятельность. Но это всегда самостоятельная деятельность ребенка [67].

Метод проектов [35] как технология состоит из последовательных этапов: выбор темы (планирование познавательной деятельности), сбор сведений, выбор проектов.

Продолжительность каждого этапа зависит от темы и регламентируется интересами детей. Это может быть длительный проект, где из одной темы следует другая, третья, они могут пересекаться с темами в других группах и т. п., а может быть и проект-однодневка, когда у ребенка (может даже у одного из всей группы) появился вопрос, и он, узнав на него ответ, сделал презентацию собственного продукта. Но каждый проект должен быть доведен до логического успешного завершения, оставляя у ребенка чувство гордости за достигнутый результат. После завершения работы необходимо дать возможность детям предъявить результат окружающим [67].

Вторая педагогическая технология «Клубный час». Данная технология является частью проекта Н. П. Гришаевой «Современная технология эффективной социализации дошкольника в образовательном комплексе» [17]. По своим основаниям «Клубный час» – методика развития саморегуляции, способствующая осуществлению свободного выбора осознанию своего поведения. Задачи данной методики:

- воспитывать у детей самостоятельность и ответственность за свои поступки;
- учить детей ориентироваться в пространстве;
- воспитывать дружеские отношения между детьми различного возраста, уважительное отношение к окружающим;
- учить проявлять инициативу в заботе об окружающих, с благодарностью относиться к помощи и знакам внимания;
- учить планировать свои действия и оценивать их результаты;
- учить детей вежливо выражать свою просьбу, благодарить за оказанную услугу;
- развивать стремление детей выражать свое отношение к окружающему, самостоятельно находить для этого различные речевые средства;
- учить детей решать спорные вопросы и улаживать конфликты;
- поощрять попытки ребенка осознанно делиться с педагогом и другими детьми разнообразными впечатлениями;
- приобретать собственный жизненный опыт (смысловые образования) переживания необходимые для самоопределения и саморегуляции [17].

Преимущество данной технологии в том, что она не требует какой-то специальной подготовки воспитателей, покупки дополнительного оборудования или вложения денежных средств [67].

Второй вид работы с интересами детей – технология «Клубного часа» [17; 67]. Она предполагает три типа:

1) «Свободный», когда дети свободно перемещаются по всей территории детского сада (в помещении или на улице) и самостоятельно организуют разновозрастное общение по интересам.

2) «Тематический», включен в ситуацию месяца. Когда планирование педагогической деятельности детского сада календарно-тематическое, с темой, общей для всего детского сада. Например, «Космос», и тогда это

конкурс рисунка на асфальте на космические темы, постройка космического корабля, викторины «Космонавт».

3) «Деятельностный», когда в основу положено самоопределение ребенка в выборе различных видов деятельности, то есть, например, в физкультурном зале проходят подвижные игры, музыкальном зале спектакли, в одной группе пекут пирожки и т. п [67].

Периодичность и длительность «Клубного часа» определяется педагогическим коллективом, но это не должно быть реже одного раза в неделю и короче одного часа, так как в противном случае у детей не успевают образоваться собственный жизненный опыт [67].

Третий вид работы с интересами дошкольников – диагностическая процедура «Свободное экспериментирование» [40; 67]. Данный метод используется в качестве диагностики инициативности детей. Он заключается в том, что в специально организованном пространстве с разными предметами и неоформленным материалом, группе детей предлагается «поделаться с ними что-либо».

В данной процедуре разработаны показатели для оценки, критерии для наблюдения, что позволяет фиксировать все проявления инициативности и придавать им числовое значение (таблица 1, таблица 2). Это, в свою очередь, делает возможным сравнение показателей детей разных групп, детей до экспериментальной работы и после нее.

Процедура может проводиться как в специальном кабинете, так и в любой из комнат группы детского сада. Главное, отвести место для расстановки столов с материалами и действия с ними. На столах располагается набор неоформленных и неопределенных предметов с разнообразными функциями и способами применения. Материалы можно разделить на три вида:

- стандартный материал для исследования: бумага разной фактуры, пластилин, вата, вода, емкости с песком и землей, природный материал, морская соль, пищевые красители, нитки, ножницы, емкости и т.д.;

- необычный материал, стимулирующий интерес: например, две одинаковые коробки – одна в газете с конфетами, другая в оберточной бумаге с камнями / шишкам; «конфетки» из фольги (оберточной бумаги) с разным содержанием – конфета, пуговица, мыло; прозрачный контейнер с ватными шариками, в которых «прячутся» орешки, бусинки, карточки; гелиевые шарики для цветов в воде; поролоновые бигуди (с проволокой внутри);

- материал с зоной затруднений: например, коробка с пластилином, заклеенная скотчем; кубик (бутылочка, тюбик), обмотанный двусторонним скотчем; необычные привлекательные предметы в пакете, завязанном на узел; брошь (сережка) на дне бутылки с водой, неприятные на ощупь предметы (клейкие, скользкие, липкие и т.п.); отсутствие материалов для соединения предметов; одни ножницы на всех детей [67].

Такой подбор материала стимулирует познавательно-поисковую активность детей. В данной ситуации оценивается проявление инициативности в предметном действии. Предметы можно комбинировать по-разному [67].

Инструкция для группы детей следующая: «Придумайте, что с этим можно делать» (в ситуациях, где требовалось побудить ребенка к действию с предметом, экспериментатор добавлял к инструкции: «и делайте»).

В задании целевой акцент делается на изобретении способа действия с заданными предметами.

В процедуре могут участвовать от 4 до 6 детей. Время проведения 20 – 25 минут. Взрослый не принимает участия в процессе, даже если дети обращаются к нему за помощью. В ходе деятельности разрешается акцентировать внимание детей на целевой установке для удержания поставленной задачи. В завершении процедуры подводится общий итог: «Если вам было интересно, в следующий раз мы ещё вернемся к этой деятельности» [67].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования развивающая предметно-пространственная среда создается педагогами для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов [51]. Для выполнения этой задачи предметно-пространственная среда должна быть: содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной.

Задача воспитателя – организовать среду так, чтобы, не нарушая и соблюдая требования, любыми способами поддерживать детский интерес, самостоятельность и инициативность ребенка.

Среда, в которой ребенок проводит от 4 до 12 часов в день, это не просто сопутствующее условие для нормального развития, но и образовательное средство. Обстановка группы, окружающие предметы либо способствуют любознательности, творчеству, смелым пробам и открытиям, либо блокируют все это [67].

Организация среды для поддержания инициативности должна отвечать двум условиям. Первое условие – ребенок может относиться к обстановке в группе как к объекту своего управления. То есть, относиться к предметам и пространству как к ресурсу, видя в них возможности для реализации своего замысла вместе с партнерами. Второе условие – ребенок сам может выбирать вид деятельности, место действия и партнеров в соответствии с замыслом [67].

Правила, организующие образовательную деятельность и свободное время, должны быть ясными для детей, но не жестко ограничивающими, а скорее регулируемыми их взаимодействие.

Но с другой стороны, выбор предполагает наличие ясных, ограниченных мест – они получили в педагогической литературе названия «центров», «уголков» или «зон». Это места с заданной функциональностью,

но открытые для свободного посещения детьми в определенное время. Чаще всего это время свободной игры или работы над проектом [67].

В стремлении соответствовать требованию насыщенности важно не достичь эффекта переизбытка. Среда группы должна «жить» той темой, которой в данный момент заинтересована группа, тем вопросом, на который дети совместно с воспитателем ищут ответ. Дети в своем окружении погружены в то, что на данный момент переживают, на чем акцентировано их внимание.

Для развития творческого подхода в игре важно дать возможность детям представить свой собственный замысел, снабжая необходимым материалом, который можно преобразовать в нужную для ребенка форму и наделить ее задуманным качеством [67].

Принципы трансформируемости, вариативности и полифункциональности развивающей предметно-пространственной среды предполагают, что среда способна изменяться в соответствие с игровым, познавательным замыслом ребенка, а значит, она способна преобразовываться самим ребенком.

Таким образом, образовательные условия, включающие работу с интересами детей, организацию гибкой предметно-пространственной среды и развитие игры, созданные в ДООУ «Журавушка», способствуют активному развитию и становлению инициативности дошкольников. На наш взгляд, такие условия будут способствовать не только развитию инициативного действия, но и, как следствие, будут способствовать успешной адаптации будущих первоклассников. «Цена адаптации», или ресурсозатратность первоклассников будет не значительна, так как дошкольники уже в детском саду учатся быть «соавторами» и активными участниками образовательного процесса.

2 Универсальные учебные действия

2.1 Метапредметный подход в современном образовании

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального, основного и среднего (полного) образования [52] заложены новые методологические подходы, новые требования к результатам обучения, а также к установкам по отношению к обучающимся:

- установка на инициативу в приобретении компетенций и формировании высокой компетентности;
- готовность и способность к технологическим, организационным, социальным инновациям;
- высокая социальная активность;
- требовательность к исполнению обязательств, ориентация на сотрудничество и взаимную ответственность;
- способность быстро адаптироваться к новым вызовам;
- компетентность в осуществлении социальных взаимодействий, способствующих быстрому распространению опыта и созданию эффектов коллективного действия.

Помимо освоения предметных и личностных результатов, ФГОС предъявляет требования к метапредметным результатам [52].

В «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова [29] отмечено: МеТА... [от греч. meta – вслед, за, после, через] первая часть сложных слов.

1) Обозначает уровень описания какого-нибудь объекта или системы (как правило, также описания), высшего по отношению к предыдущему описанию; «описание описания». Металингвистика, металогика, метаматематика, метаобозначение, метаописание, метAPEREMENNAYА, метасимвол, метатекст, метатеория.

2) Обозначает выход за пределы чего-либо. Метагалактика, метагалактический, метафизика [29].

Обращаясь к понятию «метапредметный» в современном образовании, можно встретить разные определения.

Метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщённости, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Данный подход позволяет сохранять и отстаивать в обществе культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения» (Н. В. Громыко). Метапредметное содержание образования, его структурную основу составляют первосмыслы (основные понятия, проблемы, символы), через которые человек познаёт мир. Познавание этих объектов учащимся происходит в ходе организованной эвристической деятельности (А. В. Хуторской) [53; 54; 55].

В 2008 году метапредметный подход был заявлен как один из ориентиров новых образовательных стандартов. Деятельностная парадигма образования сегодня обозначает цель – развитие личности ученика на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира. Или способов деятельности, применяемых не только в процессе обучения, но и при решении жизненно-важных проблем, освоенных в рамках одного, двух или всех учебных предметов [53]. В качестве таких способов, определённых в стандартах как метапредметные результаты, научная группа под руководством А. Г. Асмолова предлагает познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные универсальные учебные действия [2].

Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе нескольких или всех учебных предметов обобщенные способы деятельности (например, сравнение, схематизация, умозаключение, наблюдение, формулирование вопроса, выдвижение гипотезы, моделирование и т.д.), применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных

жизненных ситуациях. Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике [52].

2.2 Метапредметные компетенции. Регулятивные универсальные учебные действия младших школьников

Понятие «метапредметные компетенции» или «универсальные учебные действия» рассматриваются с двух позиций:

- 1) как способность активно и сознательно осваивать социальный опыт для саморазвития и самосовершенствования;
- 2) как совокупность способов действий учащегося, развивающих способности не только самостоятельно усваивать новые знания, умения, но и организовывать этот процесс [52].

Под универсальными учебными действиями в Концепции федеральных государственных стандартов общего образования понимается совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса», а также умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [52].

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный (метапредметный) характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают не только

этапы усвоения учебного содержания, но и присвоение функций универсальных учебных действий: способности учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; самоактуализации и самореализации на основе непрерывного самообразования, включая осознанный выбор в условиях самоопределения на более сложные виды деятельности (творческую, проектную, исследовательскую) [16].

Функции универсальных учебных действий состоят, во-первых, в обеспечении возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; во-вторых, в создании условий для развития личности и ее самореализации в системе непрерывного образования, формирования «компетентности к обновлению компетентностей» (Я. А. Кузьминов), толерантных установок личности, обеспечивающих ее жизнь в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности; в-третьих, в обеспечении успешного усвоения знаний, умений и навыков, формировании картины мира, компетентностей в любой предметной области познания [16; 44].

Универсальное учебное действие как психолого-дидактическое явление имеет следующие особенности:

- является предпосылкой формирования культурологических умений как способности обучающегося самостоятельно организовывать учебно-познавательную деятельность, используя обобщенные способы действий;

- не зависит от конкретного предметного содержания и в определенном смысле имеет всеобъемлющий характер;

- отражает способность обучающегося работать не только с практическими задачами (отвечать на вопрос «что делать?»), но и с учебными задачами (отвечать на вопрос «как делать?»).

Согласно ФГОС НОО [52] среди основных видов УУД выделяют три блока: регулятивный, познавательный, коммуникативный.

Познавательные универсальные учебные действия включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем. К общеучебным относят:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- знаково-символические: моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в пространственно-графическую или знаково-символическую модель, где выделены существенные характеристики объекта, и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область;
- умение структурировать знания;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной формах;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов, относящихся к различным жанрам; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера [1; 52].

Логические универсальные учебные действия предполагают:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

- синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов;

- выбор оснований и критериев для сравнения и классификации объектов;

- подведение под понятия, выведение следствий;

- установление причинно-следственных связей;

- построение логической цепи рассуждений;

- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование [1; 52].

Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Видами коммуникативных действий являются:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение целей, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [52].

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся следующие:

- целеполагание как самостоятельная постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения; его временных характеристик;

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него;

- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта;

- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, оценивание качества и уровня усвоения;

- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий [2; 6; 52].

Таким образом, формируя выше представленные метапредметные компетенции, мы получим следующий «портрет» выпускника начальной школы:

- доброжелательного, умеющего слушать и слышать партнера, умеющего высказывать свое мнение (коммуникативный компонент – навыки сотрудничества, речевая деятельность);

- владеющего основами логических действий, моделирования, умеющего самостоятельно выделить и формулировать познавательные цели, ставить и формулировать проблемы, самостоятельно создавать алгоритмы деятельности при решении проблем творческого и поискового характера (познавательный компонент);

- готового самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и школой, владеющего основами умения учиться, умеющего высказывать свое мнение (регулятивный компонент – управление своей деятельностью, контроль и коррекция, инициативность и самостоятельность) [2].

3 Исследование взаимосвязи инициативности и регулятивных универсальных учебных результатов

3.1 Теоретические основания взаимосвязи инициативности и регулятивных универсальных учебных действий

Важнейшим новообразованием в психике детей дошкольного периода является возникновение произвольного поведения. В данном возрасте поведение ребенка из импульсивного и непосредственного становится опосредованным нормами и правилами поведения. У ребенка впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, т. е. создается предварительный образ своего поведения, который выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с образцом. Так формируется осознание своего поведения и отношение к нему с точки зрения этого образца.

Развитие регулятивных действий связано с формированием произвольного поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребёнком своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагании и сохранении цели, способностях прилагать волевое усилие для её достижения. Произвольность выступает как умение ребёнка строить своё поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства.

Развитие регулятивных действий взаимосвязано со становлением инициативности, которое происходит в возрасте от 3 до 6 лет (Л. С. Выготский). Данный возрастной период является сенситивным для развития самостоятельности. На этом этапе дети любопытны, активны, пытливы по отношению к окружающей действительности. Взрослому важно являть

идеальную форму так, чтобы интерес и волевое действие (преодоление) дошкольника не угасало, а проявлялось в разных видах деятельности.

У ребёнка развивается инициативность, если его исследовательская активность, целенаправленность поощряется взрослыми.

Таким образом, инициативность «ведёт» за собой развитие регулятивных действий, а к моменту поступления ребёнка в школу – регулятивных универсальных учебных действий.

В нашем исследовании инициативность рассматривается как волевое, то есть осознанное, целенаправленное, социально обусловленное действие, направленное на преодоление наличной ситуации в соответствии с собственным замыслом.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию учебной деятельности. Ключевыми компонентами являются:

- целеполагание как постановка учебной задачи;
- составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него;
- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта;
- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, оценивание качества и уровня усвоения;
- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Следовательно, понятия «инициативность» и «регулятивные универсальные учебные действия» взаимосвязаны наличием общих компонентов: целеполагания, предполагающего планирование, контроль и оценку дальнейших действий; социальной обусловленности, т.е.

осуществления действий в деятельности (игровая, учебная и проч.); волевой саморегуляции, т.е. действий, направленных на преодоление препятствий.

3.2 Эмпирическое обоснование взаимосвязи инициативности и регулятивных универсальных учебных действий

3.2.1 Описание диагностических процедур и методик

Экспериментальной площадкой являлось МАОУ «КУГ Универс – №1». Выборка исследования представлена выпускниками МБДОУ «Журавушка» (2014 г., 2015 г., 2016 г. выпуска) в количестве 91 человек, которые обучаются в начальной школе «КУГ Универс». Из них 46 человек – респонденты экспериментальной группы, т. е. дети со специальной образовательной программой для развития инициативности, и 45 человек – респонденты контрольной группы, для которых специальная образовательная программа для развития инициативности не применялась.

Для эмпирической процедуры проверки гипотез использованы данные результатов диагностических процедур «Свободное экспериментирование», «Учебная самостоятельность» (диагностика индивидуального учебного действия), стартовая диагностика ЦОКО, а также статистические методы обработки данных ранговая корреляция Спирмена и использование t-критерия Стьюдента. Рассмотрим подробнее методики.

«Свободное экспериментирование» – инструмент, позволяющий выявить инициативность посредством предметных действий [40; 67].

Для оценки действий детей разработаны показатели, критерии наблюдения (представлены в таблице 1 и в таблице 2), что позволяет фиксировать все проявления инициативности и придавать им числовое значение, что позволяет сравнить показатели детей разных групп, детей до экспериментальной работы и после нее.

Таблица 1 – Свободное экспериментирование. Критериально-ориентированное наблюдение

Показатели / баллы	1	2	3
Устойчивость интереса	только в начале	некоторое время	длительный до конца
Характер деятельности	вынужденный	манипулятивный, социальные мотивы	явно исследовательско-поисковый
Ориентация на педагога	затрудненная деятельность без руководства	поиск поддержки правильности действий	самостоятельность и независимость
Ориентация на других детей	другой ребенок-объект копирования	объект подражания и ассимиляции разного опыта	- образец сличения своего опыта с опытом других как база для расширения собственных действий - игнорирование с собственной активностью и увлеченностью
Характер действий	увлечен типичными действиями и сенсорными переживаниями	с объектом воспроизводится серия разнообразных действий	- есть перенос действий на нетипичные, не приспособленные для совершаемого действия объекты - постоянно меняется тип действия, совершаемого с одним и тем же объектом
Использование объектов	избирательно, но по стандарту контекста ситуации или назначения	постоянно расширяет круг включенных объектов	- объект используется в неожиданных ракурсах - несколько объектов сочетаются в применении друг к другу - есть изменение прямого назначения объекта
Фиксация результата	Игнорируется	фиксируется любой достигаемый результат	неожиданный или необычный эффект, как самостоятельная ценность того, чего еще не было

Таблица 2 – Уровни инициативности

Уровень	Количество баллов
Высокий (В)	19 – 21
Выше среднего (ВСП)	15 – 18
Средний (СР)	11 – 14
Ниже среднего (НСР)	6 – 10
Низкий (Н)	0 – 5

Диагностика индивидуального учебного действия (учебной самостоятельности), разработанная О. С. Островерх и др. [38; 39], позволяет определить, сколько учащихся, открывающих способы организации собственной подготовки, обнаруживают и опробуют собственное действие, могут самостоятельно организовать свою работу на уроке (то есть осваивают способ действия). Это позволяет говорить об уровне сформированности индивидуального учебного действия учащихся [38]. Данный метод был нами выбран для диагностики регулятивных универсальных учебных действий, так как можно наглядно увидеть и зафиксировать все действия и рассуждения ребёнка в ходе самостоятельной работы.

Для того, чтобы проверить уровень учебной самостоятельности в классе проводится урок, на котором перед учеником стоит выбор – писать контрольную или ещё потренироваться и лучше подготовиться к проверочной работе. Подготовка происходит по представленным умениям, которые будут в контрольной работе, при этом есть карточки простые и сложные (они помечены знаком *). Кроме того, у учащихся есть возможность пользоваться помощниками (учебниками, своими тетрадями, помощью учителя), ключами к тренировочным карточкам, по которым можно осуществить самопроверку [39].

Вся работа происходит в свободном режиме. В начале занятия ученик оценивает себя по шкалам, далее сам выбирает, что он берёт – контрольную или тренировку, и предполагается, что он будет двигаться относительно

своих дефицитов. В процессе занятия наблюдающие за учениками психологи задают вопросы: есть ли у ученика план, относительно которого будет совершаться подготовка? Почему он выбирает те или иные карточки? Сколько карточек, какой сложности и на какое умение он берет [39]?

Задача психолога фиксировать любой выбор ученика и спрашивать, почему он совершает тот или иной выбор, как ведет себя в ситуациях затруднения (обращается ли к учителю за помощью)? А также, следует ли ученик плану, который озвучивает в начале, и в конце интересуется – помогла ли тренировка ученику?

В ходе диагностической процедуры наблюдение проходит на основе выделенных критериев:

- 1) Выбор вида работы, основания выбора и его адекватность.
- 2) Результативность.
- 3) Обращение к учителю.
- 4) Обращение к средствам.
- 5) Переходы от подготовки к выполнению и наоборот [37].

По итогам процедуры каждому учащемуся присваивается какой-либо уровень сформированности индивидуального учебного действия (таблица 3). Различие по уровням оценивается относительно выраженности тех или иных критериев [37; 38].

Таблица 3 – Уровни индивидуального учебного действия

Уровень	Количество баллов
Высокий (В)	12 – 14
Выше среднего (ВСП)	10 – 11
Средний (СР)	7 – 9
Ниже среднего (НСР)	3 – 6
Низкий (Н)	0 – 2

Высокий уровень демонстрируют учащиеся, которые выстраивают подготовку относительно выделенных умений и тренировочных карточек, а

не заданий, которые увидели в контрольной работе. Имеют удовлетворительный, хороший или высокий результат за контрольную работу [38]. Т. е. ученик знает свои трудности, может спланировать адекватную работу по их преодолению, действует ответственно.

Уровень выше среднего имеют дети, которые понимают, в каких из пройденных умений сохраняются трудности, называют их и могут оценить уровень на шкалах. Склонны несколько завышать свой уровень. В диагностической ситуации при выборе тренироваться или писать контрольную работу самостоятельно адекватно принимают решение о выборе, опираясь на степень овладения умениями. В случае, если умение еще не доработано, выбирают подготовку и могут самостоятельно организовать свою работу по преодолению учебных затруднений. Справочные материалы подбирает осмысленно. В тренировке умения обязательно проверяют выполнение карточек, в случае ошибок разбираются с ними. Берут разные карточки на одно умение, в том числе сложного уровня. Однако, тщательно прорабатывая одно из трудных для себя умений, могут проигнорировать проработку других трудностей и оставляет их без внимания, либо допускают при их тренировке небрежность (например, считают достаточным выполнение одной карточки или тренировку только простыми карточками) [38].

Т. е. дети, имеющие уровень выше среднего, знают свои дефициты в умениях, могут выстроить работу по их преодолению, при тренировке допускают некоторую небрежность в проработке некоторых трудностей.

Средний уровень наблюдается у детей, у которых индивидуальное учебное действие имеет переходную форму, но часто у детей встречается нестабильность результатов. чертой этих детей является завышенная оценка своих умений. В основных заданиях и заданиях повышенной сложности допускают ошибки. Имеют хорошие результаты за контрольную работу. В плане выбора вида работы действуют адекватно. Понимают, что у них есть какая-то трудность, но не понимают в чем конкретно. Во время подготовки

инициативны в обращениях к учителю и не только. Но бывает, что данные виды помощи не оказывают свой эффект в результате работы. Не отрабатывают умение до конца (допуская при выполнении карточки ошибки, не разбираются и переходят к тренировке другого умения, тренируется 1 – 2 карточками). В карточке ошибок не допускают, но продолжают тренировать это умение. Имеют рассогласования между оцениванием по шкалам и допускаемыми ошибками в контрольной работе (оценивают умения высоко, не тренируются, а в контрольной работе допускают ошибки). В плане отмечают, что нужно тренировать, но карточки на это умение не берут и берут карточки на все умения, даже если они отмечены в плане подготовки высоко [37; 39].

Т. е. дети со средним уровнем часто имеют представление о том, что владеют умением лучше, чем есть на самом деле, не видят часть своих учебных дефицитов; могут организовать свою работу по преодолению учебных трудностей, однако работа нестабильна, не доведена до конца.

Уровень ниже среднего. Индивидуальное учебное действие еще не сформировано. Дети с данным уровнем не могут определить, с чем связана их трудность в выполнении работы, но при этом они понимают, что данная трудность есть и что-то у них не получается. Мало проявляют инициативу в плане обращений за какой-либо помощью. При тренировке к плану подготовки не обращаются. Не разбираются с ошибками в карточках, просто исправляют, не вникают. Могут отложить карточку в случае затруднения. Предпочитают тренировать те умения, с которыми могут справиться. Не чувствуют, когда могут перейти от подготовки к работе на оценку [37; 39].

Низкий уровень предполагает, что индивидуальное учебное действие не сформировано. Ребенок не умеет выделять умения, которые требуются для выполнения работы, но может определить тип задания. Адекватно оценить свои ресурсы относительно работы не может. Тренировка не рассматривается учеником как возможность поработать с собственными дефицитами. Низкая степень выраженности самостоятельности ребенка. Неадекватный выбор

работы и переход от подготовки к работе на оценку. Начинают работу с оценки, обосновывая отсутствием трудностей в проверяемых умениях, либо нежеланием тренироваться. В контрольной работе может не замечать своих ошибок или может пропускать трудные задания и переходить к тому, что у него хорошо получается. В основном не проявляют инициативы в подготовке [33; 37; 38; 39].

Таким образом, диагностика учебной самостоятельности (индивидуального учебного действия) позволяет выявить способности к обнаружению учебной задачи, к выбору, планированию, обобщению, самоконтролю и рефлексии, то есть определить регулятивные универсальные учебные действия. Диагностирование осуществляется один раз в год на занятиях по математике.

