

Міністерство освіти і науки України
Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Валентина Станіславівна Поуль

Леся Іванівна Волошенко

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
ВОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Монографія

*Краматорськ
2018*

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
протокол № 2 від 11.06.2018 року*

Автори:

Поуль В.С.,

Волошенко Л.І.,

завідувач кафедри психології та розвитку особистості
Донецького обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти, кандидат психологічних наук
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри
психології Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

Рецензенти:

Біла І.М., доктор психологічних наук, професор, учений секретар Відділення
психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України

Вакуленко В.М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри
управління та адміністрування Донецького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Кузнєцов М.А., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри
практичної психології Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

Технічний редактор:

Ілик І.А., завідувач відділу видавничої діяльності «Витоки» Донецького
обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Поуль В.С.

П 64 Психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників та
молодших школярів: монографія / Валентина Станіславівна Поуль, Леся Іванівна
Волошенко. – Краматорськ : Донецький ОІППО, 2018. – ____ с. – Бібліогр. : 267.
ISBN

Монографія містить дослідження психологічних умов розвитку вольової поведінки
у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку; теоретичне обґрунтування
здійснення вольової поведінки, що визначається особливостями становлення в ці вікові
періоди регулятивної та планувальної мовленнєвих функцій; доведено ефективність
авторської методики формування вмінь моделювати висловлювання різних типів, яка
сприяє оволодінню цими функціями мовлення, що оптимізує розвиток здатності до
конструювання власної вольової поведінки.

Видання адресоване науковцям, викладачам, аспірантам, магістрантам
спеціальностей «Психологія», «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», фахівцям
психологічної служби, вчителям початкових класів, педагогам закладів дошкільної освіти.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1.	
ПРОБЛЕМА ВОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ	11
1.1. Розробка проблеми волі в зарубіжній психології	11
1.2. Дослідження волі та її розвитку в онтогенезі вітчизняними психологами	21
1.3. Шляхи розвитку вольової поведінки дітей	37
1.3.1. Становлення мотиваційної сфери дитини	37
1.3.2. Формування усвідомленого ставлення до своєї діяльності та поведінки	41
1.3.3. Обумовленість вольового розвитку дітей освоєнням ними мовленнєвих умінь і функцій	49
Висновки до першого розділу	64
РОЗДІЛ 2.	
ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ВОЛІ ТА СФОРМОВАНOSTІ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І ФУНКЦІЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	66
2.1. Організація та методика експериментальної роботи	66
2.2. Виявлення особливостей вольової поведінки та мовлення у дітей старшого дошкільного віку	71
2.3. Вивчення розвитку волі та сформованості мовленнєвих умінь і функцій у учнів початкових класів	91
2.4. Порівняльний аналіз вольового та мовленнєвого розвитку старших дошкільників і молодших школярів	107
Висновки до другого розділу	115

РОЗДІЛ 3.	
ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ РЕГУЛЯТИВНОЇ І ПЛАНУВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЙ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ЇХНЬОГО ВОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ	119
<i>3.1. Психолого-педагогічні засоби оптимізації процесу становлення мовленнєвих функцій як психологічних умов розвитку вольової поведінки</i>	119
<i>3.2. Методика та результати проведення розвивальної програми зі старшими дошкільниками</i>	125
<i>3.3. Методика проведення розвивальної програми з молодшими школярами та її результати</i>	151
<i>3.4. Аналіз даних, отриманих в експериментальному дослідженні</i>	176
<i>Висновки до третього розділу</i>	186
ВИСНОВКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193
ДОДАТКИ	221

ВСТУП

Проблема становлення волі особистості залишається актуальною в сучасній науці, оскільки передумови її становлення включають розвиток здатності до оволодіння власною поведінкою та своїми психічними процесами у зв'язку з необхідністю успішного інтегрування в суспільні відносини та розвитку поведінкових моделей життєздатності. Значущість цієї проблеми обумовлена стратегіями змін в освіті України, нагальністю вирішення питань повноцінного розвитку особистості та підвищення ефективності й якості освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції «Нова Українська школа» для дитини недостатньо оволодіти тільки знаннями. Для неї важливо навчитися користуватися ними, мати ціннісні орієнтири, володіти життєвими компетентностями, які потрібні для успішної самореалізації у житті. Це можливо за умови розвитку вольової поведінки дитини в процесі її підготовки до самостійного життя та самореалізації в сучасному суспільстві.

Особливу актуальність це питання набуває при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку, коли діти оволодівають уміннями будувати свою поведінку в зв'язку з новими соціальними умовами. Успішність соціальної адаптації дитини за даними досліджень значною мірою залежить від рівня розвитку вмінь будувати зв'язні висловлювання, які забезпечують їй можливість реалізувати свою пізнавальну й соціальну активність як у колі однолітків, так і в спілкуванні з дорослими, тобто будувати власну поведінку відповідно до життєвих ситуацій. Отже, доцільним є ретельне вивчення особливостей вольового розвитку дітей на цих етапах онтогенезу, а також створення оптимальних умов для нього в ході педагогічного процесу.

Проблема розвитку волі дітей в психологічній науці вирішувалася шляхом вивчення таких її взаємопов'язаних аспектів, як формування мотиваційної сфери дітей (Дж. Аتكінсон, М. Й. Боришевський, Л. І. Божович, К. Я. Вазіна, Т. В. Єндовицька, В. А. Іванніков, І. І. Купцов, Л. К. Максимов, Т. Нумменманс, Л. Роуз-Краснор, О. О. Смирнова, Н. М. Толстих, Н. О. Циркун), усвідомлення ними своєї діяльності та поведінки (О. Л. Венгер, Д. Б. Ельконін, З. М. Істоміна,

І. А. Кайдановська, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, С. Є. Кулачковська, А. Є. Лагутіна, О. М. Леонтьєв, Л. Ліпсіт, М. І. Лісіна, З. В. Мануйленко, Р. Мей, Н. Г. Морозова, Я. З. Неверович, Я. О. Пономарьов, Х. Рїїз, С. М. Рубцова, С. Г. Якобсон), зростання регулятивної ролі мовлення у виконанні дітьми діяльності та організації власної поведінки (Н. А. Бастун, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, В. К. Котирло, Р. Є. Левіна, В. С. Мухіна, В. М. Переверзева, С. А. Поліщук, Л. О. Шибицька та ін.). Наше дослідження є продовженням останньої групи робіт і ґрунтується на думці Л. С. Виготського, що здатність дитини до оволодіння власною поведінкою визначається розвитком у неї вмінь мовленнєвого планування та регуляції дій.

У дослідженнях, у яких розроблялася ця ідея Л. С. Виготського, а саме: О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка, В. К. Котирло, Р. Є. Левіної, Л. А. Шибицької, В. С. Мухіної, В. М. Переверзевої, Н. А. Бастун, С. А. Поліщук – було виявлено, що спочатку діти оволодівають уміннями регуляції своїх дій, які задані дорослим або правилами гри у словесній формі, що є першою сходинкою для розвитку. З часом здібності самостійно висувати вимоги одноліткам, згодом – до себе і діяти згідно з ними стають початковим етапом перебудови мовленнєвих вказівок інших у механізми саморегуляції.

У роботах вчених наголошується, що сформованість умінь дитини самостійно здійснювати мовленнєвий супровід власних дій у подальшому стає для неї засобом самоконтролю й адекватної оцінки власних вчинків, а згодом дозволяє планувати свою діяльність у майбутньому (Б. С. Волков, Н. В. Волкова, С. Н. Карпова, Е. Ланзер, Р. Є. Левіна, В. І. Лубовський, О. Р. Лурія, П. Массен, Н. І. Непомняща, Я. З. Неверович, Н. П. Парамонова, П. В. Піменов, М. А. Степанова, Л. М. Самошкіна, О. К. Тихомиров та ін.). Тобто спочатку починає діяти регулятивна (дитина поводить себе, посилаючись на вимоги і вказівки дорослого), а далі планувальна функція мовлення (дитина прагне самостійно скласти план своїх дій, що виявляється в побудові нею власних висловлювань). Також результати дослідження В. І. Лубовського переконливо свідчать, що у дітей з віком зовнішні форми прояву саморегуляції (безпосереднє

спонування до дії, підкріплення та мовленнєве позначення її) переходять до внутрішніх (вербалізація власних дій та планування майбутніх), і цей перехід являє собою основу розвитку планувальної функції мовлення. На думку О. В. Запорожця, Р. Є. Левіної, П. В. Піменова, І. Б. Дауніса, початковим етапом становлення саме цієї функції у дітей є перехід від ситуативного мовлення до контекстного, коли дитина починає оволодівати вміннями формулювання змісту своїх зв'язних висловлювань.

З точки зору В. М. Васильєвої, О. В. Запорожця, С. Є. Кулачковської, І. П. Лаужикас, О. О. Леонтєва, О. Р. Лурії, В. С. Мухіної та ін. власне вольова поведінка дитини виникає з появою вмінь самостійно будувати мовленнєві висловлювання, але при вивченні вченими їх структур та особливостей побудови дітьми різного віку практично зовсім не розглядався зв'язок цих умінь з освоєнням ними регулятивної та планувальної функцій мовлення.

Таким чином, більшість науковців відзначають взаємозв'язок вольових і мовленнєвих процесів дітей, але залишаються практично не вивченими його зміни відповідно до динаміки дитячого розвитку на перших етапах онтогенезу. Недостатньо вивчені в сучасній психології й особливості становлення функцій мовлення у дошкільників і молодших школярів та їх роль у вольовому розвитку. Питання формування у дітей умінь самостійної побудови мовленнєвих висловлювань у зв'язку з освоєнням цих функцій та розвитком їхньої вольової поведінки взагалі не було предметом наукових досліджень.

Актуальність і недостатня розробленість низки питань, які стосуються проблеми розвитку волі дітей на перших етапах онтогенезу, зумовили вибір нами теми дослідження *«Психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників та молодших школярів»*.

Монографія складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. У вступі обґрунтовано актуальність проблеми, висвітлено теоретичну та практичну значущість, представлено короткий зміст кожного розділу.

Перший розділ монографії *«Проблема вольового розвитку дітей як предмет наукового аналізу»* присвячується огляду й аналізу наукової психологічної літератури з проблеми розвитку волі в онтогенезі взагалі та зокрема умов цілеспрямованого формування вольової поведінки дітей дошкільного, молодшого шкільного віку. Він містить аналіз різних теорій природи волі й основних підходів щодо вивчення вольової регуляції поведінки людини в зарубіжній та вітчизняній психології; докладний розгляд особливостей становлення волі дитини у зв'язку з розвитком її мовлення, а також взаємозв'язку вольових і мовленнєвих процесів у дошкільному й молодшому шкільному віці. Теоретичний аналіз візуально відображено у структурно-функціональних моделях взаємозв'язку етапів становлення планувальної та регулювальної функцій мовлення, оптимізації процесу їх освоєння дітьми (як психологічних умов розвитку волі) при формуванні у них мовленнєвих умінь.

У другому розділі *«Дослідження розвитку волі та сформованості мовленнєвих умінь і функцій у старших дошкільників і молодших школярів»* із метою розкриття взаємозв'язку між вольовим розвитком дітей та особливостями сформованості в них мовленнєвих умінь і функцій особливу увагу приділено визначенню конкретних методів та методик досліджень; виділено критерії (наполегливість, самоконтроль, оцінка результату) та рівні вольового розвитку (високий, середній, низький); висвітлено результати дослідження рівня вольової поведінки, рівня сформованості мовленнєвих умінь дітей, освоєння ними функцій мовлення й наявності взаємозв'язку між вольовим розвитком дитини та освоєнням нею регулятивної і планувальної мовленнєвих функцій, які найбільше проявляються в ситуації самостійного управління діями однолітка, коли вона одночасно планує спільну діяльність і регулює власну поведінку та поведінку партнера.

Третій розділ *«Оптимізація процесу становлення регулятивної і планувальної функцій мовлення дітей як психологічних умов їхнього вольового розвитку»* монографії містить обґрунтування й опис формувального експерименту, викладу емпіричних даних, а також порівняльний та

статистичний аналіз усіх отриманих результатів; авторську методику навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку самостійної побудови зв'язних висловлювань із метою активізації процесу становлення в них планувальної та регулятивної функцій мовлення, що сприятиме оптимізації розвитку їхньої вольової поведінки; порівняння динаміки змін у вольовому й мовленнєвому розвитку старших дошкільників та учнів 1-го класу; конкретизацію особливостей становлення в них вольової поведінки в умовах традиційного й експериментального навчання.

Теоретичне значення представленої монографії полягає в розширенні та доповненні уявлення про закономірності освоєння регульовальної й планувальної функцій мовлення дітьми на перших етапах онтогенезу як психологічних умов вольового розвитку. Внутрішній психологічний механізм свідомої поведінки дитини починає розвиватися в період від дошкільного до молодшого шкільного віку та включає певні етапи (виконання діяльності згідно із завданнями дорослого, планування діяльності за підтримки дорослого, самостійне планування своїх дій з опорою на досвід уже раніше виконаної аналогічної діяльності, оволодіння вмінням створювати моделі своїх дій щодо нового типу завдання). При послідовному переході від початкового етапу до наступного розвивається регулятивна функція мовлення – діти діють відповідно до вказівок дорослих, оволодівають умінням аналізувати й оцінювати дії інших; а далі – планувальна – старші дошкільники й молодші школярі прагнуть самостійно складати план своєї діяльності, навчаються передбачати наслідки вчинків.

У *практичному* плані дослідження надає можливості розвитку вольової саморегуляції дітей шляхом формування вмінь самостійно будувати висловлювання, що оптимізують процес становлення регулятивної та планувальної функцій мовлення як безпосередньо на заняттях із розвитку мовлення у дошкільних закладах і в початковій школі під час педагогічного процесу, так і в індивідуальній розвивальній роботі практичних психологів, логопедів цих освітніх установ.

Розроблена методика навчання дітей самостійної побудови зв'язних висловлювань може слугувати методичним забезпеченням для проведення занять з розвитку мовлення дошкільників та першокласників. Отримані в дослідженні логічно обґрунтовані та підкріплені емпіричними даними результати можуть бути включені до лекційних і практичних занять при підготовці бакалаврів, магістрів спеціальностей «Психологія», «Дошкільна освіта», «Початкова освіта» у вищих навчальних закладах, на курсах підвищення кваліфікації фахівців психологічної служби, вчителів початкових класів, педагогів закладів дошкільної освіти.

Висловлюємо сподівання, що представлена монографія дасть змогу по-новому осмислити питання розвитку вольової поведінки як підґрунтя успішного інтегрування дитини в сучасному суспільстві, формування поведінкових моделей її життєздатності та самореалізації.

РОЗДІЛ 1.

ПРОБЛЕМА ВОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

1.1. Розробка проблеми волі в зарубіжній психології

Вивчення вольової поведінки особистості було однією з центральних проблем у зарубіжних психологічних дослідженнях ще в 18-19 століттях. На початку 20 століття й у подальші роки робота над цією проблемою продовжувалась, але менш активно у зв'язку з її значною складністю.

Спочатку вчені намагалися зрозуміти природу волі та причини, які спонукають людину до виконання вольових дій. Так, деякі психологи бачили природу волі в інтелектуальних процесах, тобто розглядали її як їх складову частину. Наприклад, представник цієї точки зору Е. Мейман [120] під волею розумів рішення особистості виконати дію і розглядав його як єдиний у всіх формах волі повторюваний елемент, що складає її сутність. Таким чином, виховання волі, у його розумінні, зводиться до зміцнення асоціативних зв'язків між уявленнями про дії та самими діями шляхом повторення вправ. Отже, з позиції інтелектуальної теорії волі, справжня причина вольових вчинків виявляється в мисленні, оскільки за допомогою його досягається розуміння значення мети дії.

Інші автори прояв волі пов'язують з емоційними процесами. Так, за думкою Т. Рибо [192], прихильника цього напрямку, воля виявляється не тільки у спонуканні дій, але в її гальмуванні, при цьому емоції виконують регулятивну роль. Розвиток же волі вчений визначає як перехід рефлексорних реакцій до спонукання дії.

Представник емоційної теорії волі В. Вундт [41] вважав, що простий вольовий акт включає два моменти: афект і дію, яка з нього виходить, при цьому зовнішні дії спрямовані на досягнення результату, а внутрішні – на зміну емоційних процесів.

Дослідники, серед яких можна виділити Р. Мея, Л. Фарбера, У. Джемса,

підтримували волюнтаристичну теорію й розглядали волю як здатність людини змінювати за власним бажанням силу, швидкість, темп, тривалість дій, регулювати психічні процеси і стани. Так, Р. Мей [260] характеризує волю як психологічну категорію й розуміє її як організацію особистістю виконання руху в певному напрямку, досягнення нею поставленої мети. На відміну від бажання, вона допускає можливість вибору, потребує розвинутої свідомості. А.Л. Фарбер [68; 113], поділяючи волю на дві реальності: у першому випадку розглядає її як цілісний досвід особистості, в іншому – вона являє собою зусилля та необхідність приймати рішення. У. Джемс [54] під волею розуміє саме прийняття рішення.

Деякі вчені вольову дію визначали як рефлекторну. Зокрема, Е. Торндайком [230] було сформульовано закон дії: поведінка виникає з поєднаних ланцюгів між сигналами та відповідними реакціями. Дослідник вважав, що навчання поведінці складається з посилення зв'язків при впливі закону усвідомлення дій, закону вправлення та закону готовності до них (мотивації). Вчений стверджував, що керування власною поведінкою, тобто виконання вольових дій, має під собою рефлекторну природу, яка спирається на мотив, свідомість (інтелект) та багаторазове повторення (практику), які взаємопов'язані між собою.

У 20 столітті в зарубіжній психології можна визначити інше бачення волі. Наприклад, Р. Ассаджиолі [258] розуміє вольову дію як будь-який усвідомлений акт, причому він виділяє аспекти, якості та стадії волі. До аспектів вольової дії психолог відносить оціночні характеристики, такі як: досягнення сили волі за рахунок постійного тренування, здатність добиватися результатів з мінімальними затратами, узгодженість мети з вимогами моралі. Серед якостей волі автор виділяє динамічну силу, контроль, зосередженість, рішучість, наполегливість, організованість. При цьому акт волі, на його думку, складається з таких стадій: мотив, розмірковування, вибір мети, підтвердження, складання програми дій, виконання. Таку характеристику волі Р. Ассаджиолі дослідники розглядають як найбільш повну й аргументовану порівняно з попередніми.

В останній час у зарубіжній психології можна виділити три основних підходи до розробки проблеми волі: мотиваційний, «вільного вибору» та регуляційний.

Мотиваційний підхід характеризується тим, що воля вченими визначається як здатність людини посилювати спонукання до діяльності при його дефіциті внаслідок зовнішніх або внутрішніх перешкод, наприклад, за відсутності спонукання, яке переживається, або наявності поряд з дією, яка виконується, конкуруючих мотивів. Так, прихильник цього підходу А. Коллінз [66; 113] розумів волю як здатність людини починати й доводити дію до кінця або відмовлятися від неї. Бажання, на його думку, є конкретним актом волі, після якого починається власне дія. А. Бен [66] волю також визначає як бажання, пов'язане з дією, а посилення або послаблення волі співвідносить зі зміною сили мотивів, яка залежить від ходу думок і фізичного стану людини, і робить висновок, що розвивати її можливо шляхом формування мотивів поведінки.

Ж. Піаже [148; 266] волю відносить до афективних процесів, визнаючи при цьому їхню спільність з пізнавальними. У його розумінні функція волі полягає в посиленні слабкої, але більш значимої мотивації, яка досягається через оцінку подій і дій. Згідно з Е. Еріксоном [266], соціальне навколишнє середовище є стимулом, мотивом до тих або інших дій людини, завдяки чому вона розвиває здатність конструювати свою поведінку та керувати нею.

Особливий інтерес у зарубіжній психології викликають дослідження довільних дій, здійснення яких проходить за умови наявності конфлікту різнопланових мотивів або зовнішніх перешкод, а воля при цьому розглядається як частина мотиваційного процесу. Так, Х. Хекхаузен [66; 113] виділяє чотири стадії мотивації дії: мотивація прийняття рішення, воля, виконання дій та оцінка наслідків дії. Учений вважає, що мотивація більше пов'язана з вибором дій, а воля – з її ініціацією та здійсненням. Подолання перешкод, як основної функції волі, стало предметом експериментального дослідження Н. Аха [66]. Він довів, що мотивація визначає загальну детермінацію дій, а воля її посилює, тому вольова дія виникає тільки за умови наявності перешкод.

У підході «вільного вибору» основна увага дослідників була спрямована на виокремлення декількох його аспектів. Так, один із його представників В. Відельбандт [34] до вольового процесу включає вибір дій, який здійснюється на основі комплексу стійких мотивів, що складають сутність людини як особистості, і при цьому виділяє три етапи вибору. Перший – це виникнення окремих потягів, кожен з яких міг перейти до дії, за умови існування тільки його одного. Другий – включає взаємну затримку та врівноваження потягів, вибір між якими призводить до рішення. До третього етапу входить вольовий імпульс, за допомогою якого потяг, що було вибрано, переходить до відповідної фізичної дії.

У роботах іншого представника цього підходу У. Джемса [54] необхідність вибору лінії поведінки визначалася особливостями механізму спонукання до вольової дії. Наявність конкуруючих ідей, на його думку, гальмує перехід уявлення в дію, тому для виконання її необхідно здійснювати вибір ідей. Таким чином головний акт волі полягає у спрямуванні свідомості особистості на необхідний об'єкт і зосередженні на ньому уваги. Американський психолог вважав волю самостійною силою душі, яка має здатність до прийняття рішення про вибір дії.

Значно ширше в зарубіжній психологічній літературі представлено регуляційний підхід. Так, Е. Франк [66], прихильник цього напрямку досліджень, у зв'язку з пошуком сенсу життя розглядає як прояв волі людини регуляцію її психічних станів. Р. Мей [260] як функцію волі розуміє здатність особистості до самоорганізації під час виконання дій і при досягненні мети діяльності. Також Р. Ассаджиолі [258] як одну з функцій волі розглядає регуляцію нею інших психічних процесів. Так, на його думку, воля займає центральне місце в структурі особистості й через її «я» керує мисленням, емоційними переживаннями та бажаннями.

Вивчення регуляції психічних процесів у межах проблеми волі дозволило вченим виділити проблему саморегуляції, яка з часом відокремилася в самостійну галузь досліджень. Як приклад можна відзначити роботи Е. А. Ланзера [259], у яких вчений, спираючись на праці І. Павлова та

Е. Торндайка, побудував власну теорію регуляції поведінки на основі двох понять: рефлекторно-моторний механізм впливу (IRM mechanism) та ієрархічна структура.

Рефлекторно-моторний механізм впливу у науковця складається з трьох систем: порівняльної (comparator), вибіркової (selector), дієвої або регулятивної (effector). Порівняльна система надає можливість регулювати взаємозв'язки між поведінкою людини та постійною зміною стимулів зовнішнього середовища. Вибіркова система представлена у вигляді механізму управління порівняльною системою та виконує дві функції: регуляції і запуску порівняльної системи й контролю дієвої системи. Дослідник наводить декілька прикладів взаємозв'язку цих систем: контроль виконання певних рухів і контроль регуляції поведінки при затримці певної програми та при виконанні в природних або змінених умовах. Таким чином, регуляція здійснюється через вибіркoву систему, яка дозволяє взаємодію між порівняльною та дієвою системами. Представлена ним ієрархічна структура спирається на структуру поведінки Д. Міллера, Ю. Галантера, К. Прибрама [121], що одночасно підтримує активацію певних зв'язків для зменшення впливу зовнішніх факторів на поведінку та має наступний вигляд: перевірка – дія – випробування – виконання (Test – Operate – Test – Exit/TOTE).

Важливо зазначити, що результати деяких досліджень у межах цього підходу (Е. А. Ланзер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон та інші) застосовувалися в галузі навчання дітей молодшого шкільного віку.

Так, найцікавішими є дослідження «наполегливості» (persistence), яка в американській психології утворює самостійну характеристику зі своїм апаратом категорій. Вона визначалася дослідниками як цілеспрямованість, терплячість, послідовність, стійкість намірів у здійсненні актів поведінки та вивчалася як одна з рис поведінки, як протидія згасанню, як мотиваційне явище.

У роботах, де наполегливість досліджувалася як певна риса характеру, що визначає поведінку певного суб'єкта, ситуативні фактори ігнорувалися, а увага психологів була зосереджена на стійкості його (суб'єкта) поведінки в різних ситуаціях.

Так, у дослідженнях В. Вернера [267], представника цього напрямку, стверджувалося, що стійкі риси поведінки, зокрема і наполегливість, можуть бути виявлені шляхом спостереження за діями дітей з об'єктами та за допомогою графоаналізу. Учений виявив три типи поведінки дітей 3-5 років. Для першого типу поведінки була характерна інтелектуальна активність: дитина продумувала план дій із предметом, робила пробні рухи, а потім діяла за самостійно складеною схемою. Другий тип характеризується емоційною активністю: діти, безпосередньо зацікавлені об'єктом, діють спонтанно. Третій тип поведінки автор назвав уповільненою активністю: дошкільник зовсім не виявляє інтересу до об'єкта.

Аналогічні типи прояву поведінки дітей були зафіксовані вченим і під час аналізу графічних структур (малюнків). Наприклад, сильне тиснення на олівець, прямі лінії, їх регулярність, широкі рухи, точність виконання роботи свідчать про наявність у характері дитини задатків наполегливості, вміння контролювати свої рухи, аналізувати свою роботу. Таким чином, на думку В. Вернера, методи аналізу спостереження та графоаналізу експресивних і рефлексивних рухів дитини можуть використовуватися для побудови повного психологічного її портрету, зокрема і для визначення наполегливості як однієї з її характеристик.

Деякі вчені робили спроби виміряти силу наполегливості. Так, у дослідженні Д. Райанза [186; 263] застосовувались техніка кореляційного аналізу та широкий набір завдань для її вимірювання, які варіювали від складних та інтелектуально не вирішуваних до тестів на фізичну стійкість.

Серед досліджень наполегливості як стійкості до згасання, де її прояв у поведінці залежить від очікування успіху або невдачі, можна виділити роботу Л. Роуз-Краснор [265], яка вивчала поведінку дітей молодшого шкільного віку в ситуації необхідності спілкування з незнайомою людиною. Нею було встановлено, що позитивне рішення запропонованого завдання залежить від здатності чітко й адекватно оцінювати навколишній світ і відповідно на нього реагувати. Так, за відсутності мети вступити в контакт, за невдалої спроби його встановити діти не роблять повторної дії, тобто наполегливості не виявляють.

Автор дійшла висновку: для того, щоб дитина ще раз доклала зусиль у вирішенні завдання знайомства, необхідно створити установку на очікування успіху, яка може бути сформована методом часткового підкріплення. Запропонований метод має два варіанти: 1) коли успіх не залежить від контролю суб'єкта – «ситуація випадковості», 2) коли причина успіху знаходиться у прямій залежності від умінь суб'єкта – «ситуація навичка». Очікування успіху, яке формується в цих ситуаціях, впливає на прояв наполегливості різним чином. У першій ситуації високий рівень очікування викликає слабку стійкість до згасання в умовах припинення підкріплення, що відповідає низькому рівню прояву наполегливості. У другій – очікування успіху викликає високу стійкість до згасання реакції, тобто високу наполегливість.

В інших дослідженнях феномен наполегливості розглядався в контексті проблеми мотивації. Найбільший інтерес представляє теорія мотивації Дж. Аткинсона [186], що є одним із варіантів загального підходу, у якому детермінантами мотивації являються її сила, рівень очікування, значимість певної мети або спонукання в конкретній ситуації. Як показано в роботі автора, мотив досягнення корелює позитивно, а мотив ухиляння – негативно з вибором ризикованого варіанту поведінки, з наполегливістю в рішенні завдання та величиною зусилля, що докладається. Треба зазначити, що в цьому дослідженні не було чітко визначено рівень можливого успіху та не пояснені причини зупинення суб'єктом роботи над завданням.

У роботах П. Массена та його колег [186; 261] представлені результати вивчення мотивації досягнень у школярів, яку автори виводять із поведінки, спрямованої на реалізацію мети, на вибір складних завдань та прагнення їх виконати. Така поведінка сприяє шкільним успіхам дитини, а на її формування впливають чотири фактори: значимість досягнення успіху, надія на успіх, суб'єктивно оцінена ймовірність досягнення успіху, суб'єктивні еталони досягнення.

Результати дослідження Т. Нумменманс [262] свідчать про те, що одним із головних мотивів поведінки учня є його уявлення про власні здібності, засноване

на попередньому досвіді успіхів та невдач. Однак, діти з однаковими попередніми результатами іноді по-різному оцінюють власні можливості, що впливає на мотивацію очікування успіху. Однією з причин цього, на думку вченого, є різне розуміння ними того, що лежить в основі успіхів та невдач.

В. Вайнер та його колеги [186] також припускали, що уявлення людини про причини власних успіхів можуть впливати на рівень очікування та на способи поведінки. Він (В. Вайнер) сформулював основні причини успіхів і невдач людини в діяльності: здібності, наполегливість, складність завдання, везіння. Ці причини можуть бути розкласифіковані як внутрішні, зовнішні, стійкі, нестійкі. До внутрішніх причин автори відносять здібності й наполегливість, які знаходяться під контролем самого суб'єкта, а до зовнішніх – складність завдання й везіння, які не залежать від контролю. Наприклад, якщо людина усвідомлює, що її успіхи залежать від її можливостей, то докладась більше зусиль для здійснення мети, ніж та, яка бачить причину успіхів у зовнішніх причинах. Серед стійких причин виділяють здібності та складність завдання, а серед нестійких – наполегливість і щасливий випадок. Розуміння того, що успіх і невдача, викликані стійкими причинами, більше стимулюють людину до прояву наполегливості, ніж коли вони викликані нестійкими.

В. Вайнер також вважає, що порівняння себе з іншими використовується в якості еталону власних досягнень, починаючи з дошкільного віку. У старшому дошкільному та молодшому шкільному віці у дітей розвивається здібність порівнювати свої результати з результатами інших і оцінювати себе залежно від цього порівняння. У період перших років навчання в школі рівень очікування дітей збільшується, стає більш реалістичним. Крім того, у них, з одного боку, збільшується рівень домагань (тобто діти починають надавати перевагу більш складним завданням), з іншого боку – зростає страх перед невдачею.

Зарубіжними психологами окремо виділяється питання взаємозв'язку наполегливості й контролю, як уміння дотримуватися правил, стримувати себе, не відволікатися під час роботи. Прикладом такого дослідження може бути робота П. Массена і його співробітників [186], де вивчалися стратегії контролю

й наполегливості дітей 3-11 років.

Так, дітям дошкільного віку за виконання тривалої й одноманітної роботи пропонували нагороду, попереджаючи, що під час виконання завдання їм може заважати звукова іграшка. Деяким із них давали пораду повторювати про себе невеличкі інструкції типу: «Я не буду дивитися на неї», «Вона мені не заважає», у той час, коли іграшка буде відвертати їхню увагу. Результати цього експерименту засвідчили, що діти, які застосовували ці самоінструкції, менше відволікалися й виконували більший обсяг роботи, ніж ті, хто не користувався ними.

Подібна техніка самоконтролю допомагає й дітям молодшого шкільного віку зосереджуватися та не відволікатися. Наприклад, під час проведення дослідження молодших школярів просили звертати увагу на всі випадки своєї неуважності й застосовувати це як сигнал повернення до виконання завдання. У результаті було виявлено, що школярі, які використовували подібну самоперевірку, виявляли більше зосередженості в роботі.

Таким чином, було доведено, що самоіструктаж і самоперевірка можуть бути ефективними стратегіями навчання самоконтролю й прояву наполегливості.

Необхідно зауважити, що низка досліджень зарубіжних психологів з проблеми розвитку волі та формування навичок регуляції власної поведінки являють собою практичний інтерес. Так, у роботах Х. Рісса, Л. Ліпсіта [264], П. Массена [261] представлена методика гальмування небажаної поведінки на основі заміщення: дітям, які підвладні прогресуючому страхові та дезадаптації в ситуаціях зміни звичного навколишнього середовища, пропонували діяти за певною моделлю поведінки (замінювали їх звичайну поведінку новою). Результати роботи були більш оптимальними, якщо дитина, яка діяла за запропонованою моделлю, отримувала винагороду, тобто коли застосовувався підкріплюючий принцип. Ефективність цієї методики була доведена при формуванні рефлексивно-моторної поведінки в дошкільників, адаптації учнів до шкільних умов та при лікуванні у дітей аутизму.

Отже, значний інтерес для використання у практичній роботі з дітьми становлять методи формування вольової поведінки, запропоновані такими психологами, як Е. Ланзер [259] – розвиток здібності здійснювати контроль за поведінкою, П. Массен [186; 261] – розвиток вміння здійснювати контроль шляхом самоінструкціювання, Х. Рііз, Л. Ліпсіт [264] – методика гальмування небажаної поведінки на основі заміщення, Л. Роуз-Краснор [265] – формування установки (мотивації) на успіх при виконанні завдання.

Проведений аналіз наукових робіт зарубіжних психологів з проблеми волі засвідчує, що поняття «воля» ними майже не використовується, а застосовуються інші: здатність до вибору дій [54], спонукання до дії [230; 265], здатність здійснювати контроль за поведінкою [252], конструювати свою поведінку [186; 260], спроможність керувати власною поведінкою [258] тощо. Саме поняття волі й наполегливості розкриті не до кінця і практично не існує досліджень, які б висвітлювали етапи становлення волі в онтогенезі, але вперше було поставлено питання про взаємозв'язок мовлення та волі, а також представлені деякі шляхи формування вмінь керування власною поведінкою за допомогою мовленнєвого стимулювання (наприклад, самоінструктажу). При цьому в зарубіжній науковій психологічній літературі недостатньо уваги приділено теоретичному обґрунтуванню ролі мовлення в становленні вольової поведінки дітей.

1.2. Дослідження волі та її розвитку в онтогенезі вітчизняними психологами

Основи теорії волі в вітчизняній психології було закладено в ученні І. М. Сеченова [208] про рефлекторну природу психіки, який довів об'єктивну закономірність і повну залежність вольових вчинків людини від її взаємодії з навколишнім середовищем. Пізніше в роботах інших учених відзначалося, що здатність до вольових дій, як і всі інші психічні функції, виникла і формувалася у процесі історичного розвитку людства, у зв'язку з розвитком суспільних відносин, для здійснення яких людині необхідні спеціальні способи організації, регуляції і контролю власної поведінки.

Учення І. М. Сеченова знайшло свій подальший розвиток у дослідженнях І. П. Павлова [143], який показав, що, по-перше, вольові дії – це результат сумарної роботи всього мозку, по-друге, фізіологічні механізми вольової регуляції діяльності являють собою три складні основні функціональні блоки, а їхня спільна робота лежить в основі свідомої діяльності людини. Вчений експериментально довів, що вищим регулятором довільної поведінки людини є друга сигнальна система, завдяки якій вона свідомо керує своєю діяльністю, тому що кожне слово-подразник вступає в численні зв'язки з іншими подразниками і, відповідно, з найрізноманітнішими рухами, що складає основу свідомого оволодіння новими видами дій.

Роботи І. М. Сеченова, І. П. Павлова, а також дослідження зарубіжних авторів стали підґрунтям для виділення в сучасній вітчизняній психологічній науці декількох підходів до розуміння природи волі (додаток А).

В одному з них мотивація розглядається як одна з сторін вольової поведінки. Так, у роботах К. Н. Корнілова [83], С. Л. Рубінштейна [196], П. А. Рудика [198] та інших наголошується, що в основі вольових дій завжди лежить мотив. Якщо зарубіжні автори об'єднують волю з породженням дії, прагненням діяти, то вітчизняні приділяють увагу вивченню психологічних механізмів, які беруть участь у перебудові мотиваційної ієрархії різних дій. Наприклад, Г. І. Челпанов [68] пов'язує вольову дію з боротьбою мотивів,

наділяючи волю функцією вибору, тобто прийняттям рішення про дію.

Багато авторів (О. М. Леонтьєв [102], Л. І. Божович [21], В. А. Іванников [66], В. І. Чірков [242] та інші) указують на зв'язок волі і мотивації, розуміючи волю як організацію мотивів діяльності людини. Так, Л. І. Божович сутність вольової поведінки зводить до здатності підпорядковувати її свідомо поставленим цілям, коли людина поступається своїми особистими безпосередніми бажаннями заради соціально значущих, але менш привабливих для неї в нині цілей, а волю розуміє як різновид довільної мотивації. Аналогічної думки дотримується В. А. Іванников, пояснюючи феномен волі як зміну спонукань шляхом трансформації значення дії, оскільки «воля є... довільна мотивація». Водночас, на думку В. К. Каліна [71], основним недоліком цих поглядів є те, що вони не охоплюють усіх вольових проявів, зокрема, управління людиною своїми психічними процесами при виконанні будь-якої діяльності.

Деякі дослідники виокремлюють волю і мотивацію. Наприклад, Ш. Н. Чхартішвілі [245; 246] вважає, що воля являє собою спонукальний механізм поведінки, який задовольняє зовнішнім вимогам, тому вона розуміється ним як «долженствование», автор разом із цим визнає, що без мотиву не буває вольової поведінки, яка завжди викликається спонуканням у формі оціночного судження. Водночас Є. П. Ільїн [68] у своїй роботі вказує на помилковість і вузький підхід до такого розуміння волі й вважає, що Ш. Н. Чхартішвілі розглядає волю тільки як механізм подолання труднощів, а «долженствование» – як етичний бік особистості, що протиставляється потребам, які необхідно гальмувати для прояву морального компоненту волі.

Таким чином, у межах мотиваційного підходу вітчизняними психологами визначається зв'язок волі з мотивацією, а саме: по-перше, воля включає мотивацію, як один із компонентів; по-друге, являє собою довільну мотивацію; по-третє, воля і мотивація розуміються як окремі незалежні, але пов'язані один з одним психічні явища.

В іншому підході – «вільного вибору» – воля наділяється вченими функцією вибору мотивів, цілей, дій тощо (Л. С. Виготський [43], С. Л. Рубінштейн [196],

Г. С. Костюк [180]). Так, на думку Л. С. Виготського, саме моменти боротьби мотивів є переконливим доказом існування свободи вибору. Вибір мети і вибір способів її досягнення розглядають як важливу складову вольової дії В. К. Калін [71], П. А. Рудик [198], В. К. Котирло [89; 179] та інші. Таким чином, саме прийняття рішення про вибір є актом, у якому дослідники на перший план висувують вольові моменти.

У межах «регуляційного підходу» вітчизняні психологи волю вивчали як самостійне психічне явище. Так, одним із перших вчених, що звернувся до волі, як особливої форми регуляції поведінки, був М. Я. Басов [66; 180]. Він розумів волю як важливий механізм, завдяки якому особистість регулює свої психічні функції, перебудовує їх відповідно до завдання, яке вирішується, причому дослідник вважав, що воля не може породжувати дії і думки, вона тільки регулює їх. На думку В. К. Каліна, вольова регуляція повинна забезпечити людині оволодіння власною поведінкою, й у зв'язку з цим учений визначав індивідуальні стилі вольової регуляції, маючи на увазі стійкі способи організації вольових дій людиною.

Дослідження волі в межах останнього підходу було продовжено О. А. Конопкіним [80, 81], Е. Т. Ксенофонтовою [90], В. Я. Ядовим [199], І. І. Чесноковою [241], Е. М. Коноз [125], В. І. Моросановою [80; 123; 124; 125] та іншими. Так, наприклад, в одній із робіт В. І. Моросанової і Е. М. Коноз були описані стильові особливості саморегуляції, які є передумовами формування різних особистісних типів. Серед найважливіших причин, що впливають на формування індивідуального стилю вольової регуляції поведінки у конкретної людини, автори виділяють мотивацію досягнення поставлених цілей, прагнення оволодіти тією або іншою діяльністю, здатність реалізовувати прагнення засобами усвідомленої саморегуляції.

Більшість психологів (О. В. Запорожець [61], В. К. Котирло [89], Б. Н. Смирнов [215], П. А. Рудик [198], В. І. Селіванов [203], П. В. Симонов [210] та інші) розглядає волю як управління собою при появі труднощів. А в якості основних особливостей вольової регуляції виділяють свідому мобілізацію

особистістю своїх психічних і фізичних можливостей для їх подолання, яка включає два механізми: спонукання себе або примушення до регуляції і реалізації конкретного виду діяльності. Прояви цих механізмів вольової регуляції, яка здійснюється за допомогою цілеспрямованих дій, свідомого їх виконання або припинення та зміни сили і швидкості їх протікання, неможливо без вольового зусилля або додаткового імпульсу на подолання внутрішніх або зовнішніх труднощів на шляху до поставленої мети.

Таким чином, у вітчизняній психології воля визначається як свідома саморегуляція людиною своєї поведінки й діяльності, специфіка якої полягає у здатності наполегливо досягати поставленої мети, долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди на шляху до неї.

Вітчизняними вченими також було визначено та розширено понятійний апарат у межах проблеми волі, а саме: «довільність», «довільна поведінка» (Л. С. Виготський [43], О. В. Запорожець [61, 62], О. О. Смирнова [217], С. Н. Рубцова [197] та інші); «вольова» і «довільна» регуляція» (В. К. Калін [71], В. І. Селіванов [204], В. А. Іванников [66], Т. І. Шульга [249] та інші); «саморегуляція поведінки» (М. Й. Боришевський [24]), при цьому довільну поведінку автори розуміють як усвідомлену, зумисну. Найповніше визначення вольової регуляції надає В. К. Калін, який її трактує як свідоме перетворення самоорганізації психіки особистістю в адекватну цілям і умовам діяльність, що дозволяє досягти найбільшого ефекту.

Вивчаючи особливості довільної і вольової регуляції поведінки, більшість дослідників (В. А. Іванников [66], Є. П. Ільїн [68], В. К. Котирло [89], В. І. Селіванов [204]) розглядають їх взаємозв'язок, указуючи, що це незалежні психологічні феномени, які співвідносяться як частина й ціле, вважаючи, що вольова регуляція є різновидом довільного управління собою і реалізується через довільні дії. При цьому для довільної регуляції характерна свідома цілеспрямованість поведінки, а для вольової – подолання труднощів і перешкод на шляху до мети. Відмінність між цими видами регуляцій виявляється в масштабі труднощів і перешкод, які подолано, у величині докладених зусиль.

Інші психологи (Б. Н. Смирнов [215], Л. М. Веккер [31], П. В. Симонов [210], Р. С. Немов [130], Т. І. Шульга [249]) вольову регуляцію розуміють як вищу форму довільної поведінки людини, яка здійснюється з урахуванням інтелектуальних, моральних і суспільних цінностей, тобто як особистісний рівень регуляції; довільна і вольова регуляції, на їх думку, припускають спрямовану активність самої особистості.

Пізніше вчені стали застосовувати поняття «конструювання вольової поведінки», яке вперше почало зустрічатися у працях зарубіжних психологів і розумілося ними як формування навичок здійснення контролю над поведінкою шляхом самоінструктування (П. Массен), або як визначення (планування) напрямку своєї діяльності чи дій (Е. Еріксон). Вітчизняні науковці поняття «конструювання вольової поведінки» також розуміють як планування людиною своїх майбутніх дій і здійснення саморегуляції при їх реалізації.

Так, наприклад, М. Й. Боришевський [24] «конструювання поведінки» визначає як планування дій, при цьому планувальна і прогностична функції саморегуляції поведінки включають моделювання можливих ситуацій діяльності. А в роботі Н. Е. Веракси і О. М. Дьяченко [33] в якості способу саморегуляції розглядається створення дитиною правил за допомогою мовлення, при дотриманні яких у її регуляції поведінки автори виділяються дві сторони: конструювання норми й наслідування її у реальних обставинах. Тобто, на перше місце вчені висувають саме прогнозування і програмування моделей власних дій, що, на думку О. О. Леонтьєва [101], є одним із основних механізмів конструювання діяльності (зокрема й мовленнєвої), на друге – реалізацію цих моделей відповідно до реальних умов, засвідчуючи взаємодію мовлення та волі в цьому процесі.

Отже, виходячи з аналізу вищезазначених досліджень, надалі поняття «конструювання вольової поведінки» ми будемо розглядати як взаємодію планувальної і регулятивної функцій мовлення в процесі організації і здійснення особистістю своєї діяльності й поведінки.

Подальше розроблення вченими проблеми волі надало можливість

визначити її функції: спонукальна – виявлення напрямку активності людини, ініціація та здійснення вольової дії (М.А. Кузнєцов [91], С. Є. Кулачковська [93], І. Е. Рогов [137], В. В. Богословський [136], Б. Н. Смирнов [215]); організаційна – планування і організація психічних процесів в адекватну систему діяльності, що виконується (І. М. Сеченов [208], А. М. Авраменко [3], М. Й. Боришевський [24]); регулятивна (психорегулятивна) – регуляція спонукання до дій при недостатній або надмірній мотивації (С. Ю. Головін [47], М.А. Кузнєцов [91], В. В. Юрчук [218]); мобілізаційна – мобілізація психічних і фізичних можливостей при подоланні перешкод для досягнення поставленої мети або гальмуванні зовнішніх небажаних дій (М.А. Кузнєцов [91], В. В. Юрчук [218]).

Усі ці функції забезпечують, на думку дослідників, прояв людиною вольової поведінки, яка виявляється у формі вольових дій, що нею самостійно організовані та здійснюються. Так, С. Л. Рубінштейн розуміє вольові дії як свідомі й цілеспрямовані, В. К. Котирло уточнює, що вольова дія не тільки є усвідомленою і цілеспрямованою, але й засобом, за допомогою якого людина підпорядковує свої імпульси свідомому контролю і змінює навколишню дійсність відповідно до свого задуму. Г. С. Костюк характеризує вольову дію як свідомо спрямовану на досягнення поставлених цілей, яка пов'язана з подоланням труднощів. Деякі вчені, наприклад, Л. І. Божович [21], Е. К. Жуков і Ю. З. Захар'янц [59], П. А. Рудик [198] та інші під вольовими визначають дії, при здійсненні яких людина усвідомлює мету, долає перешкоди, що існують на шляху до неї, та докладає відповідні зусилля для її досягнення.

Вченими вирізняються як прості, так і складні вольові дії. Простими, на їх думку, є звичайні рухи і дії, які являють собою автоматизовані компоненти усвідомленої діяльності або поведінки; до складних – усвідомлені дії, які є наслідком продуманого рішення, вибору способів виконання, передбачення результату, співвідношення мотиву з метою. У складній вольовій дії дослідники виділяють різну кількість етапів або фаз.

Узагальнюючи результати сучасних психологічних досліджень, у структурі складної вольової дії можна виділити два етапи: підготовчий і

виконавчий (рис. 1.1).

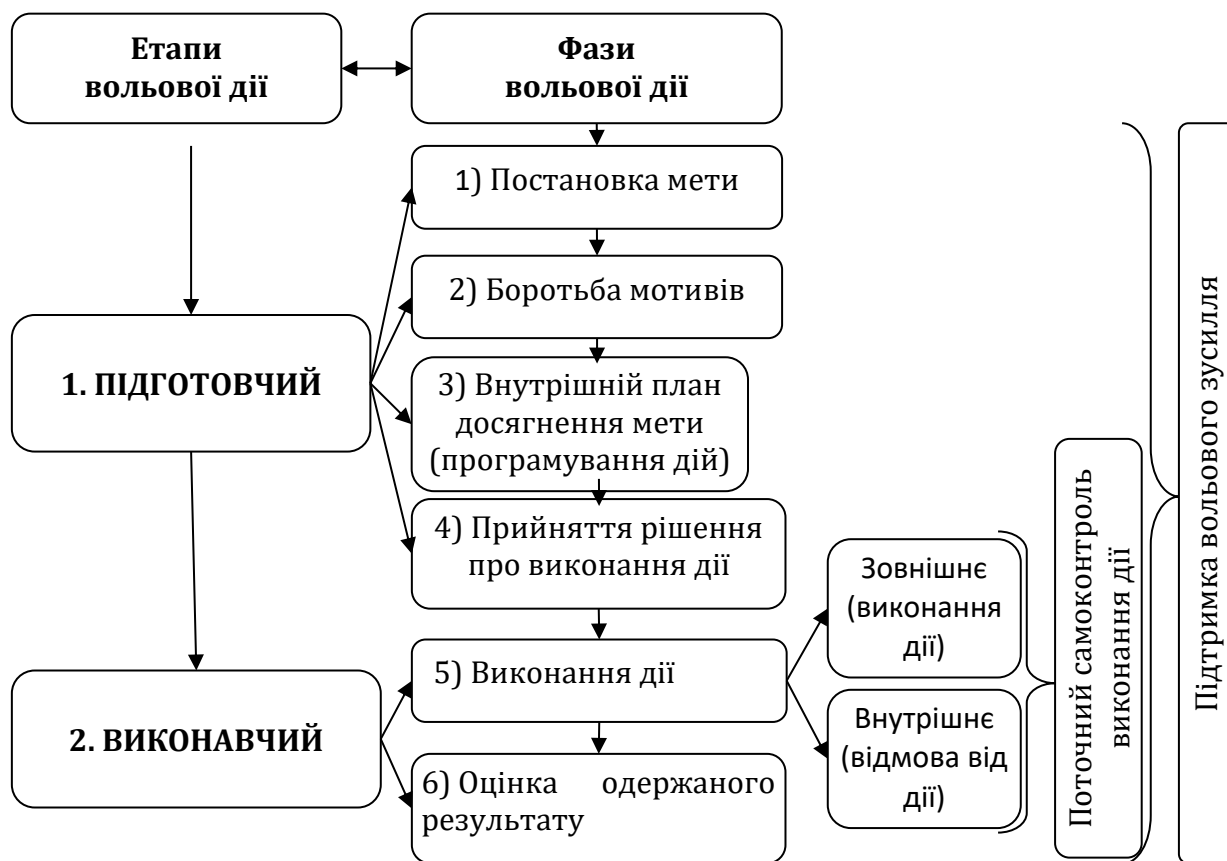


Рис. 1.1. Структура складної вольової дії
(систематизовано за матеріалами психологічних досліджень)

Підготовчий етап включає декілька фаз, перша з яких, на думку С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка, В. К. Котирло та інших, – це постановка мети, необхідною передумовою якої є виникнення певного мотиву, потреби, спонукання. Кожна мета припускає різні можливості її досягнення. Перш за все, виникає потреба при здійсненні запитів, бажань, цілей враховувати наслідки вольової дії. Процес вибору однієї з цих можливостей у складних умовах нерідко супроводжується зіткненням суперечливих спонукань, тому змістом другої фази вольової дії, на думку Л. С. Виготського та інших, є боротьба мотивів і вибір одного з них.

Наступна фаза – намір виконати певну дію, який П. А. Рудик визначає як особливе рішення волі, її згоди на те, щоб здійснилася дія. Л. І. Божович вважає, що намір – це програмування способу досягнення мети, тобто план щодо дій її реалізації. На її думку, є два інтелектуальні (внутрішні) плани дій: перший

необхідний для організації мотиваційної сфери, а другий – щоб знайти правильний шлях досягнення мети.

Як останню фазу цього етапу вольової дії, Г. С. Костюк, П. А. Рудик, В. К. Котирло та інші називають прийняття рішення виконати дію, яка позначає кінцеву постановку свідомої мети і способів її здійснення. Приймаючи рішення, людина з низки можливих цілей вибирає ту, яка оцінюється як найоптимальніша в певних для неї умовах. При цьому вчені вважають, що рішення виконати дію відбувається по-різному.

Деякі психологи розглядають види прийняття рішення як особливості його протікання. Наприклад, С. Л. Рубінштейн виділяє три види прийняття рішення: у першому випадку людині достатньо уявити собі мету й усвідомити її бажаність, щоб зважитися на дію; у другому – рішення являє собою вирішення конфлікту, який викликано боротьбою мотивів; у третьому – рішення виділяється як особливий акт, який підпорядковує одній прийнятій меті все інше, і вимагає від особистості додатку особливих зусиль при подальшій його реалізації.

Інші визначають типи прийняття рішення, виходячи з його природних характеристик. Так, М. І. Єнікєєвим [58] була запропонована класифікація, яка включає п'ять типів: 1) імпульсивні – процеси побудови гіпотез різко переважають над процесами контролю; 2) рішення з ризиком – процеси контролю знижені у найбільш екстремальних умовах при побудові гіпотез, які протікають дуже інтенсивно та швидко; 3) урівноважені – процеси побудови гіпотез і контролю діють з однаковою силою; 4) обережні – процеси побудови гіпотез ретельно й декілька разів перевіряються; 5) інертні – контрольні процеси переважають над процесами побудови гіпотез, які відбуваються невпевнено і повільно.

Як тільки прийняте рішення, намічені шляхи та засоби досягнення мети, людина приступає до другого етапу вольової дії – виконавчого, що реалізується на основі організації і керівництва своєї поведінки згідно з поставленим завданням і заздалегідь наміченим планом дій. Водночас, як указують С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, П. А. Рудик, людина має нагоду змінити

виконання дії в іншому напрямку при виникненні неврахованих обставин. Ними виділяються дві форми виконання вольової дії: перша – зовнішня, коли після прийняття рішення відбувається її здійснення; друга – внутрішня, коли необхідно відмовитися від виконання діяльності, при цьому реалізація обох форм вольової дії пов’язана з подоланням перешкод.

Виконання дії вимагає від людини значних вольових зусиль, які розглядаються Т. І. Агафоновим [4], Ш. Н. Чхартішвілі [246], О. С. Махлах та І. А. Рапопорт [119], Б.Н. Смирновим [215] та іншими як мобілізація і організація внутрішніх ресурсів людини, її готовність до подолання труднощів, до створення додаткових мотивів досягнення мети і які характеризуються кількістю енергії, витраченої на виконання цілеспрямованої дії або утримання від небажаних вчинків. В. К. Котирло розуміє вольове зусилля як мобілізацію сил людини, її знань, умінь, здібностей і фізичних сил для дослідження нових можливостей при виконанні діяльності у складних умовах. Як переживання процесу зміни спонукання до дії визначають вольове зусилля С. Л. Рубінштейн, О. Б. Воронін [40], В. А. Іванников та Є. В. Ейдман [65].

Відповідно до умов виконання діяльності В.П. Прядеїним [181; 182] було визначено два види вольових дій за ступенем докладання вольових зусиль: вольові дії з самостійно заданими зусиллями і вольові дії з максимальними зусиллями, ступінь яких визначається зовнішніми чинниками (наприклад, умовами виконання завдання).

Підтримка вольового зусилля, свідоме регулювання, яке проходить на всіх ланках вольової дії (усвідомленні мети, прийнятті рішень, виборі способів і практичного виконання рішення), на що указують О. В. Запорожець [61], В. С. Мухіна [126; 127], здійснюється за допомогою зовнішнього та внутрішнього мовлення. Таку підтримку вчені визначають як контроль за виконанням діяльності як самою людиною, так і зовні. Самоконтроль полягає в тому, що людина свідомо примушує себе перевіряти правильність її ходу.

Оцінка результату виконаної роботи є останньою фазою в структурі вольової дії. Так, на думку Ш. Н. Чхартішвілі, людина після закінчення

діяльності повинна оцінити одержаний результат, порівнюючи його з метою.

Виконання людиною вольових дій сприяє формуванню в неї різноманітних вольових якостей, але серед психологів (В.І. Селіванов, А. В. Веденов, О.І. Висоцький, І. І. Купцов, П. П. Зімін, Ю.В. Чуфаровський, Є. П. Ільїн, М.І. Єникєєв та інші) існують істотні розбіжності щодо визначення їх сутності та класифікації. Одні вважають, що це прояв волі, інші – здібність людини, треті – уміння керувати собою, долаючи перешкоди тощо. Наприклад, Є. П. Ільїн [68] вольові властивості особистості ділить на три підгрупи: до першої відносить властивості, пов'язані з цілеспрямованістю (цілеспрямованість, наполегливість), до другої – що характеризують самовладання (витримка, сміливість, рішучість), до третьої – морально-вольові (самостійність, ініціативність, дисциплінованість, ретельність, старанність, організованість, відповідальність тощо).

М. І. Єникєєв [58] класифікує вольові якості за п'ятьма групами відповідно до структурних фаз складної вольової дії. Так, вибір мети в автора пов'язаний з властивістю цілеспрямованості; прийняття рішення – з рішучістю; позначення задач і способів досягнення мети – з принциповістю, самостійністю, допитливістю; виконання дії – з наполегливістю, завзятістю, витривалістю; а останній етап вольової дії – оцінка результату дії – з критичністю.

Вивчення дослідниками особливостей формування вольових якостей людини в різні вікові періоди дозволило встановити, що на будь-якому етапі становлення особистості вони завжди відіграють суттєву роль, тому що психологічні передумови цього процесу включають розвиток здатності людини до оволодіння своєю поведінкою та своїми психічними процесами.

Аналіз праць таких відомих вчених, як Л. С. Виготський [44], О. М. Леонт'єв [102], А. Валлон [28], І. Т. Бджалава [14], Д. Б. Ельконін [251], В. Г. Анан'єв [7], В. І. Селіванов [39], А.В. Суровцева [223], О. І. Висоцький [45], Л. І. Божович [21], Н. І. Непомняща [131], В. А. Комогоркін [76; 77], А. І. Сахаров [202], Н. О. Татенко [224], О. К. Фещенко [235], Г. А. Виленська [35], І. В. Забегайлова [60], О. М. Байер [11], присвячених проблемі зв'язку

становлення волі та формування особистості людини, свідчить, що на кожному з вікових етапів її розвитку воля має певний вплив. Умовно можна виділити два періоди у вивченні вітчизняними психологами особливостей становлення волі в онтогенезі.

До першого періоду треба віднести дослідження 60-80-х років 20-го століття, у яких основна увага приділялася визначенню початкової стадії становлення вольової поведінки. Так, окремі вчені початок розвитку волі бачать у формуванні довільних рухів немовляти (О.В. Запорожець [62], О. К. Тихомиров [227]), деякі співвідносять його з раннім віком, коли дії дитини починають опосередковуватися мовою дорослого (С. В. Фонарева (Яковлева) [237], Г. С. Костюк [184], О. О. Смирнова [216]) або відносять його до дошкільного віку, коли виникає перша ієрархія мотивів, можливість діяти за зразком і дії дитини набувають усвідомленого характеру (О. М. Леонтьєв [102], А. І. Голубева [48], Н. І. Непомняща [132], В. К. Котирло [89]).

Інші вчені, наприклад, О. Л. Венгер [32; 140], Д. Б. Ельконін [140; 251], М. Й. Боришевський [23], Л. І. Божович [21], О. Г. Філімонова [236] тощо вважають, що вольова регуляція починається з молодшого шкільного віку, коли дитина стає здатною свідомо визначати мету своїх дій і протистояти ситуативним мотивам, свідомо керувати своїми пізнавальними процесами та діяльністю, у тому числі й навчальною.

Таким чином, при визначенні стадій розвитку волі вітчизняні психологи враховують розвиток мовлення, розвиток мотивації дитини та формування в неї усвідомленого ставлення до своєї поведінки.

Так, у зв'язку з розвитком мовлення М. Й. Боришевський виділяє дві стадії становлення волі в онтогенезі, вказуючи як на значення зовнішнього мовленнєвого впливу дорослого під час формування вольової поведінки дитини (перша стадія, яка відбувається у дітей дошкільного віку), так і на внутрішнє усвідомлене регулювання нею засобами мовлення власних дій (друга стадія, що починається з молодшого шкільного віку). На думку І. П. Лаужикас [98], перша стадія розвитку волі зароджується ще до появи мовлення. На цій стадії діти

можуть здійснювати довільні вчинки, які, однак, спонукаються миттєвими мотивами. Друга стадія є власне вольовою й виникає з появою мовлення; в її основі лежать вчинки, які здійснює дитина при усвідомленні мотивів. У зв'язку з цим для формування вольової поведінки дитини вчений пропонує використовувати мовленнєві висловлювання, які необхідно включати в різні види діяльності – ігрову, трудову, навчальну.

В. С. Мухіна [126; 127] зазначає, що мовлення не відразу набуває в поведінці регулятивного значення: дитина поступово опановує навички словесної саморегуляції, використовуючи ті форми керування собою, які раніше до неї застосовували дорослі, тобто становлення вольової поведінки залежить від формування вмінь її мовленнєвого планування й регуляції.

Таким чином, більшість учених відзначають взаємозв'язок процесів розвитку волі й мовлення, але залишається практично не вивчена його зміна відповідно до динаміки розвитку цих процесів в онтогенезі.

Інше розуміння розвитку волі у Є. Н. Баканова [12], який доводить, що цей процес пов'язаний зі становленням мотивації діяльності й відбувається протягом усього життя людини. У зв'язку з цим автор виділяє п'ять стадій становлення волі. Початкова – стадія довільних рухів – виявляється у віці немовляти, коли здійснювані рухи пов'язані з надбанням сигналів умовного значення. Друга – стадія натуральної супідрядності мотивів – з'являється у дитини раннього віку і передбачає вибір нею більш важливого мотиву й утримання його в момент подолання перешкод. У віці 3-4 років, як стверджує психолог, відбувається перехід до третьої – стадії цілепокладання, у якій спонукання «прив'язується» до проміжного результату діяльності. На наступній, четвертій стадії – цілемотиваційного контролю – спонукання до дії відбувається через усвідомлення мотивів і приведення їх у зв'язок із засобами та метою. Вони проявляються, починаючи зі старшого шкільного віку, у зв'язку з розвитком здатності усвідомлювати мотиви своєї поведінки. І остання – стадія «свободи волі» – припускає осмислення всіх компонентів виконуваної діяльності: правильну постановку мети, вибір засобів для її досягнення та передбачення всіх

результатів при досягненні мети. Загалом автор стверджує, що всі стадії розвитку волі являють собою ієрархічну єдність, вони опосередковуються й трансформуються при переході на більш високий рівень.

До другого періоду вивчення становлення вольової поведінки в онтогенезі можна віднести дослідження початку 90-х років минулого століття, у яких розкривається формування в особистості усвідомленого ставлення до своєї поведінки як основи керування собою в різноманітних життєвих ситуаціях.

Наприклад, О. О. Смирнова [216; 217] розглядає розвиток волі в ранньому онтогенезі як єдність становлення власних прагнень, бажань дитини, їхньої усвідомленості й стійкості. Психолог виділяє п'ять етапів розвитку вольової поведінки дошкільника, вважаючи, що вони визначаються специфічним для кожного віку змістом мотивів діяльності дитини і формами опосередкування її поведінки у спільній життєдіяльності з дорослим; зроблено висновки про те, що мотивація та усвідомленість виступають у нерозривній єдності. А для того, щоб дія стала усвідомленою, вона повинна здійснюватися в контексті значимих для дитини мотивів, які є її власними, а не нав'язані дорослим.

Саме усвідомлення дитиною себе суб'єктом діяльності виділяється як показник розвитку волі Л. О. Кожаріною [75], яка описує чотири стадії становлення вольової поведінки дошкільника. Перша виявляється у дітей молодшого дошкільного віку та полягає в розвитку вмінь усвідомлювати правила поведінки, орієнтуватися на них, помічати свої та чужі їх порушення в різних ситуаціях. На другій стадії, у середньому дошкільному віці, дитина може аналізувати власні дії, що виконуються за інструкцією або правилами, заданими дорослими. На третій – у старшому дошкільному віці – відбувається самостійне осмислення дитиною ситуації та себе в ній і формується здатність стати на позицію дорослого й оцінити свою поведінку або діяльність ніби з його (дорослого) точки зору. До семи років діти досягають четвертої стадії розвитку вольової поведінки, на якій вони здатні володіти не тільки собою, а ситуацією в цілому, повністю усвідомлювати власні дії та вчинки й можуть передбачати результати своєї діяльності.

Особливий інтерес викликає робота цього періоду Т. І. Шульги [249], яка вважає, що становлення вольової регуляції поведінки проходить декілька стадій, що послідовно ускладнюються. На кожному віковому етапі ці стадії мають специфічні характеристики, а з розвитком стають більш гнучкими, допомагаючи людині адекватно керувати собою. Автор характеризує три стадії вольового розвитку, співвідносячи їх з етапами становлення особистості в онтогенезі. Першу стадію автор називає «праособистісною (або суб'єктною) довільною регуляцією»: у цей час дитина раннього та дошкільного віку вчиться керувати своєю активністю, у неї формуються деякі вольові якості. Друга стадія – це «особистісна довільна саморегуляція», у період протікання якої діти оволодівають уміннями усвідомлено керувати собою, своїми пізнавальними процесами та поведінкою протягом молодшого шкільного і підліткового вікових етапів. Третя – це стадія «особистісного рівня довільної регуляції», тобто власне вольова регуляція, яка характеризується високою зрілістю в оволодінні засобами досягнення цілей, саморегулювання діяльності та поведінки в підлітковому і старшому шкільному віці.

Таким чином, на основі ретельного аналізу наукової літератури можна зазначити, що, на думку вчених, становлення волі в онтогенезі проходить декілька стадій, що поступово ускладнюються. При їх визначенні психологи враховують особливості сформованості вольової поведінки в різні вікові періоди.

Відповідно, вітчизняні вчені визначають три основні напрямки можливого формування вольової поведінки людини на перших етапах онтогенезу, а саме: у зв'язку з розвитком мотивації, формуванням у дитини усвідомленого ставлення до своєї діяльності та поведінки й мовленнєвим розвитком.

Згідно з першим напрямком, психологами (М. Й. Боришевським [22; 23], В. А. Іванниковим [66], В. С. Мухіною [127], Н. Н. Толстих [228], К. Я. Вазіною [27], Н. О. Циркун [240], О. О. Смирновою [216; 217] та іншими) представлені певні шляхи розвитку мотивації дітей, серед яких можна визначити самостійну постановку мети діяльності, її обмеження або конкретизацію, введення

додаткової мотивації, створення стійкої ієрархії мотивів тощо, що є ефективним у роботі як з дошкільниками, так і з учнями початкових класів. Також встановлені особливості формування у молодших школярів умінь побудови моделі (плану) досягнення мети їх діяльності, тобто вироблення інтелектуально-вольових дій (І. І. Купцов [94, 95], Л. І. Божович Л. С. Славіна, Т. В. Єндовицька [20], Л. К. Максимов [180] та інші). На думку дослідників, таке навчання найбільш результативне і тому становить практичний інтерес для педагогів.

Формування усвідомленого ставлення до своєї діяльності й до поведінки у дітей дошкільного віку, як одного із напрямків розвитку їх волі, можливе на думку вчених за умови:

- оволодіння ними операціями дій з предметами (Я. З. Неверович [129], С. Н. Рубцова [197]);
- опанування зразків поведінки (О. В. Запорожець [61], В. К. Котирло [89], С. Е. Кулачковська [93], А. Е. Лагутінова [96]);
- виконання (усвідомлення) правил гри, які надаються дорослим (А.Л. Венгер і Д. Б. Ельконін [140], З. В. Мануйленко [116], З. М. Істоміна [185], Н. Г. Морозова [185], С. Г. Якобсон, В. П. Лавренко та Т. М. Федотова [254], Д. Б. Усик [233], Н. О. Циркун [240]);
- організації різних видів дитячої активності (Л.І. Соловйова [219]);
- розвитку вмінь діяти у внутрішньому плані (О. М. Леонт'єв [102], Л. І. Божович [21], М. І. Лісіна [104, 138], Д. Б. Ельконін [251], І. А. Кайдановська [70], Я. О. Пономарьов [153; 154], Н. І. Непомняща [133], О. Л. Кононко [79] та інші).

Що стосується формування усвідомлення власної поведінки та діяльності молодшими школярами, то вчені вважають за необхідне:

- оволодіння ними зразками способів діяльності та діями внутрішнього інтелектуального плану (Л. С. Лучанська [110], А. Т. Штука [249] та інші);
- формування в учнів самоконтролю (М. Й. Боришевський [23; 25], Г. С. Нікіфоров [134], О.К. Любчук [112], Г.П. Максимова [114] та інші) та

саморегуляції (О.І. Рассказова [188] та інші);

- розвиток здатності здійснювати самооцінку своєї діяльності й поведінки, що відбувається в ситуації співробітництва з однолітком (В. С. Юркевич [252], Т. І. Юферева [253], Р. В. Павелків [141; 142], І. Д. Бех [16], І. В. Боязитова [26], С. Г. Якобсон і Т. І. Фещенко [255], Е. К. Фещенко [235], Н. М. Пеньковська [145] та інші).

Результати наукових досліджень також свідчать, що вольовий розвиток дитини відбувається в різних видах її діяльності, і для формування усвідомлених дій найбільше значення має ретельне їх відпрацювання в мовленнєвому плані. Мовлення розглядається дослідниками як носій повідомлення про дію і як засіб, завдяки якому дії, що здійснюються зовні, переводяться до внутрішнього плану, а процес формування цього засобу є психологічною умовою свідомого конструювання моделей власної поведінки (О. Р. Лурія [108], О. О. Леонтьєв [101], О. В. Запорожець [62], С. В. Фонарева (Яковлева) [237], І. П. Лаужикас [98], В. І. Лубовський [106], А. В. Піменов [149]).

Отже, аналіз наукових робіт вітчизняних дослідників з проблеми волі дозволяє встановити певний рівень її розробки, а саме: визначені поняття «воля», «вольова та довільна регуляція поведінки» «саморегуляція», «конструювання вольової поведінки» та їх сутність; охарактеризовані функції та властивості волі, дана їх класифікація. На відміну від зарубіжних дослідників, розвиток вольової поведінки, становлення вольових якостей особистості вітчизняними вченими розглядаються у невід'ємному зв'язку з визначенням етапів здійснення вольової дії, а особлива увага звертається на роль волі у формуванні особистості людини на різних етапах онтогенезу.

Зважаючи на виявлений в дослідженнях зв'язок становлення волі дитини з розвитком її мотивації, усвідомлене ставлення до своєї поведінки й діяльності та розвиток мовлення, психологами було виділено три відповідні напрямки її формування на перших етапах онтогенезу. Нас зацікавив той, що безпосередньо пов'язаний з оволодінням ними мовленням, яке у своїй розвиненій формі виконує регулятивну та планувальну функції діяльності й поведінки дітей.

1.3. Шляхи розвитку вольової поведінки дітей

Вітчизняні вчені визначають три основних напрямки можливого формування вольової поведінки людини на перших етапах онтогенезу, а саме: у зв'язку з розвитком мотивації, формуванням у дитини усвідомленого ставлення до своєї діяльності й поведінки та мовленнєвим розвитком.

1.3.1. Становлення мотиваційної сфери дитини

При дослідженні становлення мотиваційної сфери дитини, як однієї з умов формування її вольової поведінки, психологами розглядається кілька шляхів.

По-перше, вчені відзначають вплив усвідомлення мотивів своєї діяльності, введення додаткової мотивації на розвиток вольової регуляції поведінки дитини. Наприклад, однією з умов формування вольових дій Іванников В.А. [66] виділяє вісім способів зміни значення дій, які сприяють посиленню мотивації, що вже існує, або введення додаткової. Деякі з них, як засвідчують результати практичних досліджень Циркун Н.А. [240], можна застосовувати в роботі з дітьми, починаючи з дошкільного віку. До таких прийомів автор відносить: висунення проміжних цілей, обмеження й конкретизація мети, дозоване збільшення завдання, наростання та ускладнення цілей, створення можливості вибору мети.

Із метою вивчення етапів розвитку волі Смирновою О.О. [216, 217] було проведено низку досліджень із дітьми дошкільного віку. Автором виявлено, що становлення вольової поведінки визначається змістом мотивів, які спонукають до активності дитину-дошкільника, і стійкістю їх ієрархії. Результати її роботи показали, що включення вольових дій у новий смисловий контекст є однією з умов для отримання додаткової мотивації, яку можна викликати образом предмета у дитини до року, словом дорослого в ранньому дитинстві. Дії дитини 3-4-х років мотивуються і опосередковуються образом людини (роллю), але вона не усвідомлює своєї поведінки (діє наче замість іншого, опосередковуючи свої дії «чужими» словами і правилами). У п'ятирічному віці у дошкільників мотивація до діяльності пов'язана з прагненням співвідносити свою поведінку з правилами. Так, якщо спочатку їх привертає у грі з правилами можливість спілкування з дорослим,

ігровий момент або просто рухова активність, то при постійному наголошенні дорослим уваги дітей на правила гри дозволяє дошкільникам їх усвідомлювати й регулювати свою поведінку відповідно до них, що виявляється в зауваженнях, які діти роблять одне одному в разі порушення правил гри. І лише в старшому дошкільному віці поведінка дитини може регулюватися в контексті значущих для неї мотивів та осмислюється нею як власна, а не нав'язана ззовні.

За підсумками досліджень Боришевського М.І. [22, 23], який вивчав психологічні умови формування самоконтролю в поведінці дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, відзначено взаємозв'язок між розвитком у них мотивації до постійного контролю власних дій і формуванням навичок здійснення самоконтролю. Вченим було виявлено, що у дошкільників рівень самоконтролю залежить від характеру їх ставлення до правил поведінки, а у молодших школярів – від становлення мотивації поведінки до самоконтролю. Автором експериментально доведено, що у разі передачі дорослим частини найпростіших функцій з контролю поведінки самим дітям і організації системи взаємоконтролю в дитячому колективі відбувається переоцінка значущості мотивів своїх дій. Це сприяє формуванню навичок постійного самоконтролю з метою утримати одержаний результат, оскільки при організації системи взаємоконтролю у кожної дитини зростає потреба у прояві вольової поведінки.

По-друге, вченими досліджувалося питання впливу структури співвідношення між різними мотивами і становлення стійкої ієрархії мотивів поведінки на формування волі дітей.

Так, у роботі В. С. Мухіної [127] на основі проведених нею спостережень відзначено, що саме висунення на перший план групи мотивів, які для дитини стають більш важливими, сприяє тому, що вона свідомо досягає поставленої мети, не піддається відволікаючому впливу безпосередніх спонукань. Це, у свою чергу, сприяє розвитку вольової регуляції поведінки, а зокрема, вольової якості – цілеспрямованості.

Розвиток мотивації, як уміння дитини-дошкільника самостійно ставити мету, планувати основні етапи діяльності й реалізовувати її, вивчала в своїй роботі

Вазіна К.Я [27]. Результати її дослідження показали, що впродовж усього дошкільного віку мотивація до діяльності, як одна з умов формування цілеспрямованості, більше виявляється в постановці мети, ніж у плануванні й контролі її виконання.

Формування вмінь діяти відповідно до поставленої мети, підпорядковуючи їй інші безпосередні бажання, вважав основним завданням розвитку мотивації вольової поведінки Толстих Н.Н. [228] у молодших школярів. Часто в початковій школі виникає конфліктна ситуація, коли від дитини вимагають виконання певного завдання, яке перед нею ставить дорослий, але при цьому у школяра немає безпосереднього мотиву діяти в напрямку до цієї мети. Для вирішення цієї ситуації вчений пропонує такі умови: розвиток навичок включати мету в ширший мотиваційний контекст, враховуючи значущість для учнів різних мотивів; умінь поставити її вчасно; своєчасне введення обмежувальної мети; створення свідомого прагнення до її вирішення. Наприклад, при інструкції «Постав ще ось стільки крапок – і робота буде закінчена», діти з легкістю справляються із завданням, обсяг якого був не менше обсягу тієї роботи, яку вони вже зробили.

По-третє, на думку Купцова І.І., Божович Л.І., Славіної Л.С., Єндовицької Т.В., Максимова Л.К., успішність досягнення результату вольових дій залежить перш за все від мотивації цієї діяльності, стійкість якої визначається вмінням спланувати весь процес майбутньої роботи, тобто внутрішнім інтелектуальним планом. Саме в дослідженнях Божович Л.І., Славіної Л.С., Єндовицької Т.В. [20] були розкриті особливості впливу на молодших школярів у внутрішньому інтелектуальному плані, зміст якого включає два етапи: 1) отримання інформації про конкретні умови, в яких повинна проходити діяльність і 2) побудова на цій основі стратегії вирішення проблеми. Так, при впровадженні досліджуваних у ситуацію вибору двох взаємовиключних рішень: одне з них обумовлюється безпосереднім бажанням (піти за грибами в густий сосновий бір через річку), інше пов'язане з відчуттями морального характеру (дорослі забороняють далеко йти), який вони повинні зробити за героя розповіді. Результати їх дослідження продемонстрували, що моделювання майбутньої ситуації включає

логічне виділення різних наслідків досягнення мети та вміння уявити ті, що пов'язані з достатньо сильними емоційними переживаннями. Ці переживання й виступають як додаткові мотиви, що спонукають до прояву вольової поведінки.

Взаємозв'язок мотивації успішного досягнення результату діяльності та внутрішнього інтелектуального плану її реалізації вивчався також Купцовим І.І. [94, 95]. Підсумком його експериментів став висновок про те, що вольова регуляція поведінки молодшого школяра визначається розвитком уміння самостійно ставити мету діяльності, намічати шляхи її досягнення, тобто проявом інтелектуально-вольових дій. Саме такі дії, за наслідками дослідження Максимова Л.К. [179], вимагають від дитини чіткого бачення етапів їх здійснення, сформованості навичок знаходити оптимальні варіанти реалізації мети. Тому для розвитку мотивації вольової поведінки психолог пропонує навчати дітей молодшого шкільного віку вмінням будувати модель своєї дії, за допомогою якої можна порівняти результат з первинною метою та встановити причини невиконання тієї або іншої операції дії.

Таким чином, при вивченні розвитку мотиваційної сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку як однієї з умов формування їх вольової поведінки дослідниками представлені конкретні шляхи вирішення цього питання. Частина запропонованих прийомів (самостійна постановка мети діяльності, її обмеження або конкретизація, введення додаткової мотивації тощо) прості, але, як показують результати експериментів, ефективні в роботі і з дошкільниками, і з учнями початкових класів.

Відмінність становлять дослідження тих авторів, хто пропонує розвивати мотивацію до вольової діяльності у молодших школярів шляхом формування у них навичок будувати модель (план) досягнення її мети, тобто вироблення інтелектуально-вольових дій. На думку дослідників, цей спосіб є найбільш результативним і тому становить практичний інтерес для педагогів у роботі з розвитку вольової регуляції поведінки школярів. Вивчення цього аспекту становлення вольової поведінки у дітей дошкільного віку в практичних дослідженнях не було відображено.

1.3.2. Формування усвідомленого ставлення до своєї діяльності та поведінки

Одним із важливих шляхів формування навичок вольової поведінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у своїх дослідженнях вчені виділяють розвиток усвідомленого ставлення до виконуваної діяльності.

Процес усвідомлення дитиною власних дій був предметом теоретичних досліджень Виготського Л.С., Рубінштейна С.Л., Леонтьєва О.М. та інших. Вивчення практичних робіт Неверович Я.З., Боришевського М.І., Венгера А.Л., Ельконіна Д.Б., Максимової Г.П., Любчук О.К., Юферевої Т.І., Штуки А.Т. у цьому напрямку вказує, що ними представлені різні шляхи розвитку усвідомленого ставлення до своєї поведінки. А їх аналіз дозволяє визначити деякі з них.

По-перше, усвідомлення власної поведінки передбачає певний досвід свідомої діяльності при взаємодії з предметами навколишньої дійсності, що оточують дитину. При вивченні цієї особливості вчені вказують, що саме предмет і його властивості спрямовують розвиток свідомості на ранніх етапах онтогенезу. Так, згідно з результатами дослідження Неверович Я.З. [129], дитина проходить складний шлях взаємодії з предметами, перш ніж навчиться свідомо користуватися окремими рухами, як операціями вольової дії. Спочатку вона починає розуміти результат дії; далі – результат і спосіб дії з предметом. На основі виділення способів дій вже чотирирічні діти можуть в окремих випадках усвідомлювати власні рухи, і лише старші дошкільники усвідомлюють власні дії. Таким чином, розвиток вольової регуляції поведінки триває від дій з предметами навколишнього світу до свідомого оволодіння окремими операціями та рухами, а потім – діяльністю в цілому.

На думку Рубцової С.Н. [197], усвідомлення діяльності дітьми передбачає виділення, відокремлення її складових і виявлення їх відмінностей. Нею у дослідженні було визначено три групи дітей з різним рівнем сформованості в них продуктивних видів діяльності (малювання, аплікації, ліплення та конструювання). Також було встановлено, що для дошкільників з високим рівнем сформованості діяльності характерно чітке визначення її предмета і змісту та етапів її здійснення.

Вони могли самостійно пояснити вибір необхідних матеріалів для майбутньої діяльності й оцінити правильність виконання операцій. Діти з середнім рівнем сформованості діяльності частково виділяють її предмет та етапи і потребують допомоги дорослих у організації власних дій. Усвідомлення ними своєї діяльності проявляється в констатації правил (як треба робити) та оцінці її результату. Не визначають компоненти окремих дій дошкільники з низьким рівнем освоєння діяльності, у них відсутня регуляція власної поведінки під час її здійснення (не виявляють помилок і не враховують їх при виконанні нових дій). Отже, результати дослідження засвідчують, що високому рівню сформованості діяльності дитини відповідають більш високі показники її усвідомлення, що відображується в повноті опису етапів роботи та особливостей їх виконання. Тому автор робить висновок, що оптимізація процесу розвитку вольової поведінки дошкільника можлива шляхом формування у нього навичок усвідомлення елементів завдання, яке втілюється, його структури загалом, що досягається за допомогою навчання дитини плануванню і фіксації кожного виконаного етапу роботи.

По-друге, усвідомлення власних дій дітьми здійснюється на основі розвитку здібності діяти за зразком, який задається дорослим у формі узагальненого правила, ігрової ролі або прикладу конкретної діяльності. У дослідженнях Запорожця О.В. [61], Котирло В.К. [89], Кулачковської С.Е. [93], Лагутінової А.Е. [96] зазначається, що зразки поведінки, які дошкільник отримує під час гри, стають джерелом його усвідомлених переживань. Дитина розуміє навіщо потрібна та чи інша дія, чому необхідно її виконувати тільки тоді, коли новий сюжет і правила гри не просто показані дорослим, а пояснюються ним. Вчені зазначають, що шлях розкриття дорослим змісту дії, правила гри ефективні лише за умови осмислення їх дитиною. Саме опановуючи значення вимог, які висувуються дорослими, і набуваючи досвід виконання певних правил у грі, дитина поступово вчиться керувати власною поведінкою.

У дослідженнях Венгера А.Л., Ельконіна Д.Б., Мануйленко З.В., Істоміної З.М., Морозової Н.Г., Циркун Н.А. та ін. розкриті особливості розвитку вольових дій дітей у різних видах ігор з правилами (сюжетно-рольової,

дидактичної, рухової, з кубиками). Важливою особливістю таких ігор стає символізм, оперування речами-замісниками, свідоме породження на їх основі власних дій, виникнення прагнення до перетворення ігрових ситуацій і реальних предметів. Все це дає можливість дитині прогнозувати власні дії, свідомо їх регулювати, переносити в інші ситуації, що є показником усвідомленої поведінки. З розширенням навичок виконання вказівок дорослого та усвідомлення за допомогою гри, створюються реальні передумови для перетворення вимог із зовнішніх на внутрішні самої дитини, а це в свою чергу – одна з передумов розвитку вольової поведінки в дошкільному віці.

По-третє, розвиток усвідомлення дітьми власних дій, на думку вчених, можливий за умови формування в них навичок використання замісників конкретних предметів (схеми, символи, зразки), здійснювати з ними не зовнішні розгорнені дії, а перетворення «у думці», тобто діяти у внутрішньому плані. Так, представлені Пономарьовим Я.А. [154] етапи розвитку внутрішнього плану дії дозволили вченому визначити загальну картину усвідомлення дітьми діяльності: спочатку вони усвідомлюють кінцевий результат власної діяльності, надалі – окремі дії, в кінці – принцип дії. Проходження цих етапів, на думку автора, дає їм можливість свідомо обґрунтовувати власну поведінку.

Досліджуючи передумови психологічних новоутворень самосвідомості дитини, що закладаються в дошкільному віці – в період активного формування мовлення і символічної діяльності, Леонтьєв О.М., Божович Л.І., Лисина М.І., Ельконін Д.Б., Кайдановська І.А. та інші показали, що саме опанування навичок словесного повідомлення дорослому про дію, яка здійснюється, призводить до формування внутрішнього плану (дитина нагадує сама собі про спосіб виконання дії, потім його реалізує), а необхідною умовою усвідомлення дитиною власної діяльності є функціональний і структурний обмін між мовленням і дією, який відбувається в ситуації безпосереднього спілкування дитини та дорослого.

Таким чином, аналіз досліджень з проблеми, яка розглядається, переконує в тому, що формування усвідомленого ставлення до власної діяльності й до поведінки у дітей дошкільного віку, як одного з можливих шляхів розвитку їх волі,

включає три аспекти. Перший – це оволодіння операціями дій з предметами, другий – опанування зразків поведінки, правил гри, які надаються дорослим, третій – розвиток умінь діяти у внутрішньому плані.

Дослідження особливостей усвідомлення власної поведінки також проводилися з дітьми молодшого шкільного віку. Серед методів, що застосовуються з учнями початкових класів, представлені ті ж, що і з дітьми дошкільного віку: оволодіння як способом і правилом поведінки, так і внутрішнім планом діяльності. Основна відмінність полягає в тому, що у дошкільника основною формою становлення усвідомленості поведінки в силу його психологічних і вікових особливостей є гра, то для молодшого школяра – навчальна діяльність. У зв'язку з цим дослідження з останньою категорією дітей проводилися на матеріалі навчальних завдань або пов'язаних із ними ситуацій. Їх аналіз дозволяє визначити декілька аспектів з цього питання.

Спочатку свідоме ставлення до своєї діяльності у дітей 7 років формується як розуміння словесних вимог і вказівок дорослого, тобто зразка своєї майбутньої поведінки в цьому виді діяльності. Так, вивчаючи умови свідомого ставлення до учбової ситуації молодших школярів, Лучанська Л.С. [110] визначає врахування змісту і характеру інструкції дорослого та ступеня складності завдання, яке необхідно виконати. Автор відзначає, що інструкція дорослого сприяє виробленню в дітей як виконавчих, так і орієнтовних дій. Результати її дослідження свідчать, що орієнтація дітей на «виконавчу» інструкцію негативно впливає на формування їх вольової поведінки та знижує рівень свідомого ставлення до учбової ситуації, що може проявлятися у формальному виконанні вказівок дорослого. Організація ж ситуацій, у яких дитина одночасно враховує зміст завдання та спосіб його вирішення, забезпечує усвідомлене ставлення до такої діяльності. Тому для формування у дітей молодшого шкільного віку вольової регуляції поведінки автор пропонує використовувати інструкції, які потребують від учнів одночасно утримувати загальний зміст завдання, співвідносити з ним зміст поточних вказівок дорослого, усвідомлювати способи їх здійснення, що передбачає прояв вольових дій.

Необхідною умовою формування вольової поведінки учнів Штука А.Т. [248] вважає систему вимог, яка повинна спрямовувати їх діяльність на усвідомлення ходу виконання завдання (Що? Навіщо? Яким чином?) з подальшим його аналізом і оцінкою. Запропонована нею система роботи з молодшими школярами, за якою вони спочатку вчилися послідовно виконувати дії згідно з «вербальною» інструкцією дорослого, далі – орієнтуватися на письмову інструкцію такого ж змісту у формі пам'яток, у кінці – діяти згідно з «внутрішнім» уявленням послідовності дій, яке склалося, сприяла розвитку вмінь самостійно ставити мету та організовувати свою учбову діяльність відповідно до засвоєних способів її виконання, тобто збільшенню рівня розуміння сенсу власних дій, їх соціальної значущості. Таким чином, підвищення рівня усвідомлення власних дій, на думку автора, є одним із шляхів організації та розвитку вольової діяльності дітей.

Відмінною особливістю усвідомлення поведінки дітьми молодшого шкільного віку деякі вчені (Боришевський М.Й., Бех І.Д., Любчук О.К., Максимова Г.П. та інші) визначають оволодіння учнями діями самоконтролю та самооцінки.

Так, за результати досліджень Боришевського М.Й. [23] формування в учнів початкової школи навичок самоконтролю, як відносно стійкої якості, може відбуватися одночасно за двома взаємопов'язаними напрямками, а саме: шляхом вироблення в дітей навичок реалізації самоконтролю та шляхом виховання у них внутрішніх потреб до постійного контролювання власних дій, вчинків.

Серед умов, які сприяють успішному виробленню у дітей навичок самоконтролю, автор виділяє:

- визначення самоконтролю в поведінці як спеціальної дії;
- чітку вказівку дорослим правил, згідно з якими учні повинні впродовж певного часу контролювати свою поведінку, установка на самоконтроль;
- залучення дітей до взаємо- і самооцінювання поведінки за незначний проміжок часу;
- забезпечення дітей засобами наочної фіксації контрольованих актів поведінки з метою надання їм можливості спостереження за своїми діями та вчинками.

Важливою психологічною умовою формування в молодших школярів

навичок самоконтролю вчений вважає передачу педагогом частини своїх простих функцій з контролю поведінки учнів самим дітям та організацію в дитячому колективі системи взаємоконтролю.

Особливу увагу в деяких наукових роботах було присвячено проблемі формування у школярів навичок контролю за виконанням діяльності. Наприклад, розглядаючи самоконтроль, як одну з функціональних ланок процесу вольової регуляції поведінки, Любчук О.К. [112] була розроблена спеціальна серія занять для першокласників, робота за якою спрямована на формування двох видів самоконтролю: післяопераційного й за результатом. Дії контролю, на її думку, є основним способом усвідомленої саморегуляції і здійснюються на всіх етапах діяльності – планування, виконання, підбиття підсумків роботи (учень повинен розуміти, що робити, як робити, чи досягнуто результат). Організація діяльності школярів, що потребує при її виконанні прояву різних видів самоконтролю, і є важливою умовою усвідомлення своїх дій при регуляції власної поведінки.

Досліджуючи організацію взаємного контролю, як передумови формування самоконтролю, у своїй роботі Максимова Г.П. [114] зазначає, що його реалізація передбачає розподіл між партнерами функції планування дії і функції контролю за процесом складання плану. Успішне виконання учбової дії в спільній діяльності вимагає від учня вмінь поєднувати в процесі її реалізації аналіз завдання з аналізом власного способу його перетворення. Таким чином, планування своїх дій в процесі спільної діяльності учнів початкової школи є психологічною підставою формування усвідомленого контролю як специфічної учбової дії, так і структурного компонента вольової діяльності.

Інші дослідники (Боязитова І.В., Якобсон С.Г., Фещенко Т.М., Юферева Т.І.) спрямовували свою роботу на вивчення взаємозв'язку вольової регуляції поведінки та самооцінки, яка є одним із критеріїв усвідомленого ставлення дитини до себе. Наприклад, дослідження Юферевої Т.І. [253]. щодо ролі самооцінки в регуляції вольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку свідчить, що адекватний характер самооцінки, тобто вміння правильно оцінювати свої можливості й співвідносити з ними власні домагання, є однією з умов формування

самосвідомості як одного з механізмів вольової регуляції поведінки учнів. Засвоєння еталонів оцінки власної поведінки та наявність аналізу своїх дій, як зазначають Бех І.Д. [16], Павелків Р.В. [142], Пеньковська Н.М. [145], є психологічною умовою усвідомлення молодшими школярами власної поведінки, що успішно здійснюється в спільній діяльності, коли дитина керує власними діями та вчинками, узгоджуючи їх з очікуваннями інших та враховуючи їх імовірні результати.

Вивчення процесу усвідомлення молодшими школярами своєї поведінки, виявлення в них ступеня розуміння значення власних вчинків і дій було предметом експериментального дослідження Павелківа Р.В. [142]. Як психологічні умови формування адекватної самооцінки своєї поведінки у молодших школярів вчений виділяє засвоєння еталонів оцінювання діяльності, наявність навичок аналізу своїх вчинків і розвиток у дитини здатності здійснювати самоаналіз виконаної роботи.

З огляду на вищезазначене, формування усвідомленого ставлення до своєї діяльності й до поведінки у дітей дошкільного віку, як одного з напрямків розвитку їх волі, можливе, на думку вчених, при:

- оволодінні ними операціями дій з предметами (Я. З. Неверович, С. Н. Рубцова);
- оволодінні зразків поведінки (О.В. Запорожець, В.К. Котирло, С.Є. Кулачковська, А. Е. Лагутінова);
- виконанні (усвідомленні) правил гри, які пропонуються дорослим (А.Л. Венгер і Д.Б. Ельконін, З.В. Мануйленко, З.М.Істоміна, Н.Г. Морозова, С.Г. Якобсон, В.П. Лавренко, Т.М. Федотова, Н.А. Циркун);
- організації різних видів дитячої активності (Л.І. Соловйова);
- розвитку умінь діяти у внутрішньому плані (О.Н. Леонт'єв, Л.І. Божович, М.І. Лісіна, Д.Б. Ельконін, І. А. Кайдановська, Я. А. Пономарьов, Н.І. Непомняща, О.Л. Кононко).

Для формування у молодших школярів усвідомлення власної поведінки та діяльності психологи вважають за необхідне наступне:

- оволодіння ними зразками способів діяльності й діями внутрішнього інтелектуального плану (Л.С. Лучанський, А. Т. Штука);

- формування самоконтролю (М. Й. Боришевський, Г.С. Никифоров, А. К. Любчук, Г. П. Максимова) і саморегуляції (О. І. Рассказова);
- розвиток здатності здійснювати самооцінку своєї діяльності та поведінки в ситуації співробітництва з однолітками (В.С. Юркевич, Т.І. Юферева, Р.В. Павелко, І. Д. Бех, І. В. Боязітова, С. Г. Якобсон, Т.І. Фещенко, Е. К. Фещенко, Н. М. Пеньковська).

Таким чином, у розвитку усвідомленості своєї поведінки, як однієї з умов формування волі дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, вчені виділяють три основні шляхи: оволодіння окремими операціями дії (що характерно тільки для дошкільників), зразками способів діяльності та навичками внутрішнього інтелектуального плану дії (що характерно як для дітей дошкільного віку, так і для молодших школярів). Огляд досліджень з проблеми засвідчив, що саморегуляція вольової поведінки може здійснюватися шляхом передачі готових зразків поведінки (орієнтація на певний зразок); або набуває більш узагальненого характеру, що передбачає свідому ієрархію соціальних норм і правил, вибір того зразка, який найбільш прийнятний у певних умовах.

У той же час учені звертають особливу увагу на мовне представлення зразків діяльності та поведінки, важливе місце мовлення займає і при формуванні внутрішнього плану дії. Так, саме для формування усвідомлених дій найбільше значення має ретельне відпрацювання цієї дії в мовленнєвому плані. Мовлення розглядається як носій повідомлення про дію і як засіб, завдяки якому дії, що здійснюються зовні, переводяться до розумового плану. Процес формування цього засобу складає внутрішній психологічний механізм генезису свідомої діяльності та конструювання моделей і поведінки. Тому необхідною умовою усвідомлення є функціональний і структурний обмін між мовленням і дією, який відбувається в ситуації безпосереднього спілкування дитини та дорослого й при якому мовлення виконує свою плануючу й регулюючу функції.

1.3.3. Обумовленість вольового розвитку дітей

освоєнням ними мовленнєвих умінь і функцій

Початок вивчення мовлення, як «вищого регулятора поведінки» дітей, було закладено в 50-60 рр. ХХ століття, коли у своєму дослідженні О. Р. Лурія і Ф. Я. Юдович [107] виявили значення його безпосередньої участі в саморегуляції дитини.

Низкою спеціальних досліджень, виконаних під керівництвом О. Р. Лурії, було встановлено особливості впливу мовлення дорослого на дитину в перші роки життя. Так, починаючи вже з дворічного віку, як зазначається в роботі С. В. Фонаревої (Яковлевої) [237], його (дорослого) слово набуває узагальнений характер, завдяки чому стає можливою регуляція поведінки дітей. З віком, відповідно до результатів досліджень О. К. Тихомирова, Н. П. Парамонової [180; 227], діти починають оволодівати своїми діями, виконуючи надані дорослим вказівки; потім здійснення дій відбувається за участю їх гучного мовлення, а згодом у них поступово формується саморегуляція на основі внутрішнього.

У роботах 70-80 років (Г. С. Костюк [184], В. К. Котирло [89], Л. О. Шибицька [247], В. М. Переверзева [146]) вивчалися чинники, що сприяють оволодінню дітьми дошкільного віку власною поведінкою. Було встановлено, що на цей процес впливає ступінь сформованості у них умінь здійснювати діяльність за словесною інструкцією дорослого за відсутності зразка (В. К. Котирло); планувати свої дії на основі правил гри (В. М. Переверзева); розподіляти діяльність на певні етапи та виконувати їх за допомогою зовнішніх (знакових) засобів фіксації в умовах персональної відповідальності за отриманий результат (Л. О. Шибицька). Кожне з цих умінь, на нашу думку, по-перше, потребує у дітей певного рівня розвитку мовлення; по-друге, з розширенням досвіду виконання інструкцій дорослих і усвідомлення їх змісту створюються реальні передумови для перетворення зовнішніх вимог оточуючих на внутрішні вимоги самої дитини-дошкільника до власної поведінки та діяльності, насамперед, ігрової.

При розробці проблеми становлення вольової поведінки в молодшому шкільному віці, саме коли відбувається процес оволодіння письмовим

мовленням, значна кількість робіт (Н. В. Рогава [194], В. В. Давидов [50], А. С. Ячина [257], М. І. Дідора [55], І. І. Купцов [95], О.Л. Венгер, Д. Б. Ельконін [140], Л. Н. Деркач [53]) присвячувалася питанню розвитку вмінь керувати своєю учбовою діяльністю та своїми пізнавальними процесами. Було встановлено, що вольовий розвиток можливий при формуванні у дітей умінь спочатку діяти за усною інструкцією вчителя під безпосереднім його контролем, пізніше – з опорою на письмову схему (М. І. Дідора); на графічні схеми, що відображають смисловий зміст навчального матеріалу, при самостійному здійснюванні завдання (А. С. Ячина); при навчанні учнів плануванню, звіренню та корекції виконуваної діяльності (Л. Н. Деркач) тощо. Тобто, оволодіваючи учбовою діяльністю та пізнавальними процесами, молодші школярі спочатку звертаються до зовнішніх орієнтувальних дій, вербалізуючи їх уголос (повторення інструкції вчителя), поступово переходять до внутрішнього мовлення «про себе», яке спочатку стає засобом їх самоконтролю та саморегуляції власних дій, а пізніше – їх планування.

Таким чином, у дошкільному та молодшому шкільному віці набуті вміння розуміти й виконувати інструкції дорослого, а в подальшому самостійно висувати вимоги власне до себе є, на наш погляд, підґрунтям для освоєння дітьми регулятивної та планувальної функцій мовлення.

Регулятивна функція, як вважали Л. С. Виготський [42], О. Р. Лурія [109], пов'язана з організацією та виконанням людиною діяльності. На їх думку, розуміння дитиною планувальних, контролюючих, оцінювальних і корегуючих звернень дорослого, а також умінь їм підпорядкуватися є першим етапом становлення в неї цієї функції, коли власне мовлення дітей тільки супроводжує діяльність та констатує її результати або важливі елементи. На другому етапі дитина за допомогою мовлення взаємодіє з однолітками та залучає їх до організації спільних дій, на третьому – мовлення використовується при здійсненні власної діяльності.

Особливості оволодіння дитиною регулятивною функцією мовлення було розглянуто в роботі В. І. Лубовського [106]. Він вважає, що прояв цієї функції

починається з перших років життя і має п'ять форм, які поступово вдосконалюються (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Освоєння дитиною регулятивної функції мовлення за матеріалами досліджень В. І. Лубовського

Перші три форми автор відносить до зовнішньої регуляції, а останні дві – до внутрішньої або саморегуляції, що активно формуються в період переходу дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку. Саме перехід від зовнішньої регуляції поведінки до внутрішньої, як вважає вчений, сприяє вже становленню планувальної функції мовлення.

За А.К. Марковою [117], початок оволодіння мовленнєвими функціями як регулятора своїх дій є центральною особливістю дошкільного віку. Так, дослідження, виконані психологами під керівництвом С. Н. Карпової, свідчать, що дошкільникам притаманні висловлювання, спрямовані на регуляцію дій з однолітками в грі (М. А. Степанова [74], Л. Г. Лисюк [73]); при спільному виконанні продуктивних (С. А. Ахунджанова [72]) та трудової (Л. М. Самошкіна [200]) видів діяльності. Так, результати наукової роботи дозволяють Л. М. Самошкіній розглядати старший дошкільний вік як

сензитивний саме для становлення регулятивної функції мовлення, оскільки засвоєні дітьми засоби вербальної регуляції дій однолітків починають переноситися ними на власну діяльність. В якості складових вищезазначеної функції науковцями С. Н. Карповою, С. А. Ахунджановою, Л. Г. Лисюк, М. А. Степановою, Л. М. Самошкіною розглядаються функції планування, контролю, корекції та оцінки своїх дій. Вони не виокремлюють їх як самостійні й незалежні.

Що стосується планувальної функції, то ще в роботах Л. С. Виготського [43], Р. Є. Левіної [99] розкривається її роль у оволодінні дитиною поведінкою та діяльністю; також визначено особливості її розвитку у дітей: спочатку вона породжується навколишніми зверненнями, далі спрямовується на власну поведінку у формі егоцентричного мовлення та продовжує своє становлення як внутрішнє мовленнєве планування.

У деяких наукових роботах вивчався вік, у якому починається становлення елементів планування дій. Наприклад, К. Я. Вазіна [27], досліджуючи особливості прояву цілеспрямованості у дітей дошкільного віку в ігровій діяльності, встановила, що вже в цьому віці можливе формування вмінь ставити мету, планувати і здійснювати задумане. Спочатку дитина 3-4 років здатна самостійно визначити й реалізувати нескладну мету, виконуючи 2-3 пов'язані з нею дії, але ще в недостатній мірі вміє здійснювати при цьому самоконтроль. Поведінка дошкільника 4-5 років вже характеризується вмінням визначати різноманітні цілі своєї діяльності, продумувати основні її етапи, здійснювати контроль за виконанням дій. Діти в 5-6 років здатні ставити загальні цілі, планувати майбутні спільні дії з однолітками.

Сама можливість планувати дії, як зазначає Є. В. Субботський [221], спирається на сформованість у дитини певного рівня мовлення. Цю думку підтверджують результати дослідження структури діяльності дітей через опис ними своєї діяльності в уявлених обставинах І. Б. Дауніса [51]. Автором встановлено, що високий рівень регуляції дій дитиною залежить від особливостей розвитку вмінь співвідносити різні варіанти можливої діяльності

та її результати, що є характерним для дітей з високим рівнем розвитку мовлення.

Але не всі діти з добре розвиненим мовленням (багатий словник, розвинене відчуття мови) можуть успішно виконувати вольові дії. Причинами цього, на думку Н. А. Бастун [13], В. М. Поліщук [150] та інших, є ситуативність, висока імпульсивність і відсутність логічних зв'язків. Тому, не зважаючи на те, що в дошкільному віці діти починають оволодівати діями планування, вони мають певні труднощі, коли необхідно намічати власні дії і передбачати їх результати, виділяти різні варіанти виконання завдання й аналізувати особливості кожного з них.

Деякі аспекти освоєння дітьми планувальної функції були розкриті Б. С. Волковим та Н. В. Волковою [38]. На їхню думку, це відбувається в різних ситуаціях спілкування дитини з дорослим, коли гучне мовлення, що виникає в неї під час взаємодії з ним, поступово перетворюється на внутрішнє, в якому з'являються висловлювання, що передують і спрямовують її діяльність, тобто внутрішнє мовлення і виконує планувальну функцію (рис. 1.3).

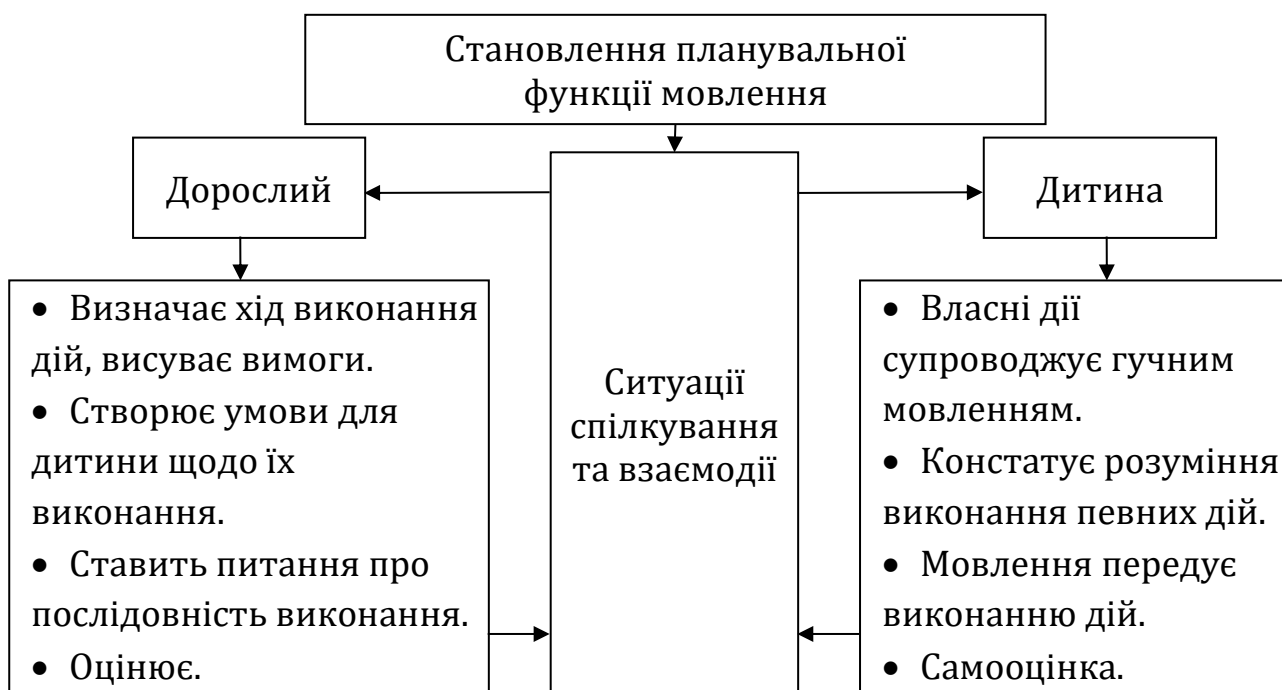


Рис. 1.3. Освоєння планувальної функції мовлення дошкільником за матеріалами досліджень Б. С. Волкова та Н. В. Волкової

Психологи І. В. Ісаєв [69], В. О. Моляко [122], Н. О. Пастернак [144], Л. О. Регуш [190; 191], В. Е. Чудновський [243] та інші на основі даних своїх досліджень роблять висновок, що і для молодших школярів властивий недостатній рівень розвитку здібності до планування та прогнозування власних дій. Серед причин такого становища автори виділяють несформованість умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між дією та результатом, до якого вона призведе, висунення гіпотез його досягнення тощо.

Таким чином, сформованість умінь планувати власні дії вчені пов'язують саме з розвитком у дітей мовлення в ході спілкування та спільної діяльності з навколишніми.

На основі аналізу вищезазначених наукових робіт пропонуємо наше бачення можливого взаємозв'язку етапів освоєння регулятивної та планувальної функцій дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, який представлено на рис. 1.4.

Так, спочатку у дошкільників спостерігаються прояви регулятивної функції: дитина розуміє та безпосередньо підпорядковує свої дії і поведінку слову дорослого, оволодіває відстроченим виконанням його вимог, її власне гучне мовлення тільки супроводжує діяльність і констатує окремі елементи й результати (звітування або первинне узагальнення). Водночас вона в елементарному вигляді перевіряє, чи відповідають її дії цим вимогам.

Далі ця функція виявляється у дітей у ситуації взаємодії з однолітками, коли під час організації спільної діяльності вони аналізують і оцінюють їх дії на основі попереднього аналізу й оцінки цих дій дорослим, проявляють елементарний контроль і корекцію діяльності ровесників. Згодом оволодіння цими вміннями сприяє розвитку у дошкільників здатності до аналізу й оцінки власних дій і вчинків.

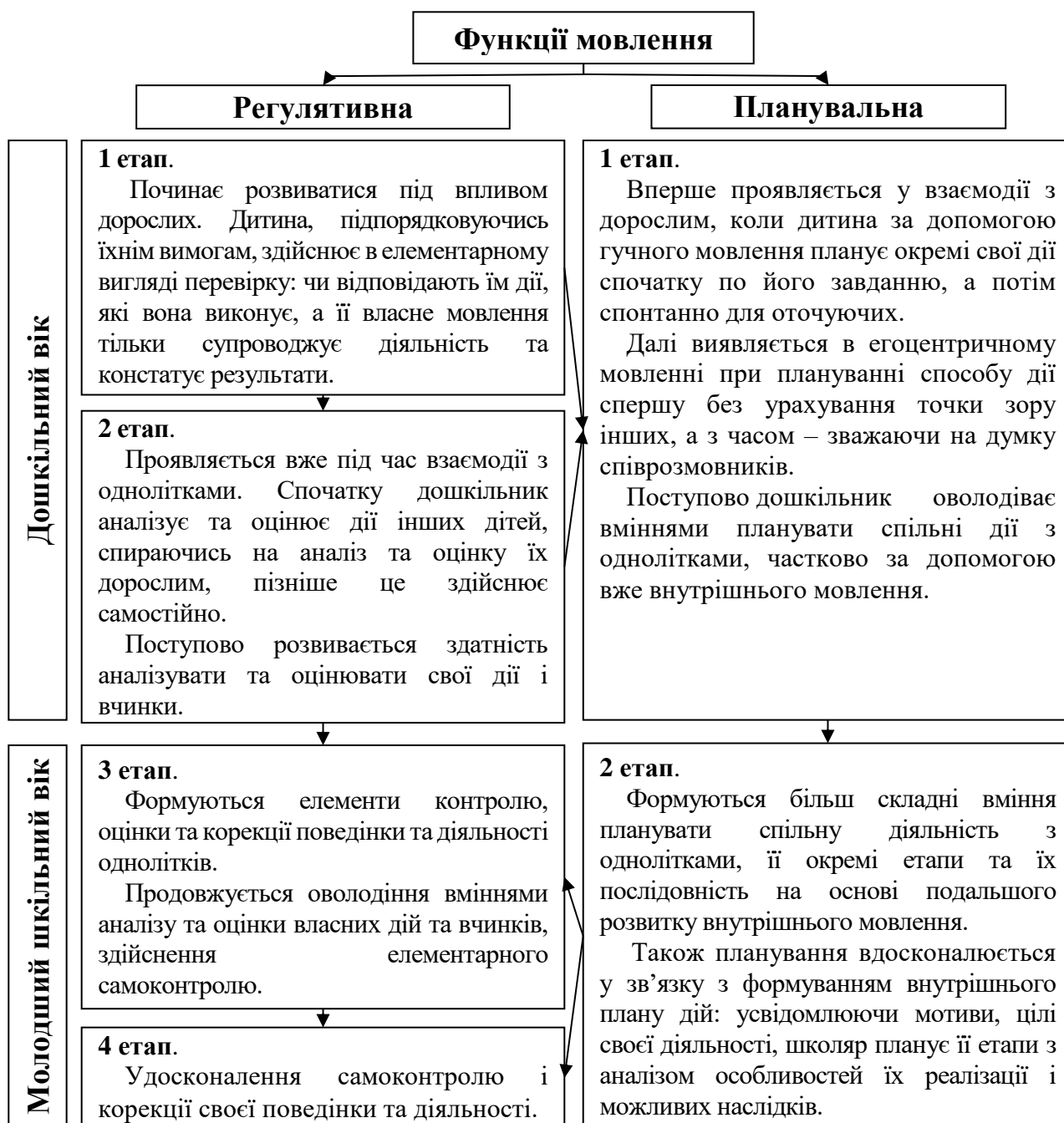


Рис. 1.4. Взаємозв'язок етапів становлення регулятивної та планувальної функцій мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку

У молодшому шкільному віці регулятивна функція мовлення переходить на новий більш високий рівень функціонування за рахунок, по-перше, подальшого формування вмінь контролю, оцінки, корекції поведінки й діяльності однолітків; по-друге, удосконалення самоконтролю та корекції своєї поведінки й провідної діяльності.

Елементи планувальної функції мовлення також починають виявлятися в різних ситуаціях взаємодії дитини-дошкільника з дорослим спочатку при

плануванні своїх дій за його завданням, а потім самостійно відповідно до події, яка безпосередньо відбувається. Надалі при взаємодії з однолітками у дошкільників поступово розвивається вміння планувати спосіб спільних дій на основі егоцентричного мовлення: спершу без урахування думки співрозмовників, потім – прислухаючись до їх точки зору.

Необхідність висловлювати свої наміри при спілкуванні з оточуючими спонукає дитину точніше зрозуміти конкретну ситуацію взаємодії, що сприяє виходу за її безпосередні межі. Тобто дитина переходить від конкретної наочної ситуації до її контексту, що виявляється у здатності усвідомлювати деякі мотиви, цілі й результати своєї поведінки та дій, а також в опануванні завдяки вже внутрішньому мовленню вміннями складання плану діяльності з однолітками, а саме: продумувати певні етапи окремих спільних дій та зіставляти їх послідовність.

У молодшому шкільному віці відбувається подальше становлення у дитини внутрішнього мовлення, яке забезпечує здійснення самоінструкції, самоконтролю, самоаналізу й самооцінки дій і вчинків, тобто власної поведінки та діяльності. Також виникає одне з важливіших психологічних новоутворень – внутрішній план дій, який забезпечує школяру можливість формулювати цілі, визначати шляхи їх досягнення, тобто обирати й зіставляти різні варіанти дій, планувати їх послідовність та засоби реалізації з передбаченням можливих наслідків, що сприяє активному освоєнню планувальної функції мовлення.

Ми згодні з думкою Л. С. Виготського, В. І. Лубовського, Л. М. Самошкіної, що дошкільний вік є сензитивним для освоєння регулятивної функції. Саме в цей період відбувається оволодіння дитиною вміннями організовувати свої дії за допомогою гучного мовлення: констатувати, контролювати, оцінювати, вносити корективи. А перехід від оволодіння вміннями зовнішньої регуляції власної поведінки та дій до внутрішньої стає підґрунтям поступового освоєння планувальної функції.

Зміна зовнішнього мовленнєвого планування своїх дій внутрішньо мовленнєвим закладає основи для формування в молодшому шкільному віці

здатності здійснювати планування. Наявність певною мірою сформованості внутрішнього плану дій у цей віковий період забезпечує учневі можливість визначати мету, планувати шляхи її досягнення, передбачати результати й наслідки своїх вчинків і реалізувати задум, що оптимізує розвиток планувальної функції мовлення. Відповідно, регуляція, контроль та оцінка своєї поведінки починають удосконалюватися. Отже, вищезазначене дає нам можливість припустити, що молодший шкільний вік є сензитивним для освоєння планувальної функції мовлення, яка в свою чергу оптимізує подальше становлення регулятивної. Це відбувається у зв'язку з тим, що дитина при плануванні своєї діяльності прогнозує її етапи, передбачає результати, вона в змозі ретельно відслідкувати успішність здійснення власних дій, бачити помилки, своєчасно їх виправляти, що свідчить про вдосконалення самоконтролю.

Освоєння дітьми планувальної та регулятивної функцій, на думку Р. Є. Левіної, М. І. Лісіної, відбувається в процесі перетворення ситуативного мовлення в контекстне під час повідомлення своєї думки у висловлюванні. Цей процес може здійснюватися, по-перше, при поступовій зміні ситуацій взаємодії з оточуючими: від виконання вимог дорослого до спільних дій з однолітками, далі – до організації власної діяльності і поведінки; по-друге, при послідовному перетворенні особливостей розвитку мовлення в цей період: від зовнішньо мовленнєвого повідомлення для інших до егоцентричного мовленнєвого супроводу власних дій, надалі – до внутрішньо мовленнєвого планування своєї діяльності. Зазначене дозволяє нам припустити, що формулювання своїх думок, які зв'язані в єдине ціле і зрозумілі співбесіднику без урахування тієї конкретної ситуації, у якій вони здійснювалися, потребує оволодіння вміннями будувати висловлювання, а навчання дітей умінням самостійно їх створювати буде сприяти оптимізації освоєння ними вищезазначених мовленнєвих функцій.

Вперше структура породження мовленнєвого висловлювання була представлена в роботі О. Р. Лурії [109] і складалася з чотирьох етапів (рис. 1.5).

До першого автор зараховує мотив висловлювання; до другого – його

задум, який являє собою схему згорнутого повідомлення своєї думки; третій – внутрішнє мовлення, під час якого задум переводиться до системи синтаксично розгорнутих речень; четвертий – формулювання розгорнутого мовленнєвого висловлювання, до якого входить не одне, а декілька взаємозв'язаних речень, оскільки воно складає єдину цілісну систему та виникає у процесі безпосереднього спілкування та під час передачі інформації від однієї особи іншій.



Рис. 1.5. Структура мовленнєвого висловлювання за О. Р. Лурією

Вчений вважає, що, по-перше, застосування складної системи «стратегій» (термін О. Р. Лурії) дозволяє людині виділити істотне його значення, гальмувати побічні асоціації і вибирати мовленнєві формулювання відповідно до поставленого завдання. По-друге, породження висловлювання включає постійний контроль за його протіканням, тобто свідомий вибір необхідних мовленнєвих компонентів з багатьох альтернатив. На думку психолога, цей вибір може набувати форму розгорнутих проб, що потребують спеціальних зусиль, або більш плавну форму, що підкоряється раніше виробленій схемі, етапи якої були ретельно опрацьовані.

Інша структура створення мовленнєвого висловлювання була запропонована О. О. Леонтьєвим [101] і також містила чотири етапи, але сутність її інша. Перший етап – мотивація – мається на увазі розуміння людиною причин, які обумовлюють її мовленнєву поведінку. Другий – задум – є програмою або його планом. Третій – здійснення задуму (або реалізація плану), який може протікати одночасно з другим, тобто поки одна його частина реалізується, наступна планується. Четвертий етап – це зіставлення реалізації задуму з самим задумом, тобто його оцінка з точки зору досягнення результату.

Надалі під мовленнєвим висловлюванням ми будемо розуміти мовлення,

що безпосередньо включається до процесу спілкування та передачі інформації від однієї особи іншій і складається з низки взаємозв'язаних речень, що становлять єдину цілісну замкнуту систему, виникнення якої відповідає п'яти етапам: 1) мотивація (визначення мети висловлювання), 2) задум (планування змісту мовлення), 3) вибір структури (прогнозування загальної конструкції), 4) звукова реалізація (формулювання розгорнутого мовленнєвого висловлювання), 5) зіставлення реалізації задуму з самим задумом (тобто його оцінка з точки зору досягнення результату).

Деякими вченими вивчалися шляхи формування мовленнєвих умінь у дітей дошкільного віку, а саме: оволодіння зв'язним послідовним повідомленням думок; формування вмінь будувати речення; навчання переказу; створення невеличких описів, повідомлень, здійснення аналогізування тощо (І.М. Біла [17], А. М. Богуш [18; 19], Л. Ф. Войтко [36], Н. В. Гавриш [19], Т. Н. Ушакова [234], Н. Харченко [238] та інші). При цьому авторами не розглядалися питання становлення планувальної та регулятивної функцій мовлення в процесі цього навчання.

У роботах М. Ш. Абділова [1], Л. І. Волошенко [37], О. М. Корніякової [86], Н. П. Локалової [105], С. Л. Рубінштейна [195], І. П. Старагіної [220], О. В. Скориніної і Т. Б. Хомуленко [214] та інших, які були спрямовані на вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів, розглядалися структури різних видів текстів і висловлювань, логічна узгодженість між їх частинами, формування вмінь самостійного аналізу художніх творів і створення оригінальних текстів тощо. Але, як і в роботі з дошкільниками, зв'язок між розвитком у дітей молодшого шкільного віку цих мовленнєвих умінь і оволодінням ними регулятивною та планувальною мовленнєвими функціями не був предметом їх досліджень.

Більш ретельно психологами вивчалися окремі мовленнєві вміння в учнів середніх класів, а саме: сприймати та розуміти мовлення інших, ставити питання та складати план до змісту тексту, будувати смислову його структуру тощо (Н. С. Антонюк [8], А. С. Звоницька [63], Ю. В. Сурков [222], Н. М. Токарева

[229], Н. І. Чуприкова [244] та інші). У деяких дослідженнях увага школярів зверталася на розкриття змісту висловлювання, у інших – на його структуру при переказі тексту або при складанні плану, у той час як спроби дослідити можливості побудови висловлювань певного змісту і структури були поодинокими. До них можна віднести дослідження В. Н. Васильєвої [29], у якому було визначено мовленнєві вміння, необхідні для процесу формування та реалізації думки, запропоновано алгоритм побудови й реалізації мовленнєвого висловлювання, який включає декілька етапів. Перший являє собою створення педагогом зразка мовленнєвого висловлювання; другий – формування у дітей мовленнєвих умінь його здійснення на базі запропонованого зразку; третій – узагальнення; четвертий – перенесення мовленнєвих умінь у нові умови. Але дослідницею не вивчався взаємозв'язок у підлітків між мовленнєвими вміннями і функціями.

Ми пропонуємо власну функціонально-структурну модель оптимізації процесу освоєння дітьми планувальної та регулятивної функцій мовлення шляхом навчання їх побудови висловлювань різного змісту і структури, яка представлена на рис. 1.6.

Згідно з дослідженнями О. М. Корніяки [86], А. М. Леушиної [103], С. Л. Рубінштейна [195], В. Л. Скалкіна [212; 213], навчання дітей створенню власного висловлювання складається з декількох етапів: спочатку оволодіння ними побудовою речення, далі – навичками переказу й тільки потім – вміннями самостійного формулювання думок. На наш погляд, реалізація кожного з етапів передбачає наявність певних мовленнєвих умінь, а саме: визначення конкретної мети і предмета мовлення, планування змісту, вибору його структури з наступною звуковою реалізацією та здійснення самоконтролю. При переході від попереднього до наступного навчального етапу вміння дітей будуть удосконалюватися, а це сприятиме оптимізації процесу освоєння ними вищезначених функцій.

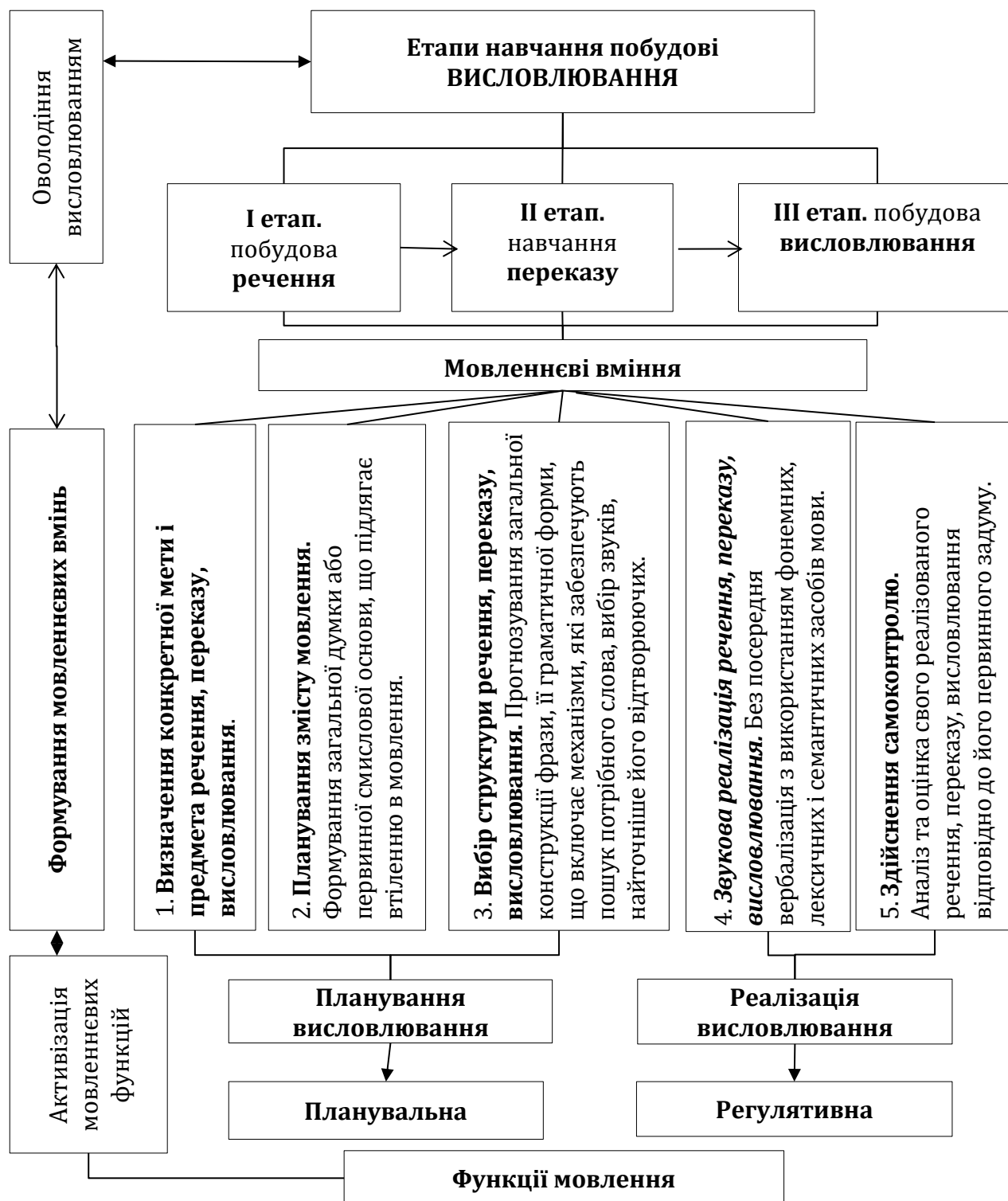


Рис. 1.6. Функціонально-структурна модель оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення дітьми при формуванні в них мовленнєвих умінь

Так, на етапі формування вмінь будувати речення, зміст та структура яких планується та повідомляється дорослим, дитина виконує завдання, здійснюючи їх елементарні аналіз, оцінку та виправлення помилок. Чим різноманітніші надані педагогом зразки речень, тим ширше стає досвід дітей і тим активніше

відбувається процес освоєння ними регулятивної функції.

Далі при організації в педагогічному процесі взаємодії з однолітками діти починають визначати мету спілкування з ними, планують зміст і структуру речення, що сприяє елементарному прояву планувальної функції, а при його вербалізації стежать за діями співрозмовників і в разі необхідності повторюють його або вносять відповідні зміни, що свідчить про перехід регулятивної функції мовлення на більш високий рівень її здійснення.

На другому навчальному етапі дитина оволодіває вміннями переказу, що, на думку вчених, є важливою основою поступового її ознайомлення зі структурами різних висловлювань. Повідомлення дітьми змісту відомого тексту, спираючись на наданий дорослим його план, стає підґрунтям для оволодіння вміннями аналізу виконаної роботи, надає їм можливість здійснювати контроль, оцінку й елементарне виправлення помилок переказів однолітків, що вдосконалює розвиток регулятивної функції мовлення.

Навчання дітей переказу за складеним спільно з педагогом або однолітками планом змісту почутої історії поступово сприяє виникненню здатності продумувати смислову основу кожної її частини, зіставляти послідовність та прогнозувати загальну конструкцію їх відтворення, що в свою чергу оптимізує процес становлення планувальної функції.

На третьому – звукова реалізація дітьми висловлювання певного змісту і структури з подальшим його аналізом та оцінкою відповідно до задуму вдосконалює самоконтроль і корекцію мовлення та власних дій, тобто оптимізує становлення регулятивної функції. А поступове усвідомлення своїх цілей взаємодії з навколишніми спонукає дитину вчитися самостійно будувати висловлювання для досягнення оптимальних стосунків з ними, що, без сумніву, стимулює подальше освоєння планувальної функції.

Ми вважаємо, що оволодіння дитиною вміннями визначати конкретну мету і предмет мовлення на кожному етапі роботи, планування його змісту і вибір відповідної структури активізує розвиток планувальної функції мовлення, а аналіз, оцінка та корекція свого висловлювання – регулятивної. Отже,

формування у дітей вищезазначених мовленнєвих умінь буде оптимізувати процес освоєння ними планувальної та регулятивної функцій.

Таким чином, проведений теоретичний огляд та аналіз наукової літератури з проблеми розвитку вольової поведінки дітей свідчить, що вченими визначені певні шляхи формування волі на перших етапах онтогенезу, але недостатньо вивчена обумовленість її розвитку оволодінням ними мовленням. Науковцями також встановлено взаємозв'язок у дошкільників та молодших школярів вольових і мовленнєвих процесів, але не досліджувалися його зміни в динаміці їх розвитку в цих вікових періодах. Психологами відзначається залежність становлення регулятивної і планувальної функцій мовлення від появи у дитини вмінь самотійно будувати висловлювання, але не досліджувалася роль мовленнєвих умінь щодо освоєння цих функцій. Також науковці вказують на зв'язок мовленнєвих функцій з розвитком вольової поведінки, водночас ними не достатньо вивчені особливості їх освоєння та роль у вольовому розвитку дітей. Взагалі не було предметом наукових досліджень питання формування у дітей умінь будувати мовленнєві висловлювання у зв'язку з освоєнням ними мовленнєвих функцій та розвитком у них вольової поведінки.

Усе це дозволило нам сформулювати припущення про те, що, оскільки мовлення виконує регулятивну та планувальну функції в саморегуляції поведінки дітей, то оптимізація їхнього вольового розвитку можлива завдяки активізації процесу становлення цих функцій шляхом формування у них умінь самотійної побудови зв'язних висловлювань, у яких саме вони і виявляються. Ми вважаємо, що цілеспрямоване навчання старших дошкільників і молодших школярів моделюванню зв'язних мовленнєвих висловлювань різного змісту і структури буде сприяти оптимізації процесу освоєння ними регулятивної та планувальної функцій мовлення, що є психологічними умовами розвитку здатності дітей до конструювання власної вольової поведінки. Експериментальне дослідження, яке буде проведено відповідно до цих наукових положень, має перевірити правильність висунутого припущення.

Висновки до першого розділу

Проведений нами теоретичний аналіз наукової психологічної літератури з проблеми розвитку волі в онтогенезі взагалі та зокрема умов цілеспрямованого формування вольової поведінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку дозволяє зробити такі висновки:

1. У зарубіжній психології було закладено основи розробки проблеми волі, створено різні теорії її природи (інтелектуальна, емоційна, волюнтаристична) та основні підходи щодо вивчення вольової регуляції поведінки людини (мотиваційний, «вільного вибору», регуляційний). Вперше було розглянуто питання зв'язку волі та мовлення без теоретичного обґрунтування його ролі в становленні вольової поведінки дітей, хоча багато уваги приділено вивченню шляхів формування вмінь управління своєю поведінкою за допомогою мовленнєвого стимулювання.
2. Вітчизняними вченими була розширена та поглиблена робота в межах вищезазначених підходів. Сутність волі психологи вбачають у рефлексивній природі психіки людини, у залежності її вольової поведінки від організації взаємодії з навколишнім середовищем, а вищим регулятором цієї взаємодії є процес мовлення, завдяки якому людина свідомо керує своєю діяльністю. Уточнено поняття «воля», «вольова дія», «довільна і вольова регуляція поведінки», «саморегуляція», «конструювання вольової поведінки», визначено структуру вольової дії, виділено та класифіковано функції волі, проведено дослідження вольових якостей особистості та шляхів їх формування тощо.
3. У сучасній психології особлива увага приділяється питанню розвитку волі особистості в онтогенезі. Розглянуто різні напрямки її формування на перших його етапах, яке може проходити у зв'язку з розвитком мотиваційної сфери шляхом введення додаткової мотивації, навчання самостійної постановки мети діяльності, її обмеження або концентрації; шляхом формування у дітей усвідомленого ставлення до своєї діяльності оволодіння окремими операціями дії, зразками способів діяльності та діями внутрішнього інтелектуального

плану тощо. Проведено дослідження щодо впливу мовлення дорослого й самостійного мовленнєвого супроводу дітьми власних дій на ефективність організації діяльності та поведінки як дошкільниками, так і учнями різного віку.