Стартовая диагностика первоклассников Ковалевой Г. С. и др. [21] (ранее – оценка готовности первоклассников к обучению в школе) является первым элементом внешней оценки в региональной системе оценки качества образования. Эта процедура позволяет оценить уровень подготовки учеников к обучению в школе, изучить социально-педагогический фон, характеризующий начало обучения в школах края, а также дает возможность увидеть особенности ребенка и его подготовки к школе, чтобы реализовать его потенциал наиболее полно [21].

Результаты этой диагностики получают и родители, и учителя первоклассников. На их основе должны разрабатываться программы оптимальной поддержки каждого ребенка на этапе его вхождения в школьную жизнь. Стартовая диагностика первоклассников проводится на третьей – четвертой учебной неделе. Она включает проведение четырех психологических тестов («Рисунок человека» разработан К. Маховер на основе теста Ф. Гудинафа, «Графический диктант» Д. Б. Эльконина, «Образец и правило» А. Л. Венгера, «Первая буква») и сбор контекстной информации (заполнение карт первоклассников, анкетирование их родителей и учителей 1-х классов) [21].

Задачей стартовой диагностики является создание комплексной системы сопровождения адаптационного процесса первоклассников на этапе их вхождения в школьную жизнь с максимальным использованием имеющихся в школе и семье ресурсов оказания помощи ребенку [21].

Предлагаемый подход, сохраняя общие педагогические задачи, позволяет индивидуализировать их для каждого ребенка и каждого класса. Рассмотрение индивидуальных особенностей ребенка с точки зрения не только имеющихся у него рисков и проблем, но также с точки зрения наличных ресурсов позволяет в большей степени реализовать имеющийся у него образовательный потенциал [21].

Изучением вопроса адаптации к школе занимались и в настоящее время занимаются ученые, педагоги, психологи, медики, физиологи, школьные гигиенисты. Среди них Н. Г. Лусканова, Ш. А. Амонашвили, И. А. Коробейников, Р. В. Овчарова, С. А. Беличева, Л. С. Выготский, М. М. Безруких и другие.

Так, например, (согласно положениям статьи О. В. Поздняковой) Л. С. Выготский, рассматривая в целом взаимоотношения личности с внешней средой, отмечал, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка [42]. Аналогичной позиции придерживался С. Л. Рубинштейн, который рассматривал деятельность как активность субъекта, которая направлена на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры, т. е. человек способен не только приспособливаться к миру, но и изменять его в соответствии со своим замыслом, целями [42].

Шапарь В. Б. [62] представляет адаптацию как приспособление строения и функции организма, его органов и клеток к условиям среды. Изменения, которые сопровождают адаптацию, затрагивают все уровни организма – от молекулярного до психологической регуляции деятельности.

Проблемам социально-психологической адаптации посвящены работы А. А. Налчаджанян, Ф. Б. Березиной, Н. С. Трофимовой и других. Под социально-психологической адаптацией понимается процесс, в результате которого происходит достижение высокого уровня активности личности во взаимодействии с микросоциумом, который реализуется на фоне эмоционального комфорта. Главное условие личность как субъект ведущей деятельности, творчества, общения [50].

Говоря о переходе из дошкольного в младший школьный возраст, нужно рассматривать школьную адаптацию, которая является приспособлением ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности [5; 31].

Разработанный диагностический инструментарий позволяет не только оценить уровень адаптации ребенка, но также и определить цену этой адаптации, что даст возможность педагогу строить взаимодействия с ребенком, минимизируя имеющиеся риски и усиливая индивидуальные ресурсы [21].

В данном диагностическом инструменте мы обращали внимание на показатель «цена адаптации» – интегрированный показатель, полученный на основе определения уровня изменений, отражающихся в поведении ребенка на фоне его вхождения в учебную жизнь. «Цена адаптации» показывает степень затратности для ребенка процесса вхождения в школу и является необходимым параметром для оценки адаптации к школе, поскольку позволяет предупредить перенапряжение ребенка и ухудшение его здоровья. Данный показатель фиксирует те особенности поведения, которых не было до момента поступления в школу. Чем выше накопление, тем больше выражена цена адаптации [21].

Ранговая корреляция Спирмена [19; 26]. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена используется для выявления и оценки тесноты связи между двумя рядами сопоставляемых количественных показателей. В том

случае, если ранги показателей, упорядоченных по степени возрастания или убывания, в большинстве случаев совпадают, делается вывод о наличии прямой корреляционной связи. Если ранги показателей имеют противоположную направленность, то говорят об обратной связи между показателями. Данный метод является непараметрическим, используется с целью статистического изучения связи между явлениями.

В нашем исследовании представленный метод анализа данных позволит установить / опровергнуть наличие связи между уровнем сформированности инициативности дошкольников и уровнем сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в период обучения в начальной школе.

T-Критерий Стьюдента [4; 27] используется для определения статистической значимости различий средних величин. Применяется для сравнения независимых выборок, а также для связанных совокупностей

Представленный метод анализа данных позволит установить различия между показателями «цены адаптации», т. е. степень затратности для ребенка процесса вхождения в школу, респондентов контрольной и экспериментальной групп.

3.2.2 Результаты исследования первой гипотезы

Исходя из проблемы психологического состояния старших дошкольников на переходе в младшую ступень, мы сформулировали гипотезу, согласно которой дошкольники экспериментальной группы, для которой применялась специальная образовательная программа для развития и становления инициативности в МБДОУ «Журавушка», легче адаптируются при переходе в первый класс, то есть показатели «цены адаптации» (ресурсозатратности) учащихся экспериментальной группы будут незначительны, что позволит избежать стрессовой ситуации, сохранить психическое и физическое здоровье ребёнка, а значит у него есть все шансы

стать успешным как в образовательном процессе при освоении предметных и метапредметных результатов, так и за его пределами.

Таким образом, экспериментальная гипотеза звучит следующим образом: показатели «цены адаптации» дошкольников со специальной образовательной программой для развития инициативности, согласно методике стартовая диагностика, будут ниже, чем показатели дошкольников, для развития инициативности которых не применялась специальная образовательная программа.

Для проверки данной гипотезы, мы использовали статистический анализ обработки данных с использованием t-критерия Стьюдента. Данный метод был выбран для расчёта, так как выборка нашего исследования непараметрическая, несвязная, рандомизированная (наличие контрольной и экспериментальной групп по наличию специальной образовательной программы для развития инициативности). Метод применяется для установления сходства или различия двух групп по выраженности того или иного психологического свойства или состояния [4].

То есть мы устанавливали различия между показателями «цены адаптации» диагностической процедуры стартовая диагностика ЦОКО для экспериментальной и контрольной групп респондентов.

Для этого была сформулирована следующая статистическая гипотеза.

Нулевая гипотеза: различия между показателями «цены адаптации» экспериментальной и контрольной групп статистически не значимы.

Альтернативная гипотеза: различия между показателями «цены адаптации» экспериментальной и контрольной групп статистически значимы.

Полученные показатели «цены адаптации» двух выборок по методике стартовая диагностика представлены в Приложении А.

Расчёт производился [27]. Данные по расчётам двух выборок представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Расчёт по данным «цены адаптации» экспериментальной и контрольной групп

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1 (Эк.)	В.2 (К.)	В.1	В.2	В.1	В.2
1	50	55	3.62	3.96	13.1044	15.6816
2	49	52	2.62	0.96	6.8644	0.9216
3	52	53	5.62	1.96	31.5844	3.8416
4	42	53	-4.38	1.96	19.1844	3.8416
5	43	49	-3.38	-2.04	11.4244	4.1616
6	42	55	-4.38	3.96	19.1844	15.6816
7	36	45	-10.38	-6.04	107.7444	36.4816
8	35	53	-11.38	1.96	129.5044	3.8416
9	42	50	-4.38	-1.04	19.1844	1.0816
10	49	58	2.62	6.96	6.8644	48.4416
11	35	40	-11.38	-11.04	129.5044	121.8816
12	58	38	11.62	-13.04	135.0244	170.0416
13	51	51	4.62	-0.0399999999999999	21.3444	0.0016
14	45	42	-1.38	-9.04	1.9044	81.7216
15	49	48	2.62	-3.04	6.8644	9.2416
16	51	42	4.62	-9.04	21.3444	81.7216
17	51	51	4.62	-0.0399999999999999	21.3444	0.0016
18	51	60	4.62	8.96	21.3444	80.2816
19	48	60	1.62	8.96	2.6244	80.2816
20	42	54	-4.38	2.96	19.1844	8.7616
21	34	42	-12.38	-9.04	153.2644	81.7216
22	44	51	-2.38	-0.0399999999999999	5.6644	0.0016
23	35	48	-11.38	-3.04	129.5044	9.2416
24	42	51	-4.38	-0.0399999999999999	19.1844	0.0016
25	42	60	-4.38	8.96	19.1844	80.2816
26	47	58	0.62	6.96	0.3844	48.4416
27	40	45	-6.38	-6.04	40.7044	36.4816

Завершение таблицы 4

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1 (Эк.)	В.2 (К.)	В.1	В.2	В.1	В.2
28	52	59	5.62	7.96	31.5844	63.3616
29	56	45	9.62	-6.04	92.5444	36.4816
30	40	41	-6.38	-10.04	40.7044	100.8016
31	51	52	4.62	0.96	21.3444	0.9216
32	51	51	4.62	-0.0399999999999999	21.3444	0.0016
33	56	54	9.62	2.96	92.5444	8.7616
34	57	58	10.62	6.96	112.7844	48.4416
35	45	62	-1.38	10.96	1.9044	120.1216
36	40	46	-6.38	-5.04	40.7044	25.4016
37	45	45	-1.38	-6.04	1.9044	36.4816
38	48	62	1.62	10.96	2.6244	120.1216
39	47	41	0.62	-10.04	0.3844	100.8016
40	51	68	4.62	16.96	21.3444	287.6416
41	45	51	-1.38	-0.0399999999999999	1.9044	0.0016
42	48	45	1.62	-6.04	2.6244	36.4816
43	52	61	5.62	9.96	31.5844	99.2016
44	50	40	3.62	-11.04	13.1044	121.8816
45	48	46	1.62	-5.04	2.6244	25.4016
46		57		5.96		35.5216
Суммы:	2087	2348	-0.1	0.16	1646.578	2291.9136
Среднее:	46.38	51.04				

Коэффициент t-критерия Стьюдента для гипотезы равен:

$t_{Эмп} = 3.3$ (различие между показателями «цены адаптации» экспериментальной и контрольной групп)

Таблица 5 – Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.99	2.63

Полученное эмпирическое значение t (3.3) находится в зоне значимости. На рисунке 1 представлена ось значимости.



Рисунок 1 – Ось значимости

Таким образом, полученное эмпирическое значение t (3.3) находится в зоне значимости. Принимается альтернативная гипотеза: различия между показателями «цены адаптации» экспериментальной и контрольной групп статистически значимы при $p \leq 0,01$. Респонденты экспериментальной группы легче адаптировались к процессу обучения, их показатели «цены адаптации» ниже, чем показатели респондентов контрольной группы. Т. о. экспериментальная гипотеза подтверждена.

Из рисунка 2 следует, что из 100 % испытуемых экспериментальной группы, что составляет 46 чел., 13% (6 чел.) имеют показатели «цены адаптации» меньше 40, 57 % (26 чел.) имеют показатели от 40 до 50, 30% (14 чел.) – от 51 до 60. То есть, согласно методике, показатели «цены адаптации» 87 % (40 чел.) респондентов находятся в «допустимом коридоре», принимающим значения от 40 до 60 баллов. Кроме того, чем ниже

показатели «цены адаптации», тем легче ребёнок адаптировался к образовательным условиям, затрачивая минимум своих ресурсов. Более 60 баллов по показателям «цены адаптации» не набрал ни один респондент экспериментальной группы, что говорит о благоприятной адаптации всех учащихся, их ресурсозатратность не значительна.

Также из рисунка 2 следует, что из 100 % испытуемых контрольной группы, что составляет 45 чел., 2 % (1 чел.) имеют показатели «цены адаптации» меньше 40, 33 % (15 чел.) имеют показатели от 40 до 50, 56% (25 чел.) – от 51 до 60. То есть, согласно методике, показатели «цены адаптации» 89 % (40 чел.) респондентов находятся в «допустимом коридоре», принимающим значения от 40 до 60 баллов, но рассматривая профили детей мы обнаружили, что часто значения «цены адаптации» встречаются на промежутке от 55 до 60 баллов, а также есть 9 % (4 чел.), у которых ресурсозатратность повышена.

Таким образом, учащиеся экспериментальной группы не имеют перенапряжения, негативно сказывающегося на здоровье, эмоционально более стабильны и спокойны, чем дети контрольной группы. Дети со специальной образовательной программой для развития инициативности, проявляя волевое, целенаправленное и осознанное действие, легче адаптируются к новым условиям, так как уже с дошкольного периода являются активными участниками и «соавторами» учебного процесса.

Учителю при работе с данными детей контрольной группы необходимо учесть показатели «цены адаптации», особенно превышающие 55 баллов, оценить другие показатели методики, чтобы помочь учащимся снизить ресурсозатратность, организуя определённым образом образовательную среду и тем самым способствуя поддержанию психологического здоровья школьников.