4. Визначено взаємозв'язок вольових і мовленнєвих процесів у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку; встановлено, що мовлення виконує регулятивну, планувальну функції у здійсненні ними поведінки та діяльності. Так, у дитини спочатку починає діяти регулятивна функція – вона поводить, посиляючись на вимоги та вказівки дорослого, далі – планувальна - прагне самостійно скласти план своїх дій у діяльності, що виявляється в побудові нею власних висловлювань. Але науковцями не досліджувалися зміни цього зв'язку в динаміці розвитку волі й мовлення на перших етапах онтогенезу.
5. Дослідниками розроблялися питання формування у дітей умінь самостійної побудови мовленнєвих висловлювань, але не вивчався зв'язок такого навчання з освоєнням дошкільниками та молодшими школярами регулятивної і планувальної функцій мовлення.
6. Вченими не проводилося спеціальних емпіричних досліджень щодо освоєння дітьми різного віку регулятивної та планувальної функцій мовлення, не розглядалися умови оптимізації цього процесу й не вивчався вплив цих функцій на їхній вольовий розвиток.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ВОЛІ ТА СФОРМОВАНOSTІ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І ФУНКЦІЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Організація та методика експериментальної роботи

З метою розкриття взаємозв'язку між вольовим розвитком дітей і особливостями сформованості у них мовленнєвих умінь і функцій було проведено констатувальний експеримент, головними завданнями якого стали:

1. Виявлення рівнів розвитку вольової поведінки старших дошкільників та учнів початкових класів.
2. Вивчення особливостей сформованості мовленнєвих умінь і освоєння функцій мовлення дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в ході навчання за традиційними програмами.
3. Визначення особливостей взаємозв'язку між вольовим і мовленнєвим розвитком дітей у певних вікових періодах.

Дослідження здійснювалося у вересні-грудні на базі дошкільних установ № 161 і навчально-виховного комплексу № 16 з дітьми трьох вікових груп: старшими дошкільниками (5 років), учнями першого (6 років) та другого (7 років) класів. В експерименті брали участь 52 дошкільники, 26 з яких склали першу групу; 26 – другу групу, а також 60 учнів 1-х і 2-х класів Донецького навчально-виховного комплексу № 16.

З усіма віковими групами проводилося три серії психолого-діагностичних досліджень.

У першій серії за допомогою методики У. В. Ульєнкової [232] «Палички» вивчався прояв вольової поведінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в ситуації виконання ними діяльності під керівництвом дорослого (додаток Б.1.).

Дітям пропонувалося прикрасити килимок певним візерунком за вказаний час, дотримуючись при цьому 5 правил: чергувати елементи візерунку,

переносити візерунок з одного рядка в інший, писати через рядок, у крайніх клітинках не писати; якщо допущено помилки, то обвести їх кружечком. Для дошкільників відповідно до їх вікових особливостей обсяг виконуваної роботи склав – 28 фрагментів, для молодших школярів – 41 фрагмент, при визначенні якого ми використовували систему контролю й оцінки навчальних досягнень учнів початкових класів при виконанні письмових робіт [211]. По закінченню завдання дітей просили оцінити його результат у балах (від 1 до 5).

Виявлення ступеня розвитку саморегуляції дошкільників автором цієї методики проводилося за 4 критеріями, а саме: повнота прийняття завдання, повнота збереження завдання до кінця його виконання, якість самоконтролю за ходом виконання завдання і під час оцінки результатів діяльності. Ми припустили можливим для спрощення аналізу одержаних даних повноту прийняття завдання і повноту його збереження до кінця заняття об'єднати в критерій – «прояв наполегливості», оскільки саме ця якість передбачає й прийняття, і збереження мети завдання під час виконання всієї роботи. Решта використаних критеріїв аналогічна запропонованим автором методики.

Таким чином, у якості критеріїв оцінки вольової поведінки дітей нами були виділені:

- прояв наполегливості (визначається обсягом виконаної роботи);
- самоконтроль (виявляється за точністю дотримання правил у ході виконання завдання);
- оцінка результату своєї діяльності (визначається наявністю вмінь адекватно оцінити отриманий результат).

На нашу думку, прояв дитиною наполегливості, самоконтролю та здатності оцінити результат відповідно до вимог, які висуває дорослий, дозволяє отримати уявлення також й про певний ступінь освоєння нею регулятивної функції мовлення. Хоча дитина повністю підпорядковується його вимогам, а її власне мовлення тільки супроводжує процес роботи та констатує результат, вона регулює свою діяльність, а саме здійснює в елементарному вигляді самоконтроль: чи відповідає її дія вимогам, чи ні.

У другій серії за допомогою методики І. Б. Дауніса [51] «Опис передбачуваної діяльності» виявлялася сформованість умінь будувати мовленнєві висловлювання в ситуації взаємодії з дорослим (додаток Б.2).

Кожній дитині необхідно було описати процес передбачуваної діяльності, у нашому випадку – виготовлення книги. Дошкільникам пропонувалося розповісти про створення книжки, яка б сподобалась однолітку, а молодших школярів просили повідомити, яку б вони зробили книгу в подарунок для свого найкращого друга до дня народження. Дослідження проводилося у формі індивідуальної співбесіди. Якщо у дитини виникали утруднення, то їй ставили уточнюючі питання: Про що (або про кого) буде книга? Що тобі потрібно для виготовлення книги? Як її треба робити, як оформити? Коли дошкільник або школяр закінчував свою розповідь, експериментатор питав: «Як ти гадаєш, від тебе залежить, яка вийде книга?».

При визначенні критеріїв успішності виконання цього завдання ми виходили з того, що кількість повних речень у висловлюванні буде складати його повноту. Ступінь дотримання дитиною плану діяльності (про що або про кого буде книга, які необхідні матеріали для її виготовлення, спосіб її виготовлення та оформлення), який сформувався в її індивідуальному досвіді, дозволить виявити здатність логічно будувати зв'язне мовлення. Бесіда з дитиною сприяла також зв'язуванню розуміння нею значення свого висловлювання в діяльності, тобто результат роботи буде залежати від того, як дитина розповіла про створення книги. Тому, ґрунтуючись на вищезазначеному й визначаючи рівень сформованості у дітей умінь моделювати мовленнєві висловлювання, ми використовували такі критерії:

- повнота (визначається кількістю смислових одиниць у висловлюванні; кожна змістовна одиниця включає предмет думки і повідомлення про нього);
- логічність (відображує ступінь зв'язності елементів висловлювання);
- розуміння значення власного мовлення (з'ясовується наявністю здатності усвідомлювати роль власного мовлення в виконанні діяльності).

Ми вважаємо, що діти в цьому випадку починають самостійно планувати

певні дії згідно з завданням дорослого та з його допомогою, а успішність цієї роботи свідчатиме про освоєння ними певною мірою планувальної функції. У той же час, наявність у дитини вмінь будувати своє висловлювання згідно з планом педагога, аналізувати й оцінювати його відповідно до задуму стане ознакою освоєння регулятивної функції.

У третій серії нами використовувалася методика М. Н. Дікова [56, 57] «Управління чужими діями», за допомогою якої вивчалися здійснення дітьми вольової поведінки та сформованість у них умінь будувати висловлювання в ситуації спільної діяльності з однолітком (додаток Б.3).

Дитині в нашому дослідженні необхідно було виконати керівництво діями однолітка для побудови ним будиночка з кубиків Нікітіних, дотримуючись певних правил: давати чітку зрозумілу інструкцію партнеру, не вказувати рукою на розміщення кубиків, не ставити або переставляти їх самостійно. Відповідно, вона вимушена була регулювати не тільки поведінку свого партнера, але й власну, а саме: порівнювати розміщення кожного кубика, виконане партнером, зі зразком; стримувати себе і свої зовнішні дії, якщо кубик був поставлений неправильно; повторити або уточнити інструкцію щодо його розміщення. У кінці дитину просили відповісти на питання: Чи правильно побудували будиночок? Є помилки в побудованому будиночку чи ні? Якщо є, то вказати на них. Хто їх припускався? Чому?

Отже, виконання цього виду роботи дає можливість визначити як рівень мовленнєвого розвитку дитини, так і її саморегуляцію.

В якості критеріїв оцінки вольової поведінки дітей, як і в I-й серії, нами були виділені:

- прояв наполегливості (визначається обсягом правильно виконаної роботи);
- самоконтроль (виявляється точністю дотриманням правил при виконанні завдання);
- оцінка результату своєї діяльності (з'ясовується наявністю вмінь адекватно оцінити отриманий результат).

В якості критеріїв оцінки успішності побудови дитиною зв'язного

висловлювання в цьому випадку, як і в II-й серії, визначені:

- повнота (визначається кількістю смислових одиниць у висловлюванні; кожна змістовна одиниця включає предмет думки і повідомлення про нього);
- логічність (відображує ступінь зв'язності елементів висловлювання);
- розуміння значення власного мовлення (з'ясовується наявністю здатності усвідомлювати роль власного мовлення в виконанні діяльності).

Керівництво діями партнера припускає обов'язкове моделювання послідовності його роботи, що виявляється в повноті та логічності мовленнєвого висловлювання, тобто інструкції дитини. Про здатність розуміти значення власного мовлення буде вказувати усвідомлення нею залежності допущених партнером помилок у спільній діяльності від інструкції, яку вона йому надає.

Виконання роботи до кінця, поки останній кубик не буде поставлено за зразком, буде свідчити про прояв наполегливості. Специфіка ж ухвалення дітьми правил і слідування їм упродовж усієї діяльності дасть можливість одержати відомості про особливості власного самоконтролю, а наявність здатності помічати помилки після закінчення діяльності – уміння аналізувати й адекватно оцінювати одержаний результат.

Тобто самостійне планування дитиною етапів спільної з однолітком діяльності та їх послідовність свідчить про освоєння планувальної функції, а прояв умінь аналізувати й оцінювати поведінку партнера і свою вказує на освоєння нею регулятивної.

Таким чином, вище висвітлена організація дослідження дозволяє, на нашу думку, виявити рівні вольового й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку та їх зв'язок у цих вікових періодах, а також надає можливість дослідити особливості прояву вольової поведінки та вмінь будувати висловлювання у двох ситуаціях: при виконанні діяльності під керівництвом дорослого і при самостійному управлінні діями однолітка. Про освоєння дітьми регулятивної та планувальної функцій мовлення буде свідчити застосування ними цих мовленнєвих умінь.

2.2. Виявлення особливостей вольової поведінки та мовлення у дітей старшого дошкільного віку

У першій серії за методикою У. В. Ульєнкової «Палички» вивчалися особливості вольової поведінки дошкільників та освоєння ними мовленнєвих функцій у ситуації виконання діяльності під керівництвом дорослого. Дітям необхідно було малювати візерунок із рисок і паличок, дотримуючись п'яти правил протягом 15 хвилин (додаток Б.1).

Оцінка успішності роботи здійснювалася за трьома критеріями:

1. Прояв наполегливості визначався відношенням обсягу роботи, який виконала i -та дитина, до заданого. Для оцінки прояву наполегливості у дітей всієї групи знаходили середнє значення V_{cp} за формулою:

$$V_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n V_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n a_i}{n \cdot M} \cdot 100\% \quad (2.1)$$

де V – прояв наполегливості, a_i – кількість фрагментів (в одному фрагменті – 6 символів (/ – // – /// –)), виконаних i -тою дитиною, M – задана кількість фрагментів у роботі, n – кількість дітей у групі.

2. Самоконтроль визначався шляхом відношення виконаних i -тою дитиною правил до вказаного числа правил. Для оцінки ступеня самоконтролю по групі знаходили середнє значення – S_{cp} за формулою:

$$S_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n S_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n b_i}{n \cdot N} \cdot 100\% \quad (2.2)$$

де S – ступінь самоконтролю, b_i – кількість виконаних правил i -тою дитиною, N – кількість вказаних правил при виконанні роботи, n – кількість дітей у групі.

3. Оцінка результату своєї діяльності встановлювалася відношенням різниці оцінки роботи, яка виконана i -тою дитиною, та оцінки її ж роботи дорослим, до максимально можливої. Для оцінки результату діяльності по групі знаходили середнє значення – P_{cp} за формулою:

$$P_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n (1 - \frac{|c_i - d_i|}{Q})}{n} \cdot 100\% \quad (2.3)$$

де P – адекватність оцінки результату своєї роботи, c_i – оцінка і-тою дитиною своєї роботи, d_i – оцінка дорослим роботи і-тої дитини, Q – максимально можлива оцінка роботи (кожна дитина мала нагоду оцінити свою роботу від 1 до 5 балів, 0 – відмова надати оцінку своїй роботі), n – кількість дітей у групі.

Одержані результати цієї серії експерименту представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Особливості вольової поведінки старших дошкільників при виконанні ними діяльності під керівництвом дорослого (у %)

<i>Досліджувані</i>	<i>Характеристики вольової поведінки</i>		
	<i>Наполегливість</i>	<i>Самоконтроль</i>	<i>Оцінка результату своєї діяльності</i>
Перша група	47	40	57
Друга група	50	40	60

Дані свідчать про те, що під час виконання діяльності спільно з дорослим старші дошкільники виконують тільки половину заданого обсягу роботи (13-14 фрагментів із 28 можливих), тобто прояв наполегливості відзначено в межах 50 %. При виконанні завдання діти враховують і дотримуються не більш 2 правил з 5. Це означає, що прояв самоконтролю не перевищує 40 %. Оцінка результату своєї роботи ними, в основному, завищена на 1-3 бали, тому її адекватність складає 58 %. Результати дітей першої та другої груп приблизно одного значення за всіма критеріями.

Із метою виявлення рівня прояву вольової поведінки ми надали критеріям різну значущість. Так, головною у роботі визначалася необхідність малювати, дотримуючись певних правил, які вимагають від дитини максимальної концентрації, що найбільш складно для неї. Таким чином, більш значущий критерій самоконтролю (3). Другий за значущістю – прояв наполегливості (2), оскільки необхідно не тільки правильно виконувати роботу, але й довести її до кінця (діти 5-6-річного віку за своїми фізіологічними і психологічними особливостями можуть працювати протягом 10-15 хвилин). Найменш значущий із критеріїв, на нашу думку, – оцінка результату виконаної роботи (1), оскільки

у дошкільників вона тільки починає формуватися. Таким чином, рівень здійснення вольової поведінки дітей обчислювався за формулою, що використовує середнє арифметичне, до якої з множником 3 входить ступінь самоконтролю, із множником 2 – наполегливості, а оцінка результату своєї роботи – із множником 1:

$$U_i = \frac{2V_i + 3S_i + P_i}{6}, \quad (2.4)$$

де U_i – рівень здійснення вольової поведінки i -тою дитиною, V_i – прояв наполегливості або докладання вольового зусилля i -тою дитиною, S_i – ступінь самоконтролю i -тої дитини, P_i – адекватність оцінки результату своєї виконаної роботи i -тої дитини.

Високий рівень виявлявся, якщо показник U_i знаходився в межах 80-100 %, середній рівень – 50-79 %, низький рівень – 0-49 %.

Отримані результати представлено на рис. 2.1.

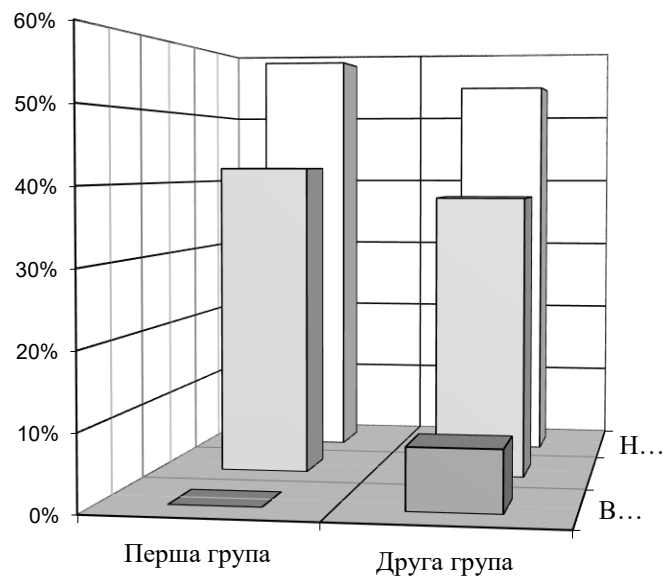


Рис. 2.1. Розподіл дошкільників за рівнями здійснення вольової поведінки в ситуації виконання ними діяльності під керівництвом дорослого (у %)

Для дітей з високим рівнем розвитку волі (4 %) характерне виконання повного обсягу роботи, що передбачає 100 % прояву наполегливості. Вони дотримуються 4 правил із 5 заданих, що свідчить про 80 % самоконтролю; припускаються незначних помилок, але при повторній перевірці усувають їх.

Після закінчення роботи дошкільники уважно проглядають результат і, урахувавши допущені ними помилки, оцінюють. Різниця між оцінкою дитини та дорослого в цьому випадку не перевищує 1 балу, тобто адекватність оцінки одержаного результату перебуває в межах 80 % і вище.

Дошкільники з середнім рівнем вольового розвитку (40 %) виконують трохи більше половини обсягу завдання, що відповідає 63 % наполегливості. Під час роботи дотримуються 2-4 правил, що складає 55 % прояву самоконтролю; при оцінці результату роботи враховують тільки помилки, які виправили під час виконання завдання; при повторній перевірці своєї роботи помилок зовсім не помічають. Відповідно адекватність оцінки невисока (45 %): різниця між оцінкою роботи дитиною і дорослим складає до 2,5 балів. При цьому встановлено, що у дошкільників, які виконали менше половини обсягу роботи, самоконтроль вищий, ніж у тих, хто виконав більше половини. Цей факт можна пояснити тим, що зі збільшенням виконаного обсягу роботи самоконтроль у дітей знижується.

Старші дошкільники з низьким рівнем вольової поведінки (56 %) виконують менше половини обсягу роботи та дотримуються 1-2-х правил із 5 заданих, що свідчить про низький рівень наполегливості (32 %) та самоконтролю (24 %). При оцінці своєї роботи вони помилок не помічають і не усвідомлюють, а оцінюють її в основному в 5 балів. При цьому різниця між власною оцінкою і дорослого в більшості випадків становить 3-4 бали (тобто адекватність оцінки у них не перевищує 41 %). Деякі діти зовсім відмовляються оцінити виконане завдання.

Також можна стверджувати, що у дітей з високим і середнім рівнем розвитку вольової поведінки спостерігається перший етап освоєння регулятивної функції мовлення, оскільки вони, виконуючи завдання і підпорядковуючись вимогам дорослого, здійснюють в елементарному вигляді перевірку: чи відповідають їх дії його вимогам, чи ні. У дошкільників із низьким рівнем виявлено значні утруднення в освоєнні цієї функції.

Одержані експериментальні дані переконливо свідчать про те, що для

більшої частини дітей старшого дошкільного віку, які відвідують дошкільну установу, у ситуації виконання діяльності під керівництвом дорослого характерний середній і низький рівні здійснення вольової поведінки. Практично відсутні відмінності в результатах першої та другої груп. Так, перевірка значущості відмінностей за критерієм Стьюдента (додаток В, табл. В.1) для незалежних вибірок між групами, які вивчаються, показала, що відмінності не значущі ($t_{s} \approx -0,27$, $p \approx 0,79$).

У другій серії констатувального експерименту за методикою І. Б. Дауніса «Опис передбачуваної діяльності» вивчалася сформованість у дошкільників умінь будувати мовленнєві висловлювання у спільній діяльності з дорослим та особливості освоєння ними функцій мовлення. Дитину просили описати процес виготовлення подарунка до дня народження друга (додаток Б.2). Інструкція звучала так: «Я прошу тебе допомогти мені зробити моєму другові подарунок до дня народження. Йому скоро виповниться 6 років. Я хочу зробити особливу книгу, яку не можна купити в магазині. На жаль, я не знаю, про що вона повинна бути, що необхідно для її виготовлення, як її можна зробити, щоб сподобалася йому? Допоможи мені, розкажи, як зробити такий подарунок». Після закінчення роботи дитину просили відповісти на наступні питання: «Як ти гадаєш, від тебе, від твоєї допомоги залежить, яка вийде книжка? Чому?».

Виконання завдання оцінювалося в середніх показниках за такими критеріями:

1. Повнота з'ясовувалася шляхом відношення кількості створених дитиною смислових одиниць у висловлюванні до їх нормативного числа. Оскільки відповідно до програми «Малятко» [113] для дітей старшої групи передбачається складання самостійних висловлювань обсягом у десять і більше речень, ми за нормативне число смислових одиниць визначили 10 речень (кожне з яких повинно містити предмет думки та повідомлення про нього).

Для оцінки повноти висловлювання у дітей всієї групи знаходили середнє значення — P_{cp} за формулою:

$$\Pi_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n \Pi_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n t_i}{n \cdot T} \cdot 100\% \quad (2.5)$$

де Π_{cp} – повнота висловлювання, t_i – кількість смислових одиниць у висловлюванні i -тої дитини, T – нормативна кількість смислових одиниць у висловлюванні, n – кількість дітей у групі.

2. Логічність визначалася відношенням кількості відтворених зв'язків між елементами висловлювання однієї дитини до максимального числа зв'язків у ньому. Ми виходили з того, що воно може містити п'ять логічно закінчених смислових одиниць: про що буде книга (головний герой, назва); перелік матеріалу, який потрібен для її виготовлення; опис порядку виготовлення подарунка; опис можливого оформлення (малюнки, титульна сторінка тощо); пояснення незвичності книги або її значення. Для оцінки логічності висловлювання по групі знаходили середнє значення – L_{cp} за формулою:

$$L_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n L_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n r_i}{n \cdot R} \cdot 100\% \quad (2.6)$$

де L_{cp} – логічність висловлювання, r_i – кількість логічно закінчених смислових одиниць у висловлюванні i -тої дитини, R – максимальна кількість логічно закінчених смислових одиниць у висловлюванні такого виду, n – кількість дітей у групі.

3. Розуміння значення власного мовлення під час виконання діяльності. При аналізі результату ми класифікували виявлені дітьми ознаки розуміння значення свого висловлювання за 4-ма видами: А, С, В, Н, де А – усвідомлення того, що результат роботи буде залежати від того, як саме вони розповіли про процес виготовлення книжки, С – розуміють значущість свого повідомлення щодо змісту книги для створення корисного подарунка для друга, В – розуміють значення опису ними тільки зовнішнього вигляду подарунка, Н – дитина не може вказати жодної ознаки значення свого мовлення при створенні книги за власною розповіддю – і склали вагову функцію для максимально можливого розуміння значення свого мовлення при описі виготовлення книги, припустивши, що А і С є вагомішими, оскільки є складнішими для здійснення

дитиною, В – меншою мірою, а Н – не має ваги. Таким чином, максимально можливе розуміння значення власного мовлення підраховувалося за формулою:

$$K = \sum (2A + 2C + 1B + 0H) \quad (2.7)$$

Для кожної дитини розуміння значення свого мовлення встановлювалося як відношення її власного до максимально можливого, а для дітей всієї групи знаходили середнє його значення – O_{cp} за формулою:

$$O_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n O_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n h_i}{n \cdot K} \cdot 100\% \quad (2.8)$$

де O_{cp} – розуміння значення власного мовлення, h_i – усвідомленням і-тою дитиною значення свого мовлення в виконанні діяльності, K – максимально можливе розуміння значення власного мовлення при описі виготовлення книги, n – кількість дітей у групі.

Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп у другій серії констатувального експерименту надані в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Особливості побудови мовленнєвих висловлювань дошкільниками в спільній діяльності з дорослим (у %)

Досліджувані	Характеристики побудови мовленнєвих висловлювань		
	Повнота	Логічність	Розуміння значення власного мовлення
Перша група	44	19	26
Друга група	46	21	21

Так, висловлювання старших дошкільників включають у середньому 3-5 смислових одиниць (повнота відповідає 45 %), які складають у 1-2 логічно оформлені його частини (логічність становить 20 %): що потрібно для виготовлення книжки та як її оформити. Аналіз розуміння дітьми значення в роботі власного мовлення свідчить, що тільки 9 % із них усвідомлюють роль опису зовнішнього вигляду книги для її виготовлення, а інші зовсім не розуміють (91 %). Дані побудови мовленнєвих висловлювань дошкільниками обох груп

майже ідентичні за характеристиками повноти, логічності й розуміння значення власного мовлення.

При оцінці рівня розвитку мовленнєвих умінь критеріям P_i , L_i , O_i було надано різної значущості. Найбільш значуща характеристика – логічність L_i , оскільки дитині необхідно скласти хоча й невелике висловлювання, яке повинно відповідати темі, що вимагає від неї вміння планувати його структуру і дотримуватися її під час реалізації. Також враховувалося й те, що висловлювання є зрозумілим для оточуючих саме за умови його послідовного викладу. Друга за значущістю характеристика – повнота P_i : висловлювання повинно бути не тільки логічно побудованим, але й достатньо поширеним, що дає можливість більш повно розкрити зміст того, про що розповідається. Якщо повно формулювати думку, але порушити при цьому її послідовність, то складно зрозуміти смисл сказаного. Менш значуща з характеристик – розуміння значення власного мовлення O_i щодо опису діяльності з виготовлення книги. Враховуючи, що провідним видом діяльності дошкільників є сюжетно-рольова гра, здійснення якої передбачає комунікативно-мовленнєву взаємодію, а не реальний продукт їх діяльності, дітям складно усвідомити роль свого мовлення у виконанні діяльності для отримання конкретного результату.

Отже, рівень сформованості вмінь будувати мовленнєві висловлювання у дошкільників підраховувався за формулою, що використовувала арифметичне середнє, і до якої повнота входить із множником 2, логічність – із множником 3, а розуміння значення власного мовлення – із множником 1:

$$Y_i = \frac{2P_i + 3L_i + O_i}{6} \quad (2.9)$$

де Y_i – рівень сформованості вмінь будувати висловлювання в i -тої дитини, P_i – повнота і L_i – логічність i -тої дитини, O_i – розуміння i -тою дитиною значення власного мовлення.

Високий рівень виявлявся, якщо показник Y_i знаходився в межах 80-100 %, середній – 50-79 %, низький рівень – 0-49 %.

Аналіз отриманих даних дає можливість виділити три рівні сформованості вмінь будувати мовленнєві висловлювання дітьми старшого дошкільного віку, які були виявлені в ситуації виконання діяльності спільно з дорослим (рис. 2.2).

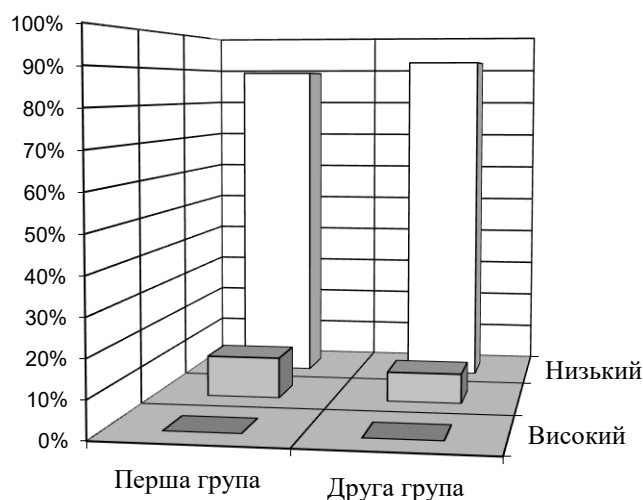


Рис. 2.2. Розподіл старших дошкільників за успішністю побудови мовленнєвих висловлювань під керівництвом дорослого (у %)

Так, із високим рівнем розвитку мовленнєвих умінь не було виявлено жодної дитини, тобто в обох групах у дошкільників були відсутні висловлювання із значною повнотою, логічністю та правильним розумінням значення власного мовлення в виконанні діяльності.

Із середнім рівнем сформованості цих умінь старші дошкільники (10 %) мають цілісне уявлення про зміст висловлювання, обсяг якого у них налічує 6-10 смислових одиниць, що складає 84 % повноти. А його логічність відповідає 53 % за наявності 2-3 зв'язків між елементами, до того ж у роботі діти прагнуть спиратися на питання дорослого: «Що тобі буде потрібно для виготовлення книги? Як ти її будеш виготовляти? Про що буде книга?». 36 % із них усвідомлюють значущість власного опису її пізнавального змісту для створення подарунка другові.

Низький рівень сформованості умінь будувати мовленнєві висловлювання виявлено у 90 % дітей, обсяг яких складається з 1-5 смислових одиниць, що свідчить про незначну повноту (41 %). Дошкільники не вміють встановити зв'язок між смисловими одиницями висловлювання, тому логічність у межах 22 %. Аналіз усвідомлення дітьми значення власного мовлення у виконанні діяльності

свідчить, що лише деякі з них (22 %) розуміють роль опису ними зовнішнього вигляду книги, а інші не можуть вказати його жодної ознаки.

Отже, для створення опису виготовлення книги необхідним є планування цієї діяльності, визначення її етапів, їх послідовності, оскільки 90 % дітей-дошкільників виявили низький рівень сформованості відповідних мовленнєвих умінь. Тобто в них у ході навчання за традиційною програмою в дошкільному навчальному закладі не відбулося освоєння планувальної функції мовлення. Але спроби дошкільників будувати висловлювання за планом, запропонованим педагогом, свідчать про становлення першого етапу регулятивної функції. Таким чином, отримані в нашому дослідженні результати підтверджують думку відомих психологів [42; 72; 74; 104; 105; 188; 193] про те, що регулятивна функція мовлення у дошкільному віці більш розвинена, ніж планувальна.

Вивчення значущості відмінностей при описі передбачуваної діяльності за критерієм Стюдента (додаток В, табл. В.1) для незалежних вибірок між першою і другою групами показало, що відмінності не є значними ($t_s \approx 1,21$, $p \approx 0,23$).

У третій серії досліджувався вольовий розвиток дітей, сформованість у них умінь будувати висловлювання та особливості освоєння ними регулятивної й планувальної функцій мовлення в ситуації спільної діяльності з однолітком. З цією метою нами використовувалась методика М. Н. Дікова «Управління чужими діями» (додаток Б.3).

Інструкція дітям: «Зараз ми пограємо в гру «Побудуй будиночок». Один із вас буде будівельником, а другий – його помічником. «Будівельник» тільки розказує, як зробити із кубиків будиночок, зображений на картинці, він не повинен нічого демонструвати, вказувати рукою на місцезнаходження кубиків або самостійно їх переставляти. «Помічник» чітко виконує інструкції «будівельника», ставить кубики тільки тоді, коли він точно вкаже словами їх місцеположення».

Після закінчення роботи досліджуваного-будівельника просили порівняти побудований будиночок з картинкою та сказати, чи все правильно зроблено; вказати на помилки, якщо такі є; пояснити, з якої причини вони були допущені.

В якості критеріїв вольового розвитку ми використовували прояв наполегливості, самоконтроль та оцінку результату своєї діяльності.

1. Прояв наполегливості (обсяг правильно виконаної роботи) визначався відношенням кількості безпомилково поставлених кубиків до їх загальної кількості й обчислювався як у першій серії за формулою (2.1), де a_i – це кількість точно поставлених кубиків i -тою дитиною, а M – кількість усіх кубиків.

2. Самоконтроль встановлювався як зворотне число відношення кількості видів помилкової поведінки i -тої дитини до кількості максимально можливих помилок. Чим більше дошкільник припускається помилок, тим менше він себе контролює, тому прояв самоконтролю буде вищим, якщо кількість видів помилок, зроблених i -тою дитиною, дорівнює нулю. Тобто самоконтроль можна визначити як зворотне число кількості типів помилок, які були допущені дитиною.

При аналізі діяльності ми класифікували дії дітей за 3-ма видами: E , X , Z , де E – дитина виконує керівництво вербально, X – указує місцеположення кубиків за допомогою руки і Z – робить сама перестановку кубиків. На основі одержаних даних була складена вагова функція для максимальної кількості видів помилок, припустивши, що Z є більш вагомим (правило керувати словесно грубо порушується), X – меншою мірою (правило порушується частково), а E – не має ваги (правило повністю виконується). Таким чином, кількість максимально можливих видів помилок визначалася таким чином:

$$F = \sum (0E + 1X + 2Z) \quad (2.10)$$

Для оцінки прояву самоконтролю дітей по групі встановлювали середнє значення – S_{cp} за формулою:

$$S_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n S_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n (1 - \frac{f_i}{F})}{n} \cdot 100\% \quad (2.11)$$

де S_{cp} – прояв самоконтролю, f_i – кількість помилок, зроблених i -тою дитиною, F – число максимально можливих помилок, n – кількість дітей у групі.

3. Оцінка результату своєї діяльності з'ясовувалася шляхом відношення

кількості побачених дитиною помилок до їх загальної кількості, припущених у цій роботі. Для визначення оцінки результату роботи дітей по групі знаходили середнє значення – P_{cp} за формулою:

$$P_{cp} = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n \frac{g_i}{m_i}}{n} \cdot 100\% \quad (2.12)$$

де P_{cp} – оцінка результату своєї діяльності, g_i – кількість помилок, знайдених i -тою дитиною в своїй роботі; m_i – кількість помилок, допущених у цій же роботі; n – кількість дітей у групі.

В якості критеріїв сформованості вмінь будувати висловлювання-інструкції ми використовували повноту, логічність і розуміння значення власного мовлення для виконання діяльності.

Оцінка повноти й логічності обчислювалася аналогічно формулам (2.5) і (2.6). Однак у цій серії максимальна кількість смислових одиниць і логічних зв'язків у висловлюванні була іншою. Оскільки дитині необхідно вказати місцезнаходження 16 кубиків, то найбільша кількість зв'язків між елементами інструкції буде дорівнювати 15 (кількість послідовно пов'язаних переходів від опису місцезнаходження одного кубика до іншого), а кількість вказівок – 16 (кількість смислових одиниць). На здатність розуміти значення власного мовлення буде вказуватиме усвідомлення нею залежності допущених партнером помилок у спільній діяльності від інструкції, яку вона йому надає.

Аналіз особливостей усвідомлення дошкільниками допущених ними помилок дозволив встановити 3 їх види: D, J, G, де D – помилки бачать у своєму керівництві, неточній інструкції; J – у діяльності партнера; G – у зовнішніх предметах (неправильні кубики, поганий малюнок) або не помічають ні своїх помилок, ні помилок партнера по грі. На основі цього була складена вагова функція для максимально можливого розуміння значення власного мовлення у спільно одержаному результаті роботи, припустивши, що D є вагомішою, J – меншою мірою, а G – не має ваги. Таким чином, максимально можливе розуміння значення власного мовлення при керівництві діяльністю свого

партнера підраховувалося за формулою:

$$K = \sum (2D + 1J + 0G) \quad (2.13)$$

Для аналізу й оцінки допущених помилок, тобто усвідомлення ролі власного мовлення при керівництві спільною діяльністю з однолітком, у дітей всієї групи знаходили середнє значення – O_{cp} за формулою (2.8).

Аналіз отриманих результатів цієї серії представлено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Особливості вольової поведінки та побудови мовленнєвого
висловлювання, виявлені в дошкільників у ситуації
управління діями однолітка (у%)**

<i>Досліджувані</i>	<i>Характеристики вольової поведінки</i>			<i>Характеристики побудови мовленнєвого висловлювання</i>		
	<i>Прояв наполегливості</i>	<i>Самоконтроль</i>	<i>Оцінка результату</i>	<i>Повнота</i>	<i>Логічність</i>	<i>Розуміння значення власного мовлення</i>
Перша група	71	51	44	23	35	19
Друга група	72	60	29	24	45	28

Так, у ситуації керівництва чужими діями дошкільники виявляють достатній рівень наполегливості (72 %). Але доведення роботи до кінця за допомогою словесного керівництва замінюється вказівками рук на місцезнаходження кубиків або особистою їх перестановкою, що вказує на порушення ними правил, тобто на недостатній самоконтроль (55 %). У роботі діти в середньому припускаються 5-6 помилок, утім, оцінюючи одержаний результат, помічають не більш однієї, що свідчить про низький рівень правильності їхньої оцінки (близько 36 %).

Організовуючи діяльність з однолітками, старшим дошкільникам часто важко правильно пояснити хід їхніх дій, відповідно їх інструкція у середньому включає 4 із 16 можливих вказівок щодо розташування кубиків, тобто має низький рівень повноти (24 %). А відсутність певної послідовності при її

формулюванні свідчить і про низький рівень логічності (близько 40 %). Більшість дітей не усвідомлюють ролі своєї інструкції, своїх помилок і неточностей в успішності спільної діяльності з партнером (розуміння значення власного мовлення близько 24 %).

Враховуючи наявність взаємозв'язку між мовленнєвим і вольовим процесами в ситуації, коли дитина словесно планує та регулює виконання спільного з однолітком завдання, ми надали критеріям здійснення вольової поведінки (V_i, S_i, P_i) і побудови мовленнєвого висловлювання (L_i, Π_i, O_i) різну значущість. Найбільш значущі – самоконтроль (S_i) і повнота (Π_i), оскільки дошкільнику необхідно скласти точну і зрозумілу інструкцію партнеру по грі для отримання результату. Саме від повноти інструкції залежить правильність виконання завдання: чим повніша інструкція дитини, тим точніше ставить кубики її партнер за спільною діяльністю. Дотримання правила – надавати тільки мовленнєву вказівку місцеположення кубиків, тобто стримувати своє безпосереднє бажання вказати на місцеположення кубиків або поставити їх самостійно – свідчить про прояв самоконтролю.

Другі за значущістю – наполегливість (V_i) і логічність інструкції (L_i). Послідовно побудована дитиною інструкція щодо процесу розташування кубиків дає одноліткам можливість утримувати до кінця мету спільної діяльності – створення будиночка, що свідчить про прояв наполегливості, а порушення в ході надання інструкції призводить до помилок або зупинки діяльності, тобто її зниження. Якщо послідовність висловлення ходу своїх думок порушується, діти згодом втрачають мету своїх дій, що призводить до зупинки діяльності та прояву наполегливості.

Менш значущі серед характеристик – оцінка її результату (P_i) й розуміння значення власного мовлення (O_i) у спільній діяльності, тому що у дошкільників, на думку психологів, навички оцінки тільки починають формуватися.

У зв'язку з цим, рівень розвитку волі дітей обчислювався за формулою, до якої повнота інструкції та прояв самоконтролю ввійшли із множителем 3,

логічність інструкції і прояв наполегливості – із множителем 2, а розуміння змісту власного мовлення й оцінка одержаного результату діяльності – із множителем 1:

$$W_i = \frac{2L_i + 3\Pi_i + O_i + 2V_i + 3S_i + P_i}{12} \quad (2.14)$$

де W_i – рівень вольової поведінки i -тої дитини, L_i – послідовність зв'язків у інструкції i -тої дитини, Π_i – кількість точних інструкцій i -тої дитини, O_i – розуміння i -тою дитиною значення власного мовлення; V_i – прояв наполегливості i -тою дитиною; S_i – прояв самоконтролю i -тою дитиною; P_i – оцінка результату діяльності i -тою дитиною.

Отримані результати цієї серії дослідження показані на рис. 2.3.

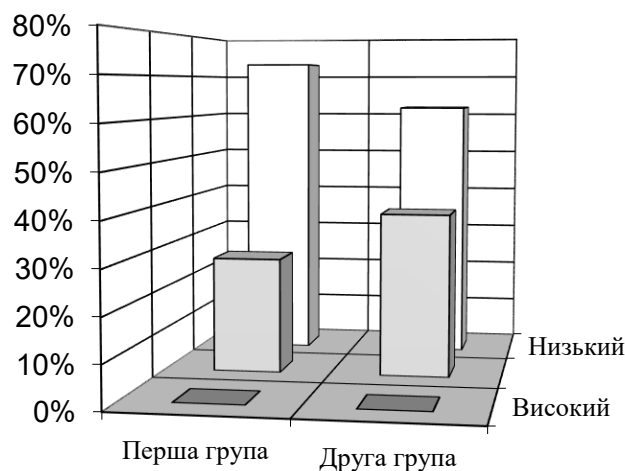


Рис. 2.3. Розподіл старших дошкільників за здійсненням вольової поведінки в ситуації управління діями однолітка (у %)

Високий рівень розвитку волі не був виявлений у жодної дитини.

Діти із середнім рівнем (32 %) прагнули виконати завдання до кінця, що вказує на високий прояв наполегливості (88 %). Управління діями однолітка переважно здійснювали вербально, але іноді могли рукою вказати на місцезнаходження кубика або особисто його переставити, що є свідченням достатнього розвитку самоконтролю (76 %). У роботі в середньому допускали до 4-х помилок, але при оцінці одержаного результату помічали майже всі з них, тому адекватність оцінки близько 80 %. Інструкція дошкільників мала лише 50 % повноти і 45 % логічності, оскільки їм ще складно розгорнуто й послідовно висловити свою думку при організації спільної діяльності з ровесником. У них

спостерігалось цілісне уявлення про майбутні дії, розуміння того, що успішне виконання завдання однолітком залежить від їх словесного керівництва. Але, аналізуючи причини похибок у результаті спільної роботи, найчастіше вказували на неправильні дії партнера, зрідка – на помилки в їхній інструкції, тобто розуміння значення власного мовлення не перевищує 33 %.

Старші дошкільники з низьким рівнем прояву волі (68 %) не доводили завдання до кінця. Досягнення ними результату відбувалося за рахунок постійної вказівки рукою, куди поставити той чи інший кубик, або особистої його перестановки, що свідчить про 64 % прояву наполегливості та 46 % самоконтролю. Під час роботи припускалися 10-15 помилок, але помічали не більше 3-х, відповідно правильність оцінки результату не перевищувала 25 %. Інструкція дітей відрізнялася надто малою повнотою (до 14 %) і логічністю (36 %), а розуміння значення власного мовлення у виконанні спільної діяльності з однолітком відповідала 20 %. Пояснюючи причини виникнення недоліків у роботі, вони, у більшості випадків, указували на провину свого партнера: «Петро мене не слухав» або на самі кубики: «Кубики погані». Іноді такі діти давали інструкцію, зовсім не звертаючи уваги на дії партнера, який будував на власний розсуд. Отже, для дошкільників з низьким рівнем розвитку вольової поведінки характерною є відсутність усвідомлення взаємозв'язку між своїм висловлюванням і діями однолітка в спільній діяльності.

Аналіз одержаних у двох ситуаціях констатувального етапу експерименту даних дозволив також виявити особливості вольової та мовленнєвої діяльності дошкільників у ситуаціях виконання завдання під керівництвом дорослого й управління чужими діями.

Результати (рис. 2.4) вказують на збільшення рівня наполегливості й самоконтролю в ситуації керівництва чужими діями вдвічі порівняно з ситуацією виконання діяльності під керівництвом дорослого. Тобто під час управління діяльністю однолітків старші дошкільники діють більш усвідомлено, що обумовлено самостійним плануванням ними спільної майбутньої діяльності.

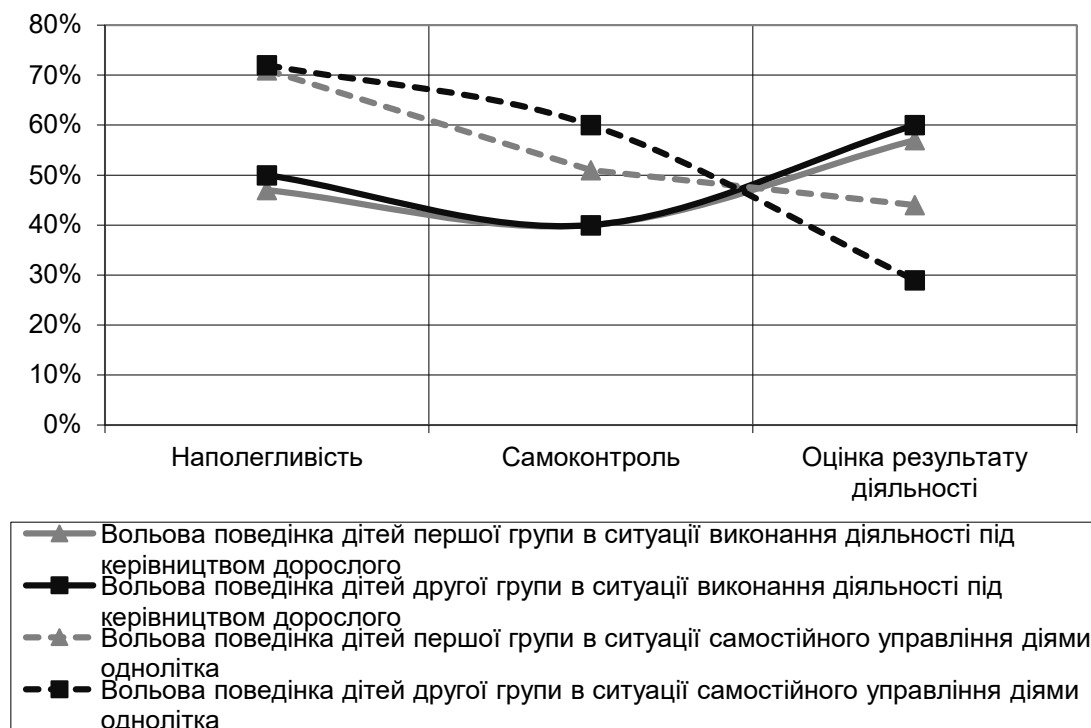


Рис. 2.4. Здійснення вольової поведінки старшими дошкільниками у ситуаціях виконання завдання під керівництвом дорослого та самостійного управління діями однолітка (у %)

Але показники оцінки роботи при самостійному управлінні чужими діями вдвічі нижчі, ніж при виконанні діяльності під керівництвом дорослого, коли діти орієнтуються на його інструкцію та вимоги. Їм важко зрозуміти, що, оцінюючи отриманий результат діяльності, необхідно орієнтуватися на задану ними самими інструкцію: виконана вона чи ні.

Аналіз результатів дослідження мовленнєвої діяльності старших дошкільників (рис. 2.5) свідчить про те, що успішність побудови ними висловлювань спільно з дорослим і при самостійному управлінні чужими діями також має свої особливості. Так, при створенні висловлювань у ситуації спільної діяльності з однолітком їх повнота майже в 2 рази менша, ніж при взаємодії з дорослим, що свідчить про труднощі самостійного підбору слів і складання речень, які вони зазнають для правильного і точного формулювання своїх думок. Водночас при керівництві чужими діями в них вдвічі зростає логічність висловлювань. Що стосується усвідомлення значення власного мовлення для отримання результату діяльності, то майже не має відмінностей у

вищезазначених ситуаціях.

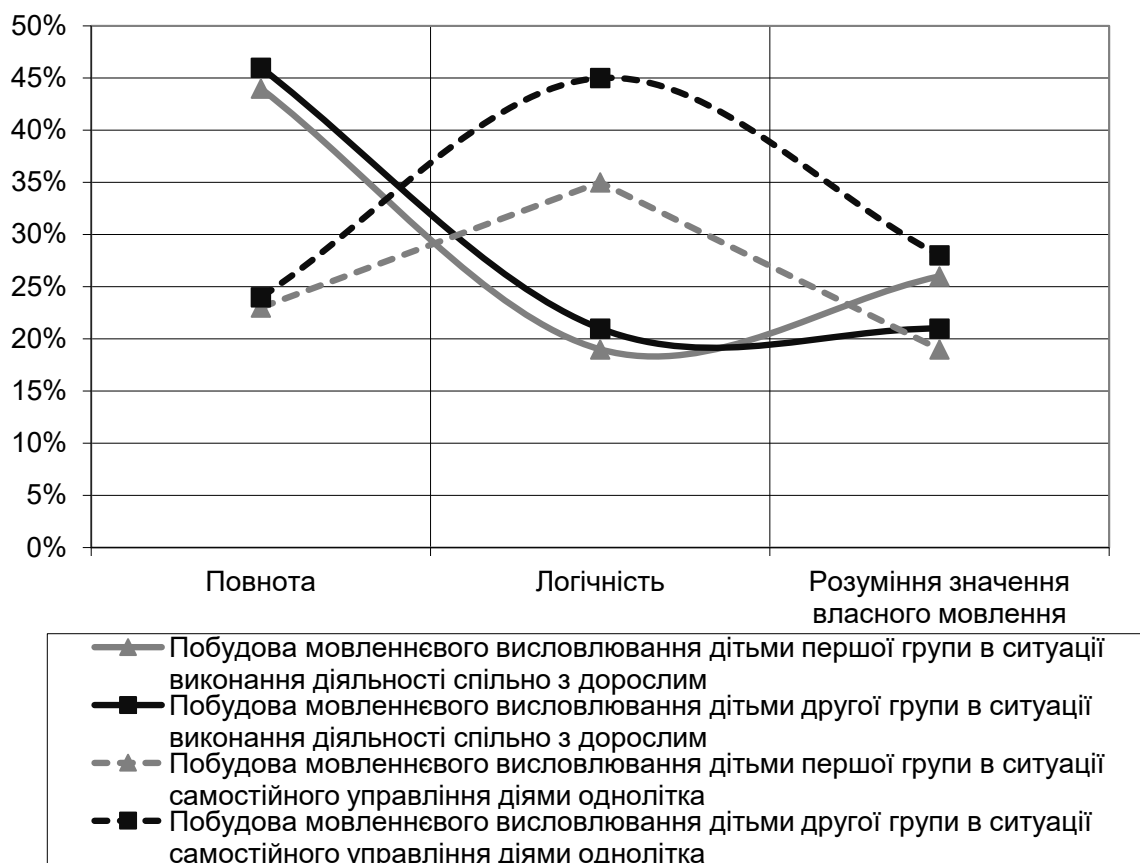


Рис. 2.5. Успішність побудови мовленнєвих висловлювань старшими дошкільниками в ситуаціях виконання завдання спільно з дорослим та самотійного управління діями однолітка (у %)

Кореляційний аналіз (г-критерій Пірсона) характеристик вольової поведінки дітей та їх мовленнєвих висловлювань у ситуації взаємодії з однолітками (додатки Г, рис. Г.1, Г.2; Д, табл. Д.1) свідчить про взаємозв'язок між наполегливістю ($r \approx 0,61$, $p \approx 0,001$), самоконтролем ($r \approx 0,47$, $p \approx 0,014$), здатністю оцінити результат ($r \approx 0,61$, $p \approx 0,001$) старшого дошкільника та повнотою його інструкції; між наполегливістю ($r \approx 0,53$, $p \approx 0,006$) і логічністю. Тобто дослідження засвідчило наявність зв'язку між вольовим і мовленнєвим процесами дітей дошкільного віку.

Отримані результати, на нашу думку, вказують на освоєння дітьми з середнім рівнем вольового розвитку другого етапу регулятивної функції мовлення певною мірою, коли вони вже намагаються здійснювати елементи самоконтролю, аналізу й оцінки власних дій. Оскільки старші дошкільники з

вищезазначеним рівнем розвитку волі здатні в елементарному вигляді планувати та здійснювати спільні дії з однолітками в діяльності, то можна припустити, що в них відбувається освоєння деякою мірою першого етапу планувальної функції. У дітей з низьким рівнем вольового розвитку відзначається серйозне утруднення в освоєнні обох функцій. Це підтверджується зіставленням частот, з якими зустрічаються певні етапи освоєння регулятивної функції та рівні розвитку волі за критерієм Хі-квадрат (додаток Е, табл. Е.1). Значення критерію χ^2 склало 8,4, достовірність (вірогідність нульової гіпотези про відсутність співпадіння рівнів за частотами в цьому випадку) $p < 0,026$.

Проведена перевірка значущості відмінностей за критерієм Стюдента (додаток В, табл. В.1) для незалежних вибірок між першою та другою групами демонструє, що відмінності не надто значні ($t_{s \approx -0,84}$, $p \approx 0,40$).

Для того, щоб провести формуючий експеримент та робити відповідні висновки про зміни під час його здійснення, нам необхідно переконатися в тому, що на початку дослідження групи належали до однієї популяції (оскільки діти відвідували різні дошкільні навчальні заклади), тобто не відрізнялися одна від одної за тими параметрами, що досліджувалися. Найпоширенішим засобом перевірки того, чи належать певні вибірки до однієї популяції, є зіставлення їх розподілу, зокрема, дисперсії.

Ми, наприклад, скористувалися багатовимірним тестом Хотеллінга T^2 на відмінності в дисперсії між двома групами, який базується на представленні внутрішньо-групових дисперсій через коваріаційні матриці. Тест однорідності дисперсії Левена ґрунтується на припущенні, що дисперсії в обох групах однакові та є коректним на вибірках більше, ніж 25, як і в нашому випадку. Ці два тести гомогенності доповнюються тестом однорідності дисперсій Брауна & Форсайта, що заснований на принципі ANOVA та аналізі групових відхилень медіан.

Як можна бачити з таблиці Л.1 (додаток Л), майже за всіма параметрами вірогідність гіпотези про те, що групи належать до різних популяцій (сукупностей) не досягає достовірного рівня, $p < 0,05$, тож маємо вважати їх

такими, що належать до однієї популяції.

Таким чином, одержані в цьому дослідженні результати дозволяють стверджувати наступне:

1. При навчанні за традиційною програмою дошкільного закладу у дітей старшого дошкільного віку відбувається деякою мірою вольовий розвиток, виділено три його рівні: високий, середній, низький, але характерним для них є середній і низький, що виявляються як у ситуації виконання завдання за інструкцією дорослого, так і при самостійній організації спільної діяльності з однолітком.

2. Для більшості старших дошкільників характерним є дуже низький рівень сформованості вмінь будувати мовленнєві висловлювання. Також існують особливості їх побудови дітьми в різних ситуаціях: при виконанні завдання спільно з педагогом вони вирізняються більшою повнотою, тому що домінує наслідування зразків висловів дорослих, які ними надані, а при взаємодії з однолітками – логічністю, оскільки намагаються повідомити свою думку більш чітко, бо мають труднощі при правильному складанні речень.

3. Старші дошкільники з середнім рівнем сформованості мовленнєвих умінь виявляють освоєння першого (здійснюють в елементарному вигляді самоконтроль та регуляцію своєї діяльності відповідно до вимог дорослого) та другого етапів регулятивної функції (здатні аналізувати й оцінювати дії однолітків). Також для них характерним є освоєння першого етапу планувальної функції, про що свідчить наявність умінь планувати власні дії і, певною мірою, спільні дії з однолітками. У дітей з низьким рівнем сформованості мовленнєвих умінь практично не відбулося освоєння цих функцій.

4. Встановлено зв'язок між особливостями вольової поведінки дітей та освоєнням ними мовленнєвих функцій. Так, у дітей з середнім рівнем здійснення вольової поведінки спостерігається другий етап становлення регулятивної функції та перший планувальної, а з низьким рівнем вольового розвитку – тільки перший етап регулятивної.

2.3. Вивчення розвитку волі та сформованості мовленнєвих умінь і функцій у учнів початкових класів

У першій серії констатувального експерименту, аналогічно роботі з дошкільниками, за методикою У. В. Ульяновської «Палички» (додаток Б.1) вивчалися особливості вольової поведінки учнів 1-2-х класів при виконанні ними діяльності під керівництвом дорослого та ступінь освоєння мовленнєвих функцій. При цьому завдання було дещо ускладнено: школярі повинні були заповнити килимок більшого обсягу протягом 10 хвилин (41 фрагмент, а не 28, як у старших дошкільників, робота тривала 15 хвилин).

Вивчення успішності виконання дітьми роботи також здійснювалося за критеріями наполегливості, самоконтролю й оцінки результату своєї діяльності. Дані цієї серії дослідження висвітлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Особливості вольової поведінки учнів 1-2-х класів у ситуації виконання ними діяльності під керівництвом дорослого (у %)

<i>Досліджувані</i>	<i>Характеристики вольової поведінки</i>		
	<i>Наполегливість</i>	<i>Самоконтроль</i>	<i>Оцінка результату своєї діяльності</i>
1 клас	73	59	77
2 клас	80	77	83

Аналіз результатів свідчить, що першокласники проявляють наполегливість у межах 73 %, тобто виконують три чверті обсягу завдання (30 фрагментів з 41). Вони дотримуються 2-3 правил з п'яти, що відповідає 59 % самоконтролю. Правильно оцінюють результат виконаного завдання 33 % учнів, а інші в середньому завищують на 1 бал (адекватність оцінки результату 77 %).

Обсяг роботи учнів другого класу складає 32-33 фрагменти, що відповідає 80 % наполегливості, а при її виконанні дотримуються 3-4 правил, тобто виявляють 77 % самоконтролю. Правильно оцінити одержаний результат можуть лише 53% дітей, у інших оцінка завищена в середньому на 0,5 бали, тому її адекватність по класу загалом відповідає 83 %.

Результати дослідження, отримані в першій серії, дозволили визначити на основі формули (2.4) три рівні сформованості вольової поведінки в молодших школярів, розподіл за якими представлено на рис. 2.6.

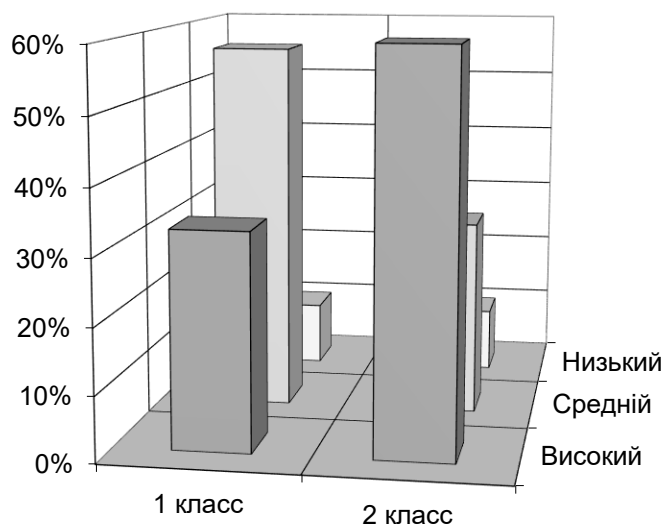


Рис. 2.6. Розподіл молодших школярів за рівнями здійснення вольової поведінки при виконанні ними діяльності під керівництвом дорослого (у %)

Учні з високим рівнем розвитку вольової поведінки виконують майже повний обсяг завдання та дотримуються всіх правил, що свідчить про 90 % прояву наполегливості та самоконтролю. Якщо і припускаються 1-2 незначних помилок через неуважність, то під час роботи їх усувають, а після її закінчення – оцінюють результат з урахуванням допущених ними недоліків. Різниця між оцінкою учнів і вчителя одержаного результату становить 0-0,5 балів, що передбачає 93 % адекватності.

Для школярів із середнім рівнем вольової поведінки характерним є виконання більше половини обсягу роботи, що відповідає 76 % прояву наполегливості. Вони дотримуються 3-4-х правил з п'яти і допускають у середньому 5 помилок, тобто їх самоконтроль становить 63 %. При аналізі своєї роботи помічають не всі допущені помилки й різниця між їх оцінюванням одержаного результату та оцінкою дорослого в середньому становить 1,5 бали, тому адекватність їхньої оцінки приблизно дорівнює 75 %.

Діти з низьким рівнем вольового розвитку виконують трохи більше половини обсягу роботи, тобто проявляють 55 % наполегливості. Але під час

виконання завдання дотримуються тільки 1-2 правил, постійно відволікаються та допускають багато помилок, що свідчить про низький рівень їх самоконтролю (15 %). Після закінчення своєї роботи їм не перевіряють, але високо оцінюють отриманий результат, бо вважають, що все зробили правильно. Виявлена різниця в 2-3 бали між оцінюванням результату учнями та дорослим, і, відповідно, адекватність оцінки у них не перевищує 42 %.

Отримані дані дослідження дозволяють визнати, що у 33 % молодших школярів 1-го та 60 % 2-го класів з високим рівнем прояву вольової поведінки відбулося освоєння другого етапу регулятивної функції мовлення, оскільки вони здатні аналізувати й оцінювати свої дії. Для 57 % першокласників і 30 % другокласників із середнім рівнем розвитку волі характерним є продовження освоєння її першого етапу, коли вони, спрямовуючи свою поведінку відповідно до вимог дорослого, здійснюють мовленнєвий супровід своєї діяльності, констатують її результати та здатні перевірити відповідність власних дій вимогам вчителя. Значні утруднення в освоєнні цієї функції залишаються притаманними 10 % учнів 1-го і 2-го класів, у яких виявлено низький рівень вольового розвитку.

Перевірка значущості відмінностей за критерієм Стьюдента (додаток В, табл. В.2) для незалежних вибірок між досліджуваними класами показала, що відмінності не значущі за показником наполегливості ($t_s \approx 0,56$, $p \approx 0,57$), а значущість відмінностей виявлена в самоконтролі ($t_s \approx 2,62$, $p \approx 0,011$) та оцінці результату своєї діяльності ($t_s \approx 2,37$, $p \approx 0,021$), тобто в учнів 2-го класу більшою мірою сформовані самоконтроль і здатність оцінити результат своєї діяльності порівняно з першокласниками. Отже, при навчанні за звичайною шкільною програмою у молодших школярів поступово збільшуються такі показники вольового розвитку, як самоконтроль та вміння адекватно оцінювати результат своєї роботи.

У другій серії за методикою І. Б. Дауніса «Опис передбачуваної діяльності» (додаток Б.2) вивчалася сформованість у учнів 1-2-х класів умінь будувати мовленнєві висловлювання при взаємодії з дорослим та особливості освоєння мовленнєвих функцій. Як і дошкільникам, їм було запропоновано описати процес

виконання передбачуваної діяльності – «Як зробити своїми руками книгу в подарунок до дня народження друга». Інструкція школярам була дещо змінена: «У тебе є друг? Як його звать? Ти б хотів зробити своєму другові особливий подарунок – книгу, яку не можна купити в магазині? Розкажи, як ти зробиш таку книгу: про що вона повинна бути, що необхідно для її виготовлення, як її можна зробити? Як ти гадаєш, від тебе залежить, яка вийде книжка?».

Успішність виконання завдання оцінювалося за критеріями повноти, логічності, розуміння значення власного мовлення для виконання діяльності. Результати цієї серії представлені в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Особливості побудови мовленнєвих висловлювань учнів 1-2-х класів у
спільній діяльності з дорослим (у %)**

<i>Досліджувані</i>	<i>Характеристики побудови мовленнєвих висловлювань</i>		
	<i>Повнота</i>	<i>Логічність</i>	<i>Розуміння значення власного мовлення</i>
1 клас	50	31	23
2 клас	57	49	29

Висловлювання першокласників включають у середньому 5 смислових одиниць (50 % повноти), які поєднані 1-2 логічними зв'язками (31 % логічності). Усвідомлення ними значення власного мовлення в діяльності не перевищує 23 %, оскільки тільки 27 % із них розуміють значущість своєї розповіді про зміст книги для створення корисного для друга подарунка, 60 % – значення власного опису зовнішнього вигляду книги для її виготовлення, а 13 % не можуть вказати жодної ознаки значення свого мовлення для отримання результату діяльності.

Повнота висловлювань учнів 2-го класу складається, переважно, з 6 смислових одиниць (57 %), а логічність представлена 2-3 зв'язками: про кого (про що) книга, що необхідно для її виготовлення та як її робити (49 %). Визначення значення власного мовлення для виготовлення подарунка залишається невисоким (29 %). Лише 7 % розуміють, що його створення залежить від опису ними як змісту книги, так і зовнішнього її вигляду; 47 % – тільки від вказівки на зміст, а 33 % – на зовнішній вигляд; 13 % – не усвідомлюють значення

свого висловлювання щодо майбутнього виготовлення книжки для друга. Отже, рівень сформованості мовленнєвих умінь у другокласників вище порівняно з першокласниками, але загалом зміни в показниках незначні.

Аналіз усіх одержаних результатів також дозволяє виділити три рівні сформованості мовленнєвих умінь, які були виявлені у дітей молодшого шкільного віку при взаємодії з дорослим (рис. 2.7).

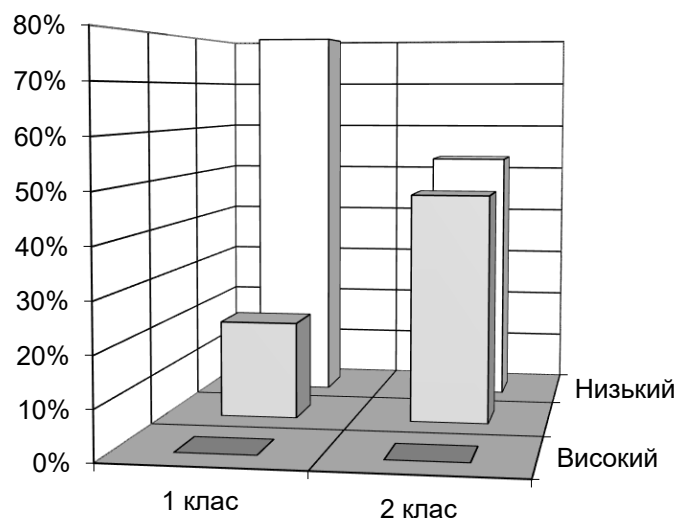


Рис. 2.7. Розподіл молодших школярів за успішністю побудови мовленнєвих висловлювань під керівництвом дорослого (у %)

Із високим рівнем сформованості мовленнєвих умінь не було виявлено жодного учня ні в першому, ні в другому класах, тобто діти цього віку ще не можуть будувати висловлювання зі значною повнотою та логічністю.

Із середнім рівнем сформованості мовленнєвих умінь 20 % першокласників і 47 % другокласників цілком усвідомлено будують зміст свого висловлювання, повнота якого налічує 6-10 смислових одиниць (79 %), що поєднані 2-3 зв'язками між його елементами (відповідно логічність становить 57 %). Розуміння учнями ролі свого мовлення при виготовленні книжки залишається низьким (31 %), хоча деякі з них усвідомлюють, що результат залежить від того, що вони розповіли про виготовлення книги, щоб вона була цікавою та корисною для друга.

Наприклад, бесіда з Іллею Б. (1 клас).

Ілля: Назва – «Злий чарівник». Взяти картон, намалювати на ньому. Наче обкладинка щоб була. Потім такі спеціальні скріпочки. Там аркуші зробити і

скріпочками проколоти, щоб вони трималися як в книжці. Написати казку і намалювати картинки.

Експериментатор: Як ти гадаєш, від тебе залежить, яка вийде книжка?

Ілля: Так, я казав, що це буде казка про злого чарівника. Там багато пригод.

Молодші школярі 1-го (80 %) та 2-го класів (53 %) з низьким рівнем сформованості мовленнєвих умінь створюють висловлювання з повнотою від 2 до 5 смислових одиниць (49 %), водночас першокласники встановлюють тільки один логічний зв'язок між його смисловими елементами (28 %), тоді як учні 2-го класу поєднують їх 1-2 зв'язками (47 %). При оцінці значення свого мовлення у виготовленні подарунка більшість із них усвідомлює необхідність тільки опису його зовнішнього вигляду, інші не розуміють навіть цього (25 %), і тому воно залишається низьким.

Наприклад, бесіда з Ганною Я. (2 клас).

Ганна: Узяти зошит. Наклеїти красивих картинок. Наклеїти анекдоти всякі, теж цікаві. Два малюнки красиві намалювати.

Експериментатор: Як ти гадаєш, від тебе залежить, яка вийде книжка?

Ганна: Так, я казала, що треба красиві картинки і малюнки. Вона буде дуже красива.

Таким чином, дані цієї серії дослідження дозволяють стверджувати, що для молодших школярів з середнім рівнем сформованості мовленнєвих умінь характерний другий етап освоєння регулятивної функції мовлення, оскільки вони деякою мірою виявляють схильність до аналізу й оцінки своєї мовленнєвої діяльності, спираючись на поставлені дорослим вимоги. Здатність планувати хід виготовлення подарунка на завдання педагога вказує на освоєння першого етапу планувальної функції. Для учнів з низьким рівнем мовленнєвого розвитку, які намагаються будувати висловлювання тільки за вимогою дорослого, характерними є освоєння першого етапу регулятивної функції, але нездатність планувати саму діяльність вказує на утруднення в освоєнні планувальної.

На наш погляд, результати цієї серії свідчать про продовження становлення першого етапу регулятивної функції мовлення в учнів першого класу, оскільки 80 % із них, виявляючи низький рівень сформованості мовленнєвих вмінь,

розповідають про створення книги, керуючись тільки вимогою педагога. У 47 % другокласників, які мають середній рівень сформованості вмінь будувати мовленнєві висловлювання, відбулося освоєння її другого етапу (здійснюють елементарний самоконтроль побудови свого висловлювання відповідно до наданого дорослим його плану) та першого планувального (здатні планувати дії щодо виготовлення подарунка).

Вивчення значущості відмінностей між учнями 1-го та 2-го класів за критерієм Стюдента (додаток В, табл. В.2) для незалежних вибірок дало можливість визначити, що відмінності значущі за показником логічності ($t_s \approx 5,12$, $p \approx 0,000$), а за показниками повноти ($t_s \approx 1,23$, $p \approx 0,22$) та розуміння значення власного мовлення ($t_s \approx 0,77$, $p \approx 0,82$) різниця незначна, тобто в 2-му класі стало більше дітей, які вміють висловити свої думки в певній послідовності, можуть встановлювати зв'язки між їх елементами. Це лише незначний рух вперед порівняно з учнями першого класу, більшість яких не здатна планувати та реалізовувати власну мовленнєву діяльність і, висловлюючи свої думки, не турбується про те, щоб їх зрозуміли оточуючі.

У третій серії констатувального дослідження в ситуації спільної діяльності з однолітком за методикою М. Н. Дікова «Управління чужими діями» (додаток Б.3) визначалися особливості вольової поведінки молодших школярів, сформованість у них умінь будувати мовленнєві висловлювання й особливості освоєння ними планувальної та регулятивної функцій мовлення.

Двом школярам потрібно було скласти з кубиків будинок за зразком, одному з яких – «будівельнику» – необхідно було планувати та регулювати спільну діяльність дотримуючись певних правил, а іншому – «помічнику» – її реалізувати. Інструкція давалася в тому ж вигляді, як і дошкільникам.

В якості критеріїв розвитку вольової поведінки використовували наполегливість, самоконтроль та оцінку результату діяльності, а сформованості мовленнєвих умінь – повноту, логічність і розуміння значення власного мовлення в організації діяльності. Одержані дані представлені в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Особливості вольової поведінки та побудови мовленнєвого висловлювання, виявлені в учнів 1-2-х класів у ситуації управління діями однолітків (у%)

<i>Досліджувані</i>	<i>Характеристики вольової поведінки</i>			<i>Характеристики побудови мовленнєвого висловлювання</i>		
	<i>Прояв наполегливості</i>	<i>Самоконтроль</i>	<i>Оцінка результату</i>	<i>Повнота</i>	<i>Логічність</i>	<i>Розуміння значення власного мовлення</i>
1 клас	76	59	48	24	43	26
2 клас	76	71	51	39	56	42

Аналіз поведінки дітей 1-го класу вказує на достатній прояв ними наполегливості (76 %), про що свідчить кількість правильно розташованих кубиків (близько 11-12 із 16). Водночас під час виконання завдання першокласники самі їх переміщують або показують необхідне розташування, що засвідчує порушення ними правил, а після закінчення роботи можуть знайти та виправити не більше однієї помилки, тобто у школярів цього віку ще недостатньо сформовано самоконтроль (59 %). Під час виконання діяльності припускаються 4-5-ти помилок, але при перевірці помічають 2-3, тобто здатність правильно оцінити результат діяльності ще залишається не досить розвинутою (48 %). Також дані свідчать, що при управлінні діями однолітка інструкція більшості учнів перших класів включає 3-4 вказівки щодо місця розташування кубиків і характеризується низькою повнотою (24 %). Що стосується її послідовності, то в середньому по групі вона налічує 6-7 зв'язків, отже, логічність становить 43 %. За підсумками бесід, половина першокласників не усвідомлює, що успішний результат спільної діяльності залежить від їх інструкції, тобто розуміння значення власного мовлення відповідає 26 %.

В учнів 2-го класу зміни в вольовій поведінці помічені незначні. Так, прояв наполегливості (76 %) залишається без змін, а самоконтроль підвищується на 12%. Водночас тільки третина школярів доводить роботу до кінця, керуючи діями

однolітка вербально, інші, як і першокласники, не дотримуються правил, при виконанні завдання допускають близько 4 помилок, але після закінчення роботи помічають та виправляють одну-дві з них, адекватність їхньої оцінки результату діяльності залишається майже без змін (51 %). Аналіз особливостей побудови другокласниками мовленнєвого висловлювання засвідчує певне збільшення всіх його показників, а саме: повноти на 15 %, логічності – на 13 %, розуміння значення власного мовлення – на 16 %. Їх інструкція налічує 6-7 повідомлень щодо правильного розташування кубиків, що відповідає низькому рівню повноти (39 %). Водночас зростає послідовність викладу своєї думки, яка включає до 8-9 зв'язків і, відповідно, має середній рівень логічності. Кількість дітей, які починають розуміти роль своєї інструкції в отриманні успішного результату спільної діяльності, дещо збільшується, проте загальний рівень усвідомлення значення власного мовлення залишається низьким (42 %).

Як і у дошкільників, рівень сформованості в учнів вольової поведінки обчислювався за формулою (2.14). Проведене дослідження та його результати дозволяють виявити три рівні розвитку волі, розподіл за якими подано на рис. 2.8.

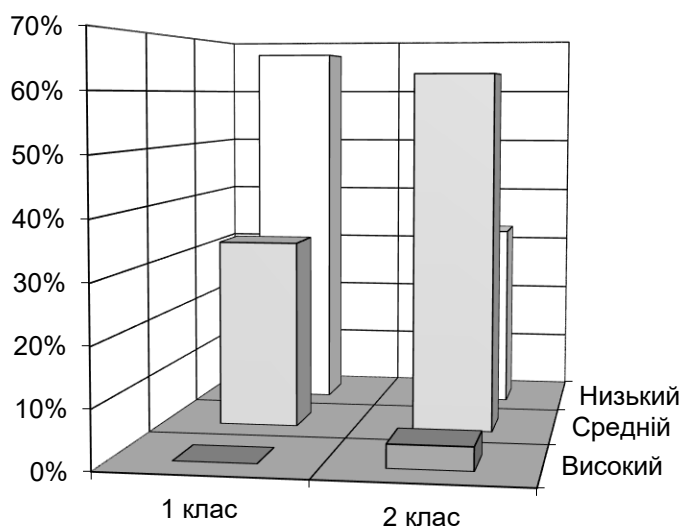


Рис. 2.8. Розподіл молодших школярів за рівнями вольової поведінки в ситуації керівництва діями однolітків (у %)

Високий рівень вольового розвитку було виявлено тільки в одного учня 2-го класу – прояв ним наполегливості, самоконтролю й оцінки результату

відповідає 100 %. Його інструкція під час управління діями однолітка характеризується чіткістю та додержанням певної послідовності її викладу, тобто високою повнотою (80 %) та логічністю (81 %). Якщо партнер під час спільної роботи помилявся, то «будівельник» продовжував уточнювати місцеположення кубиків, пояснюючи утруднення, що виникло, неточністю своєї інструкції (розуміння значення власного мовлення 66 %).

При керівництві діями ровесників 33 % молодших школярів першого та 63 % другого класів із середнім рівнем здійснення вольової поведінки проявляють достатній рівень наполегливості (83 %) та самоконтролю (81 %), але при перевірці роботи помічають тільки частину помилок, що допущено, тобто правильність оцінки результату діяльності становить 63 %. Однак їх інструкція залишається недостатньо повною (59 %). Спочатку вона досить послідовна, але поступово діти захоплюються і починають порушувати правила, їх вказівки стають менш чіткими й логічними (42 %). У них спостерігається цілісне уявлення про діяльність, яку необхідно виконати, та розуміння того, що результат спільної роботи залежить від їхнього керівництва. Але при визначенні причин виникнення помилок у роботі вказують як на неточність своєї інструкції, так і на дії партнера, який не дотримувався наданих ними вказівок (розуміння значення власного мовлення – 50 %).

У спільній роботі з однолітком 67 % першокласників і 33% другокласників з низьким рівнем вольової поведінки припускають до 14 помилок і часто не дотримуються правил, деякі з них не доводять завдання до кінця, що свідчить про 66% прояву наполегливості та 56 % самоконтролю. Правильність оцінки ними результату своєї діяльності не перевищує 41 %, оскільки після її закінчення вони не помічають помилок зовсім або тільки одну-дві з них. Їх інструкція відрізняється незначною повнотою (34 %) та логічністю (17 %), а розуміння значення власного мовлення для виконання цієї діяльності не перевищує 29 %, адже причини виникнення помилок пояснюють «поганими» кубиками або «неправильними» діями партнера по грі.

Таким чином, встановлено, що для більшості першокласників (67 %)

характерний низький, для учнів 2-го класу (63 %) – середній рівень розвитку волі.

Одержані у трьох серіях констатувального експерименту дані дозволили визначити особливості вольової поведінки й мовленнєвих умінь дітей, які були виявлені в ситуаціях виконання завдання спільно з дорослим та управління діями однолітків. Порівняння вольової поведінки у першокласників і другокласників у цих ситуаціях подано на рис. 2.9.

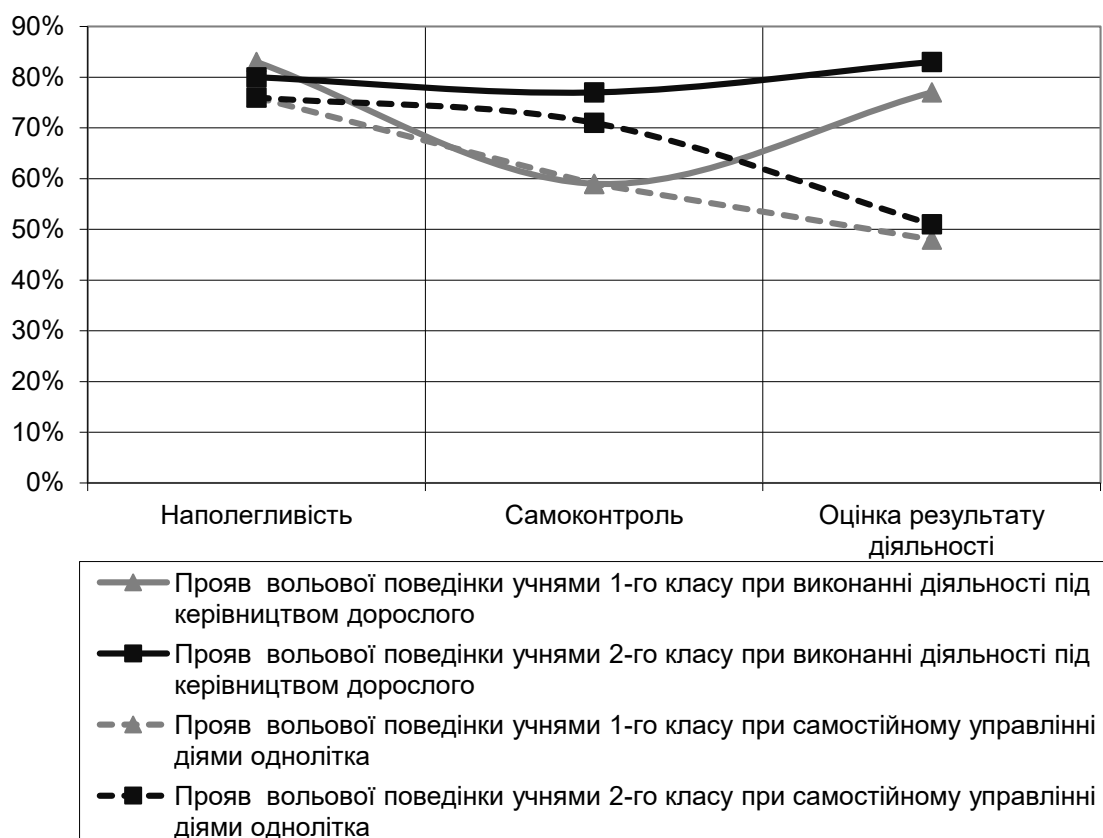


Рис. 2.9. Здійснення вольової поведінки молодшими школярами в ситуаціях виконання завдання під керівництвом дорослого та самостійного управління діями однолітків (у %)

Отримані дані свідчать, що більш значний прояв наполегливості в учнів обох класів має місце саме в ситуації їх взаємодії з дорослим, ніж з однолітками. Певні особливості виявлені й у здійсненні самоконтролю: у першокласників його рівень не має відмінностей у цих двох ситуаціях, а у другокласників він вище під час виконання завдання під керівництвом дорослого, ніж при самостійному управлінні діями однолітків. Що стосується адекватності оцінки результату своєї діяльності, то вона також значно вища при спільній роботі з дорослим як у учнів перших, так і других класів, ніж з їх однолітками.

Отже, у ситуації взаємодії з дорослим першокласники переважно проявляють показники вольового розвитку, що не спостерігається при взаємодії з однолітком. І ця особливість зберігається впродовж навчання у другому класі.

Успішність побудови мовленнєвих висловлювань молодшими школярами у вищезазначених ситуаціях представлено на рис. 2.10.

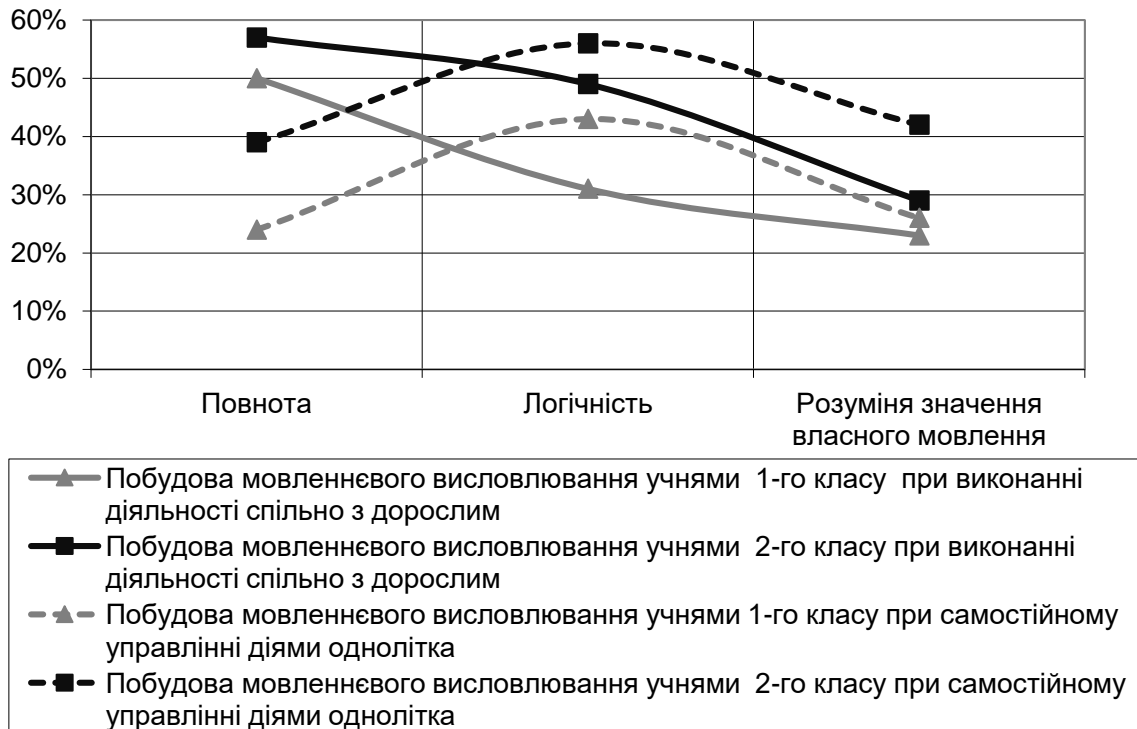


Рис. 2.10. Успішність побудови мовленнєвих висловлювань молодшими школярами в ситуаціях виконання завдання спільно з дорослим та самостійного управління діями однолітка (у %)

При самостійному управлінні чужими діями у спільній діяльності повнота висловлювань дітей молодшого шкільного віку значно менша порівняно з виконанням діяльності спільно з дорослим – вони продовжують зазнавати труднощів при доборі слів і речень під час повідомлення своїх думок таким чином, щоб їх зрозуміли оточуючі. Водночас у ситуації взаємодії з однолітками учні будують більш зв'язні та логічні висловлювання, а розуміння значення власного мовлення в роботі, яке виявляють школярі, також вище в цій ситуації.

Зіставлення показників вольової поведінки та мовленнєвого висловлювання, які виявлені в ситуації управління чужими діями (3 серія) за допомогою лінійної кореляції Пірсона (додатки Г, рис. Г.3, Г.4; Д, табл.Д.1), дозволяє відзначити в учнів 1-х класів взаємозв'язок між проявом наполегливості

та повнотою ($r \approx 0,61$, $p \approx 0,000..$), логічністю ($r \approx 0,53$, $p \approx 0,002$), розумінням значення їх інструкції ($r \approx 0,39$, $p \approx 0,034$) відповідно; між оцінкою результату діяльності та розумінням значення власного мовлення для її здійснення ($r \approx 0,60$, $p \approx 0,001$). Отже, у поведінці першокласників, які будують свої висловлювання більш повно й логічно та усвідомлюють їх значення, відзначається підвищення прояву наполегливості й адекватності оцінки результату своєї роботи.

У другокласників кореляційні зв'язки виявлені також між наполегливістю та повнотою ($r \approx 0,66$, $p \approx 0,000..$); між самоконтролем і логічністю інструкції ($r \approx 0,41$, $p \approx 0,025$) (оскільки самоконтроль встановлювався як зворотне число відношення кількості видів порушень правил поведінки до максимального числа, а не кількості дотриманих правил, то в отриманих даних ця особливість позначається знаком «-»); між правильною оцінкою результату своєї діяльності й повнотою інструкції ($r \approx 0,47$, $p \approx 0,010$); між оцінкою результату роботи та розумінням значення в діяльності власного мовлення ($r \approx 0,59$, $p \approx 0,001$).

Зіставлення за критерієм Хі-квадрат показує, що вірогідність того, що співпадіння частот середнього та високого рівню розвитку, досить низька ($\chi^2 \approx 4,65$, $p < 0,097$) (додаток Е, табл. Е.2). Хоча вона й не досягає загальноприйнятого рівня $p \leq 0,05$, ми можемо констатувати на рівні тенденцій наступне.

На наш погляд, для високого рівня розвитку волі характерною є здатність школяра планувати спільну з однолітком діяльність, визначати послідовність її етапів і передбачати можливі результати, що вказує на становлення у нього другого етапу планувальної функції мовлення, а здійснення ним контролю за особливостями власних дій і партнера по завданню – третього етапу регулятивної (рис. 1.4).

Учням із середнім рівнем вольової поведінки властиве планування окремих спільних з однолітками дій, але ще складно визначити послідовність етапів діяльності загалом, що свідчить, без сумніву, про освоєння тільки першого етапу планувальної функції. Також здатність аналізувати помилки не тільки

власні, але й інших дітей, оцінювати правильно їхні дії у більшості випадків свідчить про другий етап становлення у них регулятивної функції.

Учням молодших класів з низьким рівнем вольового розвитку притаманні поодинокі спроби планування деяких дій у спільній діяльності з партнером без урахування його точки зору. Це засвідчує освоєння ними в елементарному вигляді лише першого етапу планувальної функції, а факт констатації одержаних результатів без їх аналізу й оцінки – перший етап регулятивної.

Перевірка значущості відмінностей у вольовому й мовленнєвому розвитку учнів 1-х і 2-х класів за критерієм Стюдента для незалежних вибірок (додаток В табл. В.2) не виявила їх за показниками наполегливості ($t_s \approx 0,00$., $p \approx 1,00$), самоконтролю ($t_s \approx 1,95$, $p \approx 0,056$) та оцінки результату діяльності ($t_s \approx 0,27$, $p \approx 0,791$). Вони визначені за показниками повноти інструкції ($t_s \approx 2,84$, $p \approx 0,006$) і розуміння значення власного мовлення при виконанні діяльності ($t_s \approx 2,19$, $p \approx 0,032$), тобто школярі 2-го року навчання в ситуації управління діями однолітка будують висловлювання більші за повнотою, глибше усвідомлюючи значення своєї мовленнєвої діяльності. Отже, шкільне навчання за звичайною програмою незначною мірою впливає на становлення в учнів 2-х класів вольової поведінки та певною мірою оптимізує процес формування їх мовленнєвих умінь.

На наш погляд, розвиток здатності здійснювати спільну з однолітками діяльність з урахуванням особливостей її реалізації та передбаченням результату свідчить про активне освоєння учнями планувальної функції мовлення, що, в свою чергу, сприяє оволодінню вміннями аналізу успішності етапів роботи, зроблених помилок, тобто збільшенню самоконтролю та розвитку вмінь адекватно оцінити роботу, а це вже свідчить про більш досконале освоєння регулятивної функції.

Отже, аналіз проведеного нами констатувального етапу дослідження дозволяє зробити такі *висновки*:

1. В умовах звичайного шкільного навчання за традиційними програмами у дітей молодших класів продовжується вольовий розвиток. Для більшості першокласників характерним є середній рівень здійснення вольової поведінки в

ситуації виконання завдання під керівництвом педагога і низький – при спільній діяльності з однолітком; для другокласників – високий при взаємодії з дорослим та середній і низький при управлінні чужими діями у спільній діяльності.

2. Під впливом навчання в учнів молодших класів відбувається формування зв'язного мовлення, а саме вмінь будувати висловлювання (визначено три рівні їх сформованості: високий, середній, низький). Але мовленнєві вміння в більшості учнів 1-го класу відповідають низькому рівню, у школярів другого класу – низькому і середньому, тобто рік навчання в школі дуже повільно впливає на їх формування. У ситуації виконання завдання спільно з дорослим висловлювання школярів характеризуються більшою повнотою, що пояснюється здатністю наслідувати мовленнєві зразки вчителів. А в ситуації роботи спільно з однолітком – вони більш логічні, крім того вищим є розуміння значення власного мовлення в діяльності.

3. В учнів початкових класів виявлена залежність між рівнем сформованості мовленнєвих умінь і етапами освоєння мовленнєвих функцій. Так, у дітей з високим рівнем сформованості вмінь будувати висловлювання відзначається освоєння 3-го етапу регулятивної функції, а також 2-го планувальної, тобто вони здатні, по-перше, здійснювати контроль, оцінку й корекцію поведінки та діяльності однолітків і власних дій, а, по-друге, планувати спільну діяльність з ними, її окремі етапи та їх послідовність. У школярів з середнім рівнем розвитку мовленнєвих умінь спостерігається освоєння 2-го етапу регулятивної функції та 1-го планувальної, тобто діти можуть здійснювати елементарний аналіз і оцінку своїх дій та однолітка, а також планувати хід діяльності за завданням дорослого. Для дітей з низьким рівнем розвитку зв'язного мовлення характерно освоєння тільки першого етапу регулятивної, про що свідчить включення в процес побудови висловлювання тільки за вимогою дорослого і здатність деякою мірою порівнювати успішність своєї роботи з його вимогами.

4. Існує взаємозв'язок між вольовим розвитком учнів та освоєнням ними регулятивної та планувальної мовленнєвих функцій, становлення яких у цьому віці обумовлено сформованістю мовленнєвих умінь. У молодших школярів з високим

рівнем вольового розвитку відзначається становлення третього етапу регулятивної функції мовлення та другого планувальної. Для учнів з середнім рівнем здійснення вольової поведінки є характерним другий етап регулятивної та перший планувальної. Першокласники та другокласники, які виявляють низький рівень розвитку волі, освоїли тільки перший етап регулятивної функції.

2.4. Порівняльний аналіз вольового та мовленнєвого розвитку старших дошкільників і молодших школярів

Із метою виявлення динаміки розвитку волі дітей дошкільного та молодшого шкільного віку й особливостей сформованості в них умінь будувати висловлювання в процесі навчання за традиційними програмами освітніх закладів, а також визначення особливостей взаємозв'язку між вольовим і мовленнєвим розвитком нами було виконано аналіз результатів, одержаних у ході всіх серій констатувального етапу дослідження.

Що стосується розвитку волі, то дані, представлені на рис. 2.11, свідчать, що у дітей з віком значно збільшується наполегливість, самоконтроль, більш адекватною стає оцінка результату своєї діяльності саме в ситуації взаємодії з дорослим, завдяки його допомозі при виконанні ними роботи та при визначенні її успішності.

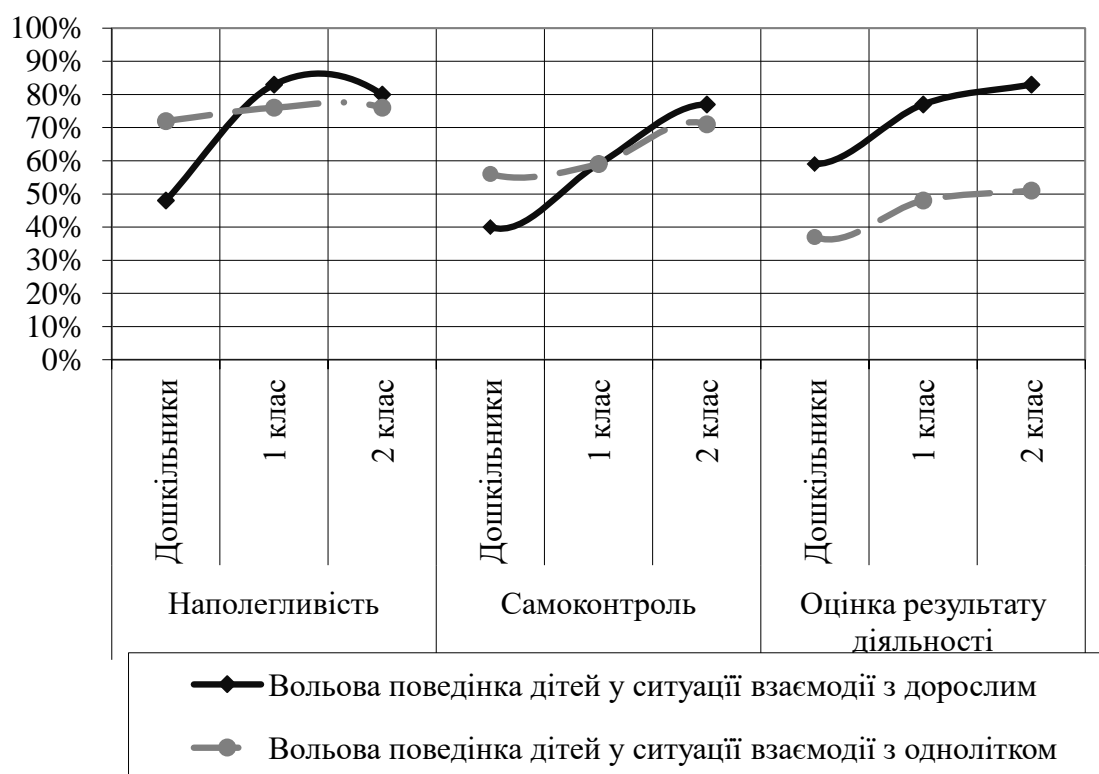


Рис. 2.11. Динаміка вольової поведінки дітей, що виявлена при взаємодії з дорослим та однолітками (у %)

Перевірка значущості відмінностей за критерієм Стюдента, представлена табл. В.2, В.3, В.4 (додаток В) для незалежних вибірок, між дошкільниками та учнями 1-го і 2-го класів, показала, що вони значущі за всіма показниками

вольового розвитку, а саме: *наполегливості* (між дошкільниками і першокласниками ($t_s \approx 10,49$, $p \approx 0,00..$); між дошкільниками і другокласниками ($t_s \approx 8,86$, $p \approx 0,00..$); *самоконтролю* (між дошкільниками й учнями 1-го класу ($t_s \approx 2,69$, $p \approx 0,01$); між учнями 1-го та 2-го класів ($t_s \approx 2,62$, $p \approx 0,011$) і між дошкільниками та учнями 2-го класу ($t_s \approx 5,29$, $p \approx 0,00..$); *оцінки результату своєї діяльності* ($t_s \approx 3,26$, $p \approx 0,002$; $t_s \approx 2,37$, $p \approx 0,02$ і $t_s \approx 5,51$, $p \approx 0,00..$ відповідно). Незначними є зміни у прояві наполегливості між першокласниками та другокласниками (значущі відмінності відсутні).

У дошкільників у більш складній для них ситуації управління діями однолітка відбувається збільшення наполегливості й самоконтролю, вони діють більш усвідомлено, намагаючись самотійно планувати свою діяльність і обирати способи її виконання при здійсненні власного плану дій. В учнів перших і других класів прояв наполегливості та самоконтролю майже однаковий у двох ситуаціях і є незмінним незалежно від того, з ким вони взаємодіють. Правильність оцінки результату діяльності у дошкільників і в учнів початкових класів майже вдвічі вища у спільній діяльності з дорослим, тому що вони продовжують орієнтуватися на зразок, який їм надається. Дані перевірки значущості відмінностей за критерієм Стюдента, подані у додатках В (табл. В.2, В.3, В.4) та Ж.1 (рис. Ж.1.1, Ж.1.2, Ж.1.3), указують на значні відмінності тільки в самоконтролі ($t_s \approx 2,98$, $p \approx 0,004$) між дошкільниками та другокласниками, тобто навчання за традиційною програмою дуже повільно сприяє їх вольовому розвитку.

Результати, представлені на рис. 2.12, дають можливість також визначити співвідношення розподілу старших дошкільників та молодших школярів за успішністю здійснення вольової поведінки в означених ситуаціях.

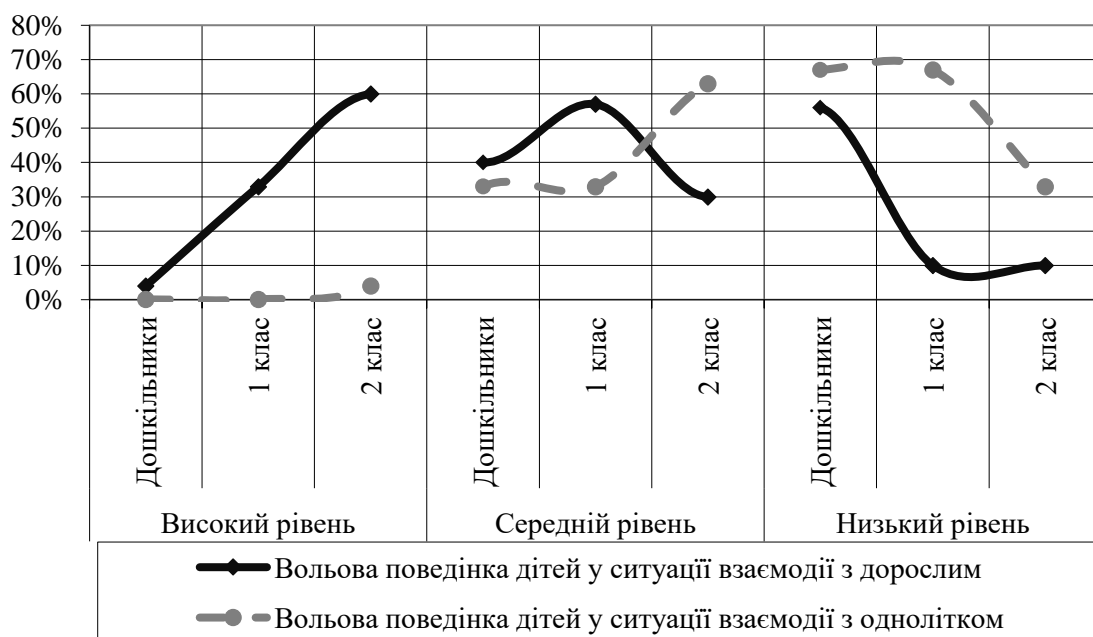


Рис. 2.12. Розподіл дітей за здійсненням вольової поведінки, що виявлена в ситуаціях виконання ними діяльності під керівництвом дорослого і при управлінні діями однолітка (у %)

Отже, взаємодія з педагогом є характерною для процесу навчання та виховання в дошкільному закладі й школі. У першій ситуації, коли діяльність виконувалася спільно з дорослим, кількість дітей з високим рівнем вольової поведінки з віком поступово збільшується від 4 % у дошкільників на 29 % у першокласників, далі – на 27 % в учнів 2-го класу. З середнім рівнем – зростає від 40 % дітей дошкільного віку на 17 % в 1-му класі, а в 2-му зменшується на 27% за рахунок збільшення дітей з високим рівнем вольового розвитку. Відповідно кількість дітей з низьким рівнем вольового розвитку зменшується на 46 % від дошкільного до молодшого шкільного віку.

Водночас, у ситуації управління діями однолітка виявлено, що серед досліджуваних дітей трьох вікових груп високий рівень прояву волі збільшився від 0 % у дошкільників лише на 4 % у другокласників. Кількість дітей старшого дошкільного віку та першокласників (33 %) з середнім рівнем не змінилася, а почала зростати на 30 % тільки в учнів 2-го класу, з низьким – поступово зменшилася від 67 % старших дошкільників та учнів 1-го класу на 34 % у другокласників відповідно. Отже, при традиційному навчанні у вольовій

поведінці дітей-дошкільників та першокласників у взаємодії з однолітками майже не відбуваються зміни, які починають виявлятися лише під час другого року навчання в школі.

Далі, на рис. 2.13, представлені дані успішності побудови мовленнєвих висловлювань дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

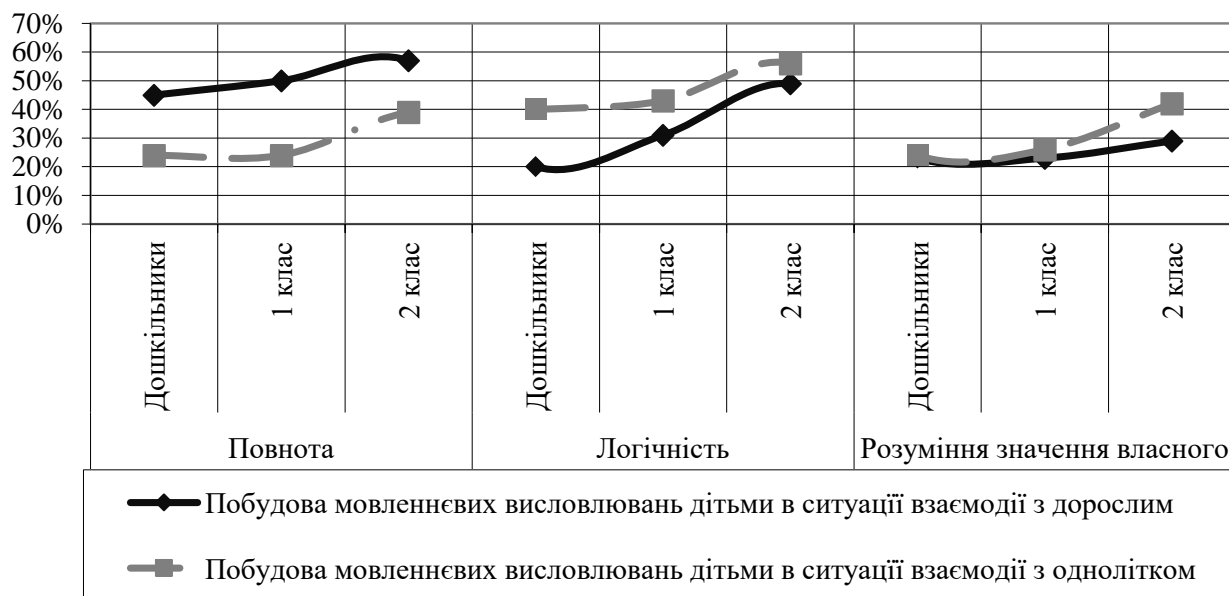


Рис. 2.13. Успішність побудови мовленнєвих висловлювань дітьми в ситуаціях виконання діяльності спільно з дорослим та однолітками (у %)

Так, порівняння отриманих результатів свідчить про повільне збільшення повноти при спілкуванні з дорослим на 5-7 % в умовах традиційного навчання в дошкільному закладі та в початковій школі, а з однолітками – на 15 % і лише в молодших класах. Водночас вона стає у два рази вищою в ситуації взаємодії з дорослим, ніж з однолітком. І ця різниця впродовж двох років залишається майже без змін.

За необхідності діяти спільно з однолітком і дошкільники, і учні початкових класів переважно намагаються будувати зв'язні, але невеликі за обсягом інструкції. Поступово, з віком, зростає логічність, а саме: у старшому дошкільному віці – на 11 %, у молодших школярів – 18% в ситуації їх спілкування з дорослим, а з ровесниками – на 3 % і 13 % відповідно. Тобто збільшується кількість дітей, які вміють чітко й послідовно сформулювати власну думку. Але водночас спостерігається зменшення різниці в логічності висловлювань, які побудовані ними під керівництвом дорослого та самостійно у

спільній з однолітком діяльності.

Розуміння значення власного мовлення при виконанні діяльності й отримання бажаного результату у дітей усіх вікових груп залишається майже без змін у ситуації взаємодії з дорослим (різниця між дошкільниками та першокласниками становить 0 %, а між молодшими школярами 1-го й 2-го класів – 6 %), але при спілкуванні з однолітком вони краще усвідомлюють вплив своїх мовленнєвих вказівок на отримання спільного результату (відмінність між старшими дошкільниками та учнями 1-х класів складає 2 %, а між першокласниками та другокласниками – 16 %).

Результати перевірки значущості відмінностей за критерієм Стюдента, які представлено у додатках В (табл. В.2, В.3, В.4) та Ж.1 (рис. Ж.1.4, Ж.1.5, Ж.1.6), вказують на певні відмінності побудови дітьми старшого дошкільного й молодшого шкільного віку висловлювань у різних ситуаціях.

Так, у випадку виконання діяльності спільно з дорослим значущі відмінності встановлено за показником *повноти* – тільки між дітьми дошкільного віку та учнями 2-го класу ($t_s \approx 2,38$, $p \approx 0,021$); за показником *логічності* між дошкільниками і першокласниками ($t_s \approx 2,75$, $p \approx 0,008$), учнями 1-го та 2-го класів ($t_s \approx 5,12$, $p \approx 0,00..$), дошкільниками та другокласниками ($t_s \approx 6,697$, $p \approx 0,00..$); за показником *розуміння значення власного мовлення* значущі відмінності відсутні в усіх трьох досліджуваних вікових групах. Отже, при традиційному навчанні поступово збільшується кількість дітей, які в ситуації взаємодії з дорослим будують логічні й повні висловлювання. Але вони, як і раніше, не замислюються над значенням свого мовлення при отриманні результату діяльності, і, відповідно, не можуть його адекватно оцінити.

При взаємодії з однолітком значущі відмінності встановлено за показником *повноти* між дітьми дошкільного віку та другокласниками ($t_s \approx 2,77$, $p \approx 0,008$), між учнями 1-го і 2-го класів ($t_s \approx 2,84$, $p \approx 0,006$); за показником *логічності* тільки між дошкільниками і другокласниками ($t_s \approx 2,81$, $p \approx 0,007$); за показником *розуміння значення власного мовлення* між старшими дошкільниками й учнями 2-го класу ($t_s \approx 3,06$, $p \approx 0,003$), між першокласниками і

другокласниками ($t_s \approx 2,19$, $p \approx 0,032$). Тобто, з 6-ти років починає дещо збільшуватися кількість дітей, які при взаємодії з однолітками можуть будувати повні висловлювання й усвідомлювати вплив власного мовлення на результат спільної діяльності, а з 7-ми – логічно формулювати свою думку.

Отримані результати, представлені на рис. 2.14, дозволяють визначити у вищезначених ситуаціях розподіл старших дошкільників та учнів початкових класів за успішністю сформованості мовленнєвих умінь. В обох ситуаціях більшість дошкільників (90 %), першокласників (80 %) та половина другокласників (53 %) виявляють низький рівень сформованості мовленнєвих умінь. Середній рівень констатовано у 10 % дітей дошкільного віку, 20 % учнів 1-го класу та у 47 % другокласників. Не було виявлено жодної дитини з високим рівнем сформованості вмінь будувати мовленнєві висловлювання в кожній із вибірок. Отже, існуюче навчання в дошкільному закладі та в початковій школі недостатньо впливає на формування мовленнєвих умінь, рівень яких залишається низьким у більшості старших дошкільників та молодших школярів.

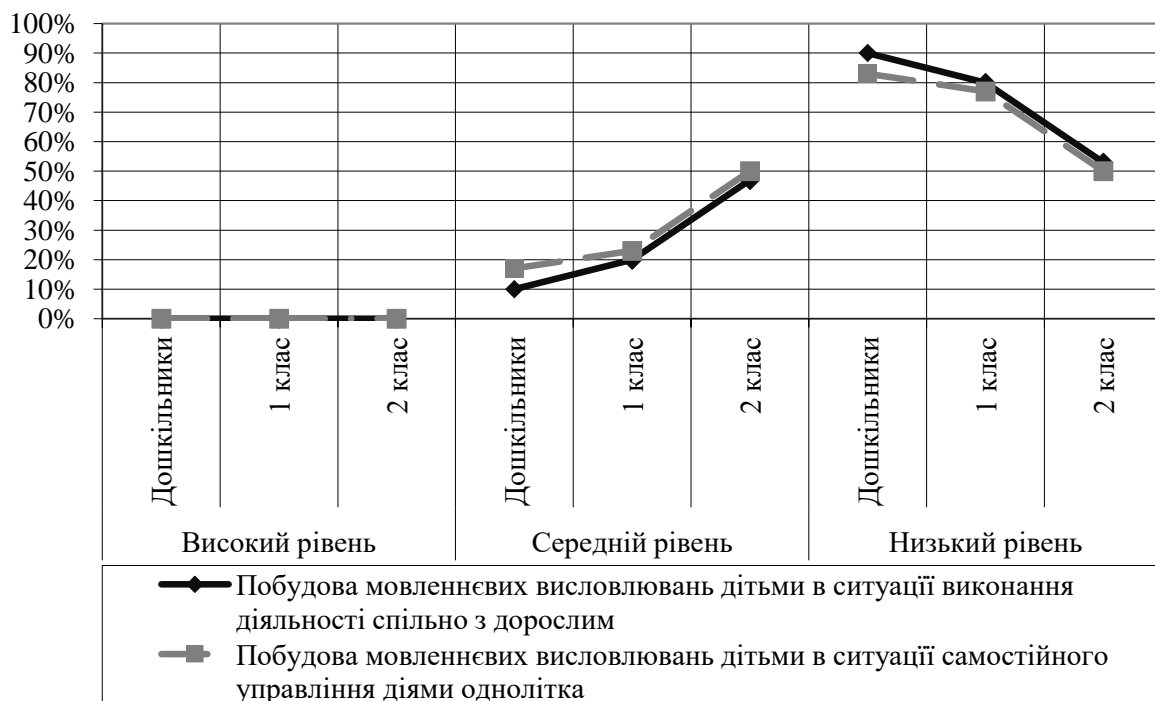


Рис. 2.14. Розподіл дітей за рівнями сформованості мовленнєвих вмінь, що виявлені в ситуації їх взаємодії з дорослим та однолітками (%)

З метою визначення особливостей взаємозв'язку між вольовим і мовленнєвим розвитком протягом вікових періодів, що досліджувалися, нами

виконано кореляційний аналіз за r -критерієм Пірсона, результати якого представлено в додатках Г, Д (табл. Д.1).

Так, встановлена залежність між *наполегливістю та повнотою* інструкції дошкільників ($r \approx 0,61$, $p \approx 0,001$), першокласників ($r \approx 0,61$, $p \approx 0,00..$) і другокласників ($r \approx 0,66$, $p \approx 0,00..$); між *наполегливістю і логічністю* інструкції дітей старшого дошкільного віку ($r \approx 0,53$, $p \approx 0,006$) і учнів 1-го класу ($r \approx 0,53$, $p \approx 0,002$); між *наполегливістю та розумінням значення власного мовлення* в діяльності тільки у школярів 1-го класу ($r \approx 0,39$, $p \approx 0,034$).

Виявлено залежність у прояві *самоконтролю від повноти* інструкції у дошкільників ($r \approx 0,47$, $p \approx 0,014$), а у другокласників – *від логічності* ($r \approx 0,41$, $p \approx 0,025$) їх висловлювань.

Також встановлено, що у дошкільників існує кореляційний зв'язок *між оцінкою результату своєї роботи та повнотою* інструкції ($r \approx 0,61$, $p \approx 0,001$), а у школярів – *між правильною оцінкою результату своєї роботи та розумінням значення власного мовлення* в діяльності 1-х ($r \approx 0,60$, $p \approx 0,001$) і 2-х ($r \approx 0,59$, $p \approx 0,001$) класів.

Отже, виявлено зв'язок між успішністю здійснення дітьми вольової поведінки та розвитком у них зв'язного мовлення, а саме: умінь повно і логічно висловлювати свої думки, розуміти значення власного мовлення.

На основі порівняльного аналізу отриманих даних усіх серій констатувального етапу дослідження можна сформулювати наступне:

1. Упродовж навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за традиційною програмою відбуваються зміни в їхньому вольовому розвитку: для більшості старших дошкільників характерним є низький рівень розвитку волі, середній – для першокласників, високий – для другокласників. Але значна кількість дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у складній для них ситуації взаємодії з однолітком виявляють низький рівень вольової поведінки. Майже за всіма показниками вольової поведінки між старшими дошкільниками й учнями початкових класів встановлена значущість відмінностей за критерієм Стюдента у

ситуації виконання діяльності на завдання дорослого й відсутня при управлінні діями однолітка.

2. Відбуваються мінімальні зміни в мовленнєвому розвитку дітей: для більшості старших дошкільників, першокласників і половини другокласників характерним є низький рівень його сформованості. Кількість дітей з середнім рівнем повільно збільшується з дошкільного до молодшого шкільного віку. З високим рівнем сформованості мовленнєвих вмінь не було виявлено жодної дитини. Висловлювання дітей всіх вікових груп характеризуються більшою повнотою у випадку виконання завдання спільно з дорослим, що пов'язано з наслідуванням ними мовленнєвих зразків педагога, а в більш складній ситуації взаємодії з однолітками – логічністю та розумінням значення власного мовлення в діяльності, тобто усвідомленням його впливу на отримання спільного результату.

3. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку характерним є взаємозв'язок волі та мовлення, який найбільш проявляється у дитини в ситуації самостійного управління діями однолітка, коли вона одночасно планує спільну діяльність і регулює власну поведінку та партнера. Більш високий прояв наполегливості, самоконтролю та вміння оцінити результат діяльності виявляється у тих дітей, які повніше, логічніше самостійно будують свої висловлювання, розуміють значення власного мовлення в діяльності. Аналіз отриманих даних свідчить, що протягом дитинства відбуваються зміни у цьому взаємозв'язку, а саме: здійснення вольової поведінки старшими дошкільниками більшою мірою пов'язано з повнотою їх висловлювань, першокласників – з повнотою і логічністю, другокласників – повнотою, логічністю та розумінням значення власного мовлення в діяльності.

Висновки до другого розділу

Результати, отримані в ході дослідження на констатувальному етапі роботи, дозволяють зробити наступні висновки:

1. У старшому дошкільному та молодшому шкільному віці в ході традиційного навчання відбувається вольовий розвиток, причому можливе виділення трьох його рівнів (високий, середній, низький).

Високий рівень розвитку волі характеризується виконанням дітьми повного обсягу роботи, здатністю дотримання ними всіх правил. У ході діяльності вони можуть припускатися незначних помилок, але усувають їх при повторній перевірці роботи, результат якої оцінюють з урахуванням допущених ними недоліків. Діти з середнім рівнем виконують більше половини заданого обсягу роботи, намагаються дотримуватися певних правил, а при оцінці результату своєї діяльності помічають тільки частину допущених помилок. Діти, яким притаманний низький рівень вольового розвитку, здійснюють менше половини обсягу завдання, дотримуючись одного з декількох правил. Під час виконання роботи вони постійно відволікаються та допускають помилки, які не помічають, а отриманий результат не перевіряють, але високо оцінюють.

2. Спостерігаються деякі особливості вольової поведінки старших дошкільників і молодших школярів у різних ситуаціях. Так, при взаємодії з педагогом прояв наполегливості, самоконтроль, здатність адекватно оцінити результат своєї роботи переважно зростають, ніж при спільній діяльності з однолітками, що пов'язано з допомогою дорослого як при виконанні ними завдання, так і при визначенні його успішності. Але в більш складній для них ситуації самостійного управління чужими діями зростання вищезначених показників волі відбувається дуже повільно, оскільки в цей час дитина тільки оволодіває вміннями планування та регуляції спільної з ровесником діяльності.

3. У дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в ході навчання за традиційними програмами відбувається формування мовленнєвих умінь, причому можливе виділення трьох рівнів їх сформованості (високий, середній, низький). Високий рівень характеризується достатньою повнотою і логічністю

висловлювань, повним розумінням дітьми його значення у виконанні діяльності, яке вони будують. З середнім рівнем сформованості мовленнєвих умінь діти будують висловлювання не достатньо повно й іноді порушують послідовність викладу думки, але усвідомлюють значення свого мовлення. Діти, які виявляють низький рівень, мають певне уявлення про зміст висловлювання, але будують його недостатньо повно, не вміють встановити логічні зв'язки між його частинами та не розуміють його значення для отримання бажаного результату діяльності.

4. У ситуації виконання завдання під керівництвом дорослого і дошкільники, і учні початкових класів, переважно, наслідують надані їм мовленнєві зразки, тому їх висловлювання характеризуються більшою повнотою, а в спільній з однолітками діяльності – логічністю, оскільки для кращого порозуміння з ними вони більш ретельно планують і регулюють своє мовлення. Усвідомлення значення власного мовлення при виконанні діяльності старшими дошкільниками не відбувається й у ситуації взаємодії з дорослим, й у ситуації взаємодії з ровесниками. Але в молодшому шкільному віці діти вже розуміють його вплив саме на отримання спільного з однолітками результату, меншою мірою – під час взаємодії з педагогом.

5. Існує деякий взаємозв'язок між сформованістю у дітей умінь будувати висловлювання різного змісту і структури й освоєнням ними мовленнєвих функцій. Для більшості дошкільників і учнів початкових класів з низьким рівнем сформованості мовленнєвих умінь характерним є освоєння першого етапу регулятивної функції, адже вони здійснюють спроби будувати висловлювання відповідно до наданого дорослим плану, але мають утруднення в освоєнні планувальної. У дітей із середнім рівнем відзначається другий етап освоєння регулятивної функції мовлення та перший етап планувальної: намагаються планувати хід свого висловлювання за завданням дорослого й певною мірою здатні здійснити аналіз та оцінку змісту свого висловлювання, оскільки починають розуміти значення його правильної реалізації для досягнення бажаного результату в діяльності. Ми передбачаємо, що для дітей з високим рівнем розвитку мовлення буде притаманним освоєння третього етапу

регулятивної мовленнєвої функції та другого етапу планувальної, оскільки вони здатні планувати спільну діяльність з однолітками, її окремі етапи та їх послідовність, а також здійснювати контроль, оцінку та корекцію власних висловлювань відповідно до отриманого результату.

6. Спостерігається взаємозв'язок між вольовим і мовленнєвим розвитком дітей, який поступово змінюється. Так, у старших дошкільників переважно відзначається зв'язок між проявом волі та повнотою їх висловлювань; у першокласників здійснення вольової поведінки пов'язане як з повнотою, так і логічністю формулювання ними своїх думок; у другокласників відзначаються кореляції між всіма показниками вольового та мовленнєвого розвитку, оскільки встановлено достовірні кореляції (за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона) між наполегливістю та повнотою, самоконтролем і логічністю, між правильною оцінкою результату своєї роботи й розумінням значення власного мовлення в отриманні її результату.

7. Існує зв'язок між вольовим розвитком дітей та освоєнням ними мовленнєвих функцій. Здатність дітей із низьким рівнем вольового розвитку підпорядковуватися вимогам дорослого, за допомогою власного мовлення здійснювати супровід дій, констатувати їх результат та порівнювати його з вимогами дорослого свідчать про освоєння ними певною мірою першого етапу регулятивної функції мовлення, а планування окремих своїх дій за завданням педагога – на елементарному рівні планувальної. Уміння дітей з середнім рівнем здійснення вольової поведінки аналізувати й оцінювати не тільки власні дії, але й дії однолітків свідчить про освоєння ними другого етапу регулятивної функції, а планування окремих спільних дій з ровесниками – першого етапу планувальної. Дітям із високим рівнем розвитку волі властиві аналіз і оцінка власних дій, виявлення елементарного самоконтролю, тобто освоєння третього етапу регулятивної функції, а вміння планувати спільну діяльність з іншими дітьми з аналізом особливостей її реалізації та можливих наслідків указує на освоєння ними певною мірою другого етапу планувальної.

8. У ході дослідження не виявлено значущих відмінностей між результатами

старших дошкільників експериментальної та контрольної груп: за критерієм Стюдента для незалежних вибірок за показниками наполегливості, самоконтролю й адекватністю оцінки свого результату та за показниками повноти, логічності й розуміння значення свого мовлення при побудові висловлювання як під час виконання діяльності під керівництвом дорослого, так і при самостійному управлінні діями однолітка.

9. Чинна навчальна програма для старших дошкільників і молодших школярів сприяє розвитку їхньої волі та мовлення, але, на нашу думку, недостатньо, тому що більшість дітей виявляють низький рівень їх сформованості. Виникає необхідність у розробці спеціальної методики навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку самостійної побудови зв'язних висловлювань з метою активізації процесу становлення у них планувальної та регулятивної функцій мовлення, що сприятиме оптимізації розвитку їхньої вольової поведінки.

РОЗДІЛ 3.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ РЕГУЛЯТИВНОЇ І ПЛАНУВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЙ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ЇХНЬОГО ВОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ

3.1. Психолого-педагогічні засоби оптимізації процесу становлення мовленнєвих функцій як психологічних умов розвитку вольової поведінки

У чинних нині Державних документах освіти [128; 52; 10] зазначається, що однією з найважливіших є проблема становлення особистості дитини в процесі її підготовки до самостійного життя та самореалізації в навколишньому світі. Особливої актуальності вона набуває на перших стадіях онтогенезу, коли діти починають за допомогою мовлення опановувати власну поведінку та будувати її відповідно до соціальних умов.

Розглядаючи мовлення як носій повідомлення про дію і як засіб, завдяки якому зовнішні дії переводяться до внутрішнього плану, такі вчені, як М. Й. Боришевський [22; 23], О. В. Запорожець [62], І. А. Кайдановська [70], Г. С. Костюк [184], С. Є. Кулачковська [93], В. І. Лубовський [106], вважають, що процес оволодіння ним дитиною складає внутрішній психологічний механізм її свідомої діяльності і поведінки, що починає розвиватися в період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку.

Цей механізм, за результатами досліджень В. К. Котирло [89], В. М. Переверзевої [146], Н. В. Рогани [194], Л. А. Шибицької [247] та інших, містить певні етапи: 1) виконання діяльності за завданням дорослого; 2) планування діяльності за підтримки дорослого; 3) самостійне планування своїх дій з опорою на досвід вже раніше виконаної аналогічної діяльності; 4) оволодіння вміннями створення моделі своїх дій щодо нового виду завдання.

На наш погляд, при послідовному переході від початкового етапу до наступного спочатку розвивається регулятивна функція мовлення – діти діють відповідно до вказівок дорослих, оволодівають уміннями аналізувати й оцінювати дії інших, спираючись на їх аналіз і оцінку дорослим; далі –

планувальна: старші дошкільники і молодші школярі прагнуть самостійно скласти план своєї діяльності, поступово навчаючись передбачати можливі наслідки власних вчинків. У цей час регулятивна функція продовжує своє функціонування, але на новому, більш вищому рівні – у дітей формуються вміння аналізувати й адекватно оцінювати результати власних дій, здійснювати самоконтроль і корекцію своєї поведінки та діяльності.

Ми вважаємо, що опанування старшими дошкільниками і молодшими школярами вмінь побудови висловлювань різних типів та структури, у яких саме і виявляються ці функції, буде сприяти оптимізації освоєння ними планувальної та регулятивної функцій мовлення. Так, створюючи висловлювання, дитина спочатку з'ясовує його зміст, потім – у внутрішньому плані – продумує послідовність і спосіб реалізації. Далі формулює свою думку, дотримуючись теми і плану, встановлює, чи зрозуміли її оточуючі. Якщо «так», вона продовжує висловлювання, якщо «ні» – уточнює або пояснює.

На сьогодні у віковій та педагогічній психології розроблені деякі окремі шляхи формування зв'язного мовлення дітей, але ще недостатньо вивчена роль мовленнєвих умінь у становленні функцій мовлення, також не була предметом досліджень роль функцій в їх вольовому розвитку.

З огляду на аналіз наукової психолого-педагогічної літератури щодо проблеми дослідження та результатів, отриманих у констатувальному експерименті, нами були визначені шляхи подальшої роботи для виявлення психологічних умов розвитку волі дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Мета формувального експерименту полягала в тому, щоб вивчити роль освоєння дошкільниками та молодшими школярами планувальної і регулятивної функцій мовлення в оптимізації розвитку їх вольової поведінки.

Для досягнення мети нами були поставлені такі конкретні наукові завдання:

1. Розроблення та подальша апробація розвивальної програми, спрямованої на освоєння дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку мовленнєвих функцій.
2. Зіставлення результатів усіх етапів формувального експерименту для

дослідження ролі освоєння регулятивної та планувальної функцій у розвитку вольової поведінки старших дошкільників та учнів 1-х класів.

3. Проведення всіх серій контрольного експерименту й аналіз отриманих результатів з метою виявлення динаміки розвитку волі дітей у процесі навчання за розвивальною програмою.

Для реалізації поставлених завдань нами протягом двох років було проведено дослідження, у якому взяли участь 52 дитини – дошкільники старших груп, а надалі – учні 1-х класів Донецького навчально-виховного комплексу № 16. Усі досліджувані пройшли констатувальний експеримент з метою визначення в них рівня розвитку волі та мовлення.

У програмах для дошкільних закладів [113] і 1-го класу початкової школи (І. Гудзик, М. Валушенко, О. Прищепа, 2001), у методичних рекомендаціях до цих програм [204] вказується, що дітей необхідно вчити логічно й послідовно будувати зв'язні висловлювання, без повторень і довгих пауз, дотримуючись структури, залежно від їх типу (інформаційно-стверджуючі, коментуючі, розпорядливі, описові, пояснювальні, оцінні), однак у них майже не представлено алгоритм роботи щодо вирішення цього питання.

Тому, створюючи розвивальну програму, ми ґрунтувалися на визначенні відомими психологами О. Р. Лурією [109], С. Л. Рубінштейном [195] «мовленнєвого висловлювання» як мовлення, що безпосередньо включається до процесу спілкування та передачі інформації від однієї особи іншій і складається з низки взаємозв'язаних речень, що становлять єдину цілісну замкнуту систему, виникнення якої відповідає певним етапам. Крім того, в основу програми ми взяли ідеї О. Р. Лурії [109], О. О. Леонтьєва [101] щодо структури висловлювання.

Також ми враховували погляди психологів і педагогів на хід формування зв'язного мовлення: навчання побудові речення, далі – переказу та тільки потім – самостійному формулюванню думок у висловлюванні. Ми використовували матеріали А. М. Леушиної [103] з питань формування у дошкільників навичок побудови зв'язних речень та переказу оповідань; існуючі методики розвитку зв'язного мовлення А. М. Богуш [18; 19], О. І. Тихеевої [226], які були доповнені

спеціальними завданнями та вправами щодо створення окремих типів висловлювань Л. Ф. Войтко [36], Н. Харченко [238]; посібники з розвитку зв'язного мовлення дітей цього віку [38; 78; 79; 115; 234]. Для роботи з молодшими школярами ми застосовували матеріали експериментальних програм з цілеспрямованого навчання дітей свідомому орієнтуванню в семантичній і логічній структурі текстової інформації в 1-3 класах Л. І. Волошенко [37], В. Н. Васильсвої [29], Н. М. Токаревої [229]; побудові монологічного висловлювання в початковій та середній школі В. Л. Скалкіна [212; 213], Т. Б. Хомуленко [239], Т. Б. Хомуленко і О. В. Скориніної [214]; матеріали навчально-методичних посібників з цих питань для вчителів початкових класів [52; 128; 178].

Програма створювалася також з урахуванням визначених нами етапів становлення мовленнєвих функцій (рис. 1.4). Навчання дітей-дошкільників починалося з ознайомлення з реченням як основним елементом зв'язного повідомлення думки. У них формували вміння використовувати надані педагогом різноманітні схеми для побудови власних речень, здійснювати елементарний їх аналіз, знаходити помилки та оцінювати правильність виконання завдання. Такий хід роботи, на наш погляд, сприятиме освоєнню старшими дошкільниками першого етапу регулятивної функції мовлення.

Далі дітям давали уявлення про розповідь, її основні ознаки та види; вчили орієнтуватися в її структурах, будувати план для переказу і складати на його основі елементарні повідомлення та описи. Ми вважаємо, що сформованість умінь визначати вид та структуру розповіді, здійснювати елементарний контроль за ходом її реалізації та виправляти в ході цієї роботи помилки у мовленні однолітків, спираючись на його аналіз і оцінку дорослим, буде сприяти освоєнню ними другого етапу цієї функції.

На основі проведеної роботи відбувалося навчання старших дошкільників самостійній побудові елементарних висловлювань-роздумів, а саме: просьби і пояснення, під час яких удосконалювалися вміння дітей аналізувати та оцінювати не тільки дії однолітків, а й власні, що оптимізувало процес становлення саме регулятивної функції. Водночас розвиток здатності дитини

планувати окремі спільні дії з однолітками, продумувати їх послідовність при формулюванні просьб та поясненні власної думки буде сприяти становленню першого етапу планувальної функції, підготовка до освоєння якої почалася раніше, коли дітей навчали спільно з дорослим створювати речення, визначати структури оповідання й опису, будувати плани переказів.

Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів став логічним продовженням попередньої експериментальної роботи.

На першому етапі формувального дослідження відбувалося вдосконалення умінь першокласників самостійно будувати повні поширені речення, створювати плани оповідань і описів з наступним їх переказом. Навчання дітей планувати тип висловлювання та вибирати відповідну його структуру являло собою підготовку до початку освоєння ними другого етапу планувальної функції мовлення. Одночасно прояв учнями самоконтролю в дотриманні плану при побудові висловлювання-повідомлення та опису, виявлення ними здатності аналізувати й оцінювати правильність його реалізації, виправляти елементарні помилки буде свідчити про освоєння нового, третього етапу регулятивної функції.