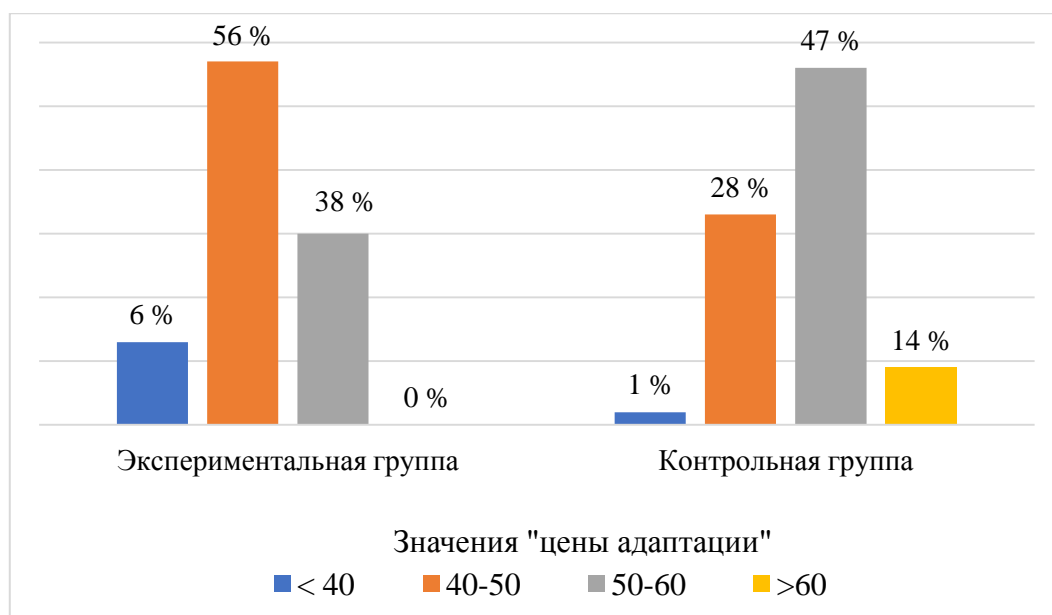


Рисунок 2 – Показатели значений «цены адаптации» контрольной и экспериментальной групп.

3.2.3 Результаты исследования второй гипотезы

Для учителей начальной школы очень важно, чтобы ребёнок, поступив в первый класс, легко адаптировался и сразу включился в образовательный процесс, кроме того важно уже с первого года обучения ребёнок был активным, проявлял инициативность в образовательном процессе и школьной жизни класса, мог проявлять самостоятельность в принятии решений, а также как можно быстрее овладел различными универсальными учебными действиями, в частности, регулятивными, заключающимися в планировании, оценке и контроле своей деятельности. Проблемный вопрос, который важен для учителей, как сделать, чтобы, придя из д/с, ученик проявлял инициативу, при этом легко адаптировался, затратив минимум ресурсов и «научился учиться», т. е. смог осуществлять планирование своей деятельности, контроль, оценку, а значит овладел регулятивными универсальными учебными действиями.

В предыдущем подразделе наша гипотеза относительно «цены адаптации» первоклассников подтвердилась. Дети экспериментальной

группы со специальной программой для развития инициативности легче адаптировались к образовательному процессу. Теперь важно обнаружить, если взаимосвязь между показателями инициативности детей экспериментальной группы (зафиксированными в дошкольном возрасте, по окончании д/с) и показателями их регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе, если ресурсозатратность этих детей при переходе в первый класс не значительна, и они сразу включились в процесс обучения.

В связи с этим нами была сформулирована экспериментальная гипотеза относительно экспериментальной и контрольной групп респондентов.

1) Дети со специальной образовательной программой для развития инициативности, имеющие высокий, выше среднего, средний уровни сформированности инициативности (по методике «Свободное экспериментирование»), будут иметь высокий, выше среднего и средний уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (по методике диагностика индивидуального учебного действия) при обучении в начальной школе.

2) Дети, для развития инициативности которых не применялась специальная образовательная программа для развития инициативности, имеющие высокий, выше среднего, средний уровни сформированности инициативности (по методике «Свободное экспериментирование»), не будут иметь высокий, выше среднего и средний уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (по методике диагностика индивидуального учебного действия) при обучении в начальной школе.

В начале исследования для дошкольников экспериментальной и контрольной групп (2014 г, 2015 г., 2016 г. выпуска из д/с «Журавушка») была проведена диагностическая процедура «Свободное экспериментирование», по результатам которой были получены показатели, а далее уровни сформированности инициативности. Позже, когда дети перешли в начальную школу, по окончании 2018 учебного года было

произведено измерение показателей сформированности регулятивных универсальных учебных действий. Результаты, полученные на основании выше указанных диагностических процедур представлены в приложении Б.

По итогам диагностической процедуры «Свободное экспериментирование» (рисунок 3) дети экспериментальной группы, в количестве 46 человек (что составляет 100%), имеют следующие уровни инициативности: высокий уровень имеют 17 % (8 чел.), уровень выше среднего – 46 % (21 чел.), средний уровень – 33 % (15 чел.), уровень ниже среднего – 4 % (2 чел.).

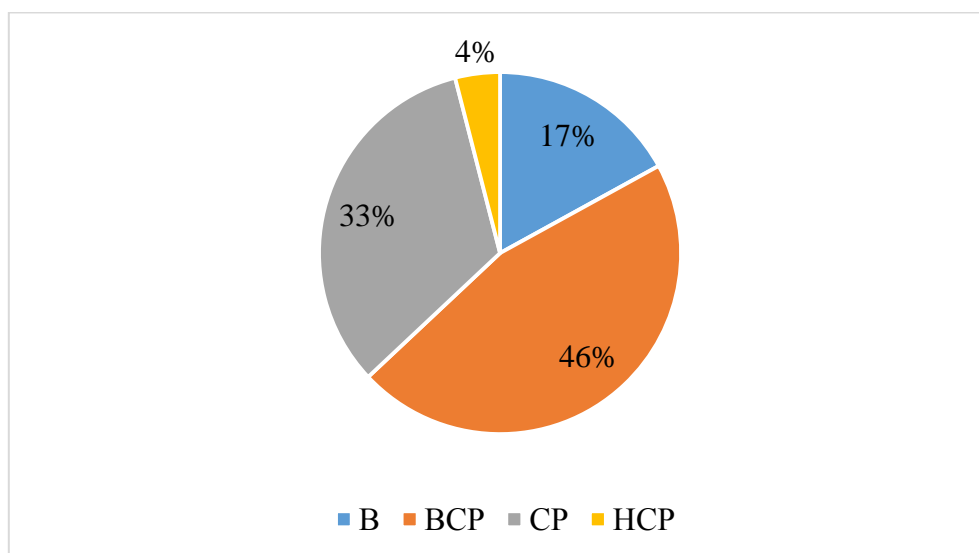


Рисунок 3 – Уровни инициативности (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего) респондентов экспериментальной группы

На основании полученных результатов, можно объединить респондентов экспериментальной группы в подгруппы, в которых будет отражён полученный уровень инициативности, т. е. подгруппа с высоким уровнем, с уровнем выше среднего и со средним уровнем. Ниже мы описали данные об уровнях сформированности регулятивных универсальных учебных действий каждой подгруппы, полученные на основании диагностики индивидуального учебного действия (Приложение Б).

Из рисунка 4 следует, что из 8 детей (100%) с высоким уровнем инициативности имеют высокий уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий 12,5 % (1 чел.), уровень сформированности РУУД выше среднего – 62,5 % (5 чел.), средний уровень – 25 % (2 чел.). Большая часть респондентов имеют уровень вышесреднего, а низкого и ниже среднего уровня участники не имеют.

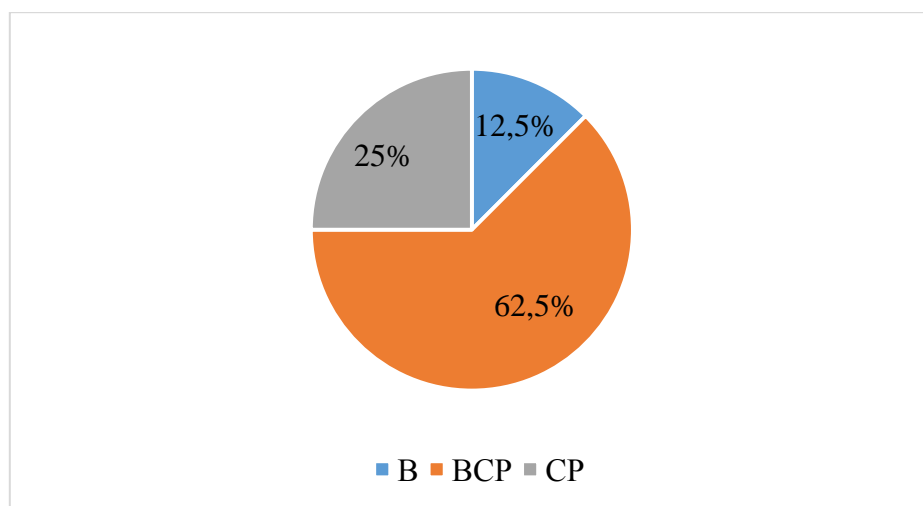


Рисунок 4 – Уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (высокий, выше среднего, средний) детей экспериментальной группы с высоким уровнем инициативности

Из рисунка 5 следует, что из 21 респондента (100%) с уровнем инициативности выше среднего имеют высокий уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий (РУУД) 10 % (2 чел.), уровень сформированности РУУД выше среднего – 57 % (12 чел.), средний уровень – 33 % (7 чел.). Большая часть детей имеет уровень выше среднего. Низкого и ниже среднего уровня данные респонденты не имеют.

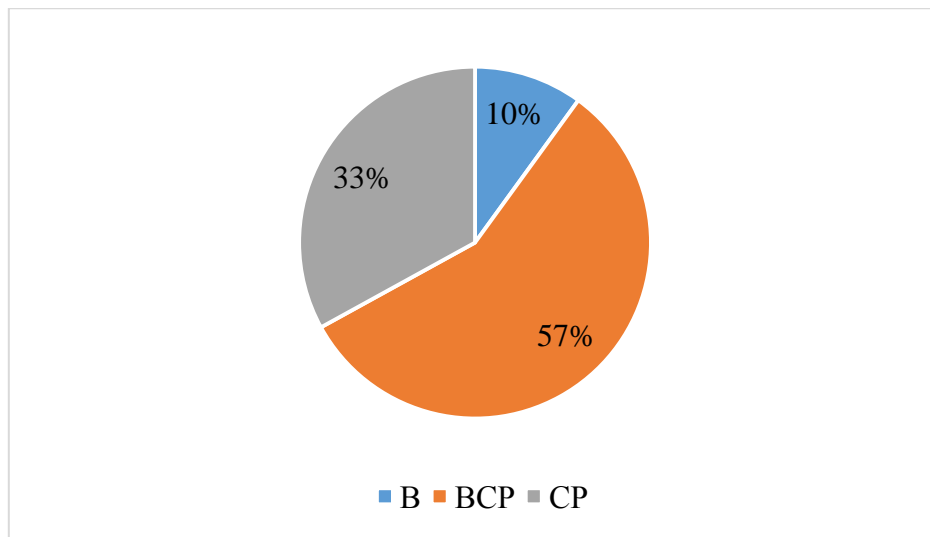


Рисунок 5 – Уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (высокий, выше среднего, средний) детей экспериментальной группы с уровнем инициативности выше среднего

Из рисунка 6 следует, что из 15 респондентов (100%) со средним уровнем инициативности имеют высокий уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий 6 % (1 чел.), уровень сформированности РУУД выше среднего – 27 % (4 чел.), средний уровень – 67 % (10 чел.). Большая часть респондентов имеет средний уровень. Низкого и ниже среднего уровня данные респонденты не имеют.

По результатам диагностической процедуры «Свободное экспериментирование» среди респондентов экспериментальной группы двое детей имеют уровень инициативности ниже среднего. К концу первого класса они продемонстрировали аналогичный (ниже среднего) уровень регулятивных универсальных учебных действий.

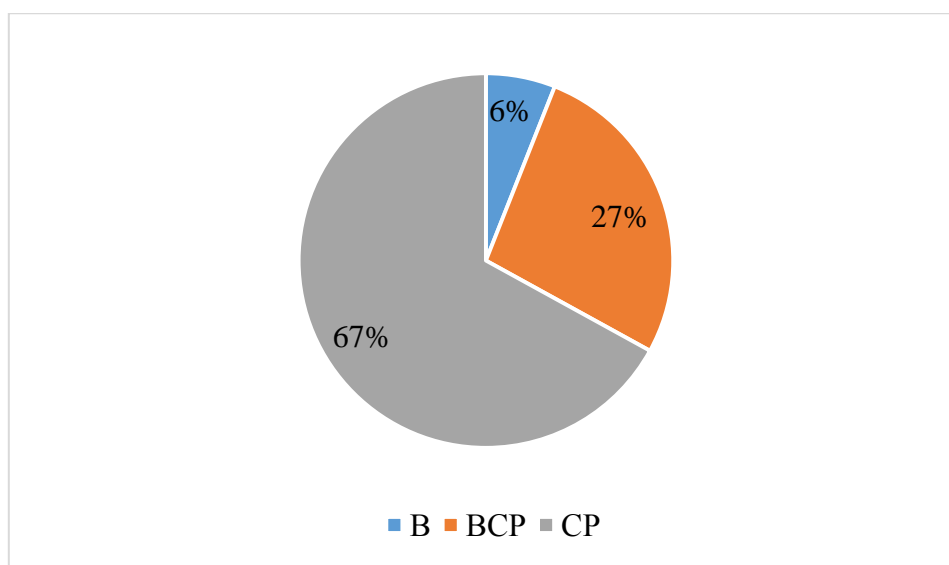


Рисунок 6 – Уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (высокий, выше среднего, средний) детей экспериментальной группы со средним уровнем инициативности

По выше представленным данным можно сделать вывод, что наша гипотеза подтвердилась. Дети со специальной образовательной программой для развития инициативности, имеющие высокий, выше среднего и средний уровни сформированности инициативности по методике «Свободное экспериментирование», имеют высокий, выше среднего и средний уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий, по методике диагностика индивидуального учебного действия, при обучении в начальной школе. Анализируя рисунки 4, 5, 6, можно обнаружить, что тот уровень инициативности, который ребёнок приобрёл к концу дошкольного периода, «ведёт» за собой уровень регулятивных универсальных учебных действий, т. е. высокому уровню соответствует высокий, выше среднему – выше среднего среднему – средний. Важно отметить, что большая часть детей (44 человека из 46) имеет уровень средний и больше среднего. Только два респондента имеют уровень ниже среднего, а с низким уровнем детей не наблюдается.

Дети экспериментальной группы в процессе обучения используют разные способы организации собственной подготовки, обнаруживают и

опробуют собственное действие, могут самостоятельно организовать свою работу на уроке, кроме того, ученики знают свои трудности и могут спланировать адекватную работу по их преодолению, соотнести промежуточные результаты своей работы, скорректировать действия при необходимости и достигнуть результата. Также проявляют инициативу, помогая одноклассникам или, например, организуя групповую работу по разработке правил и моделей-помощников.

Аналогично была проведена работа по проверке экспериментальной гипотезы относительно контрольной группы респондентов, согласно которой дети, для которых не применялась образовательная программа для развития инициативности, имеющие высокий, выше среднего, средний уровни сформированности инициативности (по методике «Свободное экспериментирование»), не будут иметь высокий, выше среднего и средний уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (по методике диагностика индивидуального учебного действия) при обучении в начальной школе. Т. е. показатели инициативности и регулятивных универсальных учебных действий не будут взаимосвязаны.

Данные, полученные по результатам выше указанных методик, представлены в Приложении Б.

По итогам диагностической процедуры «Свободное экспериментирование» (рисунок 7) дети контрольной группы, в количестве 45 человек (что составляет 100%), имеют следующие уровни инициативности: высокий уровень имеют 2 % (1 чел.), уровень выше среднего – 29 % (13 чел.), средний уровень – 45 % (20 чел.), уровень ниже среднего – 24 % (11 чел.).

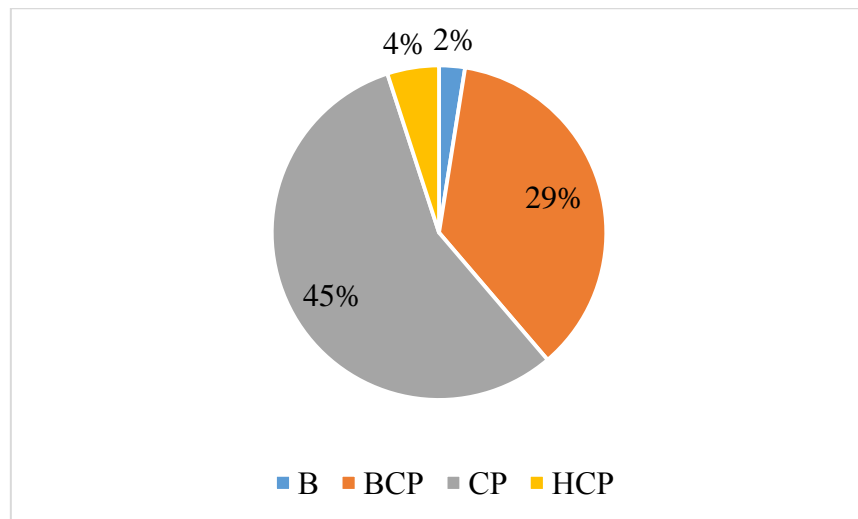


Рисунок 7 – Уровни инициативности (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего) респондентов контрольной группы

Также, как и респондентов экспериментальной группы, мы объединили респондентов контрольной группы в подгруппы, в которых будет отражён полученный уровень инициативности, т. е. подгруппа с уровнем выше среднего, средним, ниже среднего. Высокий уровень имеет лишь один респондент, на момент диагностики уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий он также продемонстрировал высокий уровень.

Ниже мы описали данные об уровнях сформированности регулятивных универсальных учебных действий каждой подгруппы, полученные на основании диагностики индивидуального учебного действия.

Из рисунка 8 следует, что из 13 респондентов (100%) с уровнем инициативности выше среднего имеют уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий выше среднего 8 % (1 чел.), средний уровень сформированности – 46 % (6 чел.), уровень ниже среднего – 46 % (6 чел.). Большая часть детей имеет уровень средний и ниже среднего. Высокого и низкого уровня респонденты данной подгруппы не имеют.

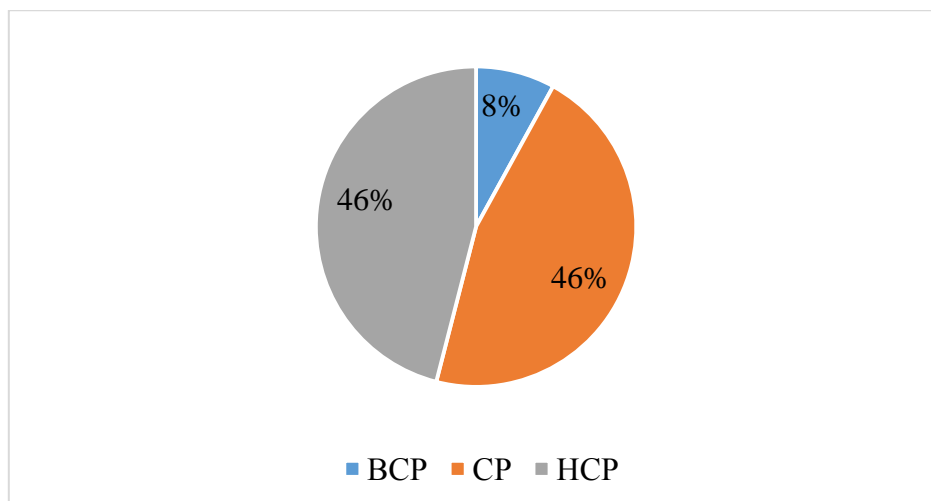


Рисунок 8 – Уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (выше среднего, средний, ниже среднего) детей контрольной группы с уровнем инициативности выше среднего

Из рисунка 9 следует, что из 20 респондентов контрольной группы (100%) со средним уровнем инициативности имеют высокий уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий 5 % (1 чел.), уровень сформированности выше среднего – 5 % (1 чел.), средний уровень – 50 % (10 чел.), уровень ниже среднего – 35 % (7 чел.), низкий уровень – 5 % (1 чел.) Большая часть респондентов имеет средний уровень и значима часть с уровнем ниже среднего.

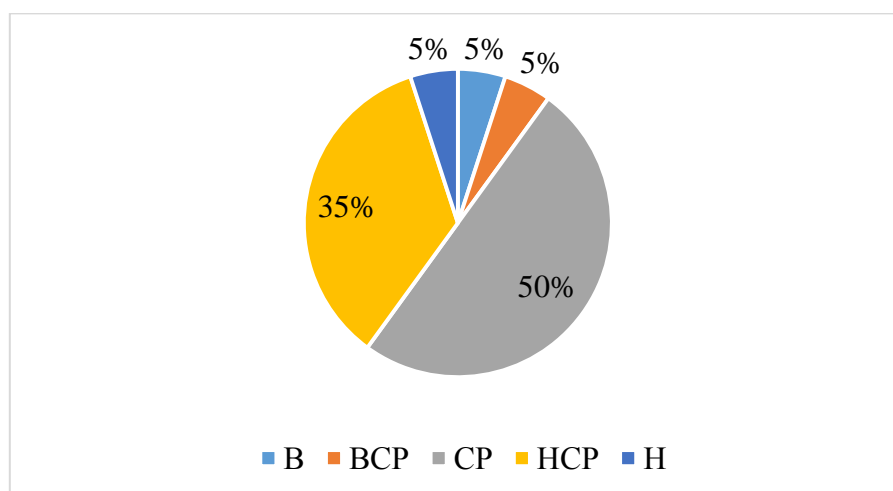


Рисунок 9 – Уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий) детей контрольной группы со средним уровнем инициативности

Из рисунка 10 следует, что из 11 респондентов контрольной группы (100%) с уровнем инициативности ниже среднего имеют средний уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий 64 % (7 чел.), уровень сформированности РУУД ниже среднего – 18 % (2 чел.), низкий уровень – 18 % (2 чел.). Большая часть респондентов имеет средний уровень. Уровень выше среднего и высокий не наблюдается.

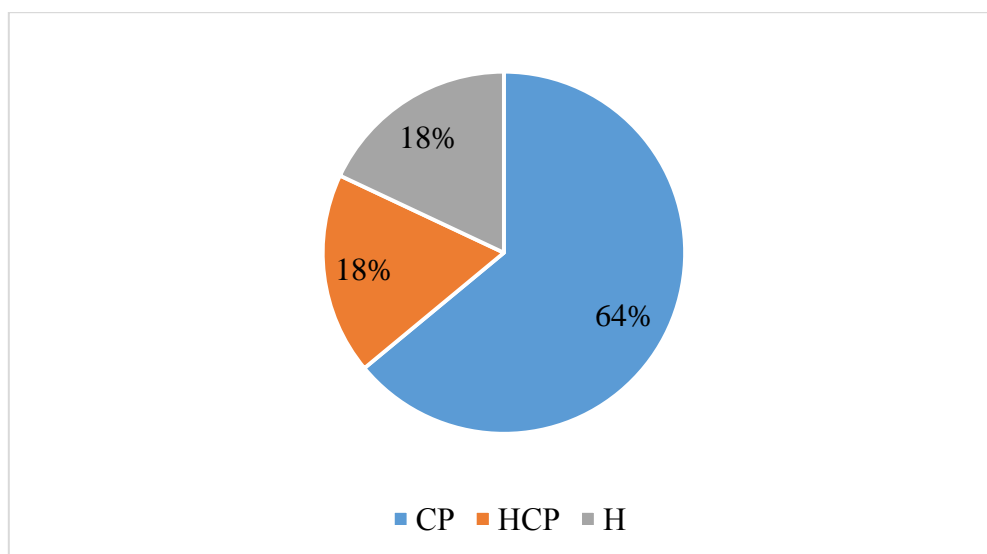


Рисунок 10 – Уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (средний, ниже среднего, низкий) детей контрольной группы с уровнем инициативности ниже среднего

По выше представленным данным можно сделать вывод, что наша гипотеза подтвердилась. Дети, для которых специально не создавались образовательные условия для развития инициативности, имеющие высокий, выше среднего, средний уровни сформированности инициативности по методике «Свободное экспериментирование», не имеют высокий, выше среднего и средний уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действия по методике диагностика индивидуального учебного действия при обучении в начальной школе.

Проанализировав рисунки 8, 9, 10, можно обнаружить, что тот уровень инициативности, который ребёнок приобрёл к концу дошкольного периода,

не взаимосвязан с уровнем регулятивных универсальных учебных действий. Только в контрольной подгруппе респондентов со средним уровнем инициативности наблюдается средний уровень сформированности исследуемых компетенций. Важно отметить, что большая часть детей (44 человека из 46) имеет уровень средний ниже среднего.

Данные результаты говорят о том, что дети контрольной группы часто имеют представление о том, что владеют умением лучше, чем есть на самом деле, не видят часть своих учебных дефицитов; могут организовать свою работу по преодолению учебных трудностей, однако работа нестабильна, не доведена до конца. У некоторых ребят индивидуальное учебное действие (регуляция и координация своей деятельности) еще не сформировано. Они часто не могут определить, с чем связана их трудность в выполнении работы, но при этом понимают, что данная трудность есть и что-то у них не получается. Мало проявляют инициативу в плане обращений за какой-либо помощью. При тренировке к плану подготовки не обращаются. Предпочитают тренировать те умения, с которыми могут справиться. Не чувствуют, когда могут перейти от подготовки к работе на оценку. Также детям иногда трудно адекватно оценить свои ресурсы относительно работы.

Для подтверждения и проверки экспериментальной гипотезы о взаимосвязи двух переменных нами был проведен статистический анализ с использованием ранговой корреляции Спирмена. Данный метод был выбран, так как является непараметрическим и используется с целью статистического изучения связи между явлениями. Кроме того, с помощью данного метода изучается мера корреляции переменных, т. к. на основе проведенного теоретического анализа и сопоставления результатов есть основания полагать, что ковариация между переменными есть; переменные связаны между собой (получены от одних респондентов); наборы данных измерены в порядковой шкале (можно увидеть, что есть различия по показателям, но нельзя сказать, насколько).

Итак, нами устанавливалась корреляционная зависимость между показателями инициативности дошкольников и показателями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе.

Далее была сформулирована статистическая гипотеза.

Нулевая гипотеза: значимой взаимосвязи между уровнями инициативности дошкольников экспериментальной группы и уровнями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в период обучения в начальной школе не существует.