На другому етапі учнів навчали самостійно будувати висловлювання-міркування, а саме вчили будувати висловлювання-доручення та висловлювання-оцінку. На нашу думку, здатність дітей під час їх формулювання передбачати можливі результати та наслідки діяльності й прогнозувати варіанти її здійснення буде сприяти подальшому освоєнню ними другого етапу планувальної функції мовлення, а вміння оцінювати якість своєї роботи, знаходити свої помилки та розуміти причини власних успіхів або невдач – на перші ознаки освоєння ними четвертого етапу регулятивної.

На третьому етапі навчання здійснювалася цілеспрямована робота щодо оптимізації процесу освоєння молодшими школярами планувальної і регулятивної функцій мовлення за рахунок удосконалення в них умінь моделювати висловлювання різних типів.

Зміст занять, творчі завдання, роздатковий матеріал готувалися нами.

Важливою умовою було обговорення з педагогом планів занять, запропонованих експериментатором, спостереження за ходом роботи й аналіз отриманих результатів після її проведення. Педагоги, які працювали з дітьми, досвідчені, з великим педагогічним стажем, дуже зацікавлено та відповідально ставилися до експериментальної роботи. Для дітей була природною присутність другого дорослого, з яким вони були добре знайомі й тому без проблем сприймали його питання, репліки, зауваження під час роботи.

3.2. Методика та результати проведення розвивальної програми зі старшими дошкільниками

Метою першої частини експериментального дослідження стала оптимізація процесу освоєння дітьми дошкільного віку регулятивної та планувальної функцій мовлення, як психологічних умов розвитку їх волі, шляхом формування у них умінь будувати мовленнєві висловлювання різного змісту і структури.

На першому етапі навчальної роботи старших дошкільників ознайомлювали з реченням. Так, спочатку узагальнювали раніше одержані уявлення дітей про слово, як носія значення окремого предмета або явища, його ознак і ролі в мовленні людей. Поступово, у ході виконання різноманітних вправ, вони почали розуміти, що слова можуть бути пов'язані одне з одним і утворювати словосполучення, у якому конкретизується значення певного слова, і яке слугує «будівельним» матеріалом для побудови речення – основного елемента зв'язного повідомлення думки.

Далі дітей ознайомлювали з ознаками речення, а саме: воно завжди виражає закінчену думку, тобто в ньому про щось або про когось повідомляється, воно має головне слово (предмет думки) і повідомлення про нього. Тому, щоб скласти речення, спочатку потрібно назвати головне слово (його можна позначити карткою з цифрою «1»), а потім – повідомлення про нього, воно йде після головного слова і позначається карткою з цифрою «2». Таким чином, дошкільники засвоювали загальну його структуру спираючись вже на візуальне позначення (рис. 3.2.1).

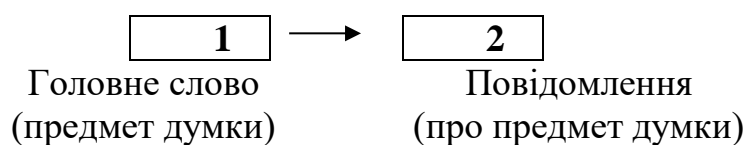


Рис. 3.2.1. Схема «Структура речення»

При цьому дошкільниками з'ясовувалося, що на схемі головне слово і повідомлення поєднані стрілкою, тому що вони пов'язані між собою, але про один і той же предмет думки повідомлення можуть бути різними, наприклад:

«Ведмідь живе в лісі»; «Ведмідь любить мед».

Виконання ігрових вправ щодо утворення речень з одним і тим же словом, яке в одному випадку може бути головним («Курча тікає від собаки»), а в іншому – входити до повідомлення («Собака женеться за курчам»), стало одним із основних видів роботи щодо формування у дошкільників умінь оформлення однієї і тієї ж думки різними мовленнєвими засобами.

З метою оптимізації процесу оволодіння дітьми побудовою більш складних речень нами використовувалися спеціальні картки, використання яких на заняттях, по-перше, служило планом-схемою щодо утворення різних словосполучень; по-друге, сприяло розвитку елементів самоконтролю в роботі, і, як результат, сприяло освоєнню в елементарному вигляді регулятивної функції мовлення.

На наступних заняттях відбувалося ознайомлення дітей з можливим складом повідомлення про головне слово, на основі виділення його ознак. Наводимо приклад знайомства старших дошкільників з поняттям «ознаки предмету» і розвитку у них умінь їх визначати.

Вихователь: Діти, про кого або про що я говорю: білий, маленький, пухнастий, спритний, вухатий?

Діти: Про зайця.

Вихователь: Я повідомила, яким буває заєць, тобто його колір «білий», розмір «маленький», якості «спритний» тощо. Отже, предмет може бути різним за формою, кольором, розміром, а його ознаку на схемі можна представити у вигляді хвилястої лінії. Коли я буду показувати таку лінію і предмет (рис. 3.2.2), ви повинні їх назвати.



Рис. 3.2.2. Схема словосполучення, до складу якого входить предмет та його ознака

Діти: Червоний помідор. Великий помідор. Спілий помідор.

Здійснюючи перехід до більш складної роботи, ми навчали дошкільників будувати речення, до складу якого входить головне слово і повідомлення, що включає слово-дію. З цією метою їх знайомили зі схемою (рис. 3.2.3), де головне слово позначалося цифрою «1», а повідомлення представлялося карткою із зображенням руки.

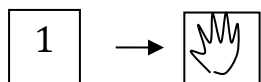



Рис. 3.2.3. Схема речення, у якому повідомлення включає слово-дію

Приклади таких речень: Сонце світить. Діти грають. Андрій малює.

Далі з'ясовувалося, що до складу повідомлення може входити і предмет, з яким пов'язана дія. Дітям була запропонована нова картка , при цьому уточнювалося, що вона позначає полицку, де можна розташувати будь-яку річ. Відповідно до схеми (рис. 3.2.4) дошкільники будували словосполучення цього виду, а потім включали їх у речення (рис. 3.2.5).

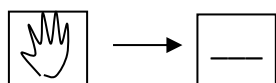


Рис. 3.2.4. Схема словосполучення, до складу якого входить дія та предмет, на який вона спрямована



Рис. 3.2.5. Схема речення, у якому повідомлення містить дію і предмет, на який вона спрямована

Наприклад: словосполучення – грають машинами, речення – Хлопчики грають машинами.

Потім до складу повідомлення вводилося «місце дії», що позначалося карткою, на якій намальовано хрестик. Дошкільникам пояснювали, що таким знаком раніше на картах помічали місце знаходження скарбу, або місце, куди потрібно було прибути. Як і на попередніх заняттях, діти будували словосполучення із словом-дією й визначенням місця її виконання (рис. 3.2.6), а потім включали його в речення (рис. 3.2.7).

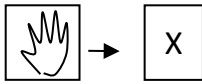



Рис. 3.2.6. Схема словосполучення, до складу якого входить дія та місце її виконання



Рис. 3.2.7. Схема речення, у якому повідомлення включає дію і місце її виконання

Наприклад: словосполучення – йдемо до садка, речення – Ми йдемо до садка.

Наступним кроком у навчанні стало ознайомлення дітей з іншою карткою «пісочний годинник» – , яка означала час здійснення дії. Ми звертали їх увагу на те, що за допомогою мовлення люди також уточнюють для себе і оточуючих час виконання тієї або іншої діяльності, повідомляють про свої плани або про те, що вже відбулося. Як і раніше, дошкільники спочатку складали словосполучення за запропонованою схемою (рис 3.2.8), а потім включали їх у речення (рис. 3.2.9).

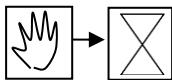


Рис. 3.2.8. Схема словосполучення, до складу якого входить дія та час її виконання



Рис. 3.2.9. Схема речення, у якому повідомлення включає дію і час її виконання

Наприклад: словосполучення – грати завтра, речення – Я буду грати завтра.

Завершуючи роботу зі складом повідомлення про головне слово, дошкільників знайомили з карткою «знак оклику» і пояснювали, що цей знак позначає необхідність оцінити успішність виконання дії за допомогою словосполучення (рис. 3.2.10) та речення (рис. 3.2.11).

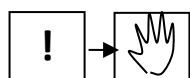


Рис. 3.2.10. Схема словосполучення, до складу якого входить дія та її оцінка



Рис. 3.2.11. Схема речення, у якому повідомлення включає дію та її оцінку

Наприклад: словосполучення – весело граємо, дружно грають, речення – Ми весело граємо. Хлопчики дружно грають.

У результаті проведеного навчання діти почали розуміти особливості побудови повідомлення про головне слово, оволоділи мовленнєвими вміннями складання певного виду речення за схемою та згідно з нею здійснювати його аналіз. На нашу думку, такі досягнення дітей, а саме: їхня здатність оцінювати правильність самостійно побудованого речення, підпорядковуючись вимогам дорослого, – сприяли оптимізації освоєння ними регулятивної функції мовлення, що відповідає першому етапу її становлення в цьому віковому періоді (рис. 1.4).

Далі ми організували роботу дітей у парах, коли один із них складав схему речення, а інший його будував. Якщо друга дитина правильно виконувала завдання, ролі змінювалися, якщо ні – у випадку допущення помилок – вона його перебудовувала під контролем з боку партнера. Така взаємодія «змушувала» кожного дошкільника уважно вивчати структуру речення, усвідомлювати певний порядок у ньому слів та їх зв'язки, відповідно оцінювати правильність виконаного завдання однолітком. Здатність дошкільників здійснювати контроль за тим, як будують речення інші діти, свідчить, на наш погляд, про другий, більш високий, етап освоєння ними мовленнєвої регулятивної функції (рис. 1.4).

На останніх заняттях були задіяні всі вміння дітей будувати зв'язні, повні розгорнуті речення за різними схемами, підбирати до наданих речень схеми та встановлювати їх відповідність, що, на наш погляд, свідчить певною мірою про прояв самоконтролю.

Таким чином, на цьому етапі роботи дошкільники оволоділи багатьма мовленнєвими вміннями, а саме: визначення предмета думки, про який необхідно повідомити; вибір структури даного виду речення; його вербалізація за побудованою схемою та здійснення елементарного самоконтролю, правильність висловленої в реченні думки і зрозуміння її оточуючими, а також

контроль за мовленнєвою діяльністю однолітків.

На другому етапі експерименту тривала робота з формування мовленнєвих умінь дітей на основі навчання переказу, у ході якої ми спиралися на думку А. С. Звоницької, О. М. Корніяки, О. О. Леонтьєва, А. М. Леушиної, О. Р. Лурії, С. Л. Рубінштейна та інших про те, що самостійна побудова цілісної і зв'язної розповіді під час переказу вимагає від дитини оволодіння низкою мовленнєвих умінь, а саме: будувати відповідно до головного героя і основної думки; дотримуватися певної структури; поєднувати в розповіді речення та частини за допомогою різних типів зв'язків; відбирати адекватні лексичні і граматичні засоби.

У зв'язку з цим перші заняття присвячувалися ознайомленню дітей з розповіддю та її ознаками: вона складається з речень, які між собою взаємозв'язані й розташовуються в певному порядку, повідомляють про одну подію або предмет і виражають закінчену думку.

Ураховуючи думку психологів і педагогів про те, що найбільш доступним для дітей є оповідання за його структурою, зв'язністю та послідовністю, ми почали ознайомлення саме з цим видом тексту. Так, діти, прослухавши декілька речень з оповідання, що являли собою його першу частину, разом із вихователем її озаглавлювали, а назву представляли у вигляді малюнка. Наводимо фрагмент відповідної роботи з оповіданням В. Суттєєва «Троє кошенят»:

Вихователь: Послухайте речення і скажіть, чи можна їх назвати розповіддю:

«Жили троє кошенят – чорне, сіре і біле. Одного разу вони вийшли на прогулянку. Кошенята побачили мишу... і кинулися за нею!»

Діти: Так.

Вихователь: Про кого йде мова в цій розповіді? Хто головний герой?

Діти: Про кошенят. І про мишу.

Вихователь: Визначте головну думку.

Діти: Як кошенята зустріли мишу.

Вихователь: Дайте назву.

Діти: Зустріч. Кошенята і миша...

Вихователь: Правильно. Назву цієї розповіді ми передаємо у вигляді малюнка, на

якому зображено три кружечки – чорний, білий і сірий, відповідно до кольору кошенят, і маленький овал з хвостиком – це миша.

Далі аналогічно проводилася робота з іншими частинами цього оповідання (рис. 3.2.12), під час якої діти співвідносили їх зміст з назвою.

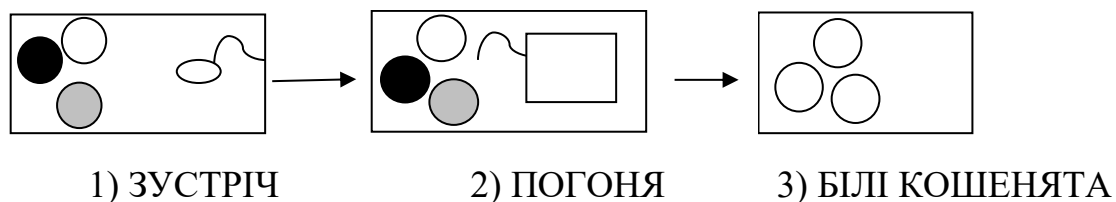


Рис. 3.2.12. Конкретний план до розповіді В. Суттєєва «Троє кошенят»

На основі виконання такої роботи дошкільники спільно з педагогом робили висновок, що всі три маленькі історії складають одну велику: початок події, її розвиток та кінець. Кожну з них також можливо позначити певною буквою на схемі (рис. 3.2.13), а такі розповіді, у яких повідомляється про подію, називають оповіданнями.

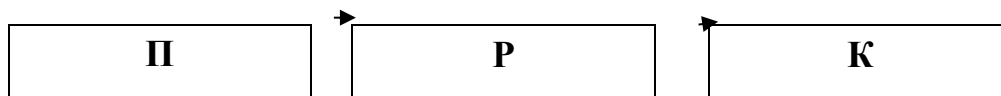


Рис. 3.2.13. Типовий план розповіді-оповідання

У кожній частині оповідання йде мова про одного головного героя, а їх назви складають його план. Далі діти засвоювали те, що план із малюнків відповідає змісту прослуханої розповіді, тому це конкретний план, який допомагає правильно її переказати. План із літер позначає структуру всіх оповідань – це типовий план, а стрілки на схемі між частинами вказують на те, що кожна наступна продовжує попередню.

Самостійне створення планів-малюнків до конкретних літературних творів на основі типового позитивно вплинуло на зв'язність і обсяг дитячих переказів, сприяло розвитку у дошкільників здатності визначати головного героя й основну думку оповідання, виявляти кількість частин у ньому та їх послідовність, що загалом підвищувало активність і самостійність їх мовленнєвої діяльності (рис. 3.1.1, 3.1.2; рис. 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3; рис. 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4, 3.3.5, 3.3.6, 3.3.7, 3.3.8 у додатках 3.1, 3.2, 3.3).

Після засвоєння дітьми структури оповідання була розпочата робота щодо навчання переказу опису; при цьому пояснювалося, що це розповідь, у якій розкриваються ознаки, властивості та якості будь-якого предмета або явища. Як і в роботі з оповіданням, дошкільники визначали головного героя та головну думку розповіді, давали їй назву, наприклад, «Зустріч Нового року». У ході заняття вони усвідомлювали, що в описі немає події, а лише описується, що буває на святі Нового року. Далі разом із педагогом складався конкретний план, у якому кожна частина позначалася малюнком (мал. 3.2.1): перша – «Новий рік», друга – «Новорічна ялинка», третя – «Довгоочікувані гості».



Мал. 3.2.1. Ілюстрації до розповіді «Зустріч Нового року»

Саме побудова цього конкретного плану та переказу на його основі сприяли засвоєнню дошкільниками типового плану, який позначає структуру всіх описових розповідей (рис. 3.2.14). При визначенні його особливостей виявлялося, що всі частини плану-опису поєднані стрілками з його назвою, але не зв'язані між собою, як в оповіданні; частини можна поміняти місцями, а зміст розповіді від цього не зміниться; опис потрібно починати з загальної або головної властивості предмета.

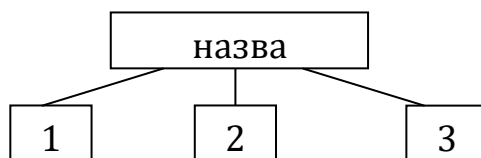


Рис. 3.2.14. Типовий план-схема розповіді-опису

Далі на заняттях нами використовувалися вправи на правильне розташування частин плану у випадку, коли порушена їх послідовність, коли одна з частин запропонованого плану була пропущена, або, навпаки, додана зайва тощо. У ході виконання подібних завдань діти навчалися правильно

визначати структури оповідання та опису, виявляючи логічні зв'язки у них.

Оволодіння дошкільниками переказом на основі засвоєння ознак оповідальних і описових видів розповідей дозволило перейти до більш складнішої діяльності – побудови спільно з дорослим висловлювань відповідно до заданої теми, планування їх змісту і вибору відповідної структури.

У цій роботі ми також використовували картки, значення яких вже було знайоме дошкільникам і які слугували опорою для побудови конкретних планів. Наводимо фрагмент заняття щодо навчання дітей побудові плану висловлювання-опису:

Вихователь: Зараз ви спробуєте розповісти про подарунок, який бажаєте отримати під Новий рік. Для цього складемо план опису, пригадавши його схему.

Діти: Спочатку описується предмет у цілому, а потім його властивості або якості.

Вихователь: Як ми назвемо наше висловлювання?

Діти: Подарунок.

Вихователь: Це буде назва, тобто головне слово. Ми його позначимо карткою з цифрою «1».

Далі діти разом з педагогом називають інші частини плану «Вид подарунка», «Ігри з подарунком» і позначають їх за допомогою карток (рис. 3.2.15).

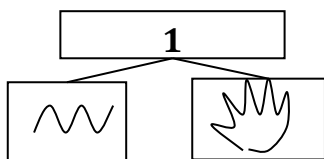


Рис. 3.2.15. Конкретний план розповіді-опису «Новорічний подарунок»

Вихователь: Розкажіть за планом про подарунок, який ви бажаєте отримати від Діда Мороза.

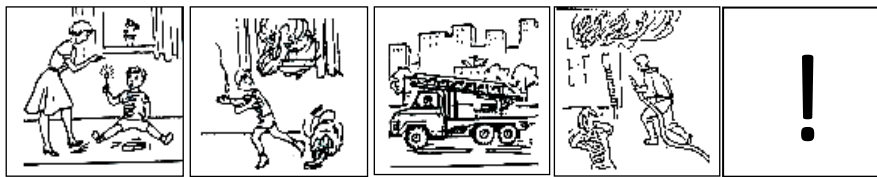
Дитина: Ведмедик. На Новий рік я бажаю, щоб дід Мороз подарував мені ведмедика. Рудого, великого і пухнастого. Я з ним буду грати сама і з моїми друзями.

Далі почалася робота з новим типом висловлювання – коментування подій,

на необхідність ознайомлення з яким вказується в сучасних програмах розвитку дітей старшого дошкільного віку і яке розуміється як повідомлення свого ставлення до деякої одержаної інформації [212]. На наш погляд, навчання коментуванню буде сприяти формуванню у дошкільників умінь аналізувати та оцінювати спочатку дії та вчинки однолітків і інших людей, а згодом – власні, що буде оптимізувати процес освоєння ними регулятивної мовленнєвої функції відповідно до другого етапу її становлення в цьому віці.

Як об'єкт коментування ми використовували сюжет події, представлений у вигляді серії ілюстрацій. Спочатку, під час їх розгляду, діти спільно з вихователем визначали: з чого все почалося, що відбувалося далі та чим закінчилося, складали відповідний конкретний план, за яким вони самостійно будували висловлювання.

Наводимо приклад роботи щодо коментування події «Пожежа» (мал. 3.2.2).



мал. 1

мал. 2

мал. 3

мал. 4

мал. 5

Мал. 3.2.2. Ілюстрації плану до події «Пожежа»

Дошкільники разом із педагогом озаглавлювали кожен частину плану, а при його складанні було введено додатковий пункт – картка зі знаком оклику (!), яка позначала необхідність висловити своє ставлення до того, що відбувається.

Вихователь: Розкажіть про цю подію, дотримуючись складеного нами плану та оцініть вчинок хлопчика.

Дитина: Хлопчик будував із сірників різні фігурки. Ненавмисно він чиркнув і з'явився вогонь. Хлопчик злякався і втік, а вогонь став більше. Хтось викликав пожежників. Пожежники приїхали швидко і згасили вогонь. Хлопчик стояв і плакав. Він злякався, що не послухав маму. Так робити не можна. Маму треба слухати. Напевно, вона прийде і буде сварити його.

Таким чином, наприкінці другого етапу впровадження розвивальної програми діти оволоділи вміннями зв'язно переказувати невеликі оповідальні або описові розповіді на основі складених до них разом із педагогом конкретних планів, співвідносити почуті перекази однолітків з планами та виявляти невідповідності, якщо такі є, тобто здійснювати контроль за мовленням однолітків та аналіз і оцінку свого. Усе це свідчить про освоєння регулятивної функції мовлення вже на більш високому рівні. А сформованість умінь визначати структури оповідання й опису, коментування та будувати план переказу спільно з дорослим сприяє певною мірою становленню мовленнєвої функції планування.

На третьому етапі нашого дослідження продовжувалася робота щодо вдосконалення у старших дошкільників умінь створювати різні типи висловлювань. Діти вчилися вже самостійно будувати описи, оповідання, коментувати події, зі структурою яких були ознайомлені раніше, та на цій основі почалося навчання дошкільників створенню елементарних висловлювань-міркувань, а саме просьб та пояснень.

Нині суперечним є питання необхідності навчання дошкільників зв'язним висловлюванням цього типу. Так, деякі автори вважають, що висловлювання-міркування недоступне дітям, але, разом із тим, результати деяких досліджень свідчать про доцільність та можливість навчання старших дошкільників пояснювальному і доказовому мовленню [36; 238].

У цей час одним із завдань навчання їх зв'язному мовленню є розвиток пояснювального мовлення дітей, формування вмінь давати оцінку творам, персонажам, вчинкам товаришів, висловлювати власну думку про події [115]. Однак педагогами дошкільних установ не здійснюється ознайомлення дошкільників з висловлюванням такого типу, а в чинних програмах не пропонується система відповідного навчання.

Розглядаючи міркування як аналіз будь-яких подій, ситуацій, що містять порівняння, оцінку та висновки, В. Л. Скалкін [213] визначив декілька його видів, зміст яких зводиться до виявлення причинно-наслідкових зв'язків навколишнього світу. Спираючись на його думку, ми вважаємо, що оволодіння

дитиною вміннями побудови висловлювань, у яких представлені подібні зв'язки, сприятиме освоєнню планувальної функції мовлення.

Так, на перших заняттях ми ознайомлювали дітей з просьбою, її структурою. На наш погляд, оволодіння такими знаннями дозволить дитині формулювати власні бажання при їх усвідомленні, визначати, хто може їм допомогти в цій ситуації, і обґрунтовувати свою думку. Наприклад, просьба: «Сашко, дай мені олівець, будь ласка. Мені червоний потрібен, бо я малюю сонечко, а мій зламався. Сонечко ж не буває зеленим або синім».

Вихователь: Давайте складемо її план. З чого вона починалася?

Діти: Із звернення до Сашка.

Вихователь: Тобто спочатку визначали головне слово – того, хто повинен виконати просьбу. Як на схемі ми позначимо головне слово?

Діти: Карткою з цифрою «1».

Вихователь: Що просили зробити Сашка?

Діти: Дати олівець.

Вихователь: Тобто просили конкретно щось зробити. Як ми можемо назвати другу частину плану? Як графічно можна її показати?

Діти: Допомога. Рукою.

Аналогічно дошкільники разом із педагогом визначали та позначали кожную частину просьби (рис. 3.2.16), де картка з цифрою «1» вказувала на головне слово – звернення до людини, яка може її виконати; “рука” – на необхідність здійснення певної дії в даний момент; “хвиляста лінія” – опис дії або ознак предмета, що просять; “?” – пояснення, чому ця дія або предмет потрібні для того, хто просить; “посмішка” – висловлювання свого ввічливого ставлення до можливого виконавця просьби.

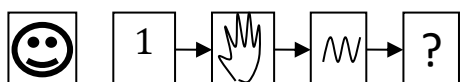


Рис. 3.2.16. Типовий план-схема просьби

Поєднання в плані просьби частин між собою стрілками, як і в оповіданні, означає, що їх треба висловлювати по порядку, щоб оточуючі могли її зрозуміти.

Як і в описі, є частина просьби (ввічливе слово), яка не пов'язана з рештою частин стрілкою: її можна сказати на початку, у середині або в кінці. Сенс просьби від цього не зміниться.

Враховуючи, що освоєння дітьми регулятивної та планувальної функцій мовлення відбувається під час оволодіння ними вміннями самостійної побудови зв'язних висловлювань і ефективність цього процесу збільшується при їх взаємодії з однолітками, ми включили вправи на формування вмінь звертатися з просьбами один до одного в ігровій діяльності.

Так, у кожній парі одна дитина просила будь-яку іграшку, друга – виконувала просьбу. Важливою умовою цього завдання було виконання просьби тільки в разі, якщо вона була правильно сформульована, тому дитина, яка просить, повинна безпомилково її побудувати. А партнер, який виконував просьбу, у цьому випадку здійснював контроль та оцінку висловлювання однолітка.

На наступних заняттях здійснювалося навчання старших дошкільників будувати висловлювання-пояснення як одного із видів міркування, у якому доводяться або обґрунтовуються будь-які думки. У цьому віці у дітей вже виникає потреба пояснити однолітку зміст майбутньої гри, будову іграшок, висловити своє ставлення до чогось, надати оцінку вчинку товариша тощо, але навіть незначне нерозуміння думки партнера може привести до плутанини й до конфлікту з ним.

Так, при ознайомленні з поясненням дітям пропонувалася, наприклад, картинка з зображенням елемента одягу й повідомлялося: «На малюнку зображена сукня. Вона синього кольору. Її зшито з легкої тканини. Сукня може бути повсякденною і святковою. Сукня – це предмет одягу, тому її одягають, щоб красиво виглядати». Наводимо фрагмент роботи на занятті:

Вихователь: Давайте складемо план до цього висловлювання. Про що розповідається спочатку? Як можна назвати цю частину?

Діти: Про сукню, що зображена на малюнку. Сукня.

Вихователь: Про що розповідається далі? Назвіть цю частину.

Діти: Описується сукня, яка вона. Види суконь.

Вихователь: Чим закінчується висловлювання? Дайте назву цій частині плану.

Діти: Пояснюється, навіщо потрібна сукня. Значення сукні.

Вихователь: Висловлювання, у яких вказується предмет, дається його опис і розкривається його значення, називаються поясненнями. Схематично пояснення можна представити так, як на рис. 3.2.17.

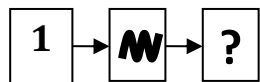


Рис. 3.2.17. Типовий план-схема пояснення

Далі відбувалося обговорення схеми, в якій одиниця позначала предмет (явище), хвиляста лінія – його характеристики (опис його ознак), а знак питання – пояснення його значення. З'ясовувалося, що між частинами плану поставлені стрілки, тому що кожна наступна пов'язана з попередньою. Уточнювалося, що за допомогою пояснень можна з'ясувати значення слова, розкрити особливості якогось явища, предмета або причини якоїсь дії.

Таким чином, на кінець навчального року старші дошкільники засвоїли структури оповідання, опису, коментування, міркування (на прикладі просьб і пояснень) і на цій основі навчилися спільно з дорослим будувати конкретні плани та відповідно до них формулювати свої думки. Результати навчання за нашою експериментальною програмою свідчить про здатність дітей старшого дошкільного віку до оволодіння мовленнєвими вміннями щодо створення елементарних висловлювань різних типів.

Сформованість у дітей умінь визначати мету, предмет свого висловлювання, його зміст та загальну структуру забезпечила оптимізацію процесу освоєння ними в елементарній формі планувальної функції мовлення, а вміння його реалізувати та здійснити самоконтроль відповідно до первинного задуму – регулятивної.

Спостереження на заняттях за поведінкою дітей засвідчили прояв у них наполегливості, яка виявлялася в повторенні й уточненні висловлювань, якщо перша спроба виявилася невдалою; самоконтролю у випадку самостійної побудови висловлювання за планом; контролю й оцінці мовленнєвої діяльності однолітків, розуміння значення свого мовлення у взаємодії з оточуючими та виконанні діяльності.

Аналіз результатів контрольного етапу дослідження

Після першого року роботи за розвивальною програмою було здійснено три серії контрольних експериментів, метою яких стало виявлення змін у рівні вольового та мовленнєвого розвитку дошкільників. Пропоновані завдання були аналогічні тим, що проводилися в констатувальному дослідженні.

Так, у першій серії за методикою У. В. Ульєнкової «Палички» (додаток Б.1) вивчалися особливості вольової поведінки дітей старшого дошкільного віку та освоєння ними мовленнєвих функцій у ситуації виконання діяльності під керівництвом дорослого, результати якої представлені в табл. 3.1.

Дані свідчать, що у дітей експериментальної групи значно підвищився рівень прояву наполегливості (обсяг роботи включає в середньому 20 з 28 фрагментів), самоконтролю (дотримуються 3 правил з 5) та здатність правильно оцінити результат своєї роботи (різниця між оцінкою дитини і дорослого складає 1-1,5 бали). У контрольній групі також відбулися позитивні зміни, але меншою мірою. Виявлена різниця між цими показниками вольової поведінки в констатувальному й контрольному дослідженнях в експериментальній вибірці більша (в межах 21-26 %), ніж у контрольній (12-20%).

Таблиця 3.1

**Особливості вольової поведінки дошкільників
при виконанні ними діяльності під керівництвом дорослого,
що виявлені в контрольному експерименті (у %)**

Досліджувані	Характеристики вольової поведінки					
	Наполегливість		Самоконтроль		Оцінка результату своєї діяльності	
	Констат.	Контр.	Констат.	Контр.	Констат.	Контр.
Експериментальна група	47	73	40	64	57	78
Контрольна група	50	68	40	60	60	72

Це доводять дані перевірки значущості відмінностей за критерієм Стьюдента (табл. В.6, В.7 у додатку В) для залежних вибірок, які вказують на їх значущість більшою мірою в експериментальній групі ($t_s \approx 6,63$, $p \approx 0,000..$), і

меншою – у контрольній ($t_s \approx 4,99$, $p \approx 0,00004$), а також порівняння змін показників вольової поведінки у динаміці (рис. Ж.2.1, Ж.2.2, Ж.2.3 у додатку Ж.2).

Водночас розподіл дошкільників за успішністю прояву вольової поведінки в цій серії свідчить, що кількість дітей експериментальної групи з високим рівнем вольового розвитку збільшилася на 42 %, що на 31 % більше за кількість досліджуваних того ж рівня контрольної (рис. 3.2.18).

Також встановлено, що для дошкільників експериментальної групи є характерними високий (42 %) і середній (42 %) рівні розвитку волі, а для дітей контрольної групи – середній (73 %). Ці отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що в процесі навчання за експериментальною програмою у дітей відбулося формування вмінь регулювати свої дії відповідно до вимог дорослого, здатність усвідомлювати, наскільки вони їм відповідають, тобто про освоєння більшістю дітей першого етапу регулятивної функції мовлення.

Це дозволяє стверджувати, що після проведеної формувальної роботи дошкільники в ситуації взаємодії спільно з дорослим проявляють переважно наполегливість, самоконтроль, уміння оцінити одержаний результат, ніж під час навчання за традиційною програмою.



Рис. 3.2.18. Розподіл дошкільників за рівнями здійснення вольової поведінки в ситуації виконання ними діяльності під керівництвом дорослого, що виявлені в контрольному експерименті (у%)

У другій серії за методикою І. Б. Дауніса «Опис передбачуваної діяльності» (додаток Б.2) вивчалися сформованість у дітей умінь будувати висловлювання та особливості освоєння ними мовленнєвих функцій у спільній з дорослим діяльності. Дошкільникам треба було описати процес виготовлення книги в подарунок другу на день народження. Результати виконання цього завдання наведені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Особливості побудови мовленнєвих висловлювань дошкільниками в
спільній діяльності з дорослим,
що виявлені в контрольному експерименті (у %)**

Досліджувані	Характеристики побудови мовленнєвих висловлювань					
	Повнота		Логічність		Розуміння значення власного мовлення	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Експериментальна група	44	70	19	37	26	42
Контрольна група	46	49	21	27	21	27

Так, повнота висловлювань дітей експериментальної групи складається в середньому з 7 смислових одиниць (70 %), що на 26 % вище за аналогічні показники констатувального експерименту; логічність зросла на 18 % і враховує три зв'язки між їх елементами: що необхідно для виготовлення книги, як її оформляти і про що в ній буде розповідатися (37 %). Розуміння значення власного мовлення в діяльності збільшилося на 16 %, діти переважно усвідомлюють значущість змісту книги (42 %), а деякі з них вказують на те, що результат буде залежати від того, як саме вони розповіли про хід її виготовлення. Порівняння показників за критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.6) за характеристиками повноти ($t_s \approx 6,05$, $p \approx 0,001$), логічності ($t_s \approx 9,25$, $p \approx 0,000..$) і розуміння змісту власного мовлення ($t_s \approx 4,04$, $p \approx 0,0004$) та порівняння змін показників мовленнєвого висловлювання (рис. Ж.2.4, Ж.2.5, Ж.2.6 у додатку Ж.2,) доводить, що відмінності між даними констатувального та контрольного дослідження значущі.

У контрольній групі повнота висловлювань підвищилася на 3 % і містить в

середньому не більше 4-5 речень (49 %), а логічність і розуміння змісту власного мовлення – на 6 %. Діти продовжують будувати свої висловлювання, смислові одиниці якого пов'язані двома зв'язками: що треба для виготовлення книги і як її робити (27 %), а при розумінні впливу свого мовлення на результат процесу створення подарунка вказують лише на значущість опису його зовнішнього вигляду (27 %), як і на початку експерименту. Перевірка значущості відмінностей за критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл.В.7) показала, що відмінності за характеристиками повноти ($t_s \approx 1,14$, $p \approx 0,26$), логічності ($t_s \approx 1,095$, $p \approx 0,28$) і розуміння значення свого мовлення ($t_s \approx 1,62$, $p \approx 0,12$) незначущі.

Аналіз даних розподілу дітей за рівнями сформованості мовленнєвих умінь, які представлені на рис. 3.2.19, показав, що в експериментальній групі на 15 % зросла кількість старших дошкільників з високим рівнем цих умінь і на 62 % – з середнім, зміни в контрольній групі незначні – тільки на 7 % зросла кількість дітей із середнім рівнем.

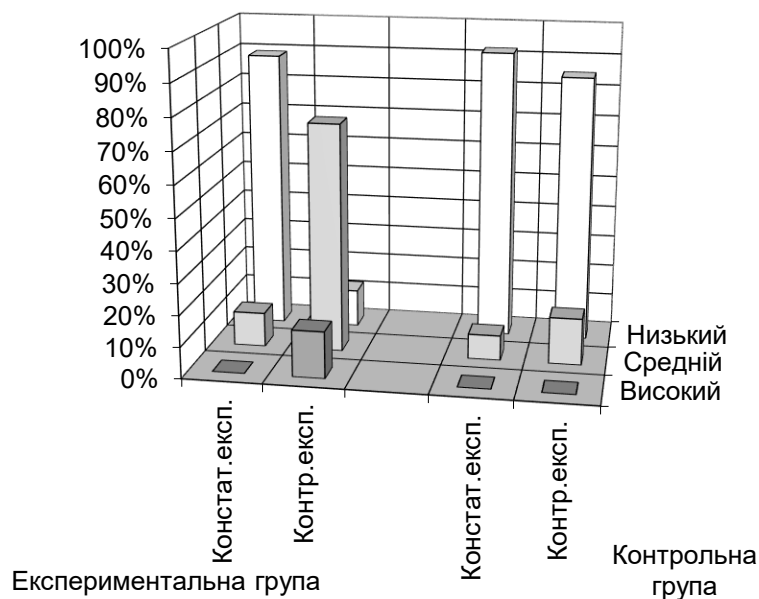


Рис. 3.2.19. Розподіл дошкільників за успішністю побудови мовленнєвих висловлювань під керівництвом дорослого, що виявлені в контрольному експерименті (у%)

Таким чином, результати побудови дошкільниками експериментальної групи висловлювань у ситуації взаємодії з дорослим дають підстави стверджувати, що для 88 % дітей характерний високий (15 %) і середній (73 %)

рівні сформованості мовленнєвих умінь. Відзначення у більшості з них здатності планувати висловлювання вказує на освоєння першого етапу планувальної функції мовлення, а здійснювати аналіз і оцінку побудованого змісту відповідно до задуму дорослого – другого етапу регулятивної. Продовжують зазнавати значних труднощів у становленні мовленнєвих функцій 85 % піддослідних контрольної групи, у яких виявлено низький рівень розвитку мовлення. Так, наявність елементарного самоконтролю при формулюванні висловлювання, дотримуючись плану дорослого, а саме: відповідає воно йому чи ні, – свідчить про освоєння ними лише першого етапу регулятивної функції, водночас уміння самостійно планувати своє мовлення, як і раніше, залишається у них несформованими, тобто не відбувається освоєння планувальної функції.

Отже, під час навчання старших дошкільників за експериментальною програмою відбулися більш істотні зміни в їх мовленнєвому розвитку за рахунок сформованості мовленнєвих умінь і в освоєнні ними регулятивної та планувальної функцій мовлення порівняно з дітьми, які навчалися за звичайною програмою. Аналіз даних за показниками побудови мовленнєвого висловлювання спільно з дорослим за критерієм Стюдента для незалежних вибірок (додаток В, табл. В.5) між експериментальною і контрольною групами довів, що відмінності значущі за показниками повноти ($t_s \approx 4,15$, $p \approx 0,0001$), логічності ($t_s \approx 7,28$, $p \approx 0,00..$) і розуміння значення свого мовлення ($t_s \approx 3,67$, $p \approx 0,0006$).

У третій серії після формувальної роботи за методикою М. Н. Дікова «Управління чужими діями» (додаток Б.3) у дітей вивчався вольовий розвиток, а також сформованість у них умінь будувати висловлювання й особливості освоєння ними регулятивної та планувальної функцій мовлення в ситуації спільної діяльності з однолітком. Результати цієї серії представлені в табл. 3.3.

**Особливості вольової поведінки побудови та мовленнєвих висловлювань,
виявлені в дошкільників у ситуації управління діями однолітка
в контрольному експерименті (у %)**

Досліджувані	Характеристики вольової поведінки						Характеристики побудови мовленнєвого висловлювання					
	Прояв наполегливості		Самоконтроль		Оцінка результату діяльності		Повнота		Логічність		Розуміння значення власного мовлення	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Експериментальна група	71	84	51	78	44	61	23	68	35	69	19	44
Контрольна група	72	81	60	68	29	35	24	29	45	58	28	29

Що стосується характеристики вольової поведінки старших дошкільників експериментальної групи, то показники наполегливості зросли на 13 % і становлять 84 %. Діти припускаються в середньому 2-3 помилки, а в кінці роботи можуть визначити одну. Виправляючи недоліки дій однолітка-«помічника» при постановці кубика, дошкільники прагнули уточнити місцеположення вербально, а не вдавалися до самостійної його перестановки або вказівки рукою необхідного місця, що свідчить про розвиток їх самоконтролю, який збільшився до 78 %, що на 27 % вище, ніж у констатувальному експерименті, і здатності оцінити результат спільної діяльності, яка відповідає 61 %, що на 17 % більше за аналогічний показник у попередньому дослідженні. Також у їхньому мовленні в ситуації взаємодії з однолітками встановлено підвищення повноти їх інструкції до 68 % (11 вказівок з 16), логічності – до 69 % (10 зв'язків з 15), що на 45 % і 34 % відповідно більше порівняно з результатами констатувального експерименту. На 25 % зросла кількість дітей, які розуміють значення своєї інструкції, тобто 44 % з них добре

усвідомлюють, що кінцевий результат роботи залежить від їх управління діями однолітка.

Аналіз даних за критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.6) свідчить про значущі відмінності в показниках вольової поведінки дітей старшого дошкільного віку цієї вибірки (наполегливості – $t_s \approx 3,79$, $p \leq 0,001$; самоконтролю – $t_s \approx 4,20$, $p \leq 0,001$) та їх мовлення (повноти – $t_s \approx 9,10$, $p \approx 0,00..$; логічності – $t_s \approx 6,23$, $p \leq 0,001$ і розуміння значення свого мовлення – $t_s \approx 3,24$, $p \approx 0,003$). Порівняння змін показників побудови мовленнєвого висловлювання у динаміці на рис. Ж.2.7-Ж.2.12 (додаток Ж.2) також це доводить.

Дошкільники контрольної групи в роботі проявляють 81 % наполегливості, але досягають виконання завдання шляхом вказівки рукою місцеположення кубиків або їх перестановки самостійно, що свідчить про недостатній розвиток їхнього самоконтролю, який становить 58 %. При виконанні завдання вони припускаються в середньому трьох помилок, а при оцінці отриманого результату можуть виявити не більше однієї, тому цей показник досягає лише 35 % і майже вдвічі нижчий, ніж в експериментальній групі. Діти цієї вибірки складають невеликі за повнотою інструкції (4-5 вказівок з 16), що відповідає 29 %. При цьому вони достатньо послідовно їх будують (8-9 зв'язків з 15), тобто логічність становить 58 %. Водночас старші дошкільники ще не розуміють, що виконання завдання однолітком залежить від їх інструкції, тому розуміння значення власного мовлення залишається у них низьким і не перевищує 29 %.

Аналіз даних цієї групи за критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.7) показує, що відмінності незначущі всіма показниками вольової поведінки (наполегливості – $t_s \approx 1,82$, $p \approx 0,08$; самоконтролю – $t_s \approx 0,86$, $p \approx 0,397$; оцінки результату діяльності – $t_s \approx 0,45$, $p \approx 0,66$ та за характеристиками мовлення (повноти – $t_s \approx 1,13$, $p \approx 0,27$; розуміння значення власного мовлення – $t_s \approx 0,20$, $p \approx 0,84$). Значущі зміни зафіксовані тільки за логічністю ($t_s \approx 2,73$, $p \approx 0,011$).

Розподіл дітей за рівнями здійснення вольової поведінки в ситуації взаємодії з однолітками після формувальної роботи представлено на рис. 3.2.20.

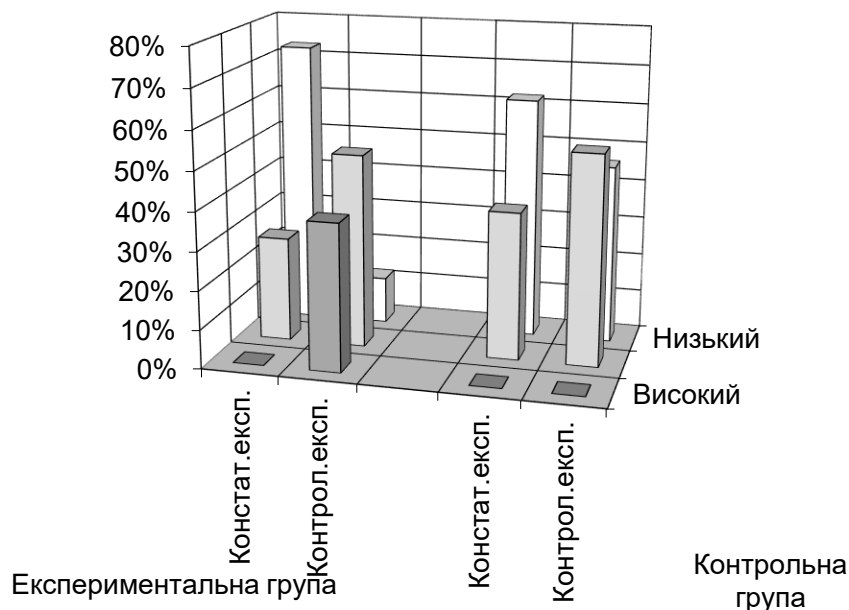


Рис. 3.2.20. Розподіл дошкільників за проявом вольової поведінки в ситуації управління діями однолітка, що виявлені в контрольному експерименті (у%)

Для більшості досліджуваних експериментальної групи характерний високий і середній рівні прояву вольової поведінки, що відповідно на 38 % і 23 % більше порівняно з даними констатуючого дослідження; для дітей контрольної вибірки – середній і низький рівні.

Тобто, у 38 % дітей з високим рівнем вольового розвитку, які пройшли навчання за експериментальною програмою й для яких характерною є наявність умінь планувати спільну діяльність з однолітками, відбувається освоєння тільки першого етапу планувальної функції мовлення, а їх здатність аналізувати та оцінювати власні дії і партнера доводить освоєння ними другого етапу регулятивної функції.

У поведінці 50 % дошкільників експериментальної групи і 54 % контрольної з середнім рівнем здійснення вольової поведінки відзначається початок формування вмінь планувати спільні дії з іншими, що свідчить про освоєння ними певною мірою першого етапу планувальної функції мовлення, а здійснення спроб аналізувати й оцінювати діяльність однолітків вказує на освоєння ними недостатньою мірою другого етапу регулятивної.

До спільної з однолітком діяльності тільки на вимогу педагога включаються 12 % досліджуваних експериментальної та 46 % контрольної груп з низьким рівнем розвитку волі. Вони можуть констатувати отриманий у ній (діяльності) результат і перевірити його правильність, але не здатні спланувати її хід, що засвідчує становлення в них лише першого етапу регулятивної мовленнєвої функції.

Це підтверджується достовірним значенням критерію Хі-квадрат ($\chi^2 \approx 8,67$, $p < 0,013$) (додаток Е, табл. Е.3).

Порівняльний аналіз вольової поведінки дітей у ситуаціях взаємодії з дорослим (1-а серія) та однолітками (3-я серія), що представлений на рис. 3.2.21, свідчить про збільшення наполегливості та самоконтролю саме в ситуації управління діями однолітка, а результат діяльності вони оцінюють адекватніше, коли її виконують під керівництвом дорослого, наслідуючи його. Доведення роботи до кінця в експериментальній групі досягається завдяки розумінню значення свого керування при її виконанні. У контрольній – усі показники вольового розвитку (наполегливість, самоконтроль і адекватність оцінки результату роботи) майже не змінюються; діти виконують завдання, як і на початку дослідження, шляхом перестановки кубиків особисто, а не пояснюючи їх місця розташування однолітку.

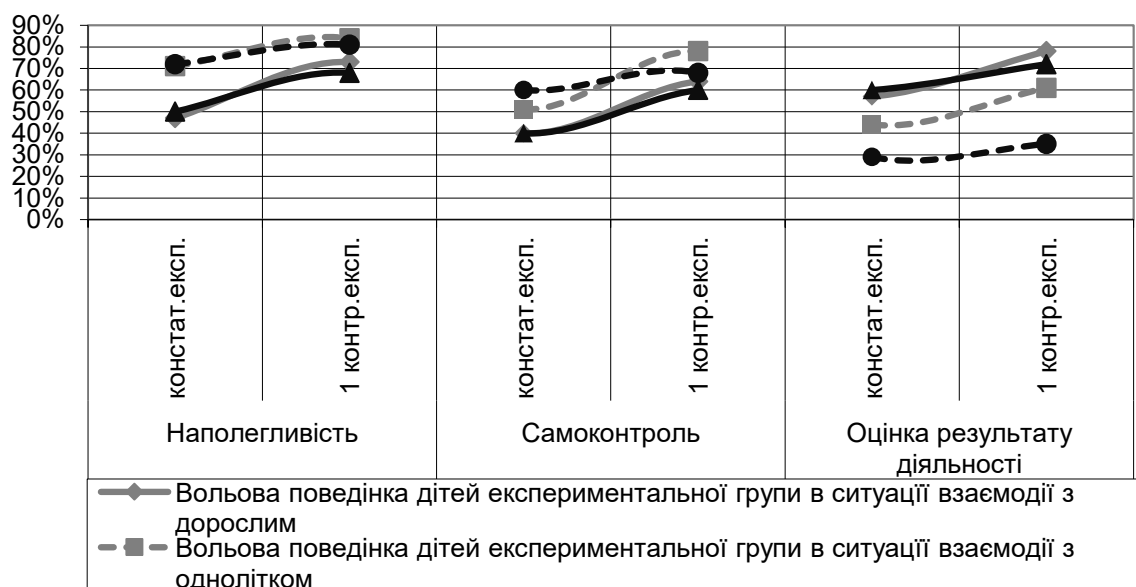


Рис. 3.2.21. Особливості вольової поведінки дітей у ситуаціях виконання ними діяльності під керівництвом дорослого та самостійного управління діями однолітка, що виявлені в контрольному експерименті (у %)

Результати 2-ї та 3-ї серій дослідження показують у дітей обох груп уміння будувати мовленнєві висловлювання при взаємодії з дорослим та однолітками (рис. 3.2.22).

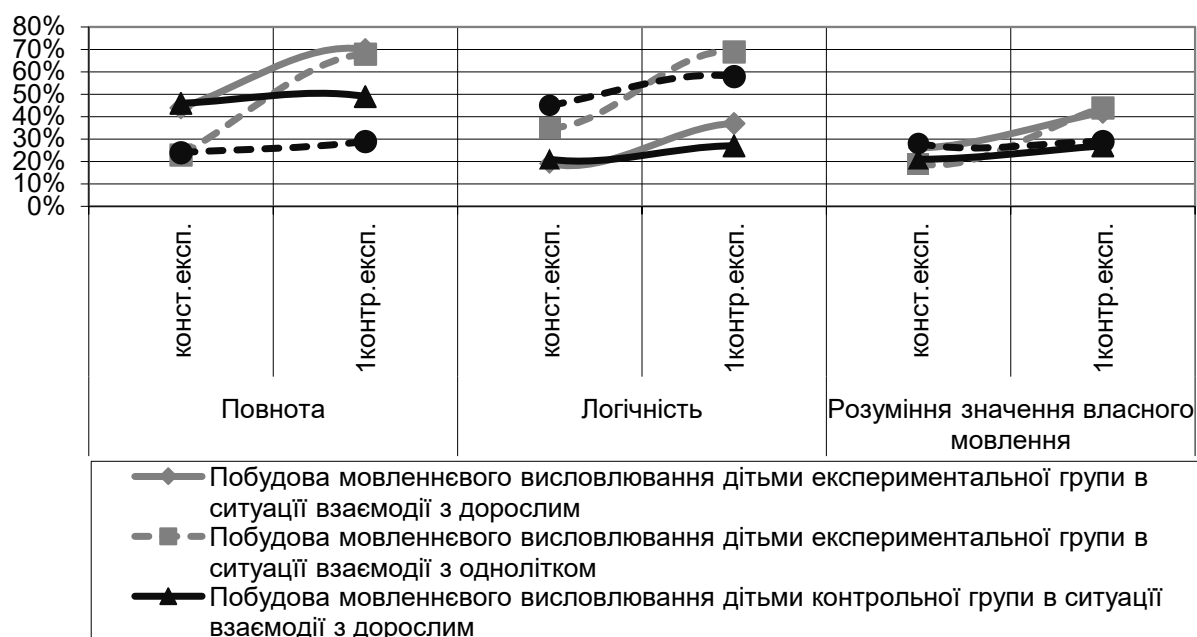


Рис. 3.2.22. Успішність побудови мовленнєвих висловлювань дошкільниками в ситуаціях виконання завдання спільно з дорослим та однолітками, що виявлені в контрольному експерименті (у %)

Так, в експериментальній групі після проведеного навчання всі показники, а саме: повнота, логічність і розуміння значення власного мовлення у виконанні діяльності – збільшилися в обох ситуаціях. Висловлювання при взаємодії з дорослим та однолітками майже не мають відмінностей у повноті та розумінні значення власного мовлення, однак при керуванні діями інших діти формують їх більш логічно.

Побудова мовленнєвих висловлювань дітьми контрольної групи протягом року навчання за традиційною програмою залишилася без значних змін.

Порівняння показників вольової поведінки і побудови мовленнєвих висловлювань (r-критерій Пірсона) у ситуації управління діями однолітка (додаток Д, табл. Д.2) показує, що в експериментальній групі порівняно з результатами констатувального дослідження спостерігається збільшення взаємозв'язку між наполегливістю дітей і повнотою ($r \approx 0,95$, $p \approx 0,00..$), логічністю

($r \approx 0,55$, $p \approx 0,003$) їх інструкції; зберігаються зв'язки між оцінкою результату діяльності й повнотою інструкції ($r \approx 0,58$, $p \approx 0,002$), а також між адекватністю оцінки результату та повнотою ($r \approx 0,89$, $p \approx 0,00..$), логічністю ($r \approx 0,56$, $p \approx 0,003$) їх висловлювань.

Отже, зростання повноти й логічності інструкції, яка будується дитиною у більш складній ситуації управління діями однолітка, підтверджує оптимізацію процесу освоєння нею регулятивної та планувальної функцій мовлення, що, у свою чергу, визначає рівень розвитку її здатності до конструювання власної поведінки не тільки в ситуації взаємодії з дорослим, але й в ігровій діяльності з однолітками.

Перевірка результатів обох груп щодо визначення значущості відмінностей за критерієм Стюдента (додатки В, табл. В.5) для незалежних вибірок між експериментальною та контрольною групами свідчить, що вони значущі за показниками вольової поведінки (самоконтролю в період виконання спільної діяльності

—
 $t_s \approx 2,29$, $p \approx 0,026$ й оцінки її кінцевого результату — $t_s \approx 2,07$, $p \approx 0,044$) та мовленнєвої діяльності (повноти інструкції — $t_s \approx 7,34$, $p \approx 0,00..$; розуміння значення власного мовлення — $t_s \approx 3,11$, $p \approx 0,003$).

Таким чином, формуючий експеримент підтвердив можливі шляхи розвитку вольової поведінки дітей старшого дошкільного віку.

На підставі аналізу результатів усіх серій проведеного нами контрольного експерименту можна зробити наступні висновки:

1. Оволодіння дітьми вміннями будувати висловлювання різних типів впливає на освоєння ними планувальної та регулятивної мовленнєвих функцій, де перша виявляється в усвідомленні головної думки, продумуванні задуму та можливої послідовності його здійснення залежно від типової структури, а регулятивна — у безпосередній реалізації висловлювання з подальшим зіставленням одержаного результату з передбачуванним і оцінкою його успішності.
2. Становлення мовленнєвих функцій у дітей старшого дошкільного віку має особливості, а саме: більш оптимально проходить освоєння ними регулятивної функції, тому цей вік можна вважати сензитивним щодо її розвитку. Освоєння

планувальної функції відбувається дуже повільно.

3. Активізація освоєння дітьми регулятивної та планувальної функцій мовлення оптимізує процес розвитку їхньої волі. У дошкільників, для яких характерними є здатність планувати спільну діяльність з однолітками, аналізувати та оцінювати власні дії та дії партнера, тобто початок освоєння II-го етапу планувальної та III-го етапу регулятивної мовленнєвих функцій, спостерігається високий рівень вольового розвитку. У дітей, які на елементарному рівні планують спільні дії з іншими та здійснюють окремі спроби аналізувати й оцінювати діяльність однолітків, спостерігається освоєння лише певною мірою I-ого етапу планувальної функції та II-ого етапу регулятивної, що є характерним для середнього рівня розвитку їхньої волі. Старші дошкільники, які не в змозі взаємодіяти з однолітком у спільній діяльності, включаються до неї на вимогу педагога та можуть тільки констатувати отриманий спільний результат і перевіряти його; у них спостерігається освоєння лише I-ого етапу регулятивної функції мовлення та низький рівень здійснення вольової поведінки.

3.3. Методика проведення розвивальної програми з молодшими школярами та її результати

Друга частина дослідження проводилася з дітьми експериментальної групи, які перейшли до 1-го класу Донецького навчально-виховного комплексу № 16. Мета роботи полягала в удосконаленні вмінь першокласників моделювати висловлювання, що, на наш погляд, оптимізує процес освоєння ними регулятивної та планувальної функцій мовлення, становлення яких обумовлює їхній вольовий розвиток.

На перших заняттях була продовжена робота з формування вмінь першокласників аналізувати й оцінювати мовленнєву діяльність однолітків, яка ускладнювалася за рахунок формування вмінь здійснювати контроль і виправляти помилки в побудованих ними реченнях, переказах на основі свідомого орієнтування у структурі оповідальних та описових текстів.

У ході навчання ми спиралися на сформовані у дітей в дошкільному віці вміння висловлювати свою думку в реченні, будувати разом із дорослим конкретний план прослуханих оповідань і описів та переказувати їх за ним.

Враховуючи, що першокласники тільки починають опановувати навички читання та письма, ми пропонували їм для роботи невеликі за обсягом друковані тексти, подані у підручнику «Буквар» [178] або на окремих картках.

Під час роботи школярів, по-перше, ознайомлювали з поняттям тексту, що являє собою позначену письмово розповідь і має ті ж ознаки; по-друге, з письмовими типовими планами оповідання та опису (рис. 3.3.1).

<i>Типовий план оповідального тексту</i> 1. Початок події. 2. Розвиток події. 3. Кінець події.	<i>Типовий план описового тексту</i> 1. Головне в предметі. 2. Ознаки предмета.
--	--

Рис. 3.3.1. Типові письмові плани оповідального та описового текстів

У процесі виконання вправ «Визнач тип тексту», «Склади план до тексту», «Підбери план до тексту» (коли необхідно вибрати правильний план з декількох

запропонованих варіантів), «Яка частина плану зайва», «Якої частини плану не вистачає», які розроблені Л. І. Волошенко [37], А. С. Звоницькою [63], Т. Б. Хомуленко [239] та іншими, удосконалювалися вміння дітей аналізувати та співвідносити зміст тексту з його структурою, що, на наш погляд, сприяло розвитку здатності контролювати та оцінювати успішність вже власної діяльності.

Наводимо приклад здійснення учнями подібних завдань на прикладі тексту підручника [178]: «Петру та Паші подарували вудочки. Вони ловили рибу. Петро зловив коропа. А Паша зловив щуку».

Вчитель: Визначте тип тексту.

Учні: Це оповідання. Тому що є початок події – дітям подарували вудочки. Далі її розвиток – вони ловили рибу та закінчення – зловили рибу.

Вчитель: Правильно. Дайте йому назву.

Учні: На рибалці.

Вчитель: Добре, а зараз складемо конкретний план цієї розповіді. Дайте назву кожній частині.

План тексту «На рибалці», складений учнями.

1. Подарунок.
2. Ловля риби.
3. Улов.

Переказ за планом та виконання більш складних вправ «Закінчи оповідання за відомим початком», «Придумай середину оповідання за відомими початком і кінцем», «Придумай початок оповідання», «Продовж опис», також, на нашу думку, сприяло розвитку здатності планувати свою відповідь, логічно та повно передавати зміст як певної частини, так і всього тексту.

Наступний блок занять був пов'язаний з удосконаленням умінь будувати повідомлення, описи та коментування вже на матеріалі навчальних підручників.

Уявлення про те, як проводилася така робота, дає фрагмент уроку, на якому першокласники, використовуючи матеріал ілюстрацій у «Букварі» [178], будували конкретний план опису та самостійно створювали висловлювання:

Вчитель: Що зображено на с. 44-45 «Букваря»?

Учні: На малюнку зображено різних звірів та птахів. Заєць. Вовк. Сова тощо.

Вчитель: Сьогодні ми будемо описувати цих звірів та птахів, згадавши структуру опису, а саме: спочатку треба сказати про зовнішній вигляд предмета, а потім назвати його ознаки. Який буде типовий план у нашому випадку?

Учні: Опис звіра.

1. Зовнішній вигляд звіра.
2. Житло звіра.
3. Їжа звіра.

Вчитель: На основі цього плану опишіть зайця.

Учні: Заєць білого кольору. Шубка його пухнаста. Вушка у нього довгі, а усередині вух рожеве. Він живе в нірці, вона знаходиться в лісі. Заєць їсть моркву, капусту і травичку.

Усвідомлення першокласниками мети своїх висловлювань та їх самостійної побудови з орієнтацією на складений спільно з педагогом план, а також виконання різноманітних завдань учбової діяльності сприяло розвитку їх внутрішнього мовлення, що розглядається вченими як універсальний механізм розумової діяльності людини, який пристосовано до здійснення мисленнєвих операцій, запам'ятовування та мисленнєвого планування. Саме на цій основі й відбувається подальша оптимізація освоєння мовленнєвої функції планування в цьому віці.

Ми відзначили також, що діти на заняттях почали більш уважно аналізувати висловлювання товаришів і свої, помічати їх невідповідність з планом і вказувати на помилки, виявляти здатність до правильної оцінки й корекції діяльності як однолітків, так і власної, тобто проявляли значний контроль і самоконтроль, що, без сумніву, свідчить про оптимізацію освоєння ними регулятивної функції.

Далі навички побудови конкретного плану та створення на його основі висловлювання відпрацьовувалися і при коментуванні подій, тому що в цьому випадку робота з контекстним мовленням дозволяє співвідносити не один, а різні

варіанти можливої діяльності героїв та їх наслідки.

Наступний фрагмент дає уявлення про те, як за серією малюнків події «Невдала прогулянка» (мал. 3.3.1.) учні на основі типового плану коментування будували конкретний (рис. 3.3.2) та створювали відповідне висловлювання.



Мал. 3.3.1. Серія малюнків до висловлювання-коментування «Невдала прогулянка»

Типовий план коментування.	Конкретний план коментування події «Невдала прогулянка»
<ol style="list-style-type: none"> 1. З чого почалася подія? 2. Що відбувалося далі? 3. Чим закінчилася подія? 4. Як вчинив герой події? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Необдуманий вчинок. 2. Падіння. 3. Наслідки падіння. 4. Оцінка дій хлопчика.

Рис. 3.3.2. Типовий та конкретний плани коментування

Наводимо приклад коментування першокласником цієї події: «Брат і сестра пішли грати у двір. Брат поліз на дерево, а сестра сказала, що цього робити не можна – мама не дозволяє. Раптом гілка обломилася. Хлопчик впав з дерева і заплакав. Сестра його пожаліла, допомогла встати. Вдома на нього нагримала мама. Він зробив неправильно. Не можна лазити по деревах. Коли він впав, він вимазався і розірвав штани. Сам винен. Якби не поліз, мама б його не сварила».

Таким чином, наприкінці першого етапу навчання учні добре засвоїли поняття «текст»; почали вільно орієнтуватися у структурі оповідання, опису та коментування, письмово складати конкретний план до цих типів тексту й будувати на його основі відповідні висловлювання, навчилися виявляти помилки та невідповідності в роботі.

Загалом результатом проведеної роботи є: по-перше, освоєння третього етапу регулятивної функції (рис. 1.4), відповідно до якого діти вже оволодівають уміннями контролю, аналізу, оцінки й корекції як діяльності та дій однолітків,

так і власних. По-друге, освоєння ними першого етапу планувальної функції (рис. 1.4), про що свідчить здатність школярів обирати й зіставляти різні варіанти дій, визначати їх послідовність та будувати різноманітні плани їх виконання.

Мета наступного етапу роботи полягала в навчанні учнів різних видів висловлювання-міркування. На думку вчених, міркування за своїми смисловими і структурними особливостями являє собою найскладнішу синтаксичну структуру порівняно з описом і оповіданням [102; 213], що передбачає виділення істотних ознак предметів і явищ, розуміння різного виду залежностей (причинно-наслідкових, просторово-часових, цільових, функціональних), пошук доказів і визначається як розумовий процес, спрямований на обґрунтування будь-якого положення або отримання нового висновку з декількох посилок. Аналізуючи висловлювання різних типів, А. М. Звоницька [63] у своїй роботі вказує: якщо в повідомленні та описі існують зв'язки фактичного співіснування та послідовності явищ, то при побудові міркування необхідно враховувати не тільки реальну ситуацію, але й чітко виділяти точку зору автора.

Тому, на наш погляд, саме навчання молодших школярів створенню елементарних висловлювань-міркувань сприятиме подальшому розвитку у них здатності планувати своє мовлення, аналізуючи не тільки особливості ситуації спілкування, а й усвідомлюючи власне ставлення до неї.

На перших уроках відпрацьовувалися вміння висловлювати просьби та робити пояснення на основі ознайомлення з їх письмовими планами (рис. 3.3.3).

<i>Типовий план просьби</i>	<i>Типовий план пояснення</i>
1. Ім'я (до кого адресована просьба).	1. Твердження щодо предмета (явища).
2. Назва і опис необхідного предмета або дії.	2. Доказ твердження (пояснення значення предмета або явища).
3. Пояснення просьби.	3. Висновок.
4. Ввічливе слово.	

Рис. 3.3.3. Типові плани просьби та пояснення

Новим для школярів, порівняно з дошкільниками, стало навчання

самостійному плануванню цих видів міркувань на основі запропонованого алгоритму побудови висловлювання:

1. Визнач, про що ти хочеш сказати.
2. Обери структуру.
3. Склади конкретний план.
4. Встанови, чи всі частини тексту відображені в плані.
5. Говори за планом.

Діти з різним ступенем успішності користувалися цим алгоритмом, але всі відповідально ставилися до побудови різних висловлювань. Наступний фрагмент дає уявлення про те, як учні за допомогою просьби здійснюють аналіз її побудови однолітками:

Учитель: Попросіть речі, які зображено на малюнках.

Учень 1: Андрію, дай мені, будь ласка, плащ. Він теплий.

Учень 2: Не дам. Ти не сказав, навіщо тобі потрібен плащ.

Учень 1: Щоб погрітися.

Після ознайомлення з вищезазначеним алгоритмом першокласники стали уважно контролювати й оцінювати власну мовленнєву діяльність, що, на наш погляд, свідчить про вдосконалення самоконтролю в ході виконання учбових завдань, тобто подальше активне освоєння третього етапу регулятивної функції мовлення.

Наводимо приклад побудови дітьми пояснень при виконанні завдання «Знайди зайве і поясни, чому так вважаєш». Так, на матеріалі запропонованого ряду слів діти спочатку визначали конкретний план, а потім відповідно до нього будували пояснення:

1. Назвати зайве слово.
2. Сказати, що воно позначає.
3. Уточнити, чим це слово відрізняється від інших.