Альтернативная гипотеза: значимая взаимосвязь между уровнями инициативности дошкольников экспериментальной группы и уровнями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в период обучения в начальной школе существует.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для экспериментальной группы рассчитывался по следующему алгоритму.

Было выполнено:

- 1) ранжирование значений А и В. Их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»;
- 2) произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d);
- 3) возведение каждой разности d в квадрат (колонка d²);
- 4) подсчитана сумма квадратов;
- 5) произведен расчет коэффициента ранговой корреляции r_s по формуле:

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)} \quad (3.1)$$

- 6) определены критические значения, представленные в таблице 6.

Таблица 6 – Критические значения данных уровней инициативности и уровней сформированности РУУД

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	18	35.5	12	43.5	-8	64
2	13	9.5	10	24.5	-15	225
3	15	17	7	4.5	12.5	156.25
4	16	22	12	43.5	-21.5	462.25
5	16	22	9	16	6	36
6	19	41	11	35	6	36
7	20	45	11	35	10	100
8	16	22	11	35	-13	169
9	19	41	14	46	-5	25
10	11	4.5	9	16	-11.5	132.25
11	13	9.5	8	8.5	1	1
12	13	9.5	11	35	-25.5	650.25
13	12	6.5	9	16	-9.5	90.25
14	13	9.5	11	35	-25.5	650.25
15	18	35.5	9	16	19.5	380.25
16	17	29	11	35	-6	36
17	19	41	11	35	6	36
18	19	41	7	4.5	36.5	1332.25
19	14	13.5	8	8.5	5	25
20	10	2.5	13	45	-42.5	1806.25
21	19	41	7	4.5	36.5	1332.25
22	18	35.5	9	16	19.5	380.25
23	18	35.5	11	35	0.5	0.25
24	16	22	11	35	-13	169
25	17	29	11	35	-6	36
26	20	45	11	35	10	100
27	18	35.5	9	16	19.5	380.25
28	14	13.5	9	16	-2.5	6.25

Окончание таблицы 6

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
29	15	17	10	24.5	-7.5	56.25
30	14	13.5	9	16	-2.5	6.25
31	17	29	11	35	-6	36
32	9	1	5	1.5	-0.5	0.25
33	16	22	10	24.5	-2.5	6.25
34	16	22	9	16	6	36
35	14	13.5	8	8.5	5	25
36	18	35.5	10	24.5	11	121
37	12	6.5	8	8.5	-2	4
38	17	29	11	35	-6	36
39	17	29	10	24.5	4.5	20.25
40	17	29	11	35	-6	36
41	17	29	9	16	13	169
42	16	22	11	35	-13	169
43	11	4.5	7	4.5	0	0
44	20	45	10	24.5	20.5	420.25
45	15	17	9	16	1	1
46	10	2.5	5	1.5	1	1
Суммы		1081		1081	0	9961

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для гипотезы равен:

$r_s = 0.386$ (взаимосвязь между уровнями инициативности и уровнями сформированности регулятивных универсальных учебных действий)

Таблица 7 – Критические значения для N = 46

N	p	
	0.05	0.01
46	0.29	0.37

Таким образом нулевая гипотеза отвергается. Корреляция между А и В

статистически значима, то есть между уровнями инициативности дошкольников экспериментальной группы и уровнями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий на протяжении обучения в начальной школе корреляция достигает уровня статистической значимости.

Это подтверждает тот факт, что наличие навыка владения своим поведением, воли, инициативности, обеспечивает учащимся высокие показатели освоения таких умений, как постановка целей, осуществление планирования, прогнозирования, контроля и оценки своей деятельности. Т. е. респонденты экспериментальной группы знают свои трудности, могут спланировать адекватную работу по их преодолению, действуют ответственно.

Аналогично была сформулирована Н1 и Н0 относительно контрольной группы и произведены расчёты.

Нулевая гипотеза: значимой взаимосвязи между уровнями инициативности дошкольников контрольной группы и уровнями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в период обучения в начальной школе не существует.

Альтернативная гипотеза: значимая взаимосвязь между уровнями инициативности дошкольников контрольной группы и уровнями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в период обучения в начальной школе существует.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для контрольной группы рассчитывался по следующему алгоритму.

Было выполнено:

- 1) ранжирование значений А и В. Их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»;
- 2) произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d);
- 3) возведение каждой разности d в квадрат (колонка d^2);
- 4) подсчитана сумма квадратов;
- 5) произведен расчет коэффициента ранговой корреляции r_s по формуле:

$$\Gamma_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)} \quad (3.2)$$

б) определены критические значения, представленные в таблице 8.

Таблица 8 – Критические значения данных уровней инициативности и уровней сформированности РУУД

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	15	35	8	32	3	9
2	17	40.5	9	38.5	2	4
3	15	35	4	9.5	25.5	650.25
4	20	45	12	44	1	1
5	18	43	4	9.5	33.5	1122.25
6	12	22	4	9.5	12.5	156.25
7	14	30.5	9	38.5	-8	64
8	11	18	9	38.5	-20.5	420.25
9	13	26.5	7	23.5	3	9
10	7	2	4	9.5	-7.5	56.25
11	13	26.5	9	38.5	-12	144
12	7	2	9	38.5	-36.5	1332.25
13	13	26.5	13	45	-18.5	342.25
14	13	26.5	8	32	-5.5	30.25
15	11	18	4	9.5	8.5	72.25
16	14	30.5	7	23.5	7	49
17	9	9.5	8	32	-22.5	506.25
18	13	26.5	8	32	-5.5	30.25
19	15	35	11	43	-8	64
20	18	43	4	9.5	33.5	1122.25
21	18	43	9	38.5	4.5	20.25
22	12	22	10	42	-20	400

Завершение таблицы 8

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
23	13	26.5	8	32	-5.5	30.25
24	7	2	8	32	-30	900
25	15	35	4	9.5	25.5	650.25
26	9	9.5	2	2	7.5	56.25
27	11	18	5	17	1	1
28	17	40.5	7	23.5	17	289
29	16	39	4	9.5	29.5	870.25
30	9	9.5	7	23.5	-14	196
31	8	4	7	23.5	-19.5	380.25
32	9	9.5	7	23.5	-14	196
33	15	35	7	23.5	11.5	132.25
34	9	9.5	2	2	7.5	56.25
35	11	18	7	23.5	-5.5	30.25
36	9	9.5	7	23.5	-14	196
37	9	9.5	4	9.5	0	0
38	15	35	5	17	18	324
39	11	18	4	9.5	8.5	72.25
40	15	35	7	23.5	11.5	132.25
41	12	22	4	9.5	12.5	156.25
42	9	9.5	8	32	-22.5	506.25
43	9	9.5	4	9.5	0	0
44	10	15	5	17	-2	4
45	9	9.5	2	2	7.5	56.25
Суммы		1035		1035	0	11840.5

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для гипотезы равен:

$r_s = 0.22$ (взаимосвязь между показателями инициативности и регулятивными универсальными учебными действиями)

Таблица 9 – Критически значения для N = 45

N	p	
	0.05	0.01
45	0.29	0.37

Таким образом нулевая гипотеза отвергается. Корреляция между А и В не достигает уровня статистической значимости, то есть взаимосвязь между уровнями сформированности инициативности дошкольников контрольной группы и уровнями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в период обучения в начальной школе отсутствует.

Если сравнить результаты экспериментальной и контрольной групп всех рассматриваемых выпусков, то можно обнаружить, что гипотеза нашего исследования о взаимосвязи уровней инициативности и уровней сформированности регулятивных универсальных учебных действий подтвердилась. Респонденты экспериментальной группы демонстрируют более высокие результаты сформированности регулятивных универсальных учебных действий. Эти дети умеют ставить цель, выстроить поэтапное достижение цели, стараются удерживать задачу в ходе всей деятельности, могут обнаружить свой уровень в различных умениях и оценить себя на шкалах, а также инициировать поиск информации, обращение к источникам, т. е. осмысленно регулировать свою деятельность.

Респонденты контрольных групп на выходе из начальной школы демонстрируют средние показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий, не всегда поставив цель, могут до конца спланировать деятельность, адекватно оценить свои умения, соотнести ход действий с промежуточными задачами.

При сравнении данных по уровням сформированности регулятивных универсальных учебных действий экспериментальной и контрольной групп, можно сделать вывод (рисунок 11). Учащиеся экспериментальной группы в основном демонстрируют уровень сформированности данных компетенций

выше среднего (46 % – 21 чел.) и средний (41 % – 19 чел.), откуда следует, что дети могут самостоятельно спланировать и организовать какую-либо деятельность, например, тренировка на уроке или написание проверочной работы, решение примеров или задач относительно своих дефицитов, осуществлять контроль действий, оценку своих умений и возможностей.

Большая часть учащихся контрольной группы демонстрирует уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий средний (52 % – 23 чел.) и ниже среднего (33 % – 15 чел.), что говорит о среднем уровне сформированности данной компетенции. Дети могут планировать свою деятельность на уроке, но часто не совсем адекватно относительно своих трудностей, так как оценка своих умений не объективна. При возникновении трудностей не часто инициируют обращение ко взрослому, однокласснику или информационному источнику.

Далее, на наш взгляд, динамика и рост уровня регулятивных универсальных учебных действий возможен, если учителями и родителями будут организованы условия для развития и становления инициативности, а также необходимо построение индивидуального образовательного маршрута по результатам диагностики, чтобы развивать способности учащихся к регуляции своей деятельности.

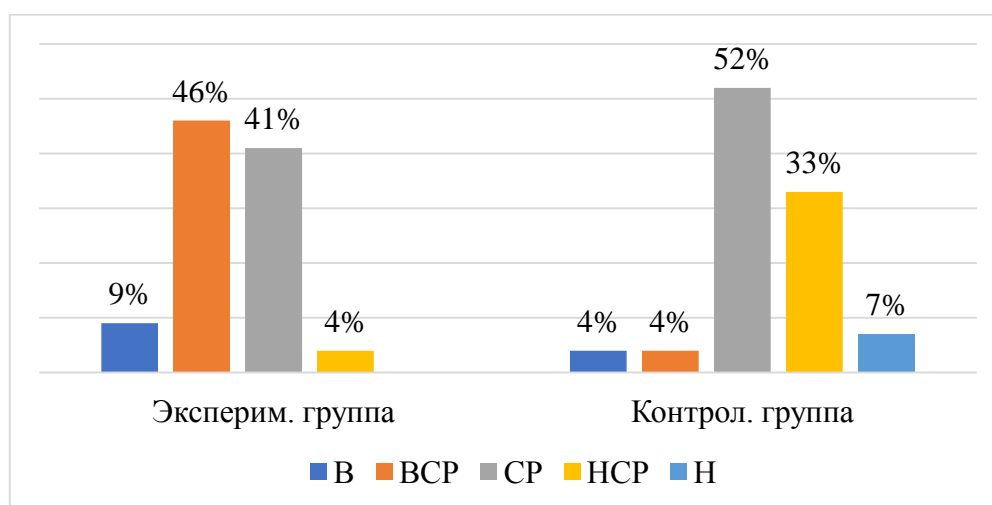


Рисунок 11 – Уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий в сравнении на экспериментальной и контрольной группах

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Проанализировав определения необходимых нам понятий, под инициативностью будем понимать волевое, то есть осознанное, целенаправленное, социально обусловленное действие, направленное на преодоление наличной ситуации в соответствии с собственным замыслом.

Регулятивные универсальные учебные действия будем понимать, как действия, позволяющие самостоятельно обеспечивать организацию учащимися своей учебной деятельности, а именно осуществлять целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку, проявлять волевою саморегуляцию как способность к мобилизации сил и энергии; проявлять волевое усилие при выборе в ситуации мотивационного конфликта (преодоление препятствий).

«Цена адаптации» – показатель степени затратности для ребенка процесса вхождения в школу. Является необходимым параметром для оценки адаптации к школе, поскольку позволяет предупредить перенапряжение ребенка и ухудшение его здоровья. Данный показатель фиксирует те особенности поведения, которых не было до момента поступления в школу. Чем выше накопление, тем больше выражена цена адаптации.

Рассмотрев различные возрастные периодизации на предмет развития инициативности, в нашем исследовании мы будем опираться на положения Л. С. Выготского, который характеризовал дошкольный возраст (3 – 6 лет) как сенситивный период для развития самостоятельности, и утверждал, что важно не препятствовать проявлениям инициативного действия, а способствовать овладению идеальной формой (быть посредником, являть идеальную форму через определённые формы взаимодействия). Ведущим типом деятельности дошкольников является игра, которая выступает в роли такого пространства, где все характеристики инициативного действия

присутствуют как бы естественным образом. Здесь ребенок без напряжения преодолевает наличную ситуацию в воображаемой ситуации, легко создает замысел и реализует его.

Развитие инициативности продолжается в младшем школьном возрасте. Данное волевое качество личности можно обнаружить во всех видах деятельности – в общении, предметной деятельности, игре, экспериментировании. Для инициативного младшего школьника характерно наличие развитой эмоционально-волевой сферы, проявление произвольного поведения, самостоятельности, инициативы в различных видах деятельности, стремление к самореализации, общительность, творческий подход к деятельности, познавательная активность, что находит отражение в требованиях ФГОС к метапредметным результатам.