Учень 1: Серед слів «Ерік», «Едік», «Емма», «Ельдар», слово «Емма» позначає ім'я дівчинки, воно зайве. А слова «Ерік», «Едік», «Ельдар» – це імена хлопчиків.

Вчитель: А яке ще слово може бути зайвим серед цих слів, якщо до уваги брати кількість літер у іменах дітей?

Учень 2: Серед слів «Ерік», «Едік», «Емма», «Ельдар» слово «Ельдар» зайве. Воно складається з шести літер, а решта слів складається з чотирьох.

Потім створення пояснень відбувалося з використанням набору речень, з яким діти самостійно ознайомлювалися: «На картинці намальований карась. Він живе в річці. Карась – це риба. Він золотистого кольору і вкритий дрібною лускою. Його можна ловити і готувати смачну юшку». Потім одна група складала з поданих речень опис, а друга – пояснення.

Учень 1: На картинці намальований карась. Він золотистого кольору і вкритий дрібною лускою. Він живе в річці.

Вчитель: Який це тип висловлювання? Чому ви так думаєте?

Учень 1: Опис. Я назвав, що намальовано, описав зовнішній вигляд карася і місце, де він живе.

Учень 2: А я пояснення зробив: «Карась – це риба. Він живе в річці. Його можна ловити і готувати смачну юшку».

Значна кількість уроків була присвячена роботі з навчання першокласників побудові нових видів міркування, а саме доручення й оцінки.

На нашу думку, освоєння учнями вмінь створювати доручення являє собою важливий момент у розвитку їх здатності до планування спільної діяльності з однолітками на основі передбачення можливого її результату. За Е. І. Тіхеєвою [226], при виконанні доручення дитина повинна: 1) уважно вислухати, що їй говорять, 2) зрозуміти значення завдання, 3) запам'ятати порядок дій, 4) виконати доручення, 5) дати словесний звіт про його результат. Без сумніву, здійснення всіх цих дій вимагає від дитини ретельного самоконтролю.

Погоджуючись із В. Л. Скалкіним [213], що доручення є одним із видів роздуму і містить певний задум (що необхідно виконати), порядок дій для його реалізації та обґрунтування причини його здійснення, ми ознайомлювали учнів з

його типовим планом (рис. 3.3.4).

Типовий план доручення	Конкретний план
1. Задум (що робити).	до тексту «Турбота про дітей»
2. План дій (як робити).	1.Завдання.
3. Обґрунтування (навіщо робити).	2.Порядок дій.
	3.Застереження.

Рис. 3.3.4. Типовий план висловлювання-доручення та конкретний до тексту «Турбота про дітей»

Дітям пояснювалося, що «доручення» – це висловлювання, в якому будь-кому дають завдання виконати певну справу, доручають щось зробити, поклопотатися про когось тощо.

Уявлення про те, як проводилася відповідна навчальна робота, дає наступний фрагмент заняття, на якому учням необхідно було розташувати картки з реченнями так, щоб вийшло зв'язне висловлювання:

Учитель: Подумайте, де перша частина?

Учні: Завдання для кози: «Сама, коза, все роби».

Учитель: Що відбувалося далі?

Учні: Козі пояснювалося, що робити: «Трави нащипай, на річку збігай. Козенят стережи, малих діток бережи».

Учитель: Чим закінчується висловлювання?

Учні: Застереженням, навіщо вона це повинна робити: «Щоб вовк не вкрав, щоб ведмідь не задер. Щоб лисиця-сестриця їх з собою не понесла».

Учитель: Яка головна його думка?

Учні: Потрібно бути обережним, піклуватися про маленьких. Нікому не дозволяти їх ображати.

Включення в заняття завдань, у яких учні складали доручення з тем «Підготовка до уроку», «Виконання домашнього завдання», «Дії чергового по класу» тощо викликали в них живий інтерес, активність, більш того, у багатьох дітей виконання подібних вправ сприяло деяким змінам у їх поведінці. А саме:

вони стали рідше спізнюватися, забувати шкільне приладдя, прибирали робоче місце після уроків праці та малювання, про що раніше педагогу доводилося постійно нагадувати. У спілкуванні на перервах між собою у деяких школярів було відзначено висловлювання-доручення за планом. Наприклад: «Дашо, ти неправильно витираєш дошку. Спочатку намочи ганчірку і витри, потім сполосни ще раз і поклади біля дошки. Тоді на уроці не треба буде відволікатися, щоб її намочити». Тобто діти почали виявляти здатність передбачати можливі результати запропонованих ними дій, прогнозувати варіанти подальшого розвитку ситуації після їх виконання, що, без сумніву, вказує на освоєння ними другого етапу становлення планувальної функції мовлення (рис. 1.4), відповідно до якого учні оволодівають уміннями планувати етапи своєї діяльності, аналізуючи особливості її реалізації та можливі наслідки.

Наступні заняття було присвячено навчанню першокласників складанню висловлювань оціночного характеру, які, на думку М. І. Єнікєєва [58], В. Л. Скалкіна [212], являють собою складову частину висловлювання-аналізу, що включає виклад результатів поглибленого вивчення предмета чи явища та супроводжується класифікацією його властивостей, їх зіставленням і оцінкою.

Пропонуємо фрагмент уроку щодо ознайомлення учнів з висловлюванням-оцінкою в ході роботи з деформованим текстом. Виконання вправ типу «Віднови текст», коли кожен учень самостійно встановлює послідовність речень, сприяло вдосконаленню його вмінь визначати структуру тексту, планувати його зміст і форму повідомлення. Наприклад, із деформованого тексту «Кирилко», діти складали наступне: «Кирилко хотів усім допомогти. Поніс чашки – полетіли на підлогу осколки. Почав міняти в люстрі лампочку – упустив, а сам повис. Став картину вішати – перший удар молотка припав по пальцю. Тато назвав руки Кирилка дерев'яними. Мама назвала руки Кирилка кам'яними. Вони б'ють, ламають, псують. Батько приніс згорток. Там лежали напилок, свердло, молоток, пила. Ці інструменти вилікують руки Кирилка».

Вчитель: Хто головний герой? Яка головна думка цієї історії?

Учні: Кирилко. Треба вчитися робити все добре.

На основі складеного конкретного плану (рис. 3.3.5) діти спільно з вчителем з'ясовували, що кожен його пункт являє собою відповідь на питання, а саме: що хотів зробити головний герой, що він зробив, як добре він це робив і що можна змінити, щоб стало краще. Їх аналіз дав можливість першокласникам уточнити типовий план висловлювання-оцінки (рис. 3.3.5).

Типовий план висловлювання-оцінки	Конкретний план до тексту «Кирилко»
1. Опис дій (Що зроблено?)	
2. Оцінка дій (Як зроблено?)	1. Бажання допомогти.
3. Висновок. (Що змінити та порадити?)	2. Невдалі дії. 3. Необхідність вчитися працювати.

Рис. 3.3.5. Типовий план висловлювання-оцінки та конкретний до тексту «Кирилко»

Далі в роботі нами використовувалися різноманітні завдання щодо навчання учнів самостійно визначати і будувати оціночні висловлювання, а саме: оцінювати результати дій інших дітей та власної учбової діяльності; розуміти та вживати слова, якими висловлюють моральну оцінку, передавати своє ставлення до вчинків героїв художніх творів тощо. Наводимо приклад побудови висловлювання-оцінки на матеріалі тексту «Ключка і шайба» підручника [178]:

Вчитель: Хто спробує оцінити гру дітей у хокей?

Учні: Діти зібралися грати в хокей. Ілля і Андрій дуже любили грати в хокей. Спочатку одна команда забила гол, а потім інша забила гол. Зіграли команди внічию. Ні в кого не вийшло виграти. Щоб виграти, потрібно більше тренуватися.

Оволодіння дітьми вміннями давати оцінку своїм діям, а саме: якості роботи, знаходити свої помилки і розуміти причини своїх успіхів або невдач – стало важливою умовою початку освоєння ними четвертого етапу становлення регулятивної функції мовлення (рис. 1.4), у межах якого в учнів відбувається вдосконалення самоконтролю і рефлексії.

У ході третього, заключного, етапу формувального експерименту відпрацьовувалися навички самостійної побудови учнями висловлювань різних типів. На заняттях використовувалися творчі завдання (додаток II), що виступали доповненням до основних вправ з підручника, виконуючи які, діти не тільки обговорювали варіанти їх здійснення однолітками, а й обґрунтовували власні. Ми звернулися до казок, оскільки вони містять у своєму змісті всі типи висловлювань, мають яскраву змістову й емоційну сторони, а їх аналіз дозволяє розкрити певні приклади застосування мовлення головними героями як засобу зв'язного повідомлення своїх думок та спілкування з навколишніми. Обговорення використаних персонажами описів, повідомлень, пояснень, просьб, доручень у різних життєвих ситуаціях дозволяло школярам побачити взаємозалежність правильного їх вживання з діями інших героїв, до яких вони зверталися, тобто значення правильного формулювання своїх думок як для розуміння їх навколишніми, так і для регуляції їх дій та поведінки.

Наводимо фрагмент подібної роботи на уроці після ознайомлення з казкою «Десять помічників»:

Вчитель: Визначте тип тексту та поясніть свою думку.

Учні: У тексті є різні види висловлювань.

Вчитель: Знайдіть у тексті опис.

Учні: Дивлюся, а в будинку чисто, красиво. Діти вмиті, охайно одягнені, обід приготовлено.

Вчитель: Поясніть, чому ви так вважаєте?

Учні: Спочатку описується зовнішній вигляд будинку «красиво, чисто», а потім опис окремих частин. Описуються діти, а далі, що приготовлено обід.

Вчитель: Знайдіть пояснення.

Учні: Як же не встигнути! Адже в мене десять помічників. Цілий день вони працюють. Один одному допомагають.

Ефективним видом діяльності у плані формування мовленнєвих умінь стало виконання учнями завдань, коли необхідно було надати оцінку вчинкам героїв у певній ситуації, що потребувало одночасного врахування наслідків

діяльності персонажів казки і типу свого майбутнього висловлювання.

Важливим моментом на заняттях було проведення різноманітних вправ у вигляді рольових ігор, «інтерв'ю», «довідкового бюро» тощо, які містили різного роду загадки, шаради, що сприяло формуванню у школярів умінь різнобічно використовувати один і той же мовленнєвий матеріал, будуючи з нього різні типи висловлювань. Наприклад, дітей просили допомогти налагодити роботу «довідкового бюро» і скласти просьбу, опис, пояснення, використовуючи окремі частини речень: «Прийшла весна. Літають строкаті метелики. Зеленіє луг і дерева. Робити шпаківні. Говорити батькові. Хлопчик веселився цілий день. Я хочу, щоб весна завжди була. Весна найкраща пора року. Весняні пісні птахів». Наприклад, зразок виконання такого роду завдання.

Учень 1: Я склав просьбу: «Тато, будь ласка, зроби шпаківню. Зроби акуратно, щоб птахи в ній жили».

Учень 2. (опис): «Прийшла весна. Зеленіє луг і дерева. Чутно весняні пісні птахів».

Учень 3. (пояснення): «Весна – найкраща пора року, тому що зеленіє луг і дерева. Літають строкаті метелики. Співають птахи. Я хочу, щоб весна завжди була».

Таким чином, наприкінці навчального року першокласники навчилися враховувати типові плани при складанні конкретного, моделювати свої висловлювання різного змісту і структури, реалізовувати задумане та адекватно їх оцінювати.

Успішне оволодіння дітьми більш складними вміннями планування та реалізації своїх висловлювань при організації власної або спільної з однолітками діяльності, визначення її окремих етапів з урахуванням особливостей їх втілення та можливих наслідків свідчать про освоєння ними II-го етапу планувальної функції, а вдосконалення самоконтролю та корекції мовлення однолітків і власного – III-го та IV-го етапів регулятивної.

Спостереження на заняттях за діяльністю та поведінкою дітей також свідчило про посилення прояву наполегливості в доведенні завдань до кінця, удосконаленні самоконтролю у взаємодії з оточуючими; здатності адекватно оцінити отриманий результат при виконанні завдання.

Аналіз результатів другого контрольного етапу дослідження

Після закінчення року роботи за розвивальною програмою з дітьми обох груп було проведено три серії контрольних експериментів, метою яких стало виявлення рівня сформованості в них умінь будувати мовленнєві висловлювання, особливостей освоєння регулятивної та планувальної функцій мовлення й динаміки їхнього вольового розвитку.

У першій серії в ситуації виконання завдання під керівництвом дорослого за методикою У.В. Ульєнкової «Палички» (додаток Б.1) вивчалися особливості здійснення дітьми молодшого шкільного віку наполегливості, самоконтролю та здатності оцінити результат своєї діяльності, як основних показників їх вольової поведінки, та освоєння ними мовленнєвих функцій. Результати цієї серії подано в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Особливості вольової поведінки дітей у ситуації виконання ними діяльності під керівництвом дорослого, що виявлені в контрольному експерименті (у %)

Досліджувані	Характеристики вольової поведінки					
	Наполегливість		Самоконтроль		Оцінка результату своєї діяльності	
	1 контр.	2 контр.	1 контр.	2 контр.	1 контр.	2 контр.
Експериментальна група	73	83	64	84	78	95
Контрольна група	68	78	60	70	72	82

Так, в експериментальному класі учні переважно проявляють високий рівень наполегливості й самоконтролю, оскільки виконують більше, ніж три чверті обсягу завдання (34 фрагменти з 41) і дотримуються в роботі 4-5 правил із п'яти заданих. Із них 81 % дітей може правильно оцінити одержаний у діяльності результат, у решти – різниця між їх оцінкою і вчителя дорівнює не більше 0,5 балів, тобто адекватність оцінки результату учнів цієї групи складає 95 %. Перевірка за критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.9) даних за рік навчання за розвивальною програмою в першому класі вказує на значущість відмінностей за показниками наполегливості ($t_s \approx 10,82$, $p \approx 0,00..$), самоконтролю ($t_s \approx 4,03$, $p \approx 0,0005$) та оцінки результату діяльності ($t_s \approx$

2,32, $p \approx 0,029$).

Першокласники контрольного класу в цій ситуації виконують в середньому 32 фрагменти з 41, але дотримуються 3-4 правил і зазнають труднощі при оцінці результату своєї роботи. Всі показники наполегливості, самоконтролю й оцінки результату діяльності у них значно нижчі порівняно з дітьми, які навчалися за експериментальною програмою. Тільки 27 % із них здатні адекватно оцінити отриманий у діяльності результат, в інших оцінка завищена в середньому на 1 бал. Це засвідчує виявлена в цій групі значущість відмінностей для залежних вибірок (додаток В, табл. В.11) за критерієм Ст'юдента тільки за показником наполегливості ($t_s \approx 9,32$, $p \approx 0,00...$), а за показниками самоконтролю ($t_s \approx 1,79$, $p \approx 0,085$), а оцінки результату ($t_s \approx 0,79$, $p \approx 0,435$) відмінності незначущі.

Дані розподілу школярів за рівнями прояву вольової поведінки в цій серії (рис. 3.3.6) свідчать, що більшість учнів експериментального класу мають високий рівень (73 %) вольового розвитку, що на 31 % більше порівняно з результатами попереднього року формувальної роботи; 27 % – середній, їх кількість зменшилася на 25 %; з низьким рівнем не виявлено жодної дитини.

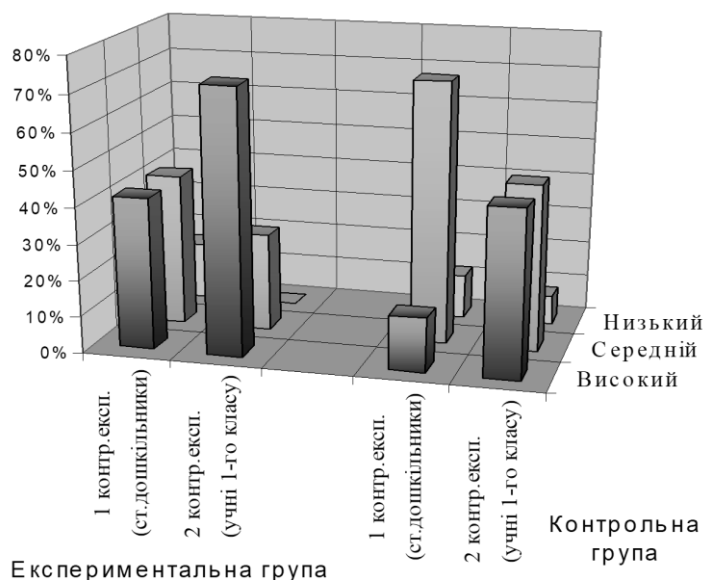


Рис. 3.3.6. Розподіл дітей за рівнями здійснення вольової поведінки в ситуації виконання ними діяльності під керівництвом дорослого, що виявлені в контрольному експерименті (у %)

У контрольній групі однакова кількість дітей виявляє високий (46 %) і середній (46 %) рівні розвитку волі, але залишається 8 % учнів, які мають низький.

Отримані дані свідчать про освоєння II-го етапу регулятивної функції мовлення у 73 % першокласників експериментального класу та 46 % – контрольної, які виявили високий рівень розвитку волі, оскільки проявляють самоконтроль при виконанні своєї діяльності та здатність адекватно оцінювати її результати. Для 27 % учнів експериментальної та 46 % контрольної груп з середнім рівнем вольового розвитку характерним є освоєння I-го етапу цієї функції, коли вони здійснюють контроль і перевірку своєї роботи, виправляють помилки та констатують її результат, підпорядковуючись вимогам дорослого. І тільки 8 % дітей контрольної вибірки, у яких виявлено низький рівень прояву вольової поведінки, продовжують мати значні утруднення в освоєнні навіть I-го етапу вищезазначеної мовленнєвої функції.

Перевірка значущості відмінностей за критерієм Стюдента для незалежних вибірок (додаток В, табл. В.8) між двома класами доводить їх наявність за показниками самоконтролю ($t_s \approx 2,39$, $p \approx 0,02$) й оцінкою результату діяльності ($t_s \approx 4,53$, $p \approx 0,00004$), що вказує на сформованість у більшості першокласників експериментального класу вмінь аналізувати й оцінювати результати своєї роботи. Отже, проведене експериментальне навчання більшою мірою сприяло розвитку в учнів таких показників вольової поведінки, як самоконтроль та здатність адекватно оцінювати результати своєї діяльності, ніж робота за традиційною програмою, тобто освоєнню ними II-го етапу регулятивної функції мовлення.

У другій серії вивчався рівень сформованості в учнів умінь моделювати висловлювання та особливості освоєння ними мовленнєвих функцій. Робота проводилася індивідуально в усній формі: діти описували процес виготовлення подарунка-книги для друга (додаток Б.2), а результат цього виду діяльності представлено в табл. 3.5.

Особливості побудови мовленнєвих висловлювань спільно з дорослим, що виявлені в контрольному експерименті (у %)

Досліджувані	Характеристики побудови мовленнєвих висловлювань					
	Повнота		Логічність		Розуміння значення власного мовлення	
	1 контр.	2 контр.	1 контр.	2 контр.	1 контр.	2 контр.
Експериментальна група	70	84	37	76	42	60
Контрольна група	49	58	26	48	27	28

Одержані дані вказують, що після закінчення формувального етапу дослідження повнота висловлювань першокласників експериментальної групи збільшилася на 14 % і включає в середньому з 8-9 смислових одиниць, які пов'язані між собою 3-4 логічними зв'язками (усі частини за обсягом приблизно однакові), тобто відзначається зростання логічності на 39 %. Учні розуміють значення свого мовлення в діяльності (цей показник на 18 % вище за аналогічний попереднього дослідження з дошкільниками) і звертають увагу на те, що якість подарунка буде залежати від того, як саме вони розповіли про процес виготовлення книги, описали її зміст і користь. Перевірка за критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.9) до і після навчання в першому класі за експериментальною програмою вказує на значущість відмінностей у повноті ($t_s \approx 2,23$, $p \approx 0,035$), логічності ($t_s \approx 2,87$, $p \approx 0,008$) та розумінні значення свого мовлення ($t_s \approx 3,73$, $p \approx 0,001$).

Зміни в повноті (на 11 %), логічності (на 22 %) та розумінні значення свого мовлення в діяльності (на 1 %) у молодших школярів контрольного класу значно нижче за результати дітей експериментальної групи. Вони складають свої висловлювання з 5-6 речень, частини якого значно відрізняються за обсягом, одна з яких включає одне речення, а інша – декілька, об'єднані двома зв'язками між собою, що вказує на середній рівень повноти та низький рівень логічності. Це означає, що діти, які навчалися за чинною шкільною програмою, продовжують зазнавати труднощів у самостійній побудові плану та створенні відповідного висловлювання. Визначаючи роль свого мовлення у виконанні передбачуваної

діяльності, більшість із них указують тільки на значущість опису зовнішнього виду книги або зовсім її не усвідомлюють, що засвідчує низький рівень розуміння змісту власного мовлення (це доводить відсутність значущих відмінностей за критерієм Стьюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.11) за цим показником ($t_s \approx 0,35$, $p \approx 0,73$) порівняно з даними на початок навчання в першому класі).

Результати розподілу першокласників за рівнями сформованості вмінь будувати висловлювання в ситуації взаємодії з дорослим (рис. 3.3.7) свідчать, що для дітей експериментального класу характерним є високий і середній рівні, а для контрольного – середній і низький.



Рис. 3.3.7. Розподіл дітей за успішністю побудови мовленнєвих висловлювань у ситуації взаємодії з дорослим при описі передбачуваної діяльності, що виявлені в контрольному експерименті (у%)

Так, в експериментальному класі за рік навчання втричі збільшилась кількість учнів, які мають високий рівень сформованості вмінь моделювати мовленнєві висловлювання, і, відповідно, зменшилась кількість дітей з низьким. У контрольному ж класі зміни в розвитку мовленнєвих умінь виражено меншою мірою: більше ніж в три рази зросла кількість учнів із середнім рівнем, але водночас майже у половини школярів цього класу сформованість цих умінь відповідає низькому рівню.

Отже, здатність планувати свою діяльність, визначати її окремі етапи та їх

послідовність у 46 % учнів експериментальної групи, які виявляють високий рівень успішності побудови мовленнєвих висловлювань, свідчить про освоєння ними II-го етапу планувальної функції мовлення, а вмінь аналізувати та оцінювати значення власного мовлення – III-го етапу регулятивної.

Для 50 % першокласників, які пройшли експериментальне навчання, і 54 % – контрольного класу, у яких спостерігається виявили середній рівень сформованості мовленнєвих вмінь, характерним є освоєння I-го етапу планувальної функції, оскільки вони, описуючи діяльність щодо виготовлення книги, порушують послідовність її етапів, та II-го етапу регулятивної, про що свідчить здатність тільки за допомогою дорослого аналізувати та оцінювати значення свого висловлювання відповідно для виконання діяльності.

У 4 % молодших школярів експериментальної та 46 % – контрольної вибірок з низьким рівнем розвитку зв'язного мовлення освоєння планувальної функції не відбулося: діти продовжують зазнавати труднощів у плануванні діяльності. Що стосується регулятивної функції, то відзначається освоєння лише I-го її етапу, оскільки діти включаються в роботу та контролюють її хід, тільки підпорядковуючись вимогам дорослого.

Таким чином, у першокласників, які навчалися за експериментальною програмою, відбулися значні зміни в освоєнні планувальної і регулятивної функцій мовлення. У контрольному класі утруднення викликають усі завдання, виконання яких пов'язано з уміннями планувати, логічно будувати свої висловлювання відповідно до заданої теми та оцінювати їх значимість в отриманні результату діяльності.

Визначення відмінностей за критерієм Стюдента для незалежних вибірок (додаток В, табл. В.8) між класами вказує, що вони значущі за побудовою мовленнєвого висловлювання: повнотою ($t_s \approx 3,44$, $p \approx 0,001$) логічністю ($t_s \approx 8,51$, $p \approx 0,00...$) і розумінням значення свого мовлення ($t_s \approx 5,84$, $p \approx 0,00...$).

У третій серії вивчалися одночасно сформованість у першокласників мовленнєвих умінь і особливості освоєння ними мовленнєвих функцій та розвитку їхньої вольової поведінки в ситуації взаємодії з однолітками. З цією метою

використовувалася методика М. Н. Дікова «Управління чужими діями» (додаток Б.3). Результати цієї серії представлено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Особливості побудови вольової поведінки та мовленнєвих висловлювань дітей у ситуації управління діями однолітків, що виявлені в контрольному експерименті (у%)

Досліджувані	Характеристики вольової поведінки						Характеристики побудови мовленнєвого висловлювання					
	Прояв наполегливості		Самоконтроль		Оцінка результату діяльності		Повнота		Логічність		Розуміння значення власного мовлення	
	1 контр.	2 контр.	1 контр.	2 контр.	1 контр.	2 контр.	1 контр.	2 контр.	1 контр.	2 контр.	1 контр.	2 контр.
Експериментальна група	84	91	78	88	61	93	68	73	69	72	44	64
Контрольна група	81	82	68	69	35	60	29	37	58	59	29	30

Встановлено, що, виконуючи спільну діяльність з однолітком, першокласники, які пройшли навчання за експериментальною програмою, виявляють високий рівень наполегливості (91 %), самоконтролю (88 %) і здатність адекватно оцінити отриманий результат діяльності (93 %). Під час роботи діти хоча й допускають в середньому 1-2 помилки, але після її закінчення самостійно їх виправляють, що засвідчує вдосконалення їхнього самоконтролю та здатності здійснювати адекватну оцінку отриманого результату. За критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.9) у цій групі встановлено значущі відмінності за зазначеними показниками самоконтролю ($t_s \approx 2,13$, $p \approx 0,043$) та оцінки результату діяльності ($t_s \approx 3,80$, $p \approx 0,001$) відповідно.

Отримані результати також свідчать, що при взаємодії з однолітками першокласники цього класу послідовно будують свої висловлювання, чітко формулюючи до 14 вказівок місцеположення кубиків із 16, що відповідає 73 % повноти їх інструкції, та дотримуючись 12 зв'язків з 15, що вказує на 72 % логічності. Вони можуть точно визначити як помилки партнера у спільній роботі,

так і власні; збільшилася кількість дітей, які бачать причину їх допущення в своїй неправильній або неточній інструкції, тобто розуміння ними значення власного мовлення відповідає 64 %. За критерієм Стюдента для залежних вибірок встановлено значущі відмінності за показником розуміння значення власного мовлення в діяльності ($t_s \approx 2,13$, $p \approx 0,043$). Таким чином, здатність першокласників здійснювати спільну діяльність з однолітком, продумувати її етапи і зіставляти їх послідовність вказує на подальше освоєння планувальної мовленнєвої функції.

Прояв учнями контрольного класу в ситуації управління чужими діями наполегливості (82 %) і самоконтролю (69 %) майже не змінюється протягом року навчання за чинною програмою. Вони допускають до 3-8 помилок, але виправляють тільки третину з них, і, відповідно, їхня оцінка результату діяльності не перевищує 60 %. Діти цієї групи продовжують складати невеликі за обсягом інструкції (в середньому 5-6 вказівок з 16), припускаючись помилок у логіці їх викладу (відзначено не більше 8-9 зв'язків з 15). Вони, як і раніше, не достатньо розуміють значення власного мовлення, а саме: результат спільної діяльності залежить від їх інструкції, тому відповідальність за виникнення недоліків у роботі в більшості випадків «перекладають» на партнера. Аналіз даних за критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.11) доводить відсутність значущих відмінностей за всіма показниками мовленнєвого висловлювання в учнів цього класу; у вольовій поведінці значущі розрізнення виявлено тільки за показником оцінки результату ($t_s \approx 2,67$, $p \approx 0,013$), але меншою мірою, ніж в експериментальній групі.

Розподіл першокласників за рівнями здійснення вольової поведінки (рис. 3.3.8) після проведення формувальної роботи вказує, що для більшості дітей характерним є високий (50 %) і середній (46 %) рівні вольового розвитку; для школярів, які навчалися за традиційною програмою, – середній (58 %) і низький (34 %).

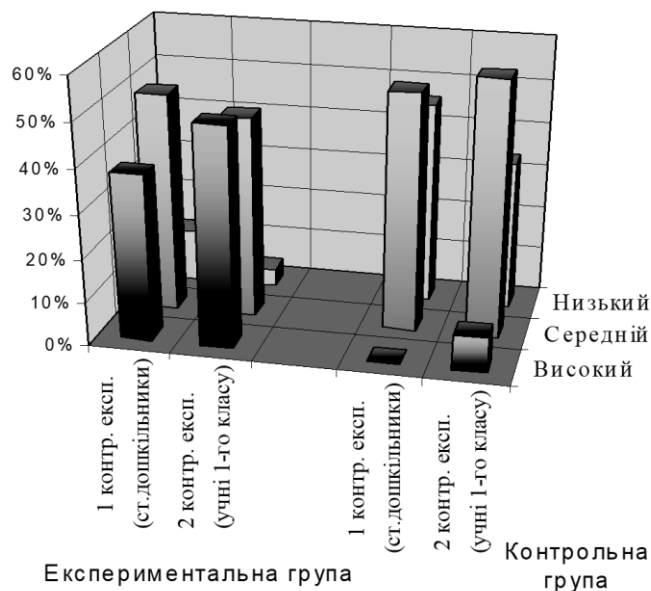


Рис. 3.3.8. Розподіл дітей за рівнями прояву вольової поведінки в ситуації управління діями однолітків, що виявлені в контрольному експерименті (у%)

У 50 % учнів експериментального та 8 % контрольного класів, у яких спостерігається високий рівень вольового розвитку, більш сформовані вміння планувати спільну діяльність з однолітками, визначати послідовність її етапів з аналізом деяких можливих наслідків, що свідчить про початок освоєння ними II-го етапу планувальної функції мовлення, та здатність самостійно аналізувати особливості їх реалізації й правильно оцінювати результати власних дій та дій однолітків, виправляти наявні помилки, що вказує на освоєння III-го етапу регулятивної.

У 46 % школярів експериментальної та 58 % контрольної груп, для яких характерним є середній рівень розвитку волі, відзначено освоєння I-го етапу планувальної функції мовлення (здатні планувати спільні дії та їх етапи) та II-го регулятивної (здійснюють деякий аналіз дій партнерів у спільній діяльності їх оцінку, а також відзначаються поодинокі спроби оцінювати власні вчинки).

Низький рівень здійснення вольової поведінки виявлено у дітей (8 % експериментальної та 34 % контрольної вибірки), які включаються у діяльність за вимогою дорослого, здатні констатувати лише її результат та здійснювати в елементарному вигляді його перевірку, що свідчить про освоєння ними тільки I-го етапу регулятивної функції мовлення.

Це підтверджується результатами зіставлення частот, з якими зустрічаються певні етапи освоєння мовленнєвих функцій та рівні розвитку волі за критерієм Хі-квадрат у експериментальній ($\chi^2=5,64$, $p<0,033$) і контрольній групах ($\chi^2=13,00$, $p<0,0014$) (додаток Е, табл. Е.4, Е.5). Крім безпосереднього підтвердження щодо зв'язку мовленнєвого та вольового розвитку, на наш погляд, наявність єдиної тенденції у всіх вибірках (групах), також вказує на її гомогенність.

Аналіз особливостей вольової поведінки дітей при взаємодії з дорослим (1-а серія) та однолітками (3-я серія), що представлено на рис. 3.3.9, свідчить про сформованість у першокласників експериментального класу вмінь керувати своєю діяльністю і поведінкою в різних обставинах, оскільки в обох ситуаціях у них відзначено високі та практично однакові показники наполегливості, самоконтролю та оцінки результату діяльності.

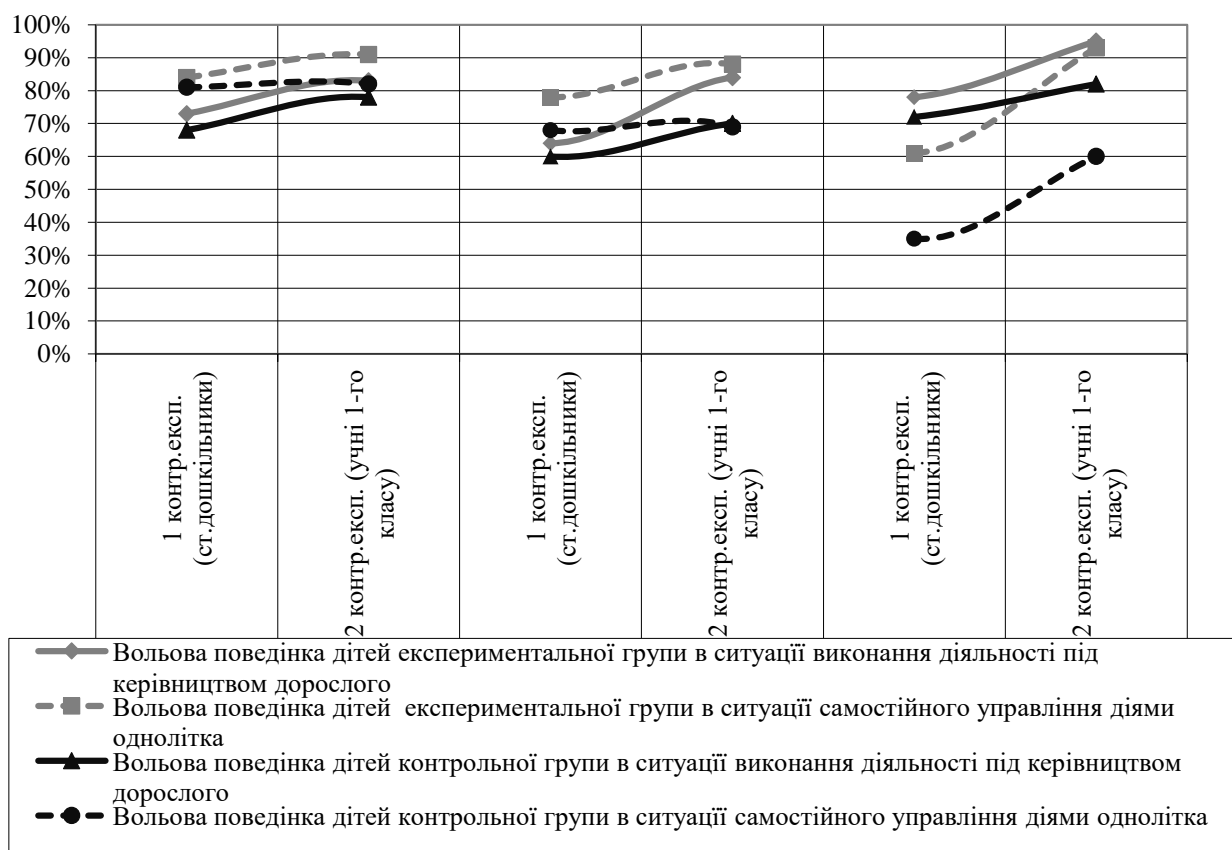


Рис. 3.3.9 Особливості вольової поведінки дітей у ситуаціях виконання ними завдання під керівництвом дорослого та самотійного управління чужими діями, яка виявлена в контрольному експерименті (у %)

У контрольному класі різниця між наполегливістю та самоконтролем при виконанні завдання під керівництвом дорослого та при самостійному управлінні діями однолітка також майже відсутня, але їх прояв відповідає тільки середньому рівню. Дещо зменшується розбіжність у правильності оцінки результату роботи, але в ситуації взаємодії з дорослим учні продовжують у більшою мірою орієнтуватися на його думку.

Загалом, перевірка значущості відмінностей за критерієм Стьюдента для незалежних вибірок (додаток В, табл. В.8) показала, що відмінності в вольовому розвитку дітей експериментального і контрольного класів значущі як в ситуації взаємодії з дорослим ($t_{s \approx 2,54}$, $p \approx 0,014$), так і з однолітками ($t_{s \approx 5,58}$, $p \approx 0,00\dots$).

Порівняльний аналіз сформованості у дітей умінь будувати мовленнєві висловлювання при взаємодії з дорослим (2-а серія) та однолітками (3-я серія), який представлений на рис. 3.3.10, вказує на вагоме збільшення повноти, логічності й розуміння значення власного мовлення у виконанні діяльності в учнів експериментального класу. Значно підвищилася логічність їх мовлення, збільшилась повнота повідомлень і суттєвого зросли показники розуміння значення своєї мовленнєвої діяльності.



Рис. 3.3.10. Особливості мовленнєвих висловлювань дітьми в ситуаціях виконання діяльності спільно з дорослим та самостійного управління діями однолітка, що виявлені в контрольному експерименті (у %)

Отже, молодші школярі спроможні усвідомлено й ефективно застосовувати мовленнєві вміння, сформовані під час експериментального навчання, незалежно від ситуації спілкування.

У контрольному класі таких значних змін у мовленні не виявлено, відзначається певне зростання логічності в ситуації взаємодії з дорослим, але її рівень залишається низьким порівняно з дітьми, які навчалися за експериментальною програмою.

Аналіз кореляційних зв'язків (r-критерій Пірсона), представлених у табл. Д.4, Д.5 (додаток Д), свідчить, що сформованість умінь будувати мовленнєві висловлювання при виконанні діяльності під керівництвом дорослого та спільно з однолітком впливає на вольову поведінку учнів експериментального класу, а саме на повноту ($r \approx 0,48$, $p \approx 0,012$; $r \approx 0,67$, $p \approx 0,00...$), логічність ($r \approx 0,61$, $p \approx 0,001$; $r \approx 0,48$, $p \approx 0,013$) та розуміння значення власного мовлення ($r \approx 0,47$, $p \approx 0,016$; $r \approx 0,79$, $p \approx 0,00...$). Тобто у дітей, які два роки навчалися за експериментальною програмою, освоєння мовленнєвих функцій оптимізувало процес розвитку їх вольової поведінки.

На підставі проведеного аналізу результатів усіх серій проведеного нами другого контрольного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Удосконалення мовленнєвих умінь молодших школярів оптимізує процес освоєння ними планувальної та регулятивної функцій, а саме:

- Високий рівень сформованості вмінь моделювати висловлювання співвідноситься з освоєнням вже II-го етапу планувальної й III-го – регулятивної: учні здатні планувати спільну з однолітками та власну діяльність, визначати послідовність її етапів з врахуванням особливостей їх реалізації, оцінювати значення власного мовлення та ровесників у діяльності, виправляти допущені помилки свої та інших.

- Середній рівень – з освоєнням I-го етапу планувальної функції та II-го етапу регулятивної: школярі планують власні та спільні з однолітком дії з деяким порушенням їх послідовності, а аналіз і оцінку ролі свого мовлення для отримання бажаного результату здійснюють тільки за допомогою дорослого.

– Низький рівень – з освоєнням тільки I-го етапу регулятивної: першокласники включаються до роботи за вимогою дорослого, констатують її результати та здійснюють перевірку завдання, підпорядковуючись його вимогам, тобто освоєння планувальної функції у них майже не відбувається.

2. У молодшому шкільному віці під впливом учбової діяльності інтенсивно формується внутрішній план дій, який забезпечує учню можливість ставити цілі, визначати шляхи їх досягнення, передбачати можливі наслідки й прогнозувати результат, що сприяє оптимізації процесу освоєння ним саме планувальної функції, тому цей вік можна вважати сензитивним щодо її становлення.

3. Освоєння учнями планувальної та регулятивної функцій мовлення визначає рівень їхнього розвитку волі, що виявляється в таких важливих характеристиках як наполегливість, самоконтроль, вміння адекватно оцінити результат власної діяльності. Тому активізація її становлення буде оптимізувати вольовий розвиток дітей.

– Учні, у яких відбулося під впливом навчання освоєння II-го етапу планувальної та III-го – регулятивної функцій мовлення, вміють планувати власну та спільну з однолітками діяльність, передбачати її результати та можливі наслідки, відслідковувати успішність здійснення своїх і спільних з партнером дій, визначати та своєчасно виправляти помилки, мають високий рівень вольового розвитку.

– Діти, у яких спостерігається освоєння I-го етапу планувальної функції та II-го – регулятивної та які здатні певною мірою планувати спільні з однолітком дії та їх етапи, здійснювати елементарний контроль роботи, за допомогою дорослого аналізувати та оцінювати дії однолітків, іноді власні, досягають середнього рівня розвитку волі.

– Першокласники, у яких спостерігається освоєння тільки I-го етапу регулятивної функції мовлення, мають труднощі у плануванні діяльності та включаються до неї на вимогу дорослого, а після її закінчення здатні тільки констатувати результат і визначати його відповідність вимогам, що відповідає низькому рівню вольової поведінки.

3.4. Аналіз даних, отриманих в експериментальному дослідженні

Із метою виявлення динаміки вольового й мовленнєвого розвитку старших дошкільників і учнів 1-х класів у процесі навчання за експериментальною й традиційною програмами нами здійснено порівняльний аналіз даних, одержаних у ході всіх серій констатувального та контрольного етапів дослідження.

Особливості динаміки вольової поведінки дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної груп представлено на рис. 3.4.1.

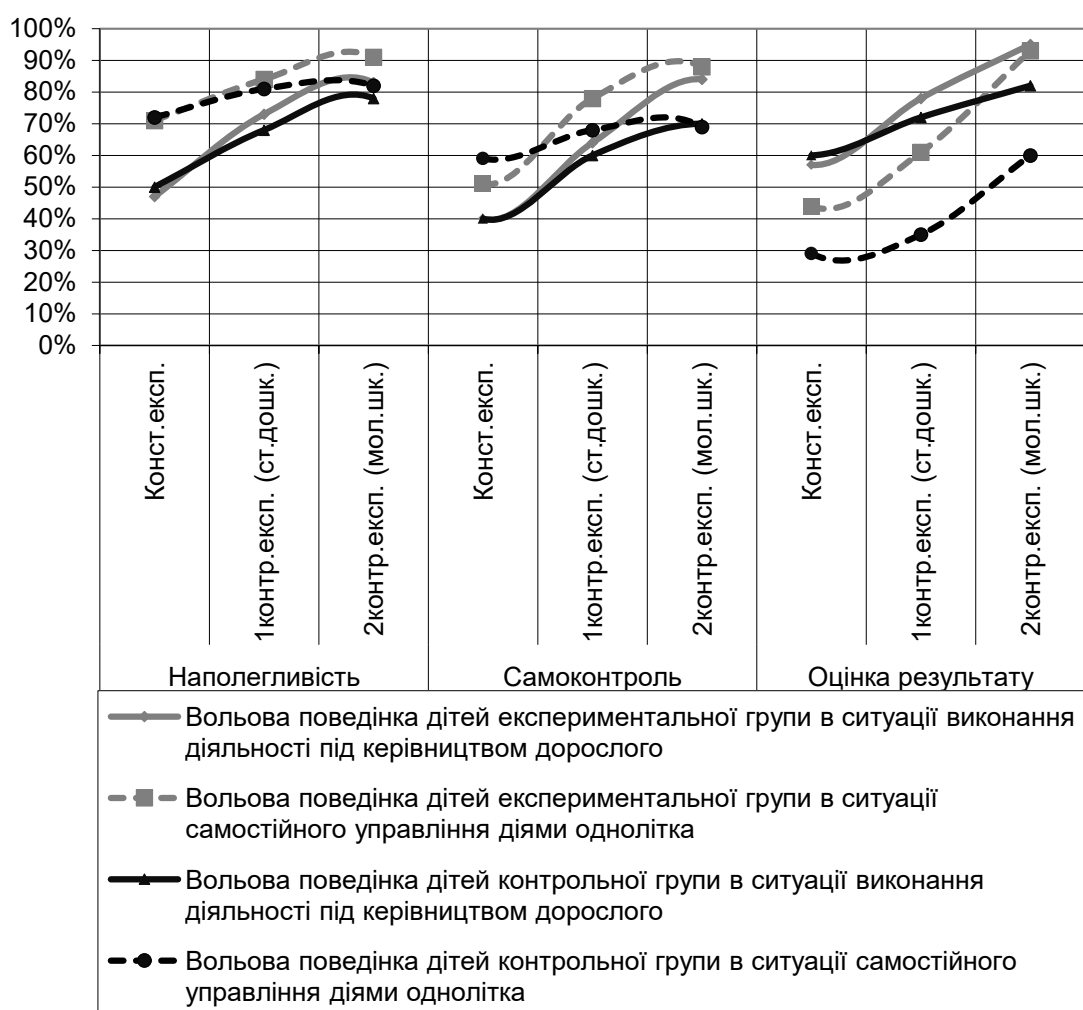


Рис. 3.4.1. Динаміка вольової поведінки у дітей, що виявлена при взаємодії з дорослим та однолітками (у %)

Так, показники наполегливості, самоконтролю та здатності оцінити результати своєї діяльності дітей експериментальної групи значно збільшуються впродовж усього періоду формувального етапу дослідження та досягають

високого рівня як у ситуації взаємодії з дорослим, так і з однолітками.

Перевірка значущості відмінностей у дітей експериментальної групи між даними констатувального та 1-го і 2-го етапів контрольного дослідження за t_s -критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.6, В.9, В.10) при виконанні ними діяльності під керівництвом дорослого свідчить про відмінності за всіма характеристиками їхньої вольової поведінки, а саме: в наполегливості (за перший рік експериментального дослідження – $t_s \approx 4,32$, $p \approx 0,0002$; другий – $t_s \approx 10,82$, $p \approx 0,00...$ та за весь період формувальної роботи – $t_s \approx 11,80$, $p \approx 0,00...$), самоконтролі ($t_s \approx 5,37$, $p \approx 0,00...$; $t_s \approx 4,03$, $p \approx 0,00...$; $t_s \approx 7,90$, $p \approx 0,00...$ відповідно) й оцінці результату діяльності ($t_s \approx 6,29$, $p \approx 0,00...$; $t_s \approx 2,32$, $p \approx 0,029$; $t_s \approx 8,09$, $p \approx 0,00...$ відповідно).

У ситуації взаємодії з однолітками значущі відмінності за t_s -критерієм Стюдента для залежних вибірок виявлено між даними констатувального і 2-го етапу контрольного експерименту також у наполегливості ($t_s \approx 3,81$, $p \approx 0,001$), самоконтролі ($t_s \approx 5,97$, $p \approx 0,00...$), оцінці результату діяльності ($t_s \approx 5,88$, $p \approx 0,00...$). Цей факт дозволяє стверджувати, що при навчанні за експериментальною програмою у дошкільників найбільш інтенсивніше відбувається розвиток наполегливості ($t_s \approx 3,79$, $p \approx 0,001$) і самоконтролю ($t_s \approx 4,20$, $p \approx 0,0003$), а в першокласників – самоконтролю ($t_s \approx 2,13$, $p \approx 0,043$) та здатність правильно оцінити результат спільної діяльності з ровесником ($t_s \approx 3,80$, $p \approx 0,008$).

У дошкільників контрольної групи наполегливість і самоконтроль також зростають у ситуації управління діями однолітка порівняно з виконанням діяльності під керівництвом дорослого. У першокласників ці показники досягають середнього рівня в обох ситуаціях, але виявлена раніше різниця вже не спостерігається. Тобто діти цієї вибірки при виконанні учбових завдань переважно продовжують орієнтуватися на вимоги й оцінку педагога. Тому здатність самостійно оцінити результат власної роботи при управлінні діями однолітків залишається нижчою порівняно з виконанням дій під керівництвом дорослого.

Результати перевірки значущості відмінностей між даними констатувального і 2-го етапу контрольного експерименту за t_s -критерієм Стюдента для залежних вибірок (додаток В, табл. В.7, В.11, В.12) підтверджують відсутність при організації спільної діяльності з однолітками значних змін у прояві вольової поведінки дітей, які навчалися за традиційною програмою. Значущі відмінності встановлено тільки при здійсненні ними діяльності за інструкцією дорослого за всіма показниками вольової поведінки, а саме: наполегливості (за *перший рік дослідження* – $t_s \approx 2,99$, $p \approx 0,006$; *другий* – $t_s \approx 9,32$, $p \approx 0,00...$ та *за весь період роботи* – $t_s \approx 9,19$, $p \approx 0,00...$), самоконтролі ($t_s \approx 4,13$, $p \approx 0,0003$ за *перший рік*; $t_s \approx 4,55$, $p \approx 0,0001$ – *за весь період*) й оцінці результату діяльності ($t_s \approx 3,37$, $p \approx 0,001$; $t_s \approx 3,33$, $p \approx 0,003$ відповідно), але вони значно нижчі, ніж в експериментальній групі.

Динаміку розподілу дошкільників та учнів 1-х класів за рівнями розвитку вольової поведінки дають можливість визначити результати, які представлені на рис. 3.4.2.

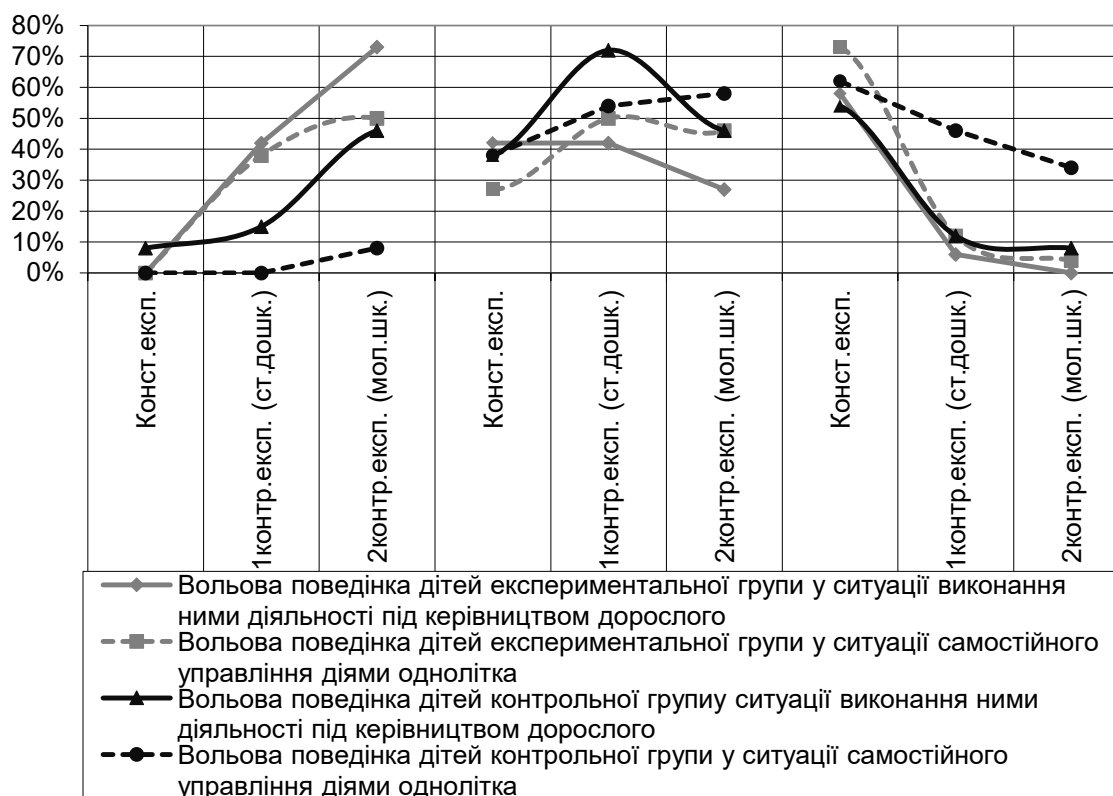


Рис. 3.4.2. Розподіл дітей за здійсненням вольової поведінки, що виявлена в ситуаціях виконання ними діяльності під керівництвом дорослого і при управлінні діями однолітка (у %)

Так, при виконанні діяльності при взаємодії з дорослим кількість дітей, які виявляють високий рівень вольової поведінки, збільшилася з 0 % на 42 % за перший рік навчання за експериментальною програмою й на 31 % – за другий; з середнім рівнем – поступово знизилася від 42 % до 27 %; а після закінчення формувальної роботи з низьким рівнем не було виявлено жодної дитини. У контрольній групі кількість дітей з високим рівнем зросла з 8 % до 15 % у дошкільному віці і далі до 46 % у молодшому шкільному, з середнім – з 38 % до 46 %, з низьким – кількість зменшилася від 54 % до 8 %.

У ситуації управління діями однолітків високий рівень вольової поведінки є характерним для 38% дітей старшого дошкільного та 50 % – молодшого шкільного віку експериментальної групи; середній – для 50 % дошкільників і 46 % першокласників; а низький – для 4 % (за весь період експериментального навчання відбулося зниження на 69 %). Зміни в розвитку волі дітей контрольної групи відбулися дуже повільно, так за два роки навчання їх кількість з високим рівнем зросла тільки на 8 %, з середнім – на 20 %, а з низьким зменшилась лише на 28 % (з 62 % до 34 %).

Також нами було здійснено порівняння успішності побудови мовленнєвих висловлювань дошкільниками й учнями 1-х класів у різних ситуаціях, що представлено на рис. 3.4.3.

Результати засвідчують підвищення в 2-3 рази всіх показників зв'язного мовлення у дітей, з якими проводилася формувальна робота, порівняно з досліджуваними контрольної вибірки (додаток Ж.3, рис. Ж.3.1-Ж.3.11). Так, у дітей експериментальної групи виявлено здатність розгорнуто й послідовно формулювати свої думки, на що вказує збільшення повноти (на 40 % при взаємодії з дорослим і на 50 % – з однолітками) та логічності (на 57 % і 37% відповідно).

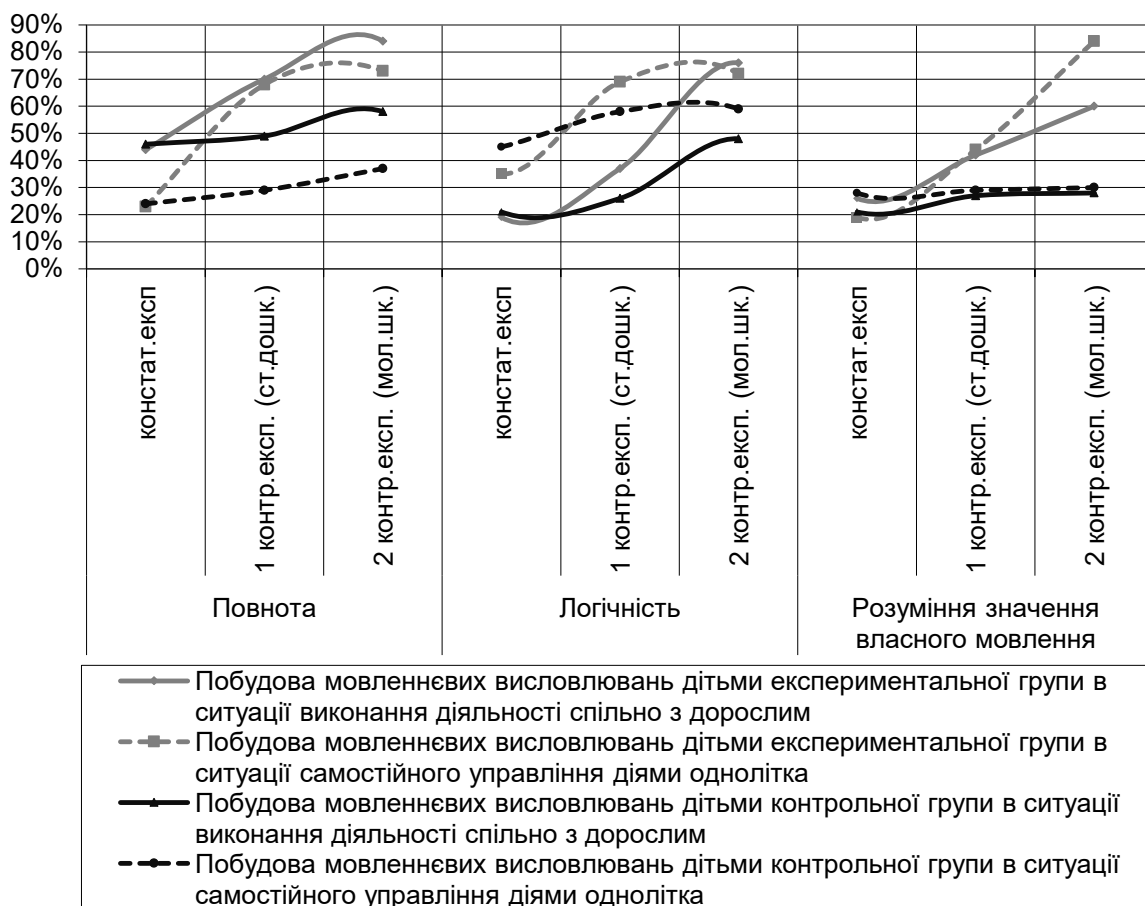


Рис. 3.4.3. Успішність побудови мовленнєвих висловлювань дітьми в ситуаціях виконання діяльності спільно з дорослим та однолітками (у%)

Що стосується розуміння значення власного мовлення під час виконання діяльності, то при побудові висловлювань спільно з дорослим цей показник зріс на 34 %, а при управлінні діями однолітків – на 65 %. Тобто в більш складній ситуації діти краще усвідомлюють вплив свого мовлення на отримання результату, тому намагаються вносити відповідні корективи до змісту та структури власних висловлювань.

При традиційному навчанні протягом 2-х років розвиток зв'язного мовлення дітей відбувається недостатньо: повнота висловлювань зростає лише на 12 % у спільній діяльності з дорослим та 13 % при взаємодії з ровесником; логічність – на 27 % і 14% відповідно, а розуміння значення власного мовлення в діяльності продовжує залишатися низьким і не перевищує 30 %.

Результати перевірки значущості відмінностей за t_s -критерієм Стюдента для залежних вибірок вказують на значущі відмінності в побудові висловлювань дітьми

експериментальної групи (додаток В, табл. В.6, В.9, В.10) спільно з дорослим у повноті ($t_s \approx 6,05$, $p \approx 0,00...$ у перший рік формувального етапу дослідження, у другий – $t_s \approx 2,23$, $p \approx 0,035$ та за весь час експериментальної роботи – $t_s \approx 6,09$, $p \approx 0,00...$), логічності ($t_s \approx 9,25$, $p \approx 0,00...$; $t_s \approx 2,87$, $p \approx 0,008$; $t_s \approx 12,56$, $p \approx 0,00...$ відповідно) й розумінні значення власного мовлення в діяльності ($t_s \approx 4,04$, $p \approx 0,00...$; $t_s \approx 3,73$, $p \approx 0,001$; $t_s \approx 6,86$, $p \approx 0,00...$ відповідно). У дітей при навчанні за традиційною програмою в дошкільному закладі (додаток В, табл. В.7, В.11, В.12) значущі відмінності відсутні за всіма показниками мовленнєвого висловлювання, а в першому класі – відмінності виявлені лише у повноті ($t_s \approx 2,60$, $p \approx 0,015$) та логічності ($t_s \approx 6,98$, $p \approx 0,00...$).

При аналізі даних здійснення діяльності спільно з однолітком дітей експериментальної вибірки значущі відмінності, виявлені в *перший рік формувальної роботи*, відзначено за всіма показниками мовленнєвого висловлювання, а саме: повноти ($t_s \approx 9,10$, $p \approx 0,00...$), логічності ($t_s \approx 6,23$, $p \approx 0,00...$), розуміння значення власного мовлення ($t_s \approx 3,24$, $p \approx 0,003$); у *другий рік* – тільки в розумінні значення власного мовлення ($t_s \approx 2,13$, $p \approx 0,043$); за *два роки експериментального дослідження* – у повноті ($t_s \approx 16,31$, $p \approx 0,00...$), логічності ($t_s \approx 6,49$, $p \approx 0,00...$) та розумінні значення власного мовлення в діяльності ($t_s \approx 5,07$, $p \approx 0,00...$). У контрольній групі значущі відмінності встановлено тільки в період традиційного навчання в дошкільному закладі за показником логічності ($t_s \approx 2,73$, $p \approx 0,011$), а в першому класі вони зовсім відсутні.

Таким чином, у дітей, які взяли участь у експериментальному навчанні, починаючи зі старшого дошкільного віку, відбувалося успішне формування мовленнєвих умінь. При навчанні за традиційною програмою здатність будувати повні та логічні висловлювання з'являється лише в молодшому шкільному віці, а усвідомлення ролі власного мовлення під час виконання діяльності залишилося в цьому віці несформованим.

Порівняльний аналіз даних, які відображено на рис. 3.4.4, дозволяє з'ясувати динаміку сформованості мовленнєвих умінь у старших дошкільників і молодших

школярів при навчанні за експериментальною та традиційною програмами.

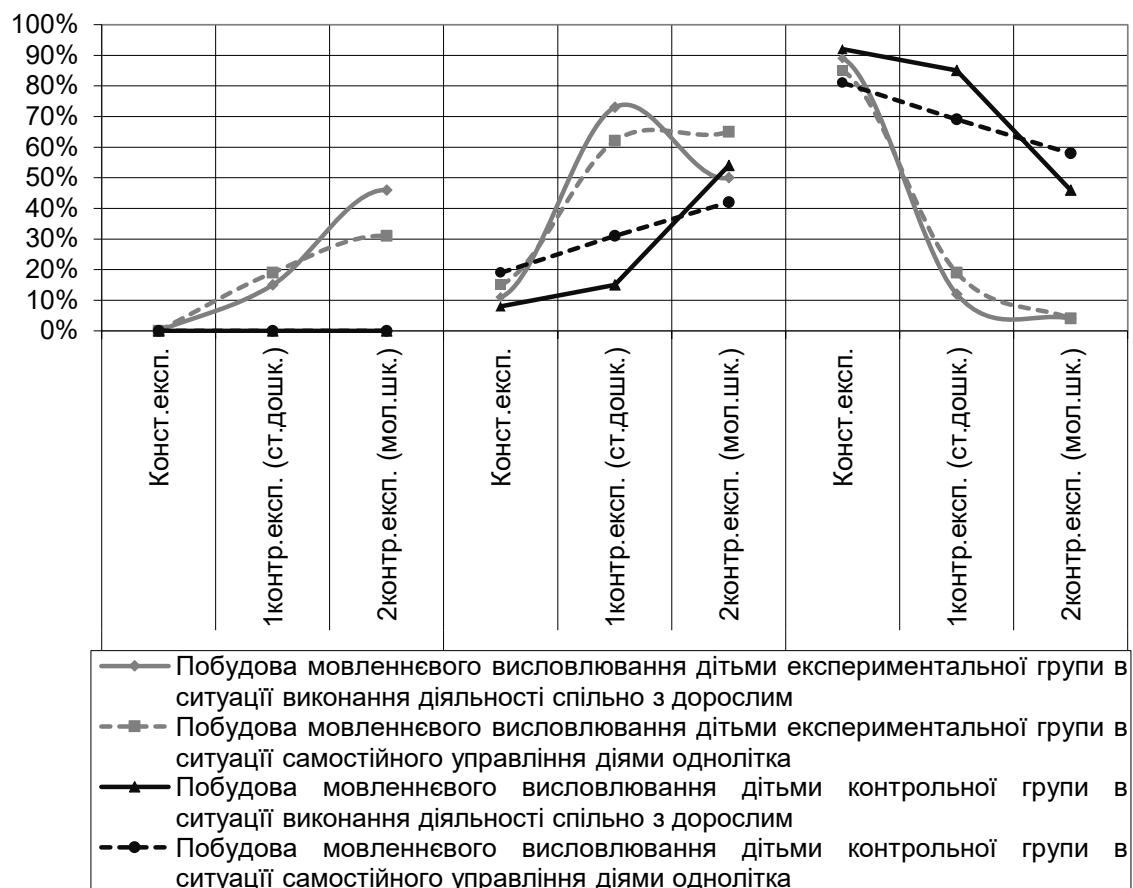


Рис. 3.4.4. Розподіл дітей за рівнями сформованості мовленнєвих умінь, що виявлені в ситуаціях їх взаємодії з дорослим та однолітками (у %)

Так, в експериментальній групі значно збільшилася кількість дітей з високим рівнем сформованості вмінь будувати мовленнєві висловлювання як при виконанні діяльності під керівництвом дорослого (до 46 %), так і при взаємодії з однолітками (до 31 %), а з середнім – зросла в першому випадку до 50 %, у другому – до 65 %. Також дані переконливо свідчать, що в обох ситуаціях кількість досліджуваних цієї групи з низьким рівнем зменшилась майже на 85 % (у спільній діяльності з дорослим з 89 % до 4 % та з 88 % до 4 % – з однолітком).

У контрольній групі жодної дитини з високим рівнем розвитку мовленнєвих умінь не виявлено. Середній рівень сформованості вмінь будувати висловлювання спільно з дорослим констатовано у 54 % дітей (що на 46 % більше порівняно з початком навчання за традиційною програмою), а при організації спільної діяльності з ровесниками з однолітком – у 58 % (збільшення

відбулося лише на 27 %). З низьким рівнем зменшилась кількість дітей з 92 % до 46 % в першій ситуації та з 85 % до 58 % – у другій відповідно.

Отже, експериментальне навчання значно вплинуло на формування мовленнєвих умінь старших дошкільників та молодших школярів.

Окрім співвідношення середньогрупових оцінок за критерієм Стюдента, було виконано зіставлення і за непараметричним критерієм Вілкоксона Т (додаток К), необхідність якого зумовлена тим, що рівні, на які розподілені результати, відрізняються один від одного не лише кількісно, але й якісно (обґрунтування наведено в підрозділі 2.2). До того ж, на гістограмах наведена кількість досліджуваних саме за рівнями. Нагадаємо, що критерій Вілкоксона ґрунтується на оцінці зсувів у бік нижчих або вищих рівнів, і у випадку достовірності (вірогідність нульової гіпотези про відсутність змін $p < 0,05$) перерозподіл між рівнями вважається не випадковим. Цей критерій використовується для даних, виражених у ранговій шкалі – так, як у нас, і не вимагає, на відміну від параметричних критеріїв, нормального розподілу. При лише у трьох рівнях змінної, як у нашому випадку, критерій Вілкоксона є досить «слабким» щодо вірогідності виявлення достовірної зміни, тому він доповнений так званим критерієм знаків Z, для якого кількість рангових категорій (рівнів) не є принциповою.