На базе МБДОУ «Журавушка» была создана такая образовательная среда, которая способствует развитию и становлению инициативности детей дошкольного возраста. В основу специальной образовательной программы была положена модель образовательных условий, необходимых для достижения одного из ключевых целевых ориентиров ФГОС ДО – инициативности детей, целью которой являлось создание гибкой предметно-пространственной среды, работа с интересами детей и развитие игры через использование полифункциональных материалов [51].

Изучив теоретические аспекты, мы приступили к выполнению эмпирической части исследования.

Выборку исследования представляют выпускники МБДОУ «Журавушка» (2014 г., 2015 г., 2016 г. выпуска) со специальной образовательной программой для развития инициативности, обучающиеся в МАОУ КУГ Универс - № 1 в начальной школе, в количестве 46 человек и выпускники тех же годов МБДОУ «Журавушка», для которых специальная образовательная программа для развития инициативности не применялась, обучающиеся в МАОУ КУГ Универс - № 1 в начальной школе, в количестве 45 человек. Т. о. выборку исследования составляет 91 чел.

Для проверки гипотезы о том, что выпускники детского сада со специальной образовательной программой для развития инициативности будут иметь показатели «цены адаптации» при переходе в первый класс ниже, чем дошкольники, для развития инициативности которых специальная образовательная программа не применялась, было сделано следующее:

1) сформулирована экспериментальная гипотеза: показатели «цены адаптации» дошкольников со специальной образовательной программой для развития инициативности, согласно методике стартовая диагностика, будут ниже, чем показатели дошкольников, для развития инициативности которых не применялась специальная образовательная программа

2) получены данные «цены адаптации» для контрольной и экспериментальной групп по методике стартовая диагностика;

3) с помощью t-критерия Стьюдента были установлены различия между показателями «цены адаптации» экспериментальной и контрольной групп респондентов.

По окончании расчётов был сделан вывод: различия между показателями «цены адаптации» экспериментальной и контрольной групп статистически значимы при $p \leq 0,01$ ($t(3,3)$). Респонденты экспериментальной группы легче адаптировались к процессу обучения, их показатели «цены адаптации» ниже, чем показатели респондентов контрольной группы. Т. о. экспериментальная гипотеза подтверждена.

Учащиеся экспериментальной группы не имеют перенапряжения, негативно сказывающегося на здоровье, эмоционально более стабильны и спокойны, чем дети контрольной группы. Дети со специальной образовательной программой для развития инициативности, проявляя волевое, целенаправленное и осознанное действие, легче адаптируются к новым условиям, так как уже с дошкольного периода являются активными участниками и «соавторами» учебного процесса.

Учителю при работе с данными детей контрольной группы необходимо учесть показатели «цены адаптации», особенно превышающие 55 баллов, оценить другие показатели методики, чтобы помочь учащимся снизить ресурсозатратность, организуя определённым образом образовательную среду и тем самым способствуя поддержанию психологического здоровья школьников.

Для проверки гипотезы о том, что выпускники детского сада со специальной образовательной программой для развития инициативности будут иметь более высокие показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе, чем выпускники детского сада, для которых не применялась специальная образовательная программа для развития инициативности, было сделано следующее:

1) Сформулирована экспериментальная гипотеза:

- дети со специальной образовательной программой для развития инициативности, имеющие высокий, выше среднего, средний уровни сформированности инициативности (по методике «Свободное экспериментирование»), будут иметь высокий, выше среднего и средний уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (по методике диагностика индивидуального учебного действия) при обучении в начальной школе;

- дети, для развития инициативности которых не применялась специальная образовательная программа для развития инициативности, имеющие высокий, выше среднего, средний уровни сформированности инициативности (по методике «Свободное экспериментирование»), не будут иметь высокий, выше среднего и средний уровни сформированности регулятивных универсальных учебных действий (по методике диагностика индивидуального учебного действия) при обучении в начальной школе.

2) Получены данные об уровне сформированности инициативности детей контрольной и экспериментальной групп по методике «Свободное экспериментирование».

3) Получены данные об уровне сформированности регулятивных универсальных учебных действий детей контрольной и экспериментальной групп по методике диагностика индивидуального учебного действия («Учебная самостоятельность»).

4) Для установления корреляционной зависимости между показателями инициативности дошкольников и показателями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе был проведён статистический анализ с использованием ранговой корреляции Спирмена.

Были получены следующие выводы:

- между уровнями инициативности дошкольников экспериментальной группы и уровнями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий на протяжении обучения в начальной школе корреляция достигает уровня статистической значимости. Это подтверждает тот факт, что наличие навыка владения своим поведением, воли, инициативности, обеспечивает учащимся высокие показатели освоения таких умений, как постановка целей, осуществление планирования, прогнозирования, контроля и оценки своей деятельности. Т. е. респонденты экспериментальной группы знают свои трудности, могут спланировать адекватную работу по их преодолению, действуют ответственно;

- взаимосвязь между уровнями сформированности инициативности дошкольников контрольной группы и уровнями сформированности их регулятивных универсальных учебных действий в период обучения в начальной школе отсутствует.

Сравнивая результаты респондентов экспериментальной и контрольной групп всех рассматриваемых выпусков, то можно обнаружить, что гипотеза нашего исследования о взаимосвязи уровней инициативности и уровней сформированности регулятивных универсальных учебных действий подтвердилась. Респонденты экспериментальной группы демонстрируют более высокие результаты сформированности регулятивных универсальных

учебных действий. Эти дети умеют ставить цель, выстроить поэтапное достижение цели, стараются удерживать задачу в ходе всей деятельности, могут обнаружить свой уровень в различных умениях и оценить себя на шкалах, а также инициировать поиск информации, обращение к источникам, т. е. осмысленно регулировать свою деятельность.

Учащиеся экспериментальной группы в основном демонстрируют уровень сформированности данных компетенций выше среднего (46 % – 21 чел.) и средний (41 % – 19 чел.), откуда следует, что дети могут самостоятельно спланировать и организовать какую-либо деятельность, например, тренировка на уроке или написание проверочной работы, решение примеров или задач относительно своих дефицитов, осуществлять контроль действий, оценку своих умений и возможностей.

Респонденты контрольных групп на выходе из начальной школы демонстрируют средние показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий, не всегда поставив цель, могут до конца спланировать деятельность, адекватно оценить свои умения, соотнести ход действий с промежуточными задачами.

Большая часть учащихся контрольной группы демонстрирует уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий средний (52 % – 23 чел.) и ниже среднего (33 % – 15 чел.), что говорит о среднем уровне сформированности данной компетенции. Дети могут планировать свою деятельность на уроке, но часто не совсем адекватно относительно своих трудностей, так как оценка своих умений не объективна. При возникновении трудностей не часто инициируют обращение ко взрослому, однокласснику или информационному источнику.

Далее, на наш взгляд, динамика и рост уровня регулятивных универсальных учебных действий возможен, если учителями и родителями будут организованы условия для развития и становления инициативности, а также необходимо построение индивидуального образовательного маршрута

по результатам диагностики, чтобы развивать способности учащихся к регуляции своей деятельности.

Таким образом, цель данного исследования – выявление взаимосвязи между сформированностью инициативности дошкольников со специальной образовательной программой на выходе из детского сада и двумя показателями: «ценой адаптации» к школе (ресурсозатратности) и уровнем сформированности их регулятивных универсальных учебных действий при обучении в начальной школе – является достигнутой.

Инициативность «ведёт» за собой развитие регулятивных действий, а к моменту поступления ребёнка в школу – регулятивных универсальных учебных действий. Из эмпирической части исследования видно, что учащиеся экспериментальной группы, во-первых, имеют низкие показатели «цены адаптации» (ресурсозатратности) при переходе из дошкольной ступени в начальную, во-вторых, на протяжении обучения в начальной школе демонстрируют более высокие показатели регулятивных универсальных учебных действий, т. е. дети умеют организовывать свою деятельность через постановку и удержание цели, планирование, контроль и оценку дальнейших действий; проявляют волевую саморегуляцию, т.е. действия, направленные на преодоление препятствий. Инициативность позволит учащимся смело и уверенно осуществлять пробы, быть успешными в разных областях деятельности, активно исследовать новизну и сложность меняющегося мира, создавать, изобретать новые оригинальные стратегии поведения и деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антошкина, А. А. Проблема развития у школьников регулятивных ум: состояние, перспективы решения [Электронный ресурс] / А. А. Антошкина // Ученые записки забайкальского государственного университета. Серия: профессиональное образование, теория и методика обучения. – Забайкальск, 2016 г. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-razvitiya-u-shkolnikov-regulyativnyh-uum-sostoyanie-perspektivy-resheniya>.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов [и др.]. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Борисова, Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся [Электронный ресурс] / Т. С. Борисова // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 1 (103). – Режим доступа: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/borisova_t._s._131_136_1_103_2011.pdf.
4. Бреслав, Г. М. Основы психологического исследования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям ВПО 030301 – «Психология», 030302 – «Клиническая психология» и направлению подготовки ВПО 030300 – «Психология» / Г. М. Бреслав. – Москва : Академия : Смысл, 2010. – 492 с.
5. Войнов, В. Б. К проблеме психофизиологической оценки успешности адаптации детей к школьным условиям / В. Б. Войнов // Мир психологии. – 2000. – № 4. С. 134–136.
6. Волков, Б. С. Психология детей младшего школьного возраста : учебное пособие / Б. С. Волков. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : КНОРУС, 2016. – 348 с.

7. Выготский, Л. С. Механизм творческого воображения / Л. С. Выготский // Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – С. 21 – 23.
8. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Выготский Л. С. // Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003. – С. 200–224.
9. Выготский, Л. С. Кризис трех лет / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т 4. М. : Педагогика, 1982. – С. 368–375.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с.
11. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – С. 400 – 420.
12. Выготский, Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. – М. : Педагогика, 1984. – С. 244–268.
13. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / М. Г. Ярошевский. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
14. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия // Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с
15. Габай, Т. В. Научные идеи П.Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения [Электронный ресурс] / Т. В. Габай // Культурно-историческая психология. – М., 2012. – №4. Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/57729/kip_2012_4_Gabay.pdf.
16. Галян, С. В. Метапредметный подход в обучении школьников: методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / С. В. Галян. – Сургут: РИО СурГПУ, 2014. – 64 с.
17. Гришаева, Н. П. Педагогическая технология «Клубный час» как средство развития саморегуляции поведения дошкольников в

- образовательном комплексе [Электронный ресурс] / Н. П. Гришаева, Л. М. Струкова. – Режим доступа: <https://86sov-malyshok.caduk.ru/DswMedia/tehnologiyaklubnyiychas.pdf>.
18. Дорожевец, Т. В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада : дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.07 / Дорожевец Тамара Владимировна. – М., 1994. – 182 с.
19. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология : учебное пособие. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
20. Казарская, Г. Е. Формирование и развитие на уроке универсальных учебных действий / Г. Е. Казарская // Эксперимент и инновации в школе. ФГОС в школе. – 2015. – № 3. – С. 7–13.
21. Ковалева, Г. С. Рекомендации по стартовой диагностике первоклассников (изучению готовности первоклассников к обучению в школе) / Г. С. Ковалева [и др.]. – Красноярск, 2018 г.
22. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Москва: Просвещение, 1988. – 190 с.
23. Коротаева, Е. В. Подходы к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Е. В. Коротаева, А. В. Святцева. – Екатеринбург, 2015. – Режим доступа: <https://science-education.ru/pdf/2016/2/24216.pdf>.
24. Кравцов, Г. Проблема воли [Электронный ресурс] / Г. Кравцов // Школьный психолог. – 2005. – № 3. – Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200500708>.
25. Крайг, Г. Теории развития человека / Г. Крайг, Д. Бокум // Психология развития. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – С. 87 – 91.
26. Критерий Спирменат [Электронный ресурс] / Онлайн-калькулятор. Режим доступа: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.
27. Критерий Стьюдента [Электронный ресурс] / Онлайн-калькулятор. Режим доступа: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

28. Крупнов, А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и её свойств [Электронный ресурс] / А. И. Крупнов // Вестник РУДН. – 2006. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sistemno-dispozitsionnyu-podhod-k-izucheniyu-lichnosti-i-ee-svoystv>.
29. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка. Справочное издание / С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
30. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. - 5-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
31. Кулакова, А. Б. Адаптационный период школьников в условиях образовательного процесса [Электронный ресурс] / А. Б. Кулакова // Мир науки. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/issue-3-2015.html>.
32. Маликова, Т. Н. Инициативность старших дошкольников в различных видах деятельности как образовательный результат [Электронный ресурс] / Т. Н. Маликова // Молодой ученый. – 2016. – № 17. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/121/33354/>.
33. Мокроусова, А. Г. Формирование индивидуальных учебных действий у первоклассников [Электронный ресурс] / А. Г. Мокроусова, О. С. Островерх, О. И. Свиридова // Бесплатная электронная библиотека. – Режим доступа: <http://knigi1.dissers.ru/books/library1/10044-1.php>.
34. НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков [Электронный ресурс] / ФГАУ «НМИЦ Здоровья детей» Минздрава России. – Режим доступа: <http://niigd.ru/>.
35. Оберемок, С. М. Метод проектов в дошкольном образовании: учебно-методическое пособие / С. М. Оберемок. – Новосибирск : НИИПКиПРО, 2005. – 48 с.
36. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова //

- Российская академия наук, Институт русского языка имени В. В. Виноградова. – 4-е издание, дополненное. – Москва : АСТ, 2006. – 938 с.
37. Островерх, О. С. Об условиях становления индивидуального действия в образовательном пространстве начальной школы / О. С. Островерх // Педагогика и психология развития: опыт прикладных исследований и разработок. – Красноярск, 2000.
38. Островерх, О. С. Проектирование образовательного пространства как условие становления индивидуальных учебных действий у младших школьников / О. С. Островерх // Школа и открытое образование: тезисы докладов 3-ей Всероссийской тьюторской конференции. – Томск, 1998.
39. Островерх, О. С. Об условиях становления индивидуального учебного действия в образовательном пространстве начальной школы / О. С. Островерх // Начальная школа. – 2011. – № 11.
40. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский // Российский открытый университет. – М. : ТОО Горбунок, 1992. – 224 с.
41. Поддьяков, А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Поддьяков Александр Николаевич. – М., 2001. – 350 с.
42. Позднякова, О. В. Социальная адаптация как стадия социализации личности / О. В. Позднякова // Социально-экономические явления и процессы. – Тамбов, 2011. – № 5. – С. 362 – 367.
43. Прохоров, А. М. Советский энциклопедический словарь / А. М. Прохоров. – 4-е издание. – М. : Советская энциклопедия, . – 1988 г. – 1600 с.
44. Романова, Н. Н. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в 1 классе [Электронный ресурс] / Н. Н. Романова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – М., 2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-1-klasse>.