Так, загальний показник за методикою «Палички» в першому контрольному експерименті порівняно з констатуючим зріс на високому рівні достовірності ($T=0$; $Z \approx 3,82$; $p=0,00013$), як і за методиками «Опис передбачуваної діяльності» ($T=0$; $Z \approx 4,11$; $p=0,00004$) і «Управління чужими діями» ($T=0$; $Z \approx 3,92$; $p=0,00009$). Таким чином, перерозподіл між рівнями в експериментальній групі, що описаний вище, необхідно вважати не випадковим, а зумовленим впливом формуючого експерименту. Додаткове підтвердження цьому – відсутність значущих відмінностей між загальними результатами в контрольній групі за той же період: за методикою «Палички» ($T=12,5$; $Z \approx 1,41$; $p=0,125$), «Опис передбачуваної діяльності» ($T=10,0$; $Z \approx 1,82$; $p=0,178$), «Управління чужими діями» ($T=40,0$; $Z \approx 1,14$; $p=0,256$) вірогідність нульової

гіпотези про випадковість зміни перевищує 0,05, тому приймається саме нульова гіпотеза.

Що стосується змін у період між першим та другим контрольним експериментами, то в експериментальній групі відбулося подальше зростання за загальним показником методик «Палички» ($T=7,5$; $Z\approx 2,82$; $p=0,0047$) та «Опис передбачуваної діяльності» ($T=22,5$; $Z\approx 0,88$; $p=0,039$), а загальний показник за методикою «Управління чужими діями» ($T=45,0$; $Z\approx 0,47$; $p=0,638$) змінився недостовірно. Треба також відзначити, що, спираючись на показник p , достовірні зміни не такі сильні, як між констатуючим та першим контрольним експериментом. У контрольній групі за цей час теж відбулася достовірна зміна – за методикою «Опис передбачуваної діяльності» ($T=0$; $Z\approx 1,93$; $p=0,034$), за «Паличками» ($T=10,0$; $Z\approx 1,78$; $p=0,074$) майже достовірно, і випадково за «Управлінням чужими діями» ($T=15,0$; $Z\approx 0,69$; $p=0,374$). Таким чином, зміна на цьому етапі теж відбувається, можливо, за рахунок ефекту природного розвитку.

Порівняння між констатуючим та другим контрольним експериментами дозволяє оцінити загалом ефективність формувальної роботи. Так, в експериментальній групі виявлені достовірні зміни загального рівневого показника за всіма методиками, а саме: «Палички» ($T=0$; $Z\approx 4,37$; $p=0,000012$) «Опис передбачуваної діяльності» ($T=0$; $Z\approx 4,29$; $p=0,000018$) та «Управління чужими діями» ($T=0$; $Z\approx 4,48$; $p=0,000019$). У контрольній групі за цей час також відбулися зміни, але в меншій мірі: за методикою «Палички» вони достовірні ($T=7,5$; $Z\approx 2,64$; $p=0,0027$), а за методиками «Опис передбачуваної діяльності» ($T=0$; $Z\approx 2,18$; $p=0,053$) та «Управління чужими діями» ($T=34,0$; $Z\approx 1,76$; $p=0,079$) близькі до таких.

Таким чином, можна констатувати, що запропонована нами експериментальна програма сприяє активному розвитку саме природних процесів.

Також нами на основі аналізу кореляційних зв'язків (r -критерій Пірсона), результати якого представлені в табл. Д.2, Д.4 (додаток Д), дещо змінилася

структура взаємозв'язку між розвитком волі та мовлення протягом експериментального навчання дітей, а саме: залежність між їхньою вольовою поведінкою й повнотою ($r \approx 0,89$, $p \approx 0,00\dots$), логічністю ($r \approx 0,56$, $p \approx 0,003$) та розумінням значення власного мовлення ($r \approx 0,43$, $p \approx 0,03$) у старшому дошкільному віці. Значущі кореляції між вольовим розвитком і повнотою ($r \approx 0,67$, $p \approx 0,00\dots$), логічністю ($r \approx 0,48$, $p \approx 0,013$) висловлювань зберігаються й у молодшому шкільному віці, при цьому значно посилюється зв'язок з усвідомленням ними власного мовлення в діяльності ($r \approx 0,79$, $p \approx 0,00\dots$).

Таким чином, формувальний експеримент підтвердив зроблене нами припущення про психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників і молодших школярів.

На підставі аналізу результатів проведеного нами експериментального дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Протягом експериментального навчання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку відбулися значні зміни в їхньому вольовому розвитку: для старших дошкільників характерними є високий і середній рівні вольової поведінки, а для більшості першокласників – високий, які вони виявляють при взаємодії з дорослим та ровесниками.

2. Відбулися суттєві зміни й у мовленнєвому розвитку дітей, які навчалися за експериментальною програмою: у більшості старших дошкільників спостерігається середній рівень його сформованості, а в майже половини першокласників – високий. Висловлювання, побудовані спільно з педагогом, характеризуються високою повнотою, а при організації дітьми взаємодії з ровесниками – ще й високим рівнем логічності та розумінням значення власного мовлення в діяльності, оскільки в цьому випадку у них виникає потреба правильно висловити власну думку, щоб її безпомилково зрозуміли оточуючі для отримання бажаного результату, тобто потреба в більш ретельному плануванні свого мовлення й усвідомленні його впливу на успішність спільної роботи.

3. У процесі цілеспрямованого формування вмінь будувати висловлювання в умовах планування та здійснення спільної діяльності з ровесниками у старших

дошкільників і першокласників характерним є посилення взаємозв'язку між їх вольовою поведінкою та мовленням. У ньому протягом експериментального навчання відбуваються зміни: високий рівень вольового розвитку дітей пов'язаний з усіма показниками зв'язного мовлення як у старшому дошкільному, так і в молодшому шкільному віці, при чому в першому випадку більшою мірою з повнотою, логічністю їх висловлювань, у другому – цей взаємозв'язок зберігається і значно посилюється саме з усвідомленням дітьми власного мовлення в діяльності.

Висновки до третього розділу

На підставі ретельного аналізу результатів формувального та контрольних досліджень можна зробити наступні загальні висновки:

1. Цілеспрямоване навчання старших дошкільників та молодших школярів побудові різних типів висловлювань сприяє формуванню в них переважно порівняно з традиційним навчанням певних мовленнєвих умінь, а саме: усвідомлено, повно та логічно формулювати свої думки; планувати, чітко визначаючи зміст, структуру та засоби їх повідомлення; оцінювати роль свого мовлення у виконанні діяльності для отримання бажаного результату тощо.

2. Оволодіння дітьми мовленнєвими вміннями активізує процес освоєння ними функцій мовлення. Планувальна виявляється у здатності визначати конкретну мету, зміст та структуру висловлювання, усвідомлювати мотиви, цілі й результати своєї діяльності. Регулятивна – у безпосередньому вербальному повідомленні своєї думки певного змісту та структури з подальшим її аналізом та оцінкою відповідно до задуму. Існують особливості освоєння дітьми мовленнєвих функцій у різні вікові періоди: у дошкільному віці більш інтенсивно відбувається освоєння регулятивної функції, у молодшому шкільному – планувальної.

3. Цілеспрямоване навчання дітей будувати зв'язні висловлювання активізує процес освоєння ними регулятивної і планувальної функцій, а рівень сформованості мовленнєвих умінь визначає етапи їх становлення:

– Високий рівень сформованості вмінь моделювати висловлювання сприяє освоєнню II-го етапу планувальної та III-го – регулятивної функції мовлення, бо подальше становлення внутрішнього мовлення забезпечує мисленнєве планування, здійснення дітьми самоконтролю, самоаналізу та самооцінки власної поведінки, завдяки якому вони оволодівають здатністю формулювати цілі, визначати шляхи їх досягнення, планувати послідовність різних варіантів дій та реалізувати задумане у внутрішньому плані.

– Середній рівень сформованості мовленнєвих умінь відповідає становленню I-го етапу планувальної та II-го регулятивної функцій, оскільки діти оволодівають вміннями планувати спільні з однолітком і власні дії, зіставляти їх послідовність, аналізувати й оцінювати.

– Низький рівень розвитку мовленнєвих умінь свідчить про освоєння лише I-го етапу регулятивної функції мовлення, адже діти тільки певною мірою, підпорядковуючись вимогам педагога, можуть планувати дії за допомогою гучного мовлення, здійснювати елементарний контроль, констатувати результат та перевіряти його відповідність завданню.

4. Активізація освоєння регулятивної та планувальної функцій мовлення сприяє оптимізації розвитку волі дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а саме: освоєння II-го етапу планувальної та III-го – регулятивної функцій мовлення є характерним для високого рівня вольового розвитку; освоєння I-го етапу планувальної та II-го регулятивної функцій мовлення – для середнього рівня здійснення вольової поведінки; освоєння лише I-го етапу регулятивної функції мовлення – для низького рівня розвитку волі.

5. Під час експериментального навчання мовленнєвих умінь у старших дошкільників і молодших школярів посилюється взаємозв'язок між розвитком зв'язного мовлення та волі. У старшому дошкільному віці у дітей зміцнюються зв'язки між повнотою, логічністю їх висловлювань та проявом ними наполегливості й здатності адекватно оцінити результат діяльності. У молодшому шкільному – здійснення вольової поведінки пов'язано з усіма показниками сформованості вмінь будувати висловлювання, при цьому зв'язок

зберігається з повнотою, логічністю й водночас переважно посилюється з усвідомленням ними значення власного мовлення в діяльності.

6. У процесі навчання за експериментальною програмою виявлена позитивна динаміка розвитку вольової поведінки: для більшості дітей при взаємодії з дорослими та однолітками характерним є її високий рівень, а саме прояв наполегливості, самоконтролю та вмінь правильно оцінити результат діяльності. За всіма показниками розвитку волі за перший та другий роки формувальної роботи встановлена значущість відмінностей за критерієм Стюдента як у ситуації виконання дітьми діяльності під керівництвом дорослого, так і в ситуації спільної діяльності з однолітками.

7. Апробація розробленої розвивальної програми та отримані результати дозволяють стверджувати, що вона (програма) оптимізує вольовий розвиток дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в умовах навчальної діяльності. Розроблені завдання та вправи, запропоновані у програмі формувального дослідження, можна використовувати на заняттях та уроках з розвитку мовлення.

ВИСНОВКИ

Наведене теоретичне обґрунтування і нове вирішення актуального наукового завдання, що виявляється у визначенні психологічних умов оптимізації розвитку вольової поведінки дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, дозволило сформулювати наступні висновки:

1. На підставі аналізу зарубіжних та вітчизняних психологічних праць, присвячених проблемі волі, нами виділено важливі аспекти її розвитку в різні вікові періоди. В основу нашого дослідження була покладена ідея вивчення зростання регулятивної ролі мовлення в організації й виконанні діяльності та здійсненні власної поведінки. Відповідно до цієї ідеї, вольова поведінка дитини виникає з появою вмінь будувати мовленнєві висловлювання, коли за їх допомогою вона починає складати план своєї діяльності та регулювати процес її здійснення, тобто відбувається освоєння планувальної та регулятивної функції мовлення. Ми акцентували свою увагу на проблемі формування у дітей умінь самостійної побудови висловлювань у зв'язку з освоєнням мовленнєвих функцій та їх вольовим розвитком.

2. Виявлено три рівні розвитку вольової поведінки дітей, які навчалися за традиційною програмою в дошкільному закладі та в початковій школі.

Високий рівень визначається виконанням повного обсягу роботи, дотриманням усіх висунутих педагогом правил, у ході діяльності можливі незначні помилки, але при перевірці вони усуваються, а отриманий результат оцінюється з їхнім урахуванням.

Середній рівень характеризується виконанням дітьми більше половини обсягу роботи, дотриманням деяких правил, здатністю при оцінці результату своєї діяльності виправити тільки частину допущених помилок.

При низькому рівні діти виконують менше половини обсягу роботи, дотримуються одного з декількох правил, постійно відволікаються і допускають помилки, які не помічають, по закінченні діяльності її не перевіряють, але результат високо оцінюють.

Прояв дітьми наполегливості, самоконтролю і вмінь правильно оцінити отриманий результат діяльності значно збільшується при виконанні завдання під керівництвом педагога, що є наслідком його допомоги в здійсненні дитиною діяльності та визначенні її успішності. У спільній роботі з однолітком зміни з віком в їх прояві відбуваються повільно.

3. Виявлено взаємозв'язок між сформованістю мовленнєвих умінь у старших дошкільників і молодших школярів й освоєнням ними планувальної функції мовлення – діти здатні визначати головну думку свого висловлювання й продумувати послідовність його здійснення залежно від структури. Подібний взаємозв'язок помічено і стосовно регулятивної функції мовлення – старші дошкільники та першокласники можуть втілити задум, зіставити одержаний результат з передбачуванням та оцінити його.

Рівень сформованості у дітей мовленнєвих умінь визначає етапи освоєння ними функцій мовлення: високий рівень сформованості вмінь моделювати висловлювання, сприяє освоєнню II-го етапу планувальної та III-го – регулятивної функції мовлення; середній рівень відповідає становленню I-го етапу планувальної та II-го регулятивної функцій; низький рівень свідчить про освоєння лише I-го етапу регулятивної функції мовлення. У кожному віковому періоді освоєння функцій має певні особливості: у дітей-дошкільників більш активно відбувається процес становлення регулятивної функції мовлення, а у першокласників – планувальної. Тобто, старший дошкільний вік можна вважати сензитивним для освоєння дітьми регулятивної функції мовлення, а молодший шкільний – планувальної.

4. Визначено роль освоєння мовленнєвих функцій у розвитку вольової поведінки старших дошкільників і молодших школярів. Так освоєння дітьми II-го етапу планувальної та III-го етапу регулятивної функцій мовлення забезпечує високий рівень прояву вольової поведінки: виконання повного обсягу роботи з дотриманням всіх заданих правил, усунення незначних помилок у ході діяльності або при повторній перевірці роботи та оцінювання результату з урахуванням допущених недоліків. У дітей, у яких відмічається освоєння I-го

етапу планувальної та II-го регулятивної функції мовлення, спостерігається середній рівень розвитку волі, а саме планування спільних дій з однолітками та їх етапів, виконання більше половини обсягу роботи, дотримання певних правил, здійснення елементарного контролю, оцінки й аналізу дій партнерів і поодиноких спроб оцінити результат власної діяльності, оскільки помічають тільки частину допущених помилок. При освоєнні лише I-го етапу регулятивної функції мовлення в поведінці дітей спостерігається недостатній прояв наполегливості та самоконтролю, відсутність умінь адекватно оцінити отриманий результат, відповідно рівень розвитку їхньої вольової поведінки є низьким.

5. Авторська методика стимулювання розвитку вольової поведінки дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку шляхом формування мовленнєвих умінь як чинника оптимізації освоєння регулятивної та планувальної мовленнєвих функцій була апробована у рамках нашого дослідження. Результати контрольного дослідження свідчать про її ефективність та відповідність поставленим цілям. По закінченні розвивальної програми визначено:

1) суттєві зміни в мовленнєвому розвитку дітей, адже у значної кількості дітей-дошкільників спостерігається середній рівень сформованості мовленнєвих умінь, а в майже половини першокласників – високий (у ході традиційного навчання вони мінімальні, оскільки для більшості старших дошкільників і першокласників характерним є низький рівень зв'язного мовлення);

2) позитивну динаміку розвитку волі – діти старшого дошкільного віку виявляють середній і високий рівні вольової поведінки, а молодші школярі – високий (при традиційному навчанні для більшості старших дошкільників характерним є низький рівень розвитку волі, а для більшості першокласників – середній);

3) динаміку змін у взаємозв'язку між розвитком волі та мовлення дітей, а саме: вольовий розвиток дітей виявився пов'язаним з усіма показниками зв'язного мовлення, водночас у старших дошкільників у більшій мірі з повнотою

й логічністю їх висловлювань, у першокласників – з розумінням значення власного мовлення в діяльності (при традиційному навчанні здійснення вольової поведінки старшими дошкільниками у більшій мірі пов'язано з повнотою їх висловлювань, першокласниками – з повнотою і логічністю).

Таким чином, емпірично доведено, що здійснення вольової поведінки старшими дошкільниками та молодшими школярами визначається особливостями становлення в ці вікові періоди регулятивної та планувальної мовленнєвих функцій. Тому активізація процесу освоєння дітьми регулятивної та планувальної функцій мовлення в ході навчання самостійної побудови зв'язних висловлювань є важливими психологічними умовами оптимізації процесу розвитку вольової поведінки.

Описані в роботі діагностичні методики і показники визначення рівня вольового розвитку та сформованості мовленнєвих умінь можуть бути використані педагогами і практичними психологами в їх повсякденній роботі. Значущу допомогу їм можуть надати результати проведеного експерименту щодо розробки конкретних методик навчання дітей самостійному моделюванню висловлювань різного змісту і структури, що активізує процес освоєння ними планувальної та регулятивної функцій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Напрямки подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні особливостей взаємозв'язку освоєння мовленнєвих функцій і розвитку волі у дітей інших вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдилов, М. Ш. Динамика развития словарного запаса и навыков устной речи у младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Ш. Абдилов. – Баку, 1973. – 35 с.
2. Авалишвили, А. М. К вопросу о стадиях развития речи ребенка [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук (по психологии) / А. М. Авалишвили. – Тбилиси, 1963. – 35 с.
3. Авраменко, А. М. Проблема воли в трудах И.М. Сеченова и И.П. Павлова [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. М. Авраменко. – К., 1953. – 16 с.
4. Агафонов, Т. И. О волевых проявлениях личности в затруднительных условиях [Текст] / И. Т. Агафонов // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 28-37.
5. Александрова, Н. И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» [Текст] / Н. И. Александрова, Т. И. Шульга // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 130-132.
6. Альбуханова-Славская, К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности [Текст] / К. А. Альбуханова-Славская // Проблемы психологии личности: Советско-финский симпозиум : сборник / отв. ред. Е. В. Шорохова и др. – М. : Наука, 1982. – С. 92-98.
7. Ананьев, В. Г. Избранные психологические труды [Текст] / В. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – С. 82-99.
8. Антонюк, Н. С. Сравнительная характеристика понимания учащимися речевой информации в зависимости от способа ее восприятия [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 007 / Н. С. Антонюк. – К., 1977. – 26 с.
9. Аугис, Р. Б. Особенности волевой регуляции младших школьников в условиях психической напряженности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Р. Б. Аугис. – Рязань, 1984. – 24 с.
10. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [Текст]. – К. : Ред. журн. «Дошк. вих.», 1999. – 62 с.

11. Байєр, О. М. Психічна саморегуляція старших дошкільників [Текст] / О. М. Байєр // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 7. – С. 70-73.
12. Баканов, Е. Н. Стадии развития волевых процессов [Текст] / Е. Н. Баканов // Вестник Московского университета : психол. – 1997. – № 4. – С. 12-22.
13. Бастун, Н. А. Психологічний аналіз причин низької успішності навчання шестирічних першокласників [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Бастун. – К., 1992. – 15 с.
14. Бджалава, И. Т. Об экспериментальном изучении воли [Текст] / И. Т. Бджалава // Вопросы психологии. – 1961. – № 4. – С. 53-60.
15. Безверхай, О. С. Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. С. Безверхай. – Вінниця, 2001. – 19 с.
16. Бех, И. Д. Психологические основы нравственного развития личности [Текст] : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / И. Д. Бех ; [АПН Украины ; НИИ психологии]. – К., 1992. – 42 с.
17. Біла, І М. Розвиток стратегічних тенденцій аналогізування в творчій діяльності старших дошкільників [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Біла Ірина Миколаївна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 21 с.
18. Богуш, А. М. Теоретичні й методичні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника [Текст] / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5-10.
19. Богуш, А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови [Текст] : підручник / А. М. Богуш, Н. В Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с. : іл. - ISBN 978-966-642-259-3.
20. Божович, Л. И. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения [Текст] / Л. И. Божович, Л. С. Славина, Т. В. Ендовицкая // Вопросы психологии. – 1976. – № 1. – С. 155-158.

21. Божович, Л. И. Развитие воли в онтогенезе [Текст] / Л. И. Божович // Формирование личности в онтогенезе. – М. : АПН СССР, 1991. – С. 104-142.
22. Боришевский, М. Й. Особенности отношения ребенка к правилам поведения в игровой ситуации [Текст] / М. Й. Боришевский // Вопросы психологии. – 1965. – № 5. – С. 44-54.
23. Боришевський, М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів [Текст] / М. Й. Боришевський. – К. : Рад. шк., 1980. – 110 с.
24. Боришевский, М. Й. Развитие саморегуляции поведения школьников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / М. Й. Боришевский ; [КГПИ им. М.П. Драгоманова]. – К., 1992. – 32 с.
25. Боришевський, М. Й. Психологія самовиховання учнів у виховному процесі [Текст] / М. Й. Боришевський. – К. : ІЗМН, 1999. – 234 с.
26. Боязитова, И. В. Связь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе [Текст] / И. В. Боязитова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 27-40.
27. Вазина, К. Я. Особенности проявления целеустремленности у дошкольников в игровой деятельности [Текст] / К. Я. Вазина // Вопросы психологии воли : сб. статей / под ред. В. И. Селиванова ; Рязан. гос. пед. ин-т. – Рязань : Б. и., 1979. – С. 18-30.
28. Валлон, А. Психическое развитие ребенка [Текст] / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.
29. Васильева, В. Н. Формирование процессуальной стороны самостоятельности школьников в обучении речевой деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Васильева. – Казань, 1980. – 21 с.
30. Веденов, А. В. Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности [Текст] / А. В. Веденов и АПН СССР. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1957. – 97 с. – (Педагогическая б-ка учителя).
31. Веккер, Л. М. К постановке проблемы воли [Текст] / Л. М. Веккер // Вопросы психологии. – 1957. – № 2. – С. 31-42.
32. Венгер, А. Л. Особенности детерминации действий в младшем школьном

- возрасте [Текст] / О.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 140-141.
33. Веракса, Н. Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 14-27.
34. Видельбандт, В. О свободе воли [Текст] / В. Видельбандт. – М. : изд. Д.П. Ефимова, 1905. – 132 с.
35. Виленская, Г. А. Развитие регуляции поведения в раннем онтогенезе [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Г. А. Виленская. – М., 2000. – 22 с.
36. Войтко, Л. Ф. Особенности формирования доказательств у детей дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 21.967 / Л. Ф. Войтко. – К., 1970. – 16 с.
37. Волошенко, Л. И. Развитие продуктивных функций памяти у младших школьников в процессе усвоения семантической и логической структуры текстовой информации [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. И. Волошенко. – Харьков, 1992. – 15 с.
38. Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте [Текст] : практическое пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 240 с. – ISBN 5-93134-203-6.
39. Вопросы психологии личности [Текст]. Вып. 2. Исследования воли личности / под ред. проф. В. И. Селиванова. – Рязань : Рязан. гос. пед. ин-т, 1975. – 154 с.
40. Воронин, А. Б. Зависимость волевых усилий от характера внешней стимуляции [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Б. Воронин. – Рязань, 1975. – 22 с.
41. Вундт, В. Введение в психологию [Текст] : пер. с нем. Н. Самсонов. – СПб. ; М. ; Х. ; Минск : Питер, 2002. – 125 с. – (Психология - классика). – ISBN 5-318-00473-3.
42. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]. В 6 т. Т. 2: Мышление и

- речь / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдов ; послесл. А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1982. – С. 5-361. – Библиогр. : с. 480-491, 502.
43. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдов ; послесл. А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с. – Библиогр. : с. 480-491, 502.
44. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
45. Высоцкий, А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения [Текст] / А. И. Высоцкий. – Челябинск : ЧПИ, 1979. – 69 с.
46. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : АНП РСФСР, 1961. – 471 с. – С. 7.
47. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика [Текст] / С. Ю. Головин ; сост. и ред. А. Е. Тарас. - 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2003. – 976 с. – (Библиотека практической психологии). – ISBN 985-13-0608-8.
48. Голубева, А. И. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) : 1.00.0 / А. И. Голубева. – М., 1955. – 14 с.
49. Гринькова, М. В. Фактори саморегуляції навчальних дій [Текст] / М. В. Гринькова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 71-75.
50. Давыдов, В. В. Психологические новообразования в младшем школьном возрасте [Текст] / В. В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология : учеб. для пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1979. – С. 85-87. – Библиогр. : с. 286.
51. Даунис, И. Б. Связь уровня целевой регуляции действия и личностных характеристик у дошкольников [Текст] / И. Б. Даунис // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 44-52.
52. Державний стандарт початкової освіти [Текст] / Постанова Кабінету

Міністрів України від 16.11.2000. № 1717 (зі змінами, затвердженими колегією Міністерства освіти і науки України від 20.10.2005 «Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання») // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 23 (вкладка).

53. Деркач, Л. Н. Психологические основы самоконтроля учащихся в процессе обучения иностранным языкам [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. Н. Деркач. – К., 1994. – 20 с.
54. Джемс, У. Психология [Текст]. Гл. XXVI. Воля / У. Джемс ; ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991 – 368 с. – (Классики мировой психологии). – ISBN 5-7155-0402-3.
55. Дидора, М. И. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. И. Дидора. – К., 1982. – 23 с.
56. Диков, М. Н. Рефлексия внешних действий как интегративный показатель психологической готовности детей к обучению в школе [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Н. Диков ; [Рос. акад. Образования ; Психол. ин-т]. – М., 1994. – 20 с.
57. Диков, М. Н. К проблеме психологической готовности детей к школе [Текст] М. Н. Диков // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 4. – С. 71-79.
58. Еникеев, М. И. Энциклопедия. Общая и социальная психология [Текст] / М. И. Еникеев. – М. : Изд-во «ПРИОР», 2002. – 560 с. – С. 38-49. – Библиогр. в подстроч. примеч. – ISBN 5-7990-0686-0 (*).
59. Жуков, Е. К. К вопросу о физиологических механизмах волевых действий [Текст] / Е. К. Жуков, Ю. З. Захарьянц // Вопросы психологии. – 1961. – № 6. – С. 126-136.
60. Забегайлова, И. В. Типология становления произвольной регуляции в младшем школьном возрасте [Текст] / И. В. Забегайлова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 20-33.
61. Запорожец, А. В. Психология [Текст] / А. В. Запорожец. – М. :

Просвещение, 1965. – С. 108-240.

62. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 297 с.
63. Звоницкая, А. С. Психологический анализ связности речи в ее развитии у школьника [Текст] / А. С. Звоницкая // Психология речи: ученые записки. Том XXXV / отв. ред. проф. С. Л. Рубинштейна. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, 1941. – С. 73-137.
64. Зимин, П. П. Воспитание воли [Текст] / П. П. Зимин, Ю. В. Чуфаровский. – Ташкент : Упитувчи, 1988. – 136 с. – ISBN 5-645-00009-9.
65. Иванников, В. А. Количественная оценка волевого усилия при напряженной физической работе [Текст] / В. А. Иванников, Е. В. Эйдемман // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 132-141.
66. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] : учеб. пособие / В. А. Иванников ; Ун-т Рос. акад. образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 140, [2] с.; 21 см. – Библиогр. в конце кн. (155 назв.). – ISBN 5-204-00148-4.
67. Иванова, Г. М. Структура психологической готовности к школе детей шестилетнего возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. М. Иванова. – М., 1986. – 14 с.
68. Ильин, Е. П. Психология воли [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
69. Исаев, И. В. Психологические особенности планирования действий у младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. В. Исаев. – М., 1984. – 17 с.
70. Кайдановская, И. А. Формирование внутреннего плана мышления у детей дошкольного возраста (осознание собственных действий) [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. А. Кайдановская. – М., 1985. – 23 с.
71. Калинин, В. К. Волевая регуляция деятельности [Текст] : автореф. дис. ... д-

ра психол. наук : 19.00.07 / В. К. Калинин. – Тбилиси, 1989. – 33 с.

72. Карпова, С. Н. Особенности развития форм и функций речи дошкольника в различных ситуациях общения [Текст] / С. Н. Карпова, С. А. Ахунджанова // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы : тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983. – С.651-653.
73. Карпова, С. Н. Особенности связной речи дошкольников при общении со взрослым и сверстником [Текст] / С. Н. Карпова, М. А. Степанова // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. –1984. – № 4. - С. 21-28.
74. Карпова, С.Н. Психология речевого развития ребенка [Текст] / С.Н. Карпова, Э.И. Труве. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1987. – 96 с.
75. Кожарина, Л. А. Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. А. Кожарина ; [РАО ; НИИ дошкольного воспитания]. – М., 1992. – 18 с.
76. Комогоркин, В. А. Индивидуальные особенности волевой активности школьников-подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Комогоркин. – К., 1979. – 27 с.
77. Комогоркин, В. А. Индивидуальные особенности воли учащихся и учет их в учебно-воспитательной работе [Текст] / В. А. Комогоркин // Вопросы психологии волевой активности личности и коллектива. – Рязань, 1984. – С. 40-47.
78. Кондратенко, Т. Л. Обучение старших дошкольников [Текст] / Т. Л. Кондратенко, В. К. Котырло, С. А. Ладывир. – К. : Рад. шк., 1986. – 152 с.
79. Кононко, О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / О. Л. Кононко ; [Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України]. – К., 2001. – 37 с.
80. Конопкин, О. А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности

- [Текст] / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 18-26.
81. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
82. Конорева, Т. С. Психологическое изучение динамической стороны настойчивости в младшем возрасте [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. С. Конорева. – М., 1979. – 23 с.
83. Корнилов, К. Н. Воля и ее воспитание [Текст] / К. Н. Корнилов. – М. : Знание, 1957. – 24 с.
84. Корнилова, Т. В. О функциональной регуляции принятия интеллектуальных решений [Текст] / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 73-84.
85. Корнилова, Т. В. Мотивационная регуляция принятия решений [Текст] / Т. В. Корнилова, И. И. Каменев, О. В. Степаносова // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 55-65.
86. Корніяка, О. М. Ефективний методичний засіб дослідження і розвитку мовлення школярів [Текст] / О. М. Корніяка // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 16-18.
87. Котляр, Л. І. Вплив внутрішньогрупових відносин на вольовий розвиток особистості (на матеріалі підготовки майбутніх вчителів) [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. І. Котляр ; [Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського]. – О., 1996. – 22 с.
88. Котырло, В. К. Об особенностях формирования эмоционально-волевой сферы дошкольника [Текст] / В. К. Котырло // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 2. – С. 41-44.
89. Котырло, В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников [Текст] / В. К. Котырло. – К. : Рад. шк., 1971. – 199 с.
90. Ксенофонтова, Е. Т. Уровни развития саморегуляции личности: критерии их определения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 /

- Е. Т. Ксенофонтова ; [АПН СССР ; Институт психологии]. – М., 1988. – 17 с.
91. Кузнецов М.А., Вольова регуляція особистості: основні закономірності, етапи і механізми [Текст] / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 43, частина І. – 2012. – С. 110-128.
92. Кузнецов М.А., Вольова регуляція особистості: основні закономірності, етапи і механізми [Текст] / М.А. Кузнецов, Я.А. Особливец // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 46, частина І. – 2013. – С. 96-109.
93. Кулачковская, С. Е. Развитие волевых действий у детей дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. Е. Кулачковская. – М., 1973. – 25 с.
94. Купцов, И. И. О развитии произвольной активности младшего школьника в коллективе [Текст] / И. И. Купцов // Вопросы психологии волевой активности личности и коллектива. – Рязань, 1984. – С. 68-80.
95. Купцов, И. И. Психологическая характеристика интеллектуально-волевых действий школьников в учебной деятельности [Текст] / И. И. Купцов. – Рязань : РПХ, 1992. – 115 с.
96. Лагутина, А. Е. Особенности осознания своего опыта дошкольниками [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Е. Лагутина. – М., 1991. – 20 с.
97. Лазайне, С. Я. Диагностика уровня развития воли и внимания детей [Текст] / С. Я. Лазайне // Диагностика интеллектуального развития учащихся. – Рига : АВОТС, 1980. – С. 60-65.
98. Лаужикас, И. Очерки по воспитанию воли учащихся [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 1.00.07 / И. Лаужикас. – Вильнюс, 1967. – 61 с.
99. Левина, Р. Е. Идеи Л.С. Выготского о планирующей речи ребенка [Текст] / Р. Е. Левина // Вопросы психологии. – 1968. – № 4. – С. 105-115.
100. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Наука,

1965. – 245 с.

101. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.
102. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Издательство МГУ, 1981. – 583 с.
103. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольника [Текст] / А. М. Леушина // Психология речи: ученые записки. Том XXXV / отв. ред. проф. С. Л. Рубинштейна. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, 1941. – С. 21-72.
104. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с. – 65 коп.
105. Локалова, Н. П. Организация вербально-смысловой когнитивной структуры [Текст] / Н. П. Локалова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 72-86.
106. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
107. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка: Экспериментальное исследование [Текст] / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 94 с.
108. Лурия, А. Р. Роль речи в психологическом развитии ребенка [Текст] / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1958. – № 5. – С. 3-17.
109. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 413 с. : ил. – Библиогр. : с. 394-412. – ISBN 5-222-00265-9.
110. Лучанская, Л. С. Условия сознательного отношения к учебной ситуации у детей 6-7 лет [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. С. Лучанская ; [АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии]. – М., 1988. – 19 с.
111. Лысенко, И. П. Особенности волевой активности подростков с

- афективним поведінням [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. П. Лысенко. – К., 1982. – 21 с.
112. Любчук, О. К. Психологічна готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. К. Любчук ; [АПН України; Інститут психології ім. Г. С. Костюка]. – К., 1998. – 17 с.
113. Макарушкіна, М. А. Проблема воли в зарубешній психології [Текст] / М. А. Макарушкіна, Е. В. Эйдман, В. А. Иванников // Вопросы психології. – 1988. – № 3. – С. 145-152.
114. Максимова, Г. П. Психологические особенности формирования действия контроля в совместной учебной деятельности школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. П. Максимова ; [АПН СССР ; НИИ общей и педагогической психології]. – М., 1989. – 21 с.
115. «Малятко». Програма виховання дітей дошкільного віку [Текст] / під ред. З. П. Плохій. – К. : Рад. шк., 1999. – 240 с.
116. Мануйленко, З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / З. В. Мануйленко // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 14. – С. 89-129.
117. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А. К. Маркова. – М., 1974. – 52 с.
118. Мартиненко, І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / І. В. Мартиненко ; [Інститут спеціальної педагогії АПН України ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова]. – К., 2007. – 22 с.
119. Махлах, Е. С. К вопросу об изменении волевого усилия и волевых качеств личности [Текст] / Е. С. Махлах, И. А. Рапопорт // Вопросы психології. – 1976. – № 2. – С. 133-137.

120. Мейман, Э. Интеллигентность и воля [Текст] / Э. Мейман. – К. : Задруга, 1919. – 338 с.
121. Миллер Дж. Планы и структура поведения [Текст] / Дж. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам. – Общая редакция и предисловие А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1965. – 240 с.
122. Моляко, В. А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности [Текст] / В. А. Моляко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 1. – С. 84-90.
123. Моросанова, В. И. Стилиевые особенности саморегулирования личности [Текст] / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121-127.
124. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. – М. : Наука, 1998. – 191, [1] с. : граф. ; 22 см. – Библиогр. : с. 178-192. – ISBN 5-02-008275-0.
125. Моросанова, В. И. Стилиевая саморегуляция поведения человека [Текст] / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-127.
126. Мухина, В. С. Шестилетний ребенок в школе [Текст] : кн. для учителя / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1990. – 175 с.
127. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
128. Національна доктрина розвитку освіти [Текст] // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня.
129. Неверович, Я. З. Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения в коллективе [Текст] // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. – М. : Просвещение, 1965. – С. 395-419.
130. Немов, Р. С. Психология [Текст] : в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии :

учебник для педагогических вузов / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 688 с. : ил. – Библиогр. в конце глав и в подстроч. примеч. – ISBN 5-691-00553-7.

131. Непомнящая, Н. И. Формирование воли [Текст] / Н. И. Непомнящая // Дошкольное воспитание. – 1963. – № 9. – С. 36-40.
132. Непомнящая, Н. И. Структура произвольной деятельности детей дошкольного возраста [Текст] / Н. И. Непомнящая // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. – М. : Просвещение, 1965. – С. 358-395.
133. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет [Текст] / Н. И. Непомнящая и НИИ общей и педагогической психологии АПН. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с. – (ОБР: Образование. Воспитание. Развитие. Психология). – Библиогр. : с. 158-160. – ISBN 5-7155-0379-5.
134. Никифоров, Г. С. Теоретические вопросы самоконтроля [Текст] / Г. С. Никифоров // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 5. – С. 19-31.
135. Новикова, С. И. Планирование действий детьми пяти-шести лет: возрастные и индивидуальные различия в выполнении теста «Лондонская башня» [Текст] / С. И. Новикова, Т. А. Строганова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 36-46.
136. Общая психология [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. В. Богословский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1973. – 351 с.
137. Общая психология: Курс лекций [Текст] / сост. Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 447 с. – Библиогр. в конце глав. – ISBN 5-691-00143-4.
138. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / под ред. М. И. Лисина ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с., ил.
139. Осадько, О. Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Ю. Осадько. – К., 1988. – 19 с.

140. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста [Текст] / Под ред. Д. Б. Эльконина, О.Л. Венгера. – М. : Педагогика, 1988. – 137 с. – (ОПН: Образование. Педагогические науки: Педагогическая психология). – ISBN 5-7155-0042-7.
141. Павелкив, Р. В. Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Р. В. Павелкив ; [НИИ психологии УССР]. – К., 1990. – 21 с.
142. Павелків, Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Р. В. Павелків ; [Інститут психології ім. Г. С.Костюка АПН України]. – К., 2005. – 40 с. : рис.
143. Павлов, И. П. Физиологический механизм так называемых произвольных движений [Текст] // Полное собрание сочинений [Текст]: Т. 3, кн. 2. / И. П. Павлов. – М., 1951. – С 315-319.
144. Пастернак, Н. А. Внутренний план действия как показатель общего развития личности [Текст] / Н. А. Пастернак // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 82-91.
145. Пеньковська, Н. М. Здатність молодших школярів регулювати власну поведінку як складова рефлексивної самосвідомості [Текст] / Н. М. Пеньковська // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 51-55.
146. Переверзева, В. М. Психологический анализ прямых и косвенных форм регуляции поведения детей дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. М. Переверзева. – К., 1981. – 24 с.
147. Переслени, Л. И. Определение уровня развития словесно-логического мышления у первоклассников [Текст] / Л. И. Переслени, Л. Ф. Чупров // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 154-157.
148. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] : пер. с франц. ; сост., ред. пер., коммент. А. Вал, В. Лукова – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 529 с. – (Психология: Классические труды). – ISBN 5-7155-0694-8.

149. Пименов, А. В. Управление собственным речевым действием в диалоге [Текст] : автореф. дис. ... канд. филолог. наук : 664 / А. В. Пименов. – М., 1971. – 22 с.
150. Поліщук, В. М. Психологічні особливості дітей перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. М. Поліщук ; [АПН України ; Інститут психології]. – К., 1995. – 25 с.
151. Поліщук, С. А. Розвиток вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку [Текст] / С. А. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 12-14.
152. Поліщук, С. А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку [Текст] : навч. посібник / С. А. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 158 с. – ISBN 966-680-200-7.
153. Пономарев, Я. А. Исследование творческого потенциала человека [Текст] / Я. А. Пономарев // Психологический журнал. – 1991. – Т. 14, № 1. – С. 3-11.
154. Пономарев, Я. А. О понятии «психологический механизм решения творческих задач» [Текст] / Я. А. Пономарев // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 6. – С. 19-29.
155. Поуль, В. С. Забезпечення методичного та психологічного напрямків наступності в умовах НВК № 16 м. Донецька [Текст] / В. С. Поуль // Проблеми переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції у м. Донецьку 2-3 листопада 2000 року. – Донецьк : ВАТ „УкрНТЕК”, 2000. – С. 208-212.
156. Поуль, В. С. Дослідження проблеми волі зарубіжними психологами [Текст] / В. С. Поуль, Л. І. Волошенко / Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 5. – С. 152-157.
157. Поуль, В. С. Проблема становлення волі в онтогенезі [Текст] / В. С. Поуль // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХДПУ, 2006. – Вип. 16. – С. 110-117.
158. Поуль, В. С. Дослідження розвитку вольової поведінки в онтогенезі

- [Текст] / В. С. Поуль // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження – «2006». Том 35. Психологія та соціологія. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2006. – С. 83-87.
159. Поуль, В. С. Особенности становления волевого поведения дошкольников [Текст] / В. С. Поуль // Наступність між початковою та основною ланками в контексті переходу школи на 12-річний термін навчання// Матеріали електронної Всеукраїнської науково-практичної конференції у м. Донецьку, 19 червня – 19 жовтня 2006 року: російською та українською мовами. Т. 1. – Донецьк : «Донбас», 2007. – С. 165-171.
160. Поуль, В. С. Усвідомлення власної поведінки дитиною в дошкільному віці [Текст] / В. С. Поуль, Л. І. Волошенко // Материали III Международной научно-практической конференции «Дни науки – 2007». Том 6. Педагогические науки. Психология и социология. Филологические науки. – Днепропетровск : Наука и образование, 2007. – С. 44-47.
161. Поуль, В. С. Дослідження особливостей усвідомлення власної поведінки дошкільниками і молодшими школярами [Текст] / В. С. Поуль // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2007. – Вип. 22. – С. 143-150.
162. Поуль, В. С. Вивчення особливостей вольової поведінки старших дошкільників [Текст] / В. С. Поуль // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Том 4. Частина 6. Проблеми загальної та педагогічної психології – Київ, 2007. – 492 с. – № 6. – С. 334-344.
163. Поуль, В. С. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста: Методическое пособие (для педагогов дошкольных учебных учреждений) [Текст] / В. С. Поуль, Л. І. Волошенко. – Донецк : Каштан, 2008. – 292 с. – ISBN 978-966-427-093-6.
164. Поуль, В. С. Особливості взаємозв'язку мовленнєвої діяльності та вольової поведінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [Текст] / В. С. Поуль // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 9 (114). – С. 51-59.

165. Поуль, В. С. Вирішення питання розвитку зв'язного мовлення дітей педагогами в умовах дошкільного закладу [Текст] / В. С. Поуль, Л. І. Волошенко // Інноваційні процеси у професійній підготовці педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції у м. Донецьку, 16 квітня 2009 року: російською та українською мовами. – Донецьк : Каштан, 2009. – С. 207-215.
166. Поуль, В.С. Дослідження зв'язку вольової поведінки дітей з особливостями сформованості їхніх мовленнєвих вмінь [Текст] / В. С. Поуль // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі: зб. наук. ст. матеріалів І Міжвузівської наук.-практ. конф., 7-8 жовтня 2011 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди; за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. – Х. : ХНПУ; ХОГОКЗ, 2011. – С. 226-230.
167. Поуль, В.С. Особливості навчання дітей побудові зв'язних висловлювань [Текст] / В.С. Поуль, Л. І. Волошенко // Вересень. – 2012. – № 3-4. – С. 78-85.
168. Поуль, В. С. Особливості взаємозв'язку вольового і мовленнєвого розвитку у старших дошкільників [Текст] / В. С. Поуль // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі: зб. наук. ст. матеріалів ІІ Міжвузівської наук.-практ. конф., 26-28 жовтня 2012 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди; за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. – Х. : ХНПУ;ХОГОКЗ, 2012. – С. 241-244.
169. Поуль, В. С. Некоторые аспекты взаимосвязи волевого и речевого развития у младших школьников [Текст] / В. С. Поуль, Л. И. Волошенко // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. №8 (17): сборник статей по материалам XVII Международной заочной научно-практической конференции. – М., Изд. «Международный центр науки и образования», 2013. – С. 189-196.
170. Поуль, В. С. Навчання старших дошкільників побудові мовленнєвих висловлювань як умови їхнього вольового розвитку [Текст] / В. С. Поуль, Л. І. Волошенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. –

№ 12. – С. 10-17.

171. Поуль, В. С. Розробка проблеми волі в сучасній науці: конструювання вольової поведінки [Текст] / В. С. Поуль // Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця: зб. наук. ст., матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 11-12 черв. 2014 р. / Харк. нац. екон. ун-т. – Х. : ХНЕУ; ХОГОКЗ, 2014. – С. 269-272.
172. Поуль, В. С. Особенности динамики волевого и речевого развития детей в условиях экспериментального и традиционного обучения [Текст] / В. С. Поуль // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – № 6 (96). – Курск, 2014. – С. 163-167.
173. Поуль В.С. Психологічні механізми розвитку вольової поведінки дітей: Тези [Текст] / В.С. Поуль // Діяльнісно-поведінкові фактори життєздатності людини: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Харків, 28-29 листопада 2014 року. – Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2014. – С. 244-246.
174. Поуль, В.С. Психологічні умови розвитку вольової поведінки у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. С. Поуль; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2014. – 20 с. – укр.
175. Поуль В.С. Взаємозв'язок етапів становлення регулятивної та планувальної функцій мовлення у дітей: Тези [Електронний ресурс] / В.С. Поуль // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Провідна роль освітнього досвіду в становленні особистості» 25 квітня 2015 року Ресурс доступу: <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/aspecty/Poul.pdf>
176. Поуль В.С. Особливості оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення дітьми [Текст] / В.С. Поуль // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди" – Додаток 2 до Вип. 35, Т.І (13): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2015. – С. 299-305. – ISBN 978-966-2760-18-9(5)/

177. Poul, V. Justification of conditioning volitional development of children's mastering their language skills and functions [Електронний ресурс] / V.Poul // EUREKA: Social and Humanities (Psychology). – 2017. – Number 3. – P. 56-64. – Ресурс доступу : <http://eu-jr.eu/social/article/view/346>
178. Прищеп, К. С. Буквар [Текст] : пробн. підруч. для навчання дітей рос. грамоти в 1 кл. триріч. та чотириріч. почат. шк. / К. С. Прищеп, В. І. Колісниченко. – К. : Форум, 2000. – 143 с.
179. Проблемы психологии воли [Текст] : материалы четвертой научной конференции / под ред. В. И. Селиванова. – Рязань, 1974. – 133 с.
180. Проблемы психологии воли [Текст] : тезисы V Всесоюзной научной конференции, 10-12 июня 1991 г. / редкол. : И. И. Купцов (отв. ред.) и др. – Рязань : Б.И. РГПИ, 1991. – 191, [7] с. ; 20 см. – В надзаг. : М-во образования РСФСР, Рязан. гос. пед. ин-т им. С.А. Есенина.
181. Прядеин, В. П. Свойства нервной системы и волевая активность как момент темперамента [Текст] / В. П. Прядеин // Проблемы психологии и психофизиологической активности и саморегуляции личности. – Свердловск, 1981. – С. 38-43.
182. Прядеин, В. П. Индивидуальные различия волевой активности и их типологические предпосылки [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02 / В. П. Прядеин ; [АПН СССР ; НИИ общей и педагогической психологии]. – М., 1989. – 21 с.
183. Психическое развитие младших школьников [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
184. Психологія [Текст]. Гл. XII. Воля / під ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1968. – С. 387-421.
185. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1965. – С. 71-108, 282-286.
186. Развитие личности ребенка [Текст] : пер. с англ. / П. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюстон ; общ. ред. А. М. Фонарева ; предисл. А. М. Фонарева,

- В. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1987. – 269, [2] с. : ил. ; 22 см. – Авт. указаны на 5-й с. – Библиогр. в конце глав с указ. имен. : с. 267-270.
187. Размыслов, П. И. Формирование воли у младших школьников [Текст] / П. И. Размыслов // Психология младшего школьника. – М. : АПН РСФСР, 1960. – С. 177-191.
188. Рассказова, Е. И. Психологические факторы саморегуляции на разных этапах выполнения учебного задания [Текст] / Е. И. Рассказова // Психологический журнал. – 2011. – том. 32. – № 2. – С. 36-47.
189. Рассолова, Т. И. Особенности саморегуляции и самооценки учащихся в динамике умственных действий [Текст] / Т. И. Рассолова // Проблемы психологии и психофизиологии активности и саморегуляции личности : сб. статей / редкол. : А. И. Крупнов (отв. ред.) и др. – Свердловск : Свердлов. ГПИ, 1981. – С. 70-74. ; 22 см. – (Сб. науч. тр. / Свердлов. гос. пед. ин-т).
190. Регуш, Л. А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию [Текст] / Л. А. Регуш // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 5. – С. 106-115.
191. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи к познанию будущего [Текст] / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с. : илл. – ISBN 5-9268-0206-7.
192. Рибо, Т. Болезни воли [Текст] : пер. с франц. д-ра В. К. Панченко. – СПб., 1906. – 118 с.
193. Риверс, С. М. Воспитание воли учащихся в процессе обучения [Текст] / С. М. Риверс. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 222 с.
194. Рогава, Н. В. Основные особенности воли детей младшего школьного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Рогава. – Тбилиси, 1964. – 25 с.
195. Рубинштейн, С. Л. К психологии речи [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Психология речи: ученые записки. Том XXXV / отв. ред. проф. С. Л. Рубинштейна. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, 1941. – С. 6-20.
196. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. –

- СПб. : Питер, 2007. – 713 с. – С. 587-612. : ил. – (Серия «Мастера психологии»). – ISBN 5-314-00016-4.
197. Рубцова, С. Н. Осознанность и произвольность деятельности в дошкольном возрасте [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. Н. Рубцова. – М., 1984. – 20 с.
198. Рудик, П. А. Психология [Текст]. Гл. XII / П. А. Рудик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Физкультура и спорт, 1964. – С. 299-326.
199. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности [Текст] / Л. В. Бозрикова, В. В. Водзинская и Л. Д. Докторова ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, ЛО, 1979. – 264 с.
200. Самошкина, Л. Н. Развитие функций и форм речи дошкольников [Текст] : учебн. пособие / Л. Н. Самошкина. – Днепропетровск : ДДУ, 1995. – 52 с.
201. Сапогова, Е. Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Е. Сапогова. – М., 1986. – 21 с.
202. Сахаров, А. И. Воля в структуре характера личности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. И. Сахаров ; [Рязанский государственный педагогический институт]. – Рязань, 1986. – 19 с.
203. Селиванов, В. И. Проблема воли в советской психологии [Текст] / В. И. Селиванов // Вопросы психологии. – 1964. – № 1. – С. 83-93.
204. Селиванов, В. И. Волевая регуляция активности личности [Текст] / В. И. Селиванов // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 4. – С. 14-25.
205. Селиванов, В. И. Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов [Текст] / В. И. Селиванов, С. А. Гаврилина // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 5. – С. 44-50.
206. Селиванов, В. И. Избранные психологические произведения: воля, ее развитие и воспитание [Текст] / В. И. Селиванов. – Рязань : Издательство Рязанского педагогического института, 1992. – 572 с. : 1 л. портр. – Библиогр. в подстроч. примеч.
207. Серова, О. Е. Проблема воли в психолого-педагогическом наследии

- В.М. Єкземплярського [Текст] / О. Е. Серова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 145-154.
208. Сеченов, И. М. Психология поведения [Текст] : избранные психологические труды / И. М. Сеченов ; под ред. и вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 367 с. – (Психологи России). – Библиогр. : с. 366. – ISBN 5-89502-581-1.
209. Сидячева, Н. В. Розвиток емоційно-вольової регуляції в дошкільників [Текст] / Н. В. Сидячева // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4 (57). – С. 100-105.
210. Симонов, П. В. О физиологических предпосылках воли [Текст] / П. В. Симонов // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 84-88.
211. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи [Текст] : методичні рекомендації / упор. А. М. Заїка. – К., 2001. – 136 с.
212. Скалкин, В. Л. Основы бучения устной иноязычной речи [Текст] / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
213. Скалкин, В. Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка) [Текст] : пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1983. – 119 с.
214. Скориніна, О. В. Когнітивний стиль і пам'ять: парадокси дослідження [Текст] : монографія / О. В. Скориніна, Т. Б. Хомуленко. – Х. : ВД «ІНЖЕК», 2003. – 232 с. : іл. – Бібліогр. : с.217-231 (219 назв.). – ISBN 966-8327-48-9.
215. Смирнов, Б. Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии [Текст] / Б. Н. Смирнов // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 64-70.
216. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе [Текст] / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 49-57.
217. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах [Текст] / Е. О. Смирнова. – М. : Издательство «Институт

- практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»). – ISBN 5-89112-042-9 (Институт практической психологии). – ISBN 5-89395-086-0 (НПО «МОДЭК»).
218. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В. В. Юрчук. – Минск : Современное слово, 2000. – 704 с.
219. Соловйова, Л. І. Індивідуальні особливості розвитку вольової поведінки старших дошкільників [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. І. Соловйова. – К., 2012. – 21 с.
220. Старагіна, І. П. Про мовний розвиток молодших школярів [Текст] / І. П. Старагіна // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 10-16.
221. Субботский, Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников [Текст] / Е. В. Субботский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 144 с.
222. Сурков, Ю. В. Самостоятельная постановка учащимися вопросов к тексту учебника как один из приемов самоконтроля [Текст] / Ю. В. Сурков // Вопросы педагогики и психологии : сборник статей. – Саратов : Издательство Саратовского университета, 1970. – С. 49-59.
223. Суровцева, А. В. Воспитание воли детей старшего дошкольного возраста [Текст] / А. В. Суровцева. – М. : Учпедгиз, 1952. – 118 с.
224. Татенко, Н. А. Психологические особенности готовности к школе детей шестилетнего возраста с отклонениями в эмоционально-волевой сфере [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Татенко. – К., 1988. – 21 с.
225. Татенко, В. А. Пути формирования личности учащегося: Психолого-педагогический аспект [Текст] / В. А. Татенко, И. Е. Максак. – К. : Вища школа, 1985. – 56 с. – (ПТО: Профтехобразование: Морально-этическое воспитание учащихся).
226. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] : пособие для воспитателей дет. сада / Е. И. Тихеева ; под ред. Ф. А. Сохина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с. – Библиогр. : с.157-158 (23 назв.).

227. Тихомиров, О. К. О формировании произвольных движений у детей дошкольного возраста [Текст] / О. К. Тихомиров // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. – М. : АНП РСФСР. – 1958. – 420 с.
228. Толстых, Н. Н. Психология воспитания воли у младших школьников [Текст] / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 146-150.
229. Токарева, Н. М. Особливості формування в учнів середнього віку прийомів побудови смислової структури тексту [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. М. Токарева ; [АПН України ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка]. – К., 1997. – 24 с.
230. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии [Текст] / Э. Торндайк // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – С. 9-250. – (Классики зарубежной психологии). – ISBN 5-15-000894-X (АСТ).
231. Уотсон, Дж. Б. Психология как наука о поведении [Текст] / Джон Б. Уотсон // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – С. 251-688. – (Классики зарубежной психологии). – ISBN 5-15-000894-X (АСТ).
232. Ульенкова У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе [Текст] / У. В. Ульенкова // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 62-69.
233. Усик, Д. Б. Дослідження особливостей саморегуляції поведінки дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс] / Д. Б. Усик // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2013. – Вип. 46(1). – С. 212-218. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKhnpu_psykhol_2013_46\(1\)__27.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKhnpu_psykhol_2013_46(1)__27.pdf)

234. Ушакова, Т. Н. Раннее речевое развитие и его природные основания [Текст] / Т. Н. Ушакова, С. С. Белова, О. Е. Громова // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 44-56.
235. Фещенко, Е. К. Возрастно-половые особенности самооценки волевых качеств личности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. К. Фещенко. – СПб., 1999. – 15 с.
236. Филимонова, О. Г. Психологические условия формирования произвольного поведения младшего школьника [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. Г. Филимонова. – М., 1999. – 17 с.
237. Фонарева, С. В. Формирование словесно-управляемых действий у детей раннего возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии) / С. В. Фонарева. – М., 1966. – 16 с.
238. Харченко, Н. Формування навичок міркування у дітей 5-6 річного віку [Текст] / Н. Харченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 2. – С. 18-20.
239. Хомуленко, Т. Б. Розвиток вищих форм пам'яті [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. Б. Хомуленко ; [НАН України ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди]. – К., 1999. – 32 с.
240. Цыркун, Н. А. Развитие воли у дошкольников [Текст] / Н. А. Цыркун. – Минск : Нар. асвета, 1991. – 112 с. – ISBN 5-341-00175-3.
241. Чеснокова, И. И. Самопознание, саморегуляция, самодетерминация личности [Текст] / И. И. Чеснокова // Проблемы психологии личности : советско-финский симпозиум. – М. : Наука, 1982. – С. 121-126.
242. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека [Текст] / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.
243. Чудновский, В. Э. О возрастном подходе формирования личности школьника [Текст] / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 117-123.
244. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения [Текст] / Н. И. Чуприкова. – М. : Столетие,

1995. – 190 с. – ISBN 5-7459-0049-0.

245. Чхартишвили, Ш. Н. Место потребности воли в психологии личности [Текст] / Ш. Н. Чхартишвили // Вопросы психологии. – 1958. – № 2. – С. 116-123.
246. Чхартишвили, Ш. Н. Проблема воли в психологии [Текст] / Ш. Н. Чхартишвили // Вопросы психологии. – 1967. – № 4. – С. 72-81.
247. Шибитская, Л. А. Формирование саморегуляции поведения старших дошкольников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. А. Шибитская. – К., 1973. – 26 с.
248. Штука, А. Т. Психологические особенности формирования произвольных действий у младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Т. Штука ; [НИИ психологии УССР]. – К., 1987. – 17 с.
249. Шульга, Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. И. Шульга. – М., 1994. – 38 с.
250. Щербаков, Е. П. Теория воли и содержание волевой подготовки [Текст] / Е. П. Щербаков // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 7. – С. 27-28.
251. Эльконин, Д. Б. К вопросу о периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.
252. Юркевич, В. С. Индивидуальные различия в саморегуляции и обучаемость [Текст] / В. С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1974. – № 4. – С. 84-95.
253. Юферева, Т. И. Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. И. Юферева. – М., 1977. – 19 с.
254. Якобсон, С. Г. Исследование некоторых механизмов усвоения детьми правил поведения [Текст] / С. Г. Якобсон, В. П. Лавренко, Т. М. Федорова // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 90-99.
255. Якобсон, С. Г. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников [Текст] / С. Г. Якобсон,

- Т. И. Фещенко // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 3-11.
256. Якобсон, С. Г. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников [Текст] / С. Г. Якобсон, Н. М. Сафонова // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 3-10.
257. Ячина, А. С. Формирование сознательно-регулируемых способов запоминания и воспроизведения в процессе обучения младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. С. Ячина. – Харьков, 1982. – 19 с.
258. Assagioli, P. The Act of Will [Text] / P. Assagioli. – L : Wildwood House, 1974.
259. Lunzer, E. A. The Regulation of Behavior [Text] / E. A. Lunzer. – N.Y. : American Elsevier, 1968. – 229 p.
260. May, R. Love and Will [Text] / R. May. – N.Y., 1974.
261. Mussen, P. H. Readings in Child Development and Personality [Text] / P. H. Mussen, J. J. Conger, J. Kagan. – N.Y. : Harper Paw, 1970. – P. 385-405.
262. Nummenmance, N. Development of Sequential in Childhood [Text] / N. Nummenmance. – Hells, 1979. – P. 3-56.
263. Raya, A. Jones. The Presence of Self in the Person: Reflexive Positioning and Personal Constructs Psychology [Text] / A. Jones Raya // Journal for the Theory Social Behavior. – 1997. – 27 (4), № 1. – P. 453-470.
264. Reese, H. W. Experimental Child Psychology. Behavior Modification: Clinical and Educational Applications [Text] / H. W. Reese, L. Lipsitt. – N.Y. ; L. : Acad. Eress., 1970. – P. 643-674.
265. Rose-Krasnor, L. Social Cognition [Text] / L. Rose-Krasnor // Integrative Processes and Socialization: Early to Middle Childhood / Ed. by Th.P. Yowkay. – L : Erbaum, 1988. – P. 79-94.
266. Silverman, R. E. Psychology. The Development of the Individual [Text] / R. E. Silverman. – N.Y. : Prentice-Hall, 1985. – P. 292-325.
267. Werner, W. The Personality of Preschool Child: The child's Search for his Self [Text] / W. Werner. – N.Y. : Grunge and Stratton, 1949. – P. 195-137.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1

Наступність у розробці основних підходів до розуміння природи волі у психології
(за матеріалами психологічних досліджень)

Підхід та його характеристика	Зарубіжні психологи, які розпочали дослідження	Вітчизняні вчені, які продовжили дослідження
<p><u>Мотиваційний</u></p> <p><u>Мотивація як складова волі:</u> в основі вольових дій завжди лежить мотив;</p> <p><u>Воля як довільна мотивація:</u> воля підпорядковує поведінку людини свідомо поставленим цілям;</p> <p><u>Виокремлення волі та мотивації:</u> воля як механізм подолання труднощів; мотивація – це певна оцінка необхідності виконання дій.</p>	<p>А.Колінз, А.Бен, Ж.Піаже, Е.Еріксон, Х.Хекхаузен, Н.Ах</p>	І.Сеченов, К.Корнілов, С.Рубінштейн, П.Рудик та ін.
		О.Леонтьєв, Л.Божович, В.Іванников та ін.
		Ш.Чхартішвілі
<p><u>«Вільний вибір»</u></p> <p>Воля має функцію вибору мотивів, цілей, способів їх досягнення, дій тощо.</p>	В.Відельбандт, У.Джемс та ін.	Л.Виготський, С.Рубінштейн, Г.Костюк, В.Котирло та ін.
<p><u>Регуляційний</u></p> <p>Воля як свідомо саморегуляція людиною своєї поведінки і діяльності, специфіка якої лежить у здатності наполегливо досягати поставленої мети, долаючи зовнішні і внутрішні перешкоди на шляху до неї.</p>	Е.Франк, П.Ассаджиолі, В.Вернер, П.Массен та ін.	М.Басов, В.Калін, О.Конопкін, В.Ядов, Е.Ксенофонтowa, І.Чеснокова, Е.Коноз, В.Моросанова, А.Запорожець, В.Селіванов, Б.Смирнов, В.Котирло

Додаток Б 2.1

Методика «Палички», автор У.В. Ульєнкова

Мета: вивчення особливостей вольової поведінки дітей у ситуації виконання ними діяльності під керівництвом дорослого.

Матеріал: бланки аркушів у клітинку зі зразком візерунка (14x8 см для дошкільників; 14x14 см – для учнів), простий олівець.

Інструкція для дорослого. Дослідження проводиться з групою дітей. Їм пропонується прикрасити килимок певним візерунком із рисок і паличок за вказаний час, дотримуючись при цьому 5 правил. При поясненні дорослий на дошці показує як виконувати завдання. Для дошкільників обсяг виконуваної роботи складає – 28 фрагментів по 6 елементів (*I – II – III –*) за 15 хвилин, для молодших школярів – 41 фрагмент за 10 хвилин. Під час виконання завдання дорослий може нагадувати правила, але в жодному разі не вказує на помилки дітей. Після виконання завдання дітей просять оцінити свою роботу в балах (від 1 до 5).

Інструкція для дітей. Початкова. Перед вами малюнок килимка. Ви повинні продовжити візерунок і заповнити весь килимок рисочками та паличками у певній послідовності (дорослий показує зразок на дошці). Малювати треба уважно, виконуючи такі правила: правильно чергувати елементи візерунку – рисочки та палички, правильно переносити візерунок з одного рядка на інший, писати через рядок, на крайніх клітинках не писати; якщо допущено помилки, то обвести їх кружечком. Починаємо роботу. Працюємо 15 хвилин.

Кінцева. Уявіть, що ви вчителі та оцініть свою роботу від 1 до 5 балів. Оцінка 5 балів ставиться, якщо візерунком заповнено весь килим і не має жодної помилки. (Як зразок дорослий може оцінити свій зразок роботи на дошці оцінкою 3 бали, пояснюючи для дітей таку оцінку).

Особливості оцінки успішності роботи. Оцінка ступеня сформованості саморегуляції дошкільників автором цієї методики проводилася за 4 критеріями (повнота прийняття завдання, повнота збереження завдання до кінця заняття, якість самоконтролю за ходом виконання завдання, якість самоконтролю при оцінці

результатів діяльності) і відповідно виділено 5 рівнів саморегуляції дітей. Ми припустили можливим для спрощення аналізу одержаних даних повноту прийняття завдання та повноту його збереження до кінця заняття об'єднати в критерій – «прояв наполегливості», оскільки саме ця якість передбачає і прийняття, і збереження мети завдання під час виконання всієї роботи. Решта критеріїв аналогічна запропонованим автором методики.

Критерії оцінки результату:

1. *Прояв наполегливості* визначається відношенням обсягу роботи, який виконала і-та дитина, до заданого. Для оцінки прояву наполегливості у дітей всієї групи знаходять середнє значення – v_{cp} за формулою (2.1).

2. *Самоконтроль* з'ясовується шляхом відношення виконаних і-тою дитиною правил до вказаної кількості правил. Для оцінки ступеня самоконтролю по групі знаходять середнє значення – s_{cp} за формулою (2.2).

3. *Оцінка результату своєї діяльності* встановлюється відношенням різниці оцінки роботи, яка виконана і-тою дитиною, та оцінки її ж роботи дорослим, до максимально можливої оцінки. Для оцінки результату діяльності по групі знаходять середнє значення – P_{cp} за формулою (2.3).