45. Рубинштейн, С. Л. Воля / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – С. 630 – 657.
46. Сапогова, Е. Е. Культурно-историческое направление в психологии развития / Е. Е. Сапогова // Психология развития человека. – М. : Аспект пресс, 2001. – С. 181 – 190.
47. Склярова, Т. В. Возрастная педагогика и психология : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т. В. Склярова, О. Л. Янушквичене. – Православ. Свято-Тихон. Богосл. ин-т, Центр пед. исслед. "Покров". – М. : Покров, 2004. – 143 с.
48. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
49. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Е. О. Смирнова. – М. : «Академия», 2000. – 160 с.
50. Трофимова, Н. С. Развитие субъектности личности как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа к новым условиям обучения / автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Трофимова Наталья Сергеевна. – Курган, 2015. – 202 с.
51. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2013. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>.
53. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – М. :

- Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. – Режим доступа: <http://www.khutorskoy.ru/books/>.
54. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении : научно-методическое пособие [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос; Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – 50 с. – Режим доступа: <http://www.khutorskoy.ru/books/>.
55. Хуторской, А. В. Метапредметный урок : методическое пособие [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016. – 74 с. – Режим доступа: <http://www.khutorskoy.ru/books/>.
56. Циркин, С. Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / С. Ю. Циркин. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 896 с.
57. Цукерман, Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – М., 1996. – №2. – С. 27–43.
58. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
59. Цукерман, Г. А. О детской самостоятельности [Электронный ресурс] / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова // Вопросы психологии. – М., 1990. – №6. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/906/906037.htm>.
60. Шанц, Е. А. Инициативность как одно из социально-значимых качеств личности студента в общественно-полезной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Шанц // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. – Уфа, 2012. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2570/>.
61. Шаталова, О. А. Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий у учащихся начальной школы : методическое пособие / О. А. Шаталова. – Москва : Русское слово, 2012. – 164 с.

62. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Рассоха, О. В. Шапарь. – Изд. 4-е – Ростов н/Д., 2009. – С. 9.
63. Шептихина, Г. В. Проблема возраста и возрастная периодизация в психологии [Электронный ресурс] / Г. В. Шептихина // Психологический центр «Аметист». – Екатеринбург. – Режим доступа: <http://www.ametist-e.ru/art/deti/problema-vozrasta-i-voznrastnaya-periodizaciya-v-psixologii/>.
64. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. М., 1971. – № 4. – С. 6–20.
65. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 168 с.
66. Юстус, Т. И. Инициативность дошкольников как образовательный результат [Электронный ресурс] / Т. И. Юстус // Практики развития: современные вызовы. Материалы 20-й научно-практической конференции. – Красноярск, 2014. – Режим доступа: <http://research.sfu-kras.ru/publications/author/10744006>.
67. Юстус, Т. И. Создание условий для становления инициативности дошкольников в детском саду : методические рекомендации / Т. И. Юстус, А. И. Дударева, Ю. А. Короткова, Е.А. Кривецкая, Н. М. Матвеюк. – Красноярск, 2015. – 63 с.
68. Юстус, Т. И. Образовательные условия становления инициативности дошкольников [Электронный ресурс] / Т. И. Юстус // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – М., 2014. – Режим доступа: <http://research.sfu-kras.ru/publications/author/10744006>.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Показатели «Цены адаптации» респондентов экспериментальной и контрольной групп (выпуск д/с 2014г. – 2017 г.)

Таблица А.1 – Показатели «цены адаптации»

№	Эксперим. группа	Показатели «цены адаптации», балл	Контрольная группа	Показатели «цены адаптации», балл
1.	Аб.У.	50	Ко.И.	55
2.	Бе.Р.	49	Ки.А.	52
3.	Бе.Н.	52	Ст.Л.	53
4.	Ко.М.	42	То.Л.	53
5.	Ку.В.	43	Бо.М.	49
6.	Мел.Д.	42	Ви.К.	55
7.	Пе.Л.	36	Ин.Н.	45
8.	По.А.	35	Ха.С.	53
9.	Бу.Т.	42	Хл.М.	50
10.	Ар.А.	49	Го. Ва	58
11.	Ми.Д.	35	Ша. А	40
12.	Ми.В.	58	Ко. Д.	38
13.	По.С.	51	Мо. Н.	51
14.	Пу.А.	45	Мои. Ю.	42
15.	Ха.Д.	49	Са. К.	48
16.	Ку.Е.	51	Гу.И.	42
17.	Ос.М.	51	До.С.	51
18.	За.А.	51	Ды.Д.	60
19.	Ря.И.	48	Ка.Т.	60
20.	Тр.Р.	42	Ле.В.	54
21.	Ба.Д.	34	Не.Я.	42
22.	Би.А.	44	Не.О.	51
23.	Чу.Г.	35	По.В.	48
24.	Ше.А.	42	Тв.Ж.	51

Окончание приложения А

№	Эксперим. группа	Показатели «цены адаптации», балл	Контрольная группа	Показатели «цены адаптации», балл
25.	Ва. Т.	42	Ус.П.	60
26.	Ан.И.	47	Ал. Т.	58
27.	Ар.А.	40	Б. Г.	45
28.	Ва.С.	52	Б.С.	59
29.	Го.У.	56	Г. И.	45
30.	Ев.Л.	40	Гур. Ф.	41
31.	Ег.К.	51	Ег. К.	52
32.	Ел.В.	51	Ел.И.	51
33.	Ко.И.	56	Ил. М.	54
34.	Ко.М.	57	К. Н.	58
35.	Кр.К.	45	Ла. А.	62
36.	Ма.С.	40	Мух. Р.	46
37.	Ма.В.	45	Мяс. М.	45
38.	Ми.С.	48	Шал. А.	62
39.	На.Я.	47	Ячм. Ал.	41
40.	Ов.К.	51	Рал. В.	68
41.	Па.Р.	45	Вал.С.	51
42.	Пи.Л.	48	Го. Г.	45
43.	Пу.Д.	52	Зин. М.	61
44.	Пу.М.	50	Ив. И.	40
45.	Хо.А.	48	Ив. Д.	46
46.	Як.М.	51	Па. Д.	57

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Показатели инициативности дошкольников (методика «Свободное экспериментирование») и регулятивных универсальных учебных результатов (по методике диагностика индивидуального учебного действия) на период обучения в начальной школе

Таблица Б.1 – Показатели экспериментальной группы

Эксперим. группа		Свободное экспериментирование		РУУД	
№	Ф. И.	балл	Уровень	балл	Уровень
1	Аб.У.	18	ВС	12	В
2	Бе.Р.	13	С	10	ВСП
3	Бе.Н.	15	ВС	7	СП
4	Ко.М.	16	ВС	12	В
5	Ку.В.	16	ВС	9	СП
6	Мел.Д.	19	В	11	ВСП
7	Пе.Л.	20	В	11	ВСП
8	По.А.	16	ВСП	11	ВСП
9	Бу.Т.	19	В	14	В
10	Ар.А.	11	С	9	СП
11	Ми.Д.	13	С	8	СП
12	Ми.В.	13	С	11	ВСП
13	По.С.	12	С	9	СП
14	Пу.А.	13	С	11	ВСП
15	Ха.Д.	18	ВС	9	СП
16	Ку.Е.	17	ВСП	11	ВСП
17	Ос.М.	19	В	11	ВСП
18	За.А.	19	В	7	СП
19	Ря.И.	14	СП	8	СП
20	Тр.Р.	10	НСП	13	В

Продолжение приложения Б

Эксперим. группа		Свободное экспериментирование		РУУД	
№	Ф. И.	балл	Уровень	балл	Уровень
21	Ба.Д.	19	В	7	СР
22	Би.А.	18	ВСП	9	СР
23	Чу.Г.	18	ВСП	11	ВСП
24	Ше.А.	16	ВСП	11	ВСП
25	Ва. Т.	17	ВСП	11	ВСП
26	Ан.И.	20	В	11	ВСП
27	Ар.А.	18	ВСП	9	СР
28	Ва.С.	14	СР	9	СР
29	Го.У.	15	ВСП	10	ВСП
30	Ев.Л.	14	СР	9	СР
31	Ег.К.	17	ВСП	11	ВСП
32	Ел.В.	9	НСП	5	НСП
33	Ко.И.	16	СР	10	ВСП
34	Ко.М.	16	СР	9	СР
35	Кр.К.	14	СР	8	СР
36	Ма.С.	18	ВСП	10	ВСП
37	Ма.В.	12	СР	8	СР
38	Ми.С.	17	ВСП	11	ВСП
39	На.Я.	17	ВСП	10	ВСП
40	Ов.К.	17	ВСП	11	ВСП
41	Па.Р.	17	ВСП	9	СР
42	Пи.Л.	16	ВСП	11	ВСП
43	Пу.Д.	11	СР	7	СР
44	Пу.М.	20	В	10	ВСП
45	Хо.А.	15	ВСП	9	СР
46	Як.М.	10	НСП	5	НСП

Продолжение приложения Б

Таблица Б.2 – Показатели контрольной группы

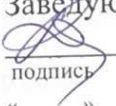
Контрольная группа		Свободное экспериментирование		РУУД	
№	Ф. И.	балл	Уровень	балл	Уровень
1	Ко.И.	15	BC	8	CP
2	Ки.А.	17	BC	9	CP
3	Ст.Л.	15	BC	4	HCP
4	То.Л.	20	B	12	B
5	Бо.М.	18	BC	4	HCP
6	Ви.К.	12	CP	4	HCP
7	Ин.Н.	14	CP	9	CP
8	Ха.С.	11	CP	9	CP
9	Хл.М.	13	CP	7	CP
10	Го. Ва	7	HCP	4	HCP
11	Ша. А	13	CP	9	CP
12	Ко. Д.	7	HCP	9	CP
13	Мо. Н.	13	CP	13	B
14	Мои. Ю.	13	CP	8	CP
15	Са. К.	11	CP	4	HCP
16	Гу.И.	14	CP	7	CP
17	До.С.	9	HCP	8	CP
18	Ды.Д.	13	CP	8	CP
19	Ка.Т.	15	BCP	11	BCP
20	Ле.В.	18	BCP	4	HCP
21	Не.Я.	18	BCP	9	CP
22	Не.О.	12	CP	10	BCP
23	По.В.	13	CP	8	CP
24	Тв.Ж.	7	HCP	8	CP
25	Ус.П.	15	BCP	4	HCP
26	Ал. Т.	9	HCP	2	H
27	Б. Г.	11	CP	5	HCP

Завершение приложения Б

Контрольная группа		Свободное экспериментирование		РУУД	
28	Б.С.	17	ВСП	7	СР
29	Г. И.	16	ВСП	4	НСП
30	Гур. Ф.	9	НСП	7	СР
31	Ег. К.	8	НСП	7	СР
32	Ел.И.	9	НСП	7	СР
33	Ил. М.	15	ВСП	7	СР
34	К. Н.	9	НСП	2	Н
35	Ла. А.	11	СР	7	СР
36	Мух. Р.	9	НСП	7	СР
37	Мяс. М.	9	НСП	4	НСП
38	Шал. А.	15	ВСП	5	НСП
39	Ячм. Ал.	11	СР	4	НСП
40	Рал. В. Е	15	ВСП	7	СР
41	Вал.С. А	12	СР	4	НСП
42	Го. Г.	9	СР	8	СР
43	Зин. М.	9	СР	4	НСП
44	Ив. И.	10	СР	5	НСП
45	Ив. Д.	9	СР	2	Н

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой

подпись М.В. Ростовцева
инициалы, фамилия
« ____ » _____ 20 __ г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Взаимосвязь инициативности и регулятивных универсальных учебных
результатов в младшем школьном возрасте

37.04.01 Психология

37.04.01.02 Психология развития

Научный руководитель  доцент, канд. психол. наук Т. В. Скутина

Выпускник  К. Г. Котова

Рецензент  доцент, канд. психол. наук Т. И. Юстус

Красноярск 2019