Визначення рівня вольової поведінки. У такій ситуації критеріям оцінки результату була надана різна значущість. Так, головний акцент у роботі ставиться на необхідність малювати, дотримуючись певних правил, які вимагають від дитини максимальної концентрації і найбільш складно для неї. Таким чином, більш значущий критерій самоконтролю. Другий за значущістю – прояв наполегливості, оскільки необхідно не тільки правильно виконувати роботу, але й довести її до кінця (діти 5-6 літнього віку за своїми фізіологічними та психологічними особливостями можуть діяти протягом 10-15 хвилин). Найменш значущий із критеріїв – оцінка результату виконаної роботи, оскільки у дошкільників вона тільки починає формуватися. Рівень розвитку вольової поведінки дітей обчислюється за формулою (2.4), що використовує середнє арифметичне, до якої з множителем «3» входить ступінь самоконтролю, із множителем «2» – наполегливості, а оцінка результату своєї роботи – із множителем «1».

Інтерпретація результату: високий рівень – 80-100 %, середній рівень – 50-79 %, низький рівень – 0-49 %.

Додаток Б 2.2

Методика «Опис передбачуваної діяльності», автор Дауніс І.Б. [1]

Мета: вивчення особливостей сформованості вмінь моделювати мовленнєві висловлювання дітей у ситуації взаємодії з дорослим.

Інструкція для дорослого. Дослідження проводиться у формі індивідуальної співбесіди. Кожній дитині необхідно описати процес передбачуваної діяльності – виготовлення книги. Дітям дошкільного віку пропонується розповісти про створення книжки, яка б сподобалась однолітку (молодшим школярам – повідомити, яку б вони зробили книгу в подарунок для свого кращого друга до дня народження). Якщо у дитини виникають утруднення, то їй ставлять уточнюючі питання: Про що (або про кого) буде книга? Що тобі потрібно для виготовлення книги? Як її треба робити, як оформити? Коли вона закінчує свою розповідь, дорослий дякує їй, а потім питає: «Як ти гадаєш, від тебе залежить, яка вийде книга для друга (однолітка)? Чому?».

Інструкція для дітей. Початкова. Я прошу тебе допомогти мені зробити моему другові подарунок до дня народження – книгу. Йому скоро виповниться 6 років. Я хочу зробити особливу книгу, яку не можна купити в магазині. На жаль, я не знаю, яка книга може сподобатися йому: про що вона повинна бути, що необхідно для її виготовлення, як її можна зробити? Допоможи мені, розкажи, як зробити таку книгу.

Кінцева. Як ти гадаєш, від тебе залежить, яка вийде книга для мого друга? Скажи, чи сподобається вона йому? Чому?

Особливості оцінки успішності роботи. При складанні висловлювання обов'язково виявиться план діяльності, який сформувався в індивідуальному досвіді дитини. А її розповідь, про що або про кого буде книга, які необхідні

матеріали для її виготовлення, спосіб її виготовлення й оформлення дозволить визначити логічність і повноту висловлювання. Бесіда з дитиною також припускає виявлення у неї умінь розуміти й усвідомлювати значення продукту (тобто книги), що описувався в своїй передбачуваній діяльності (для того, кому він призначався), навичок оцінки його якості (красива, цікава, багато нового можна довідатися тощо).

Критерії оцінки результату:

1. *Повнота* з'ясовується шляхом відношення кількості створених дитиною смислових одиниць у висловлюванні до нормативного числа смислових одиниць. (Оскільки згідно програми «Малятко» [106] для дітей старшої групи передбачається складання самостійних висловлювань обсягом у десять і більше речень, то за нормативне число смислових одиниць визначаємо 10 речень, кожне з яких повинно містити предмет думки /підмет/ і повідомлення про нього /присудок і, можливо, другорядні члени речення/).

Для оцінки повноти висловлювання у дітей всієї групи знаходимо середнє значення – Π_{cp} за формулою (2.5).

2. *Логічність* визначається відношенням кількості відтворених зв'язків між елементами висловлювання однієї дитини до максимального числа зв'язків між елементами в цьому висловлюванні. (Висловлювання цього виду може містити п'ять логічно закінчених смислових одиниць (частин): про що буде книга (головний герой, назва книги); перелік матеріалу, який потрібен для виготовлення книги; опис порядку виготовлення книги; опис можливого її оформлення (малюнки, титульна сторінка тощо); пояснення незвичності книги або її значення). Для оцінки логічності висловлювання по групі визначаємо середнє значення – L_{cp} за формулою (2.6).

3. *Розуміння значення власного мовлення в виконанні діяльності.* При аналізі результату виявлені дітьми ознаки розуміння значення свого висловлювання ранжуються за 4-ма видами: А, С, В, Н, де А – усвідомлення того, що результат роботи буде залежати від того, як саме вони розповіли про процес виготовлення книжки, С – розуміють значущість свого повідомлення про її зміст для створення корисного для друга подарунка, В – розуміють значення опису ними тільки зовнішнього вигляду подарунка, Н – дитина не може вказати жодної ознаки

значення свого мовлення при створенні книги за власною розповіддю. Визначається максимально можливе розуміння значення власного мовлення за формулою (2.7) вагової функції для максимально можливого розуміння значення свого мовлення при описі виготовлення книги, припустивши, що А і С є вагомішими, оскільки є складнішими для здійснення дитиною, В – меншою мірою, а Н – не має ваги.

Для кожної дитини розуміння значення власного мовлення в діяльності встановлюється як відношення її власного до максимально можливого. Для оцінки розуміння значення власного мовлення в діяльності дітей всієї групи визначається середнє значення – O_{cp} за формулою (2.8).

Визначення рівня сформованості вмінь моделювати мовленнєві висловлювання. При оцінці рівня розвитку вмінь моделювання мовленнєвих висловлювань найбільш значуща характеристика – логічність висловлювання L_i (3), оскільки дитині необхідно скласти хоча й невелике висловлювання, але яке повинно відповідати темі, що вимагає від неї вміння моделювати його структуру та дотримуватися її під час відтворення, а це, в свою чергу, зумовлює прояв вольової поведінки. Друга за значущістю характеристика – повнота P_i (2) оскільки висловлювання повинно бути не тільки логічно побудовано, але й достатньо поширеним, що передбачено програмою з розвитку мовлення для дітей 5-6-літнього віку. Менш значуща з характеристик – розуміння значення власного мовлення O_i (1) у виготовленні книги, тому що, на думку психологів, тільки починає формуватися у дошкільників.

Рівень сформованості навичок моделювати мовленнєві висловлювання дошкільників підраховується за формулою (2.9), що використовує арифметичне середнє, і до якої повнота висловлювання входить із множителем 2, логічність – із множителем 3, а розуміння значення власного мовлення діяльності – із множителем 1.

Інтерпретація результату: високий рівень – 80-100 %, середній рівень – 50-79 %, низький рівень – 0-49 %.

Додаток Б 2.3

Методика «Управління чужими діями», автор М. Н. Діков

Мета: вивчення особливостей сформованості навичок вольової регуляції своєї поведінки і вмінь моделювати мовленнєві висловлювання дітей у ситуації управління діяльністю однолітка.

Матеріал: Кубики Нікітіних, малюнок зі зразком будиночка, який необхідно побудувати з кубиків.

Інструкція для дорослого. Дослідження проводиться з парою дітей. Дитині необхідно виконати словесне керівництво діями свого однолітка для побудови ним будиночка з кубиків Нікітіних, дотримуючись певних правил: давати чітку зрозумілу словесну інструкцію, не вказувати рукою на розміщення кубиків, не ставити або переставляти їх самостійно. Таким чином, вона вимушена словесно регулювати не тільки поведінку свого партнера, але і власну, а саме: порівнювати розміщення кожного кубика, виконане партнером, із зразком; стримувати себе і свої зовнішні дії, якщо кубик був поставлений неправильно; повторити або уточнити інструкцію щодо розміщення кубика. Далі дітям нагадують основні поняття: вліво, вправо, вгору, вниз, посередині, верхній правий кут, верхній лівий кут тощо. Після закінчення гри досліджуваного просили порівняти побудований таким чином будиночок з картинкою і відповісти на питання: Чи правильно побудували будиночок? Є помилки в побудованому будиночку чи ні? Якщо є, то вказати на них. Хто їх допускав? Чому? Тобто проаналізувати поведінку партнера і свою.

Інструкція для дітей. Початкова. Зараз ми пограємо в гру «Побудуй будиночок». Один із вас (звертається до досліджуваного) буде будівельником, а другий (звертається до партнера по грі) – його помічником. «Будівельник» тільки розказує, як зробити будиночок із кубиків, який зображено на картинці. При цьому він не повинен показувати картинку, вказувати на місцезнаходження кубиків або самостійно їх переставляти. «Помічник» чітко виконує інструкції «будівельника», ставить кубики тільки, коли він точно вкаже словами їх місцеположення.

Кінцева. Скажи, чи все правильно зроблено? Чи є помилки? Вкажи на помилки, якщо є такі? З якої причини (чому) вони були допущені.

Критерії оцінки побудови мовленнєвого висловлювання: повнота, логічність і оцінка значення своїх дій.

Оцінка повноти й логічності обчислюється аналогічно формулам (5) і (6). Максимальна кількість смислових одиниць і логічних зв'язків у висловлюванні при керуванні діяльністю однолітка є більшою. Оскільки дитині необхідно вказати місцезнаходження 16 кубиків, то максимальне число зв'язків між елементами інструкції буде дорівнювати 15 (кількість послідовно пов'язаних переходів від опису місцезнаходження одного кубика до іншого), а максимальне число вказівок – 16 (кількість смислових одиниць).

На здатність розуміти значення власного мовлення вказує усвідомлення нею залежності допущених партнером помилок у спільній діяльності від інструкції, яку вона йому надає. Аналіз усвідомлення дошкільниками допущених ними помилок при керівництві діяльністю іншої дитини дозволяє встановити 3 види розуміння значення власного мовлення (словесної інструкції): D, J, G; де D – помилки бачать у своєму керівництві, неточній інструкції; J – помилки бачать у діяльності партнера; G – помилки бачать у зовнішніх предметах (неправильні кубики, поганий малюнок) або не помічають ні своїх помилок, ні помилок партнера по грі. На основі цього була складена вагова функція для максимально можливої оцінки значення своїх дій у спільно одержаному результаті роботи, припустивши, що D є вагомішою, J – меншою мірою, а G – не має ваги. Таким чином, максимально можлива оцінка значення своїх дій при керівництві діяльністю свого партнера підраховується за формулою (2.13).

Для аналізу й оцінки допущених помилок, тобто усвідомлення ролі власного мовлення при керівництві спільною діяльністю з однолітком, у дітей всієї групи знаходили середнє значення – O_{φ} за формулою (2.8).

Як критерії розвитку вольової поведінки при самостійному управлінні діяльністю іншої дитини ми використовували прояв наполегливості, самоконтроль, оцінку результату своєї діяльності, як і в ситуації виконання

завдання під керівництвом дорослого.

Критерії оцінки вольової поведінки: прояв наполегливості, самоконтроль, оцінка результату своєї діяльності.

1. *Прояв наполегливості* (обсяг правильно виконаної роботи) визначається відношенням кількості правильно поставлених кубиків до загальної кількості кубиків і обчислюється як у першій серії за формулою (2.1).

2. *Самоконтроль* встановлюється як зворотне число відношенню кількості типів помилкової поведінки i -тої дитини до числа максимально можливих типів помилок. (При аналізі діяльності дії дітей класифікували за 3-ма видами: Е, Х, Z, де Е – дитина виконує керівництво словесно, Х – указує місцеположення кубиків за допомогою руки і Z – робить перестановку кубиків. На основі одержаних даних складена вагова функція для максимального числа типів помилок, припустивши, що Z є більш вагомим (правило керувати словесно грубо порушується), Х – меншою мірою (правило порушується частково), а Е – не має ваги (правило повністю виконується). Таким чином, число максимально можливих типів помилок визначається за формулою (2.10). Чим більше дошкільник допускає помилок, тим менше він себе контролює, тому прояв самоконтролю буде вищим, якщо кількість типів помилок, зроблених i -тою дитиною, дорівнює нулю. Тобто самоконтроль можна визначити як зворотне число кількості типів помилок, які були допущені дитиною). Для оцінки прояву самоконтролю дітей по групі встановлюємо середнє значення – S_{cp} за формулою (2.11).

3. *Оцінка результату своєї діяльності* з'ясовувалася шляхом відношення кількості побачених дитиною помилок до загальної кількості допущених у цій роботі. Для визначення оцінки результату роботи дітей по групі знаходили середнє значення – P_{cp} за формулою (2.12).

Визначення рівня вольової поведінки. При оцінці рівня розвитку вольової поведінки критеріям побудови мовленнєвого висловлювання (l, Π_i, O_i) і критеріям прояву вольової регуляції поведінки при самостійному керівництві діяльністю однолітка (V_i, S_i, P_i) надано різну значущість. Найбільш значущі характеристики

повноти інструкцій (P_i) і прояву рівня самоконтролю (S_i), тому що дошкільнику необхідно скласти інструкцію, яка повинна бути повною і зрозумілою для співбесідника. Саме від повноти інструкції залежить точність виконання завдання: чим повніша інструкція дитини, тим точніше ставить кубики її партнер за спільною діяльністю. Дотримання правила – надавати тільки мовленнєву вказівку місцеположення кубиків, тобто стримування свого безпосереднього бажання вказати на місцеположення кубиків або поставити їх самостійно – свідчить про прояв самоконтролю.

Другі за значущістю характеристики – логічність інструкції (I_i) і прояв наполегливості (V_i). Висловлювання повинно бути не тільки чітко сформульованим, але й логічно правильно побудованим. Послідовність висловів щодо процесу розташування кубиків дає можливість дитині чітко визначати ступінь виконання завдання, утримувати його мету до кінця, що свідчить про прояв наполегливості. Якщо дошкільник не намагається чітко визначати хід своїх думок, згодом він втрачає мету своїх дій, що призводить до зупинки діяльності та прояву наполегливості щодо отримання результату.

Менш значущі серед характеристик – оцінка значення своїх дій (O_i) у спільній діяльності і оцінка результату своєї роботи (R_i), тому що у дошкільників, на думку психологів, навички оцінки тільки починають формуватися.

Рівень сформованості навичок вольової поведінки дошкільників обчислюється за формулою (2.14), до якої повнота інструкції і прояв самоконтролю ввійшли із множителем 3, логічність інструкції і прояв наполегливості – із множителем 2, а оцінка значення своїх дій і оцінка одержаного результату діяльності – із множителем 1

Інтерпретація результату: високий рівень – 80-100 %, середній рівень – 50-79 %, низький рівень – 0-49 %.

Додаток В

Таблиця В.1

Результати значущості відмінностей у дошкільників першої та другої груп у констатуючому дослідженні за критерієм Стюдента для незалежних вибірок

STAT. Grouping: КОД_1
BASIC Group 1: G_1:1
STATS Group 2: G_2:2

Variable	Mean G_1:1	Mean G_2:2	t-value	df	p	Valid N G_1: 1	Valid N G_2: 2	Std.Dev. G_1:1	Std.Dev. G_2:2	F-ratio variances	p variances
Методика «Палички»											
НСТ	13,07692	13,88462	-,35127	50	,726860	26	26	7,14380	9,29657	1,693507	,194784
СМК	2,00000	2,00000	,00000	50	1,00000	26	26	1,35647	1,16619	1,352941	,455195
АДКВ	2,15385	1,90385	,71086	50	,480474	26	26	1,25514	1,28078	1,041260	,920289
П_ОБЩ	45,05495	46,59341	-,26813	50	,789703	26	26	21,11402	20,25257	1,086880	,836654
Методика «Опис передбачуваної діяльності»											
ПЛН	4,42308	4,57692	-,28862	50	,774069	26	26	1,92194	1,92194	1,000000	1,000000
ЛОГ	,96154	1,46154	-1,93449	50	,058721	26	26	,91568	,94787	1,071560	,864183
РЗМ	1,30769	1,03846	1,16862	50	,248100	26	26	,92819	,72004	1,661721	,211148
О_ОБЩ	28,71795	33,33333	-1,20645	50	,233321	26	26	14,93919	12,54326	1,418514	,388048
Методика «Управління чужими діями»											
У_ЛОГ	5,30769	6,69231	-1,34674	50	,184138	26	26	3,98767	3,40317	1,373007	,433622
У_ПЛН	3,73077	3,84615	-,12894	50	,897921	26	26	3,07971	3,36681	1,195134	,659268
У_РЗМ	,57692	,84615	-1,14831	50	,256304	26	26	,75753	,92487	1,490617	,324708
У_НСТ	11,38462	11,53846	-,12955	50	,897439	26	26	4,48176	4,07167	1,211581	,635013
У_СМК	1,46154	1,19231	1,24289	50	,219707	26	26	,76057	,80096	1,109043	,797864
У_ОЦР	43,97436	29,27350	1,26551	50	,211553	26	26	42,08741	41,67949	1,019670	,961546
У_ОБЩ	41,67334	45,31873	-,84499	50	,402144	26	26	17,04092	13,91091	1,500635	,316708

Продовження додатку В

Таблиця В.2

Результати значущості відмінностей у школярів 1-го та 2-го класів
констатуючому дослідженні за критерієм Стюдента для незалежних
вибірок

STAT. Grouping: КОД
BASIC Group 1: G_учні 1-го класу
STATS Group 2: G_учні 2-го класу

Variable	Mean G_1:1	Mean G_2:2	t-value	df	p	Valid N G_1: 1	Valid N G_2: 2	Std.Dev. G_1:1	Std.Dev. G_2:2	F-ratio variances	p variances
Методика «Палички»											
НСТ	34,000	32,767	,5645	58	,574612	30	30	7,69684	9,16396	1,417559	,352811
СМК	2,967*	3,833*	-2,6209*	58*	,011180*	30*	30*	1,32570*	1,23409*	1,153962*	,702379*
АДКВ	1,100*	,400*	2,3699*	58*	,021138*	30*	30*	1,16264*	1,12495*	1,068120*	,860370*
П_ОБЩ	70,087*	78,862*	-2,0121*	58*	,048861*	30*	30*	16,87957*	16,90165*	1,002618*	,994432*
Методика «Опис передбачуваної діяльності»											
ПЛН	5,033	5,700	-1,2356	58	,221587	30	30	2,10882	2,07032	1,037544	,921628
ЛОГ	1,533*	2,433*	-5,1247*	58*	,000004*	30*	30*	,62881*	,72793*	1,340116*	,435315*
РЗМ	1,133	1,467	-0,7678	58	,082360	30	30	,62881	,81931	1,697674	,160081
О_ОБЩ	35,889*	48,222*	-3,9410*	58*	,000221*	30*	30*	11,36922*	12,82757*	1,272997*	,519855*
Методика «Управління чужими діями»											
У_ЛОГ	6,400	8,367	-1,8819	58	,064874	30	30	3,97926	4,11459	1,069178	,858294
У_ПЛН	3,833*	6,267*	-2,8414*	58*	,006187*	30*	30*	2,91350*	3,67595*	1,591875*	,216607*
У_РЗМ	,767*	1,267*	-2,1928*	58*	,032346*	30*	30*	,85836*	,90719*	1,117005*	,767761*
У_НСТ	12,100	12,100	,0000	58	1,000000	30	30	3,79064	4,61146	1,479962	,296863
У_СМК	1,233	,867	1,9477	58	,056297	30	30	,72793	,73030	1,006508	,986185
У_ОЦР	47,952	51,008	-,2664	58	,790895	30	30	43,77540	45,06820	1,059937	,876523
У_ОБЩ	46,553*	57,239*	-2,3559*	58*	,021880*	30*	30*	17,75247*	17,38150*	1,043141*	,910232*

Продовження додатку В

Таблиця В.3

Результати значущості відмінностей у дошкільників та учнів 1-го класу у констатуючому дослідженні за критерієм Стьюдента для незалежних вибірок

STAT. Grouping: КОД
 BASIC Group 1: G_дошкільники
 STATS Group 2: G_учні 1-го класу

Variable	Mean G_1:1	Mean G_2:2	t-value	df	p	Valid N G_1: 1	Valid N G_2: 2	Std.Dev. G_1:1	Std.Dev. G_2:2	F-ratio variances	p variances
Методика «Палички»											
НСТ	13,07692	34,00000	-10,4872	54	0,000000	26	30	7,14380	7,69684	1,160825	0,709620
СМК	2,00000	2,96667	-2,6923	54	0,009431	26	30	1,35647	1,32570	1,046959	0,898592
АДКВ	2,15385	1,10000	3,2603	54	0,001930	26	30	1,25514	1,16264	1,165463	0,686810
П_ОБЩ	45,05495	70,08672	-4,9278	54	0,000008	26	30	21,11402	16,87957	1,564657	0,245914
Методика «Опис передбачуваної діяльності»											
ПЛН	4,42308	5,03333	-1,1250	54	0,265557	26	30	1,92194	2,10882	1,203928	0,641636
ЛОГ	0,96154	1,53333	-2,7538	54	0,008010	26	30	0,91568	0,62881	2,120528	0,053033
РЗМ	1,30769	1,13333	0,8323	54	0,408880	26	30	0,92819	0,62881	2,178891	0,045158
О_ОБЩ	28,71795	35,88889	-2,0363	54	0,046642	26	30	14,93919	11,36922	1,726603	0,157836
Методика «Управління чужими діями»											
У_ЛОГ	5,30769	6,40000	-1,0235	54	0,310653	26	30	3,98767	3,97926	1,004235	0,983701
У_ПЛН	3,73077	3,83333	-0,1280	54	0,898663	26	30	3,07971	2,91350	1,117348	0,768202
У_РЗМ	0,57692	0,76667	-0,8708	54	0,387733	26	30	0,75753	0,85836	1,283936	0,529207
У_НСТ	11,38462	12,10000	-0,6472	54	0,520218	26	30	4,48176	3,79064	1,397884	0,383763
У_СМК	1,46154	1,23333	1,1459	54	0,256873	26	30	0,76057	0,72793	1,091674	0,814251
У_ОЦР	43,97436	47,95238	-0,3452	54	0,731250	26	30	42,08741	43,77540	1,081822	0,847675
У_ОБЩ	41,67334	46,55274	-1,0450	54	0,300690	26	30	17,04092	17,75247	1,085254	0,841327

Продовження додатку В

Таблиця В.4

Результати значущості відмінностей у дошкільників та учнів 2-го класу
у констатуючому дослідженні за критерієм Стьюдента для незалежних
вибірок

STAT. Grouping: КОД
BASIC Group 1: G_дошкільники
STATS Group 2: G_учні 2-го класу

Variable	Mean G_1:1	Mean G_2:2	t-value	df	p	Valid N G_1:1	Valid N G_2:2	Std.Dev. G_1:1	Std.Dev. G_2:2	F-ratio variances	p variances
Методика «Палички»											
НСТ	13,07692	32,76667	-8,86405	54	0,000000	26	30	7,14380	9,16396	1,645539	0,209512
СМК	2,00000	3,83333	-5,29503	54	0,000002	26	30	1,35647	1,23409	1,208151	0,620070
АДКВ	2,15385	0,40000	5,51434	54	0,000001	26	30	1,25514	1,12495	1,244854	0,566805
П_ОБЩ	45,05495	78,86179	-6,65159	54	0,000000	26	30	21,11402	16,90165	1,560572	0,248652
Методика «Опис передбачуваної діяльності»											
ПЛН	4,42308	5,70000	-2,37925	54	0,020912	26	30	1,92194	2,07032	1,160364	0,710376
ЛОГ	0,96154	2,43333	-6,69693	54	0,000000	26	30	0,91568	0,72793	1,582346	0,234382
РЗМ	1,30769	1,46667	-0,68086	54	0,498869	26	30	0,92819	0,81931	1,283456	0,514827
О_ОБЩ	28,71795	48,22222	-5,25753	54	0,000003	26	30	14,93919	12,82757	1,356330	0,427546
Методика «Управління чужими діями»											
У_ЛОГ	5,30769	8,36667	-2,81447	54	0,006804	26	30	3,98767	4,11459	1,064670	0,879863
У_ПЛН	3,73077	6,26667	-2,77308	54	0,007606	26	30	3,07971	3,67595	1,424691	0,371962
У_РЗМ	0,57692	1,26667	-3,06008	54	0,003442	26	30	0,75753	0,90719	1,434162	0,363067
У_НСТ	11,38462	12,10000	-0,58655	54	0,559952	26	30	4,48176	4,61146	1,058715	0,891212
У_СМК	1,46154	0,86667	2,98218	54	0,004288	26	30	0,76057	0,73030	1,084615	0,827221
У_ОЦР	43,97436	51,00794	-0,60050	54	0,550684	26	30	42,08741	45,06820	1,146663	0,733099
У_ОБЩ	41,67334	57,23909	-3,37266	54	0,001383	26	30	17,04092	17,38150	1,040371	0,926728

Продовження додатку В

Таблиця В.5

Результати перевірки значущості відмінностей

між експериментальною та контрольною групами (за критерієм Стюдента для незалежних вибірок), що отримані у першому контрольному дослідженні

STAT. Grouping: КОД_2
BASIC Group 1: G_1:1
STATS Group 2: G_2:2

Variable	Mean G_1:1	Mean G_2:2	t-value	df	p	Val id N G_1:1	Val id N G_2:2	Std.Dev. G_1:1	Std.Dev. G_2:2	F-ratio variances	p variances
Методика «Палички»											
НСТ_2	20,34615	20,50000	-,07554	50	,940090	26	26	7,23294	7,45252	1,061638	,882316
СМК_2	3,19231	3,46154	-,72153	50	,473941	26	26	1,38620	1,30325	1,131341	,760105
АДКВ_2	,71154	,80769	-,27387	50	,785315	26	26	1,35774	1,16685	1,353955	,454083
П_ОБЩ_2	69,15751	71,96886	-,54369	50	,589073	26	26	21,65942	15,03549	2,075192	,073826
Методика «Опис передбачуваної діяльності»											
ПЛН_2	6,96154*	4,92308*	4,15026*	50*	,000129*	26*	26*	2,08769*	1,38342*	2,277331*	,044471*
ЛОГ_2	3,23077*	1,65385*	7,27976*	50*	,000000*	26*	26*	,95111*	,56159*	2,868293*	,010716*
РЗМ_2	2,11538*	1,34615*	3,67112*	50*	,000587*	26*	26*	,76561*	,74524*	1,055402*	,893834*
О_ОБЩ_2	62,56410*	37,43590*	7,53133*	50*	,000000*	26*	26*	14,21447*	9,34797*	2,312207*	,040782*
Методика «Управління чужими діями»											
У_ЛОГ_2	10,34615	8,69231	1,79560	50	,078603	26	26	3,50933	3,12114	1,264214	,562158
У_ПЛН_2	10,92308*	4,57692*	7,33776*	50*	,000000*	26*	26*	3,92859*	2,00346*	3,845151*	,001281*
У_РЗМ_2	1,30769*	,57692*	3,11016*	50*	,003085*	26*	26*	,92819*	,75753*	1,501340*	,316152*
У_НСТ_2	13,50000	12,96154	,67190	50	,504742	26	26	3,38526	2,28877	2,187665	,055628
У_СМК_2	,65385*	1,26923*	-2,28852*	50*	,026369*	26*	26*	,62880*	1,21845*	3,754864*	,001541*
У_ОЦР_2	61,15385*	34,93590*	2,06510*	50*	,044118*	26*	26*	45,72325*	45,82692*	1,004540*	,991055*
У_ОБЩ_2	70,90545*	49,24813*	4,77748*	50*	,000016*	26*	26*	17,35966*	15,26244*	1,293703*	,524451*

Продовження додатку В

Таблиця В.6

Результати перевірки значущості відмінностей у експериментальній групі
(за критерієм Стюдента для залежних вибірок),

що отримані у констатуючому та першому контрольному дослідженнях

STAT. T-test for Dependent Samples

BASIC Отмечены разности, значимые на уровне $p < ,05000$

Variable	Среднее	Стд.от.	N	разн.	Стд.от.	t	p
Методика «Палички»							
НСТ_2	20,34615	7,23294					
НСТ	13,07692	7,14380	26	7,2692	8,57232	4,3239	0,000215
СМК_2	3,19231	1,38620					
СМК	2,00000	1,35647	26	1,1923	1,13205	5,3704	0,000014
АДКВ_2	0,71154	1,35774					
АДКВ	2,15385	1,25514	26	-1,4423	1,16899	-6,2912	0,000001
П_ОБЩ_2	69,15751	21,65942					
П_ОБЩ	45,05495	21,11402	26	24,1026	18,54471	6,6272	0,000001
Методика «Опис передбачуваної діяльності»							
ПЛН_2	6,96154	2,08769					
ПЛН	4,42308	1,92194	26	2,5385	2,13973	6,04919	0,000003
ЛОГ_2	3,23077	0,95111					
ЛОГ	0,96154	0,91568	26	2,2692	1,25085	9,25042	0,000000
РЗМ_2	2,11538	0,76561					
РЗМ	1,30769	0,92819	26	0,8077	1,02056	4,03548	0,000452
О_ОБЩ_2	62,56410	14,21447					
О_ОБЩ	28,71795	14,93919	26	33,8462	16,45714	10,48676	0,000000
Методика «Управління чужими діями»							
У_ЛОГ_2	10,34615	3,50933					
У_ЛОГ	5,30769	3,98767	26	5,0385	4,12292	6,2313	0,000002
У_ПЛН_2	10,92308	3,92859					
У_ПЛН	3,73077	3,07971	26	7,1923	4,03008	9,1000	0,000000
У_РЗМ_2	1,30769	0,92819					
У_РЗМ	0,57692	0,75753	26	0,7308	1,15092	3,2376	0,003388
У_НСТ_2	13,50000	3,38526					
У_НСТ	11,38462	4,48176	26	2,1154	2,84713	3,7885	0,000851
У_СМК_2	0,65385	0,62880					
У_СМК	1,46154	0,76057	26	-0,8077	0,98058	-4,2000	0,000296
У_ОЦР_2	61,15385	45,72325					
У_ОЦР	43,97436	42,08741	26	17,1795	57,03365	1,5359	0,137121
У_ОБЩ_2	70,90545	17,35966					
У_ОБЩ	41,67334	17,04092	26	29,2321	17,68716	8,4273	0,000000

Продовження додатку В

Таблиця В.7

Результати перевірки значущості відмінностей у контрольній групі

(за критерієм Стюдента для залежних вибірок),

що отримані у констатуючому та першому контрольному дослідженнях

STAT. T-test for Dependent Samples

BASIC Отмечены разности, значимые на уровне $p < ,05000$

Variable	Среднее	Стд.от.	N	разн.	Стд.от.	t	p
Методика «Палички»							
НСТ_2	19,07692	7,47220					
НСТ	13,88462	9,29657	26	5,1923	8,85446	2,9901	0,006184
СМК_2	3,00000	1,16619					
СМК	2,00000	1,16619	26	1,0000	1,23288	4,1359	0,000349
АДКВ_2	1,07692	1,27822					
АДКВ	1,90385	1,28078	26	-0,8269	1,13967	-3,6998	0,001067
П_ОБЩ_2	64,76192	16,95285					
П_ОБЩ	46,59341	20,25257	26	18,1685	18,58079	4,9859	0,000039
Методика «Опис передбачуваної діяльності»							
ПЛН_2	4,92308	1,38342					
ПЛН	4,57692	1,92194	26	0,3462	1,54770	1,1404	0,264916
ЛОГ_2	1,65385	0,56159					
ЛОГ	1,46154	0,94787	26	0,1923	0,89529	1,0953	0,283838
РЗМ_2	1,34615	0,74524					
РЗМ	1,03846	0,72004	26	0,3077	0,97033	1,6169	0,118449
О_ОБЩ_2	37,43590	9,34797					
О_ОБЩ	33,33333	12,54326	26	4,1026	9,81191	2,1320	0,043014
Методика «Управління чужими діями»							
У_ЛОГ_2	8,69231	3,12114					
У_ЛОГ	6,69231	3,40317	26	2,0000	3,73095	2,7334	0,011345
У_ПЛН_2	4,57692	2,00346					
У_ПЛН	3,84615	3,36681	26	0,7308	3,30524	1,1274	0,270293
У_РЗМ_2	0,88462	0,71144					
У_РЗМ	0,84615	0,92487	26	0,0385	0,95836	0,2046	0,839513
У_НСТ_2	12,96154	2,28877					
У_НСТ	11,53846	4,07167	26	1,4231	3,98169	1,8224	0,080376
У_СМК_2	0,96154	0,95836					
У_СМК	1,19231	0,80096	26	-0,2308	1,36551	-0,8617	0,397028
У_ОЦР_2	34,93590	45,82692					
У_ОЦР	29,27350	41,67949	26	5,6624	64,01428	0,4510	0,655853
У_ОБЩ_2	52,66693	13,63542					
У_ОБЩ	45,31873	13,91091	26	7,3482	17,23712	2,1737	0,039403

Продовження додатку В

Таблиця В.8

Результати перевірки значущості відмінностей

(за критерієм Стюдента для незалежних вибірок) між експериментальним та контрольним класами, що отримані у другому контрольному дослідженні

STAT. Grouping: КОД_3
 BASIC Group 1: G_1:1
 STATS Group 2: G_2:2

Variable	Mean G_1:1	Mean G_2:2	t-value	df	p	Val id N G_ 1:1	Val id N G_ 2:2	Std.Dev. G_1:1	Std.Dev. G_2:2	F-ratio variances	p variances
Методика «Палички»											
НСТ_3	33,88462	32,38462	0,72704	50	0,470592	26	26	7,14046	7,72568	1,17063	0,696723
СМК_3	4,19231*	3,50000*	2,39004*	50	0,020657*	26	26	0,84943*	1,20830*	2,02345*	0,084150*
АДКВ_3	0,07692*	0,82692*	-4,52999*	50	0,000037*	26	26	0,48358*	0,69199*	2,04770*	0,079140*
П_ОБЩ_3	85,24078*	74,98280*	2,53949*	50	0,014257*	26	26	11,40696*	17,14977*	2,26036*	0,046390*
Методика «Опис передбачуваної діяльності»											
ПЛН_3	8,38462*	5,84615*	3,44198*	50	0,001176*	26	26	3,06042*	2,18527*	1,96134*	0,098514*
ЛОГ_3	3,80769*	2,38462*	8,50631*	50	0,000000*	26	26	0,69393*	0,49614*	1,95625*	0,099796*
РЗМ_3	3,00000*	1,26923*	5,83874*	50	0,000000*	26	26	1,23288*	0,87442*	1,98793*	0,092082*
О_ОБЩ_3	76,02564*	47,56410*	7,66228*	50	0,000000*	26	26	16,00053*	10,13499*	2,49243*	0,026197*
Методика «Управління чужими діями»											
У_ЛОГ_3	10,80769*	8,84615*	2,43610*	50	0,018452*	26	26	2,53013*	3,23348*	1,63326*	0,226932*
У_ПЛН_3	11,69231*	5,96154*	7,24668*	50	0,000000*	26	26	2,32842*	3,29218*	1,99915*	0,089498*
У_РЗМ_3	1,92308*	0,88462*	3,72564*	50	0,000496*	26	26	1,12865*	0,86380*	1,70722*	0,188116*
У_НСТ_3	14,57692*	13,03846*	2,11691*	50	0,039266*	26	26	2,06249*	3,07871*	2,22821*	0,050262*
У_СМК_3	0,34615*	0,92308*	-2,61116*	50	0,011880*	26	26	0,62880*	0,93480*	2,21012*	0,052587*
У_ОЦР_3	92,73504*	60,06410*	3,56209*	50	0,000819*	26	26	23,29464*	40,55307*	3,03065*	0,007379*
У_ОБЩ_3	80,64726*	57,49599*	5,58278*	50	0,000001*	26	26	11,90660*	17,47428*	2,15389*	0,060547*

Результати перевірки значущості відмінностей у експериментальному класі
(за критерієм Стюдента для залежних вибірок),
що отримані у першому та другому контрольних дослідженнях

STAT. T-test for Dependent Samples

BASIC Отмечены разности, значимые на уровне $p < ,05000$

Variable	Среднее	Стд.от.	N	разн.	Стд.от.	t	p
Методика «Палички»							
НСТ_3	33,88462	7,14046					
НСТ_2	20,34615	7,23294	26	13,5385	6,38267	10,8157	0,000000
СМК_3	4,19231	0,84943					
СМК_2	3,19231	1,38620	26	1,0000	1,26491	4,0311	0,000457
АДКВ_3	0,07692	0,48358					
АДКВ_2	0,71154	1,35774	26	-0,6346	1,39684	-2,3166	0,029009
П_ОБЩ_3	85,24078	11,40696					
П_ОБЩ_2	69,15751	21,65942	26	16,0833	17,30548	4,7389	0,000073
Методика «Опис передбачуваної діяльності»							
ПЛН_3	8,38462	3,06042					
ПЛН_2	6,96154	2,08769	26	1,4231	3,25175	2,2315	0,034849
ЛОГ_3	3,80769	0,69393					
ЛОГ_2	3,23077	0,95111	26	0,5769	1,02657	2,8656	0,008319
РЗМ_3	3,00000	1,23288					
РЗМ_2	2,11538	0,76561	26	0,8846	1,21085	3,7252	0,001000
О_ОБЩ_3	76,02564	16,00053					
О_ОБЩ_2	62,56410	14,21447	26	13,4615	15,56294	4,4105	0,000172
Методика «Управління чужими діями»							
У_ЛОГ_3	10,80769	2,53013					
У_ЛОГ_2	10,34615	3,50933	26	0,4615	3,75479	0,6268	0,536492
У_ПЛН_3	11,69231	2,32842					
У_ПЛН_2	10,92308	3,92859	26	0,7692	3,66942	1,0689	0,295317
У_РЗМ_3	1,92308	1,12865					
У_РЗМ_2	1,30769	0,92819	26	0,6154	1,47179	2,1320	0,043014
У_НСТ_3	14,57692	2,06249					
У_НСТ_2	13,50000	3,38526	26	1,0769	3,34572	1,6413	0,113263
У_СМК_3	0,34615	0,62880					
У_СМК_2	0,65385	0,62880	26	-0,3077	0,73589	-2,1320	0,043014
У_ОЦР_3	92,73504	23,29464					
У_ОЦР_2	61,15385	45,72325	26	31,5812	42,40332	3,7977	0,000832
У_ОБЩ_3	80,64726	11,90660					
У_ОБЩ_2	70,90545	17,35966	26	9,7418	17,13128	2,8996	0,007675

Продовження додатку В

Таблиця В.10

Результати перевірки значущості відмінностей у експериментальній групі
(за критерієм Стюдента для залежних вибірок),
що отримані у констатувальному та другому контрольному дослідженнях

STAT. T-test for Dependent Samples
BASIC Отмечены разности, значимые на уровне $p < ,05000$

Variable	Среднее	Стд.от.	N	разн.	Стд.от.	t	p
Методика «Палички»							
НСТ_3	33,88462	7,14046					
НСТ	13,07692	7,14380	26	20,8077	8,98897	11,8032	0,000000
СМК_3	4,19231	0,84943					
СМК	2,00000	1,35647	26	2,1923	1,41476	7,9014	0,000000
АДКВ_3	0,07692	0,48358					
АДКВ	2,15385	1,25514	26	-2,0769	1,30914	-8,0895	0,000000
П_ОБЩ_3	85,24078	11,40696					
П_ОБЩ	45,05495	21,11402	26	40,1858	19,85842	10,3185	0,000000
Методика «Опис передбачуваної діяльності»							
ПОЛН_3	8,38462	3,06042					
ПОЛН	4,42308	1,92194	26	3,9615	3,31639	6,09094	0,000002
ЛОГ_3	3,80769	0,69393					
ЛОГ	0,96154	0,91568	26	2,8462	1,15559	12,55862	0,000000
РЗМ_3	3,00000	1,23288					
РЗМ	1,30769	0,92819	26	1,6923	1,25759	6,86161	0,000000
О_ОБЩ_3	76,02564	16,00053					
О_ОБЩ	28,71795	14,93919	26	47,3077	20,22142	11,92907	0,000000
Методика «Управління чужими діями»							
У_ЛОГ_3	10,80769	2,53013					
У_ЛОГ	5,30769	3,98767	26	5,5000	4,31972	6,4922	0,000001
У_ПЛН_3	11,69231	2,32842					
У_ПЛН	3,73077	3,07971	26	7,9615	2,48967	16,3058	0,000000
У_РЗМ_3	1,92308	1,12865					
У_РЗМ	0,57692	0,75753	26	1,3462	1,35476	5,0666	0,000031
У_НСТ_3	14,57692	2,06249					
У_НСТ	11,38462	4,48176	26	3,1923	4,27101	3,8112	0,000803
У_СМК_3	0,34615	0,62880					
У_СМК	1,46154	0,76057	26	-1,1154	0,95192	-5,9746	0,000003
У_ОЦР_3	92,73504	23,29464					
У_ОЦР	43,97436	42,08741	26	48,7607	42,22348	5,8885	0,000004
У_ОБЩ_3	80,64726	11,90660					
У_ОБЩ	41,67334	17,04092	26	38,9739	15,44246	12,8690	0,000000

Продовження додатку В

Таблиця В.11

Результати перевірки значущості відмінностей у контрольному класі

(за критерієм Стюдента для залежних вибірок),

що отримані у першому та другому контрольних дослідженнях

STAT. T-test for Dependent Samples

BASIC Отмечены разности, значимые на уровне $p < ,05000$

Variable	Среднее	Стд.от.	N	разн.	Стд.от.	t	p
Методика «Палички»							
НСТ_3	32,38462	7,72568					
НСТ_2	19,07692	7,47220	26	13,3077	7,28159	9,3189	0,000000
СМК_3	3,50000	1,20830					
СМК_2	3,00000	1,16619	26	0,5000	1,42127	1,7938	0,084946
АДКВ_3	0,82692	0,69199					
АДКВ_2	1,07692	1,27822	26	-0,2500	1,60779	-0,7929	0,435320
П_ОБЩ_3	74,98280	17,14977					
П_ОБЩ_2	64,76192	16,95285	26	10,2209	17,09144	3,0493	0,005362
Методика «Опис передбачуваної діяльності»							
ПОЛН_3	5,84615	2,18527					
ПОЛН_2	4,92308	1,38342	26	0,9231	1,80938	2,6013	0,015379
ЛОГ_3	2,38462	0,49614					
ЛОГ_2	1,65385	0,56159	26	0,7308	0,53349	6,9845	0,000000
РЗМ_3	1,26923	0,87442					
РЗМ_2	1,34615	0,74524	26	-0,0769	1,12865	-0,3475	0,731107
О_ОБЩ_3	47,56410	10,13499					
О_ОБЩ_2	37,43590	9,34797	26	10,1282	7,91515	6,5247	0,000001
Методика «Управління чужими діями»							
У_ЛОГ_3	8,84615	3,23348					
У_ЛОГ_2	8,69231	3,12114	26	0,1538	3,92624	0,1998	0,843253
У_ПЛН_3	5,96154	3,29218					
У_ПЛН_2	4,57692	2,00346	26	1,3846	3,53358	1,9980	0,056703
У_РЗМ_3	0,88462	0,86380					
У_РЗМ_2	0,88462	0,71144	26	0,0000	1,01980	0,0000	1,000000
У_НСТ_3	13,03846	3,07871					
У_НСТ_2	12,96154	2,28877	26	0,0769	2,91099	0,1347	0,893895
У_СМК_3	0,92308	0,93480					
У_СМК_2	0,96154	0,95836	26	-0,0385	1,24838	-0,1571	0,876431
У_ОЦР_3	60,06410	40,55307					
У_ОЦР_2	34,93590	45,82692	26	25,1282	47,91642	2,6740	0,013017
У_ОБЩ_3	57,49599	17,47428					
У_ОБЩ_2	52,66693	13,63542	26	4,8291	16,67663	1,4765	0,152289

Продовження додатку В

Таблиця В.12

Результати перевірки значущості відмінностей у контрольному класі

(за критерієм Стюдента для залежних вибірок),

що отримані у констатувальному та другому контрольному дослідженні

STAT. T-test for Dependent Samples

BASIC Отмечены разности, значимые на уровне $p < ,05000$

Variable	Среднее	Стд.от.	N	разн.	Стд.от.	t	p
Методика «Палички»							
НСТ_3	32,38462	7,72568					
НСТ	13,88462	9,29657	26	18,5000	10,26158	9,1927	0,000000
СМК_3	3,50000	1,20830					
СМК	2,00000	1,16619	26	1,5000	1,67929	4,5546	0,000118
АДКВ_3	0,82692	0,69199					
АДКВ	1,90385	1,28078	26	-1,0769	1,64738	-3,3333	0,002675
П_ОБЩ_3	74,98280	17,14977					
П_ОБЩ	46,59341	20,25257	26	28,3894	24,04597	6,0201	0,000003
Методика «Опис передбачуваної діяльності»							
ПЛН_3	5,84615	2,18527					
ПЛН	4,57692	1,92194	26	1,2692	2,14584	3,0160	0,005810
ЛОГ_3	2,38462	0,49614					
ЛОГ	1,46154	0,94787	26	0,9231	1,01678	4,6291	0,000097
РЗМ_3	1,26923	0,87442					
РЗМ	1,03846	0,72004	26	0,2308	1,17670	1,0000	0,326892
О_ОБЩ_3	47,56410	10,13499					
О_ОБЩ	33,33333	12,54326	26	14,2308	10,93649	6,6349	0,000001
Методика «Управління чужими діями»							
У_ЛОГ_3	8,84615	3,23348					
У_ЛОГ	6,69231	3,40317	26	2,1538	4,48725	2,4475	0,021752
У_ПЛН_3	5,96154	3,29218					
У_ПЛН	3,84615	3,36681	26	2,1154	3,91231	2,7570	0,010736
У_РЗМ_3	0,88462	0,86380					
У_РЗМ	0,84615	0,92487	26	0,0385	1,11286	0,1762	0,861536
У_НСТ_3	13,03846	3,07871					
У_НСТ	11,53846	4,07167	26	1,5000	3,95221	1,9353	0,064349
У_СМК_3	0,92308	0,93480					
У_СМК	1,19231	0,80096	26	-0,2692	1,18516	-1,1583	0,257675
У_ОЦР_3	60,06410	40,55307					
У_ОЦР	29,27350	41,67949	26	30,7906	47,86250	3,2803	0,003050
У_ОБЩ_3	57,49599	17,47428					
У_ОБЩ	45,31873	13,91091	26	12,1773	19,56419	3,1738	0,003962

Додаток Г

Кореляційні зв'язки між показниками методики «Управління чужими діями», виявлені у дошкільників експериментальної та контрольної груп в констатуючому дослідженні

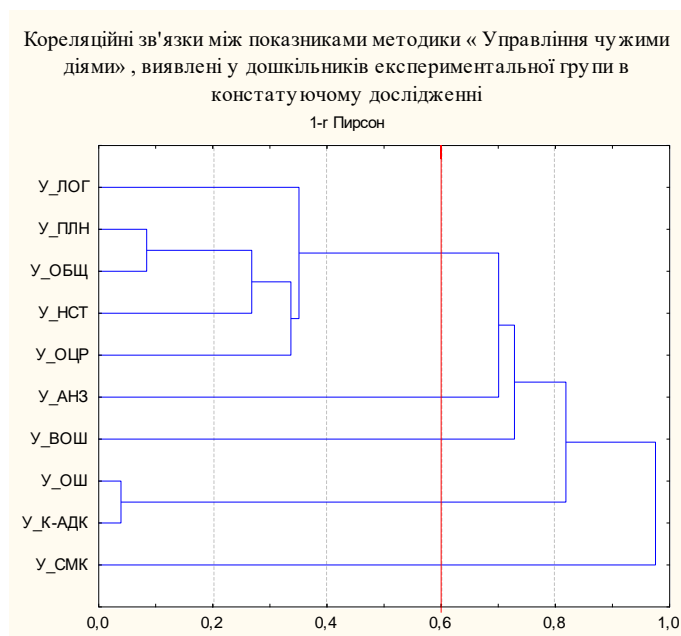


Рис. Г.1. Кореляційні зв'язки між показниками вольового та мовленнєвого розвитку, виявлені в першій групі старших дошкільників у констатуючому дослідженні

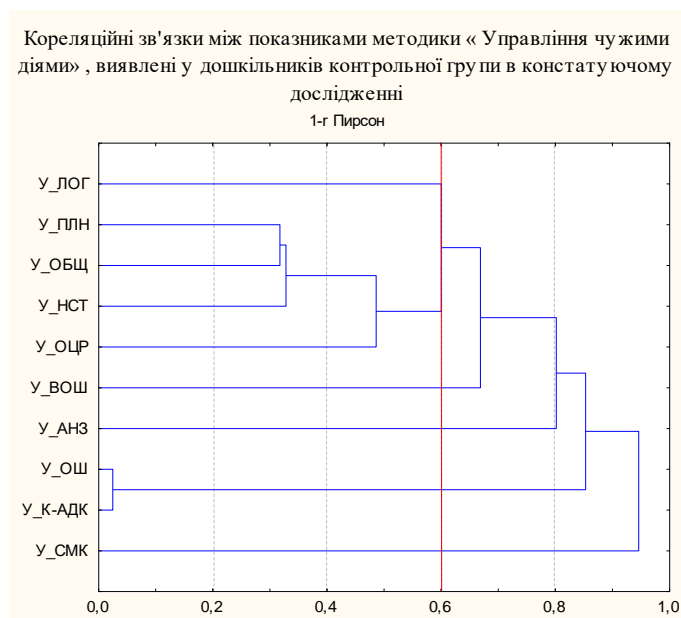


Рис. Г.2. Кореляційні зв'язки між показниками вольового та мовленнєвого розвитку, виявлені в другій групі старших дошкільників у констатуючому дослідженні

Продовження додатку Г

Кореляційні зв'язки між показниками методики «Управління чужими діями», виявлені в учнів 1-го та 2-го класів в констатуючому дослідженні

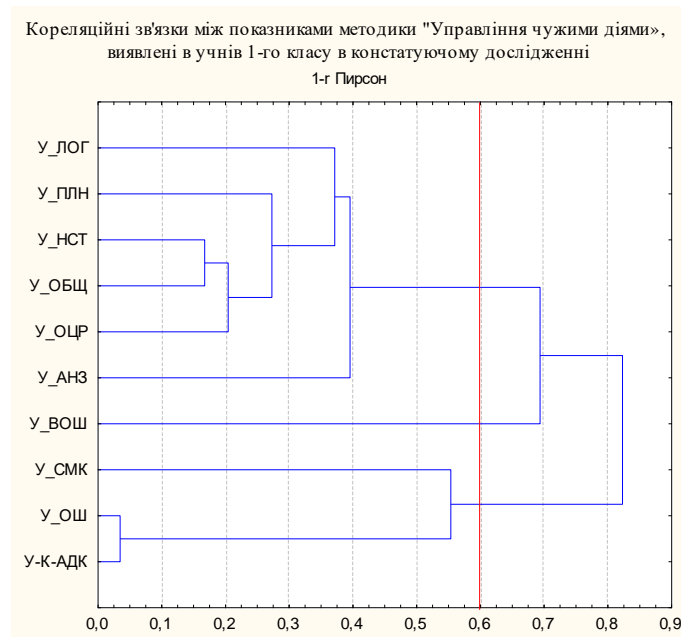


Рис. Г.3. Кореляційні зв'язки між показниками вольового та мовленнєвого розвитку, виявлені в учнів 1-го класу в констатуючому дослідженні

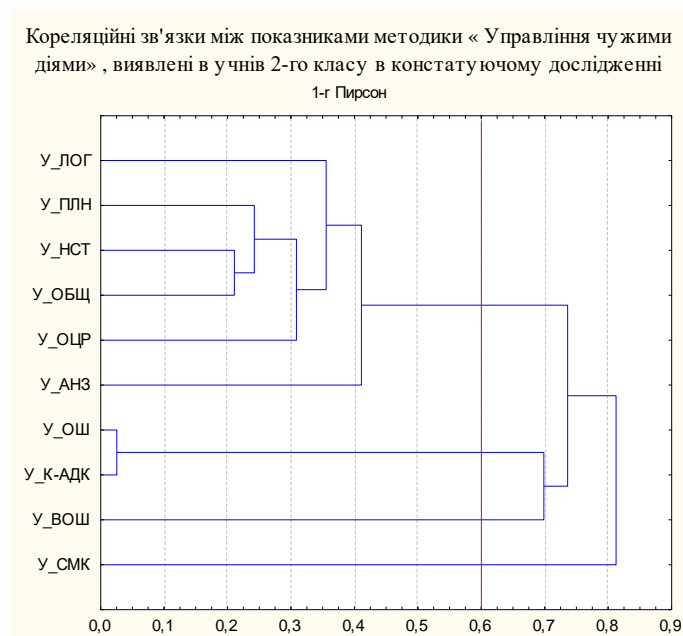


Рис. Г.4. Кореляційні зв'язки між показниками вольового та мовленнєвого розвитку, виявлені в учнів 2-го класу в констатуючому дослідженні

Додаток Д

Таблиця Д.1

Результати кореляційного аналізу (на основі лінійної кореляції Пірсона)
показників вольової поведінки та побудови мовленнєвих висловлювань
за методикою «Управління чужими діями» у дошкільників та
учнів 1-го і 2-го класів, що отримані у констатуючому дослідженні

Variable	У НСТ	У СМК	У ОШ	У ВОШ	У ОЦР	У К-АДК	У ОБЩ
Вибірка: дошкільники							
Відмічені* кореляції значимі на рівні $p < ,05000$, $N=26$							
У_ЛОГ	,5280*	-,0487	-,5280*	-,0266	,3309	-,5269*	,6492*
	p=,006*	p=,813	p=,006*	p=,897	p=,099	p=,006*	p=,000*
У_ПЛН	,6077*	-,4742*	-,6077*	-,0492	,6145*	-,6011*	,9158*
	p=,001*	p=,014*	p=,001*	p=,811	p=,001*	p=,001*	p=,000*
У_РЗМ	,2384	,0053	-,2384	,2717	,2305	-,3178	,2993
	p=,241	p=,979	p=,241	p=,179	p=,257	p=,114	p=,137
Вибірка: учні 1-го класу							
Відмічені* кореляції значимі на рівні $p < ,05000$, $N=30$							
У_ЛОГ	,5345*	-,0929	-,5345*	-,3704	,2607	-,4424*	,6286*
	p=,002*	p=,626	p=,002*	p=,044	p=,164	p=,014*	p=,000*
У_ПЛН	,6104*	-,2087	-,6104*	-,1425	,3327	-,5799*	,7271*
	p=,000*	p=,268	p=,000*	p=,452	p=,072	p=,001*	p=,000*
У_РЗМ	,3889*	-,3514	-,3889*	,3064	,6045*	-,4752*	,5720*
	p=,034*	p=,057	p=,034*	p=,100	p=,0008	p=,008*	p=,001*
Вибірка: учні 2-го класу							
Відмічені* кореляції значимі на рівні $p < ,05000$, $N=30$							
У_ЛОГ	,3088	-,4078*	-,3088	-,2311	,1524	-,2684	,6446*
	p=,097	p=,025*	p=,097	p=,219	p=,422	p=,151	p=,000*
У_ПЛН	,6554*	-,1147	-,6554*	-,1519	,4656*	-,6494*	,7577*
	p=,000*	p=,546	p=,000*	p=,423	p=,010*	p=,000*	p=,000*
У_РЗМ	,2654	,0555	-,2654	,2639	,5890*	-,3395	,4404*
	p=,156	p=,771	p=,156	p=,159	p=,001*	p=,066	p=,015*

Продовження додатку Д

Таблиця Д.2

Результати кореляційного аналізу (на основі лінійної кореляції Пірсона)
показників вольової поведінки та побудови мовленнєвих висловлювань за
методикою «Управління чужими діями» у дошкільників експериментальної та
контрольної груп, що отримані у 1-му контрольному дослідженні

Variable	У_НСТ_2	У_СМК_2	У_ОШ_2	У_ВОШ_2	У_ОЦР_2	У-К-АДК_2	У_ОБЩ_2
Вибірка: дошкільники експериментальної групи Відмічені* кореляції значимі на рівні $p < ,01000$, $N=26$							
У_ЛОГ_2	,5539* p=,003	,1109 p=,590	-,5539* p=,003	-,2049 p=,315	,1594 p=,437	-,5607* p=,003	,5642* p=,003
У_ПЛН_2	,9504* p=,000	-,1407 p=,493	-,9504* p=,000	-,4906 p=,011	,5817* p=,002	-,8944* p=,000	,8933* p=,000
У_РЗМ_2	,2291 p=,260	-,1529 p=,456	-,2291 p=,260	,0551 p=,789	,2269 p=,265	-,3002 p=,136	,4264 p=,030
Вибірка: дошкільники контрольної групи Відмічені * кореляції значимі на рівні $p < ,01000$, $N=26$							
У_ЛОГ_2	,0655 p=,751	-,5123* p=,007	-,0655 p=,751	,1431 p=,486	-,1223 p=,552	-,1277 p=,534	,5743* p=,002
У_ПЛН_2	-,0473 p=,818	-,4046 p=,040	,0473 p=,818	,2420 p=,234	,1747 p=,393	-,0673 p=,744	,5405* p=,004
У_РЗМ_2	-,2485 p=,221	-,0068 p=,974	,2485 p=,221	,0539 p=,794	-,2088 p=,306	,2089 p=,306	,0529 p=,797

Продовження додатку Д

Таблиця Д.3

Результати кореляційного аналізу (на основі лінійної кореляції Пірсона) показників вольової поведінки за методикою «Управління чужими діями» і побудови мовленнєвих висловлювань за методикою «Опис передбачуваної діяльності» у дошкільників експериментальної та контрольної груп, що отримані у 1-му контрольному дослідженні

Variable	У_ЛОГ_2	У_ПЛН_2	У_РЗМ_2	У_НСТ_2	У_СМК_2	У_ОШ_2	У_ВОШ_2	У_ОЦР_2	У-К-АДК_2	У_ОБЩ_2
Вибірка: дошкільники експериментальної групи										
Відмічені * кореляції значимі на рівні $p < ,05000$, $N=26$										
ПЛН_2	,3076 $p=,126$,1411 $p=,492$,0270 $p=,896$,1273 $p=,535$	-,1934 $p=,344$	-,1273 $p=,535$,3828 $p=,054$,1849 $p=,366$	-,3386 $p=,091$,2478 $p=,222$
ЛОГ_2	,3706 $p=,062$,4331* $p=,027$,0070 $p=,973$,4472* $p=,022$	-,0617 $p=,764$	-,4472* $p=,022$	-,2104 $p=,302$,3432 $p=,086$	-,4309* $p=,028$,4222* $p=,032$
РЗМ_2	-,0155 $p=,940$,0563 $p=,785$,2858 $p=,157$,0386 $p=,852$,1694 $p=,408$	-,0386 $p=,852$	-,0363 $p=,860$,1903 $p=,352$	-,0283 $p=,891$,0573 $p=,781$
О_ОБЩ_2	,3958* $p=,045$,3690 $p=,064$,0692 $p=,737$,3685 $p=,064$	-,1056 $p=,608$	-,3685 $p=,064$,0401 $p=,846$,3543 $p=,076$	-,4591* $p=,018$,4141* $p=,035$
Вибірка: дошкільники контрольної групи										
Відмічені * кореляції значимі на рівні $p < ,05000$, $N=26$										
ПЛН_2	-,3207 $p=,110$	-,1421 $p=,489$,0313 $p=,879$	-,0010 $p=,996$,2089 $p=,306$,0010 $p=,996$	-,0416 $p=,840$	-,0400 $p=,846$,0201 $p=,922$	-,2434 $p=,231$
ЛОГ_2	-,1317 $p=,521$	-,3842 $p=,053$,0963 $p=,640$,1448 $p=,480$,3459 $p=,083$	-,1448 $p=,480$	-,1122 $p=,585$,0224 $p=,913$	-,0845 $p=,682$	-,2787 $p=,168$
РЗМ_2	,1852 $p=,365$,0216 $p=,916$,1538 $p=,453$	-,1326 $p=,518$	-,1486 $p=,469$,1326 $p=,518$,2757 $p=,173$	-,1243 $p=,545$	-,0025 $p=,990$,1034 $p=,615$
О_ОБЩ_2	-,1881 $p=,358$	-,2952 $p=,143$,1141 $p=,579$,0513 $p=,803$,2713 $p=,180$	-,0513 $p=,803$	-,0147 $p=,943$	-,0393 $p=,849$	-,0415 $p=,840$	-,2600 $p=,200$

Продовження додатку Д

Таблиця Д.4

Результати кореляційного аналізу (на основі лінійної кореляції Пірсона) показників вольової поведінки та побудови мовленнєвих висловлювань за методикою «Управління чужими діями» в учнів експериментального та контрольного класів, що отримані у другому контрольному дослідженні

Variable	У_НСТ_3	У_СМК_3	У_ОШ_3	У_ВОШ_3	У_ОЦР_3	У-К-АДК_3	У_ОБЩ_3
Вибірка: учні експериментальної групи							
Відмічені* кореляції значимі на рівні $p < ,05000$, $N=26$							
У_ЛОГ_3	,5357	-,0571	-,5357	-,6536	-,2283	,0765	,4786
	p=,005	p=,782	p=,005	p=,000	p=,262	p=,710	p=,013
У_ПЛН_3	,2967	-,2795	-,2967	-,2476	,1538	-,2677	,6706
	p=,141	p=,167	p=,141	p=,223	p=,453	p=,186	p=,000
У_РЗМ_3	,5869	-,2992	-,5869	-,5740	,2484	-,3012	,7853
	p=,002	p=,138	p=,002	p=,002	p=,221	p=,135	p=,000
Вибірка: учні контрольної групи							
Відмічені * кореляції значимі на рівні $p < ,05000$, $N=26$							
У_ЛОГ_3	,5551	-,2158	-,5551	-,1074	,4063	-,5302	,6988
	p=,003	p=,290	p=,003	p=,602	p=,039	p=,005	p=,000
У_ПЛН_3	,7381	-,3779	-,7381	-,2876	,5084	-,6623	,8330
	p=,000	p=,057	p=,000	p=,154	p=,008	p=,000	p=,000
У_РЗМ_3	,3026	-,0610	-,3026	,2805	,4113	-,3887	,4299
	p=,133	p=,767	p=,133	p=,165	p=,037	p=,050	p=,028

Продовження додатку Д

Таблиця Д.5

Результати кореляційного аналізу (на основі лінійної кореляції Пірсона) показників
вольової поведінки за методикою «Управління чужими діями» і побудови
мовленнєвих висловлювань за методикою «Опис передбачуваної діяльності» у учнів
експериментального та контрольного класів,
що отримані у другому контрольному дослідженні

Variable	У_ЛОГ_3	У_ПЛН_3	У_РЗМ_3	У_НСТ_3	У_СМК_3	У_ОШ_3	У_ВОШ_3	У_ОЦР_3	У-К-АДК_3	У_ОБЩ_3
Бірка: учні експериментальної групи Відмічені * кореляції значимі на рівні $p < ,05000$, $N=26$										
ПЛН_3	,4749 $p=,014$,4214 $p=,032$,3911 $p=,048$,5274 $p=,006$	-,1551 $p=,449$	-,5274 $p=,006$	-,5986 $p=,001$	-,1463 $p=,476$	-,0463 $p=,822$,4834 $p=,012$
ЛОГ_3	,1604 $p=,434$,5808 $p=,002$,3889 $p=,050$,3042 $p=,131$	-,4830 $p=,012$	-,3042 $p=,131$	-,2623 $p=,196$,1301 $p=,527$	-,2518 $p=,215$,6064 $p=,001$
РЗМ_3	,1026 $p=,618$,3762 $p=,058$,3162 $p=,116$,2674 $p=,187$	-,4128 $p=,036$	-,2674 $p=,187$	-,2020 $p=,322$,0929 $p=,652$	-,2987 $p=,138$,4675 $p=,016$
О_ОБЩ_3	,3986 $p=,044$,6172 $p=,001$,4992 $p=,009$,5369 $p=,005$	-,4144 $p=,035$	-,5369 $p=,005$	-,5473 $p=,004$	-,0130 $p=,950$	-,2154 $p=,291$,6913 $p=,000$
Вибірка: учні контрольної групи Відмічені * кореляції значимі на рівні $p < ,05000$, $N=26$										
ПЛН_3	,3418 $p=,087$,5051 $p=,008$,0750 $p=,716$,2209 $p=,278$	-,1039 $p=,613$	-,2209 $p=,278$	-,1997 $p=,328$,1430 $p=,486$	-,1648 $p=,421$,3438 $p=,085$
ЛОГ_3	,2877 $p=,154$,4257 $p=,030$,2010 $p=,325$,5660 $p=,003$	-,1924 $p=,346$	-,5660 $p=,003$	-,2771 $p=,171$,5951 $p=,001$	-,4913 $p=,011$,5168 $p=,007$
РЗМ_3	,2274 $p=,264$,3233 $p=,107$,0428 $p=,836$,0406 $p=,844$	-,2673 $p=,187$	-,0406 $p=,844$,0177 $p=,932$	-,0419 $p=,839$	-,0463 $p=,822$,2663 $p=,189$
О_ОБЩ_3	,4519 $p=,020$,6644 $p=,000$,1646 $p=,422$,4475 $p=,022$	-,2457 $p=,226$	-,4475 $p=,022$	-,2741 $p=,175$,3821 $p=,054$	-,3722 $p=,061$,5767 $p=,002$

Додаток Е

Таблиця Е.1

Результати співставлення частот, з якими зустрічаються певні етапи освоєння регулятивної функції мовлення та рівні розвитку волі у старших дошкільників за критерієм χ^2 у констатуючому дослідженні

STAT. Observed vs. Expected Frequencies (poul chi.sta)
NONPAR Chi-Square = 8,400000 df = 2 p < ,026004
STATS

Етапи освоєння/ рівні сформованості	Регулятивна функція мовлення	Вольовий розвиток	О - Е	(О-Е)**2 /Е
1	2,00000	2,00000	0,00000	0,000000
2	17,00000	10,00000	7,00000	4,900000
3	7,00000	14,00000	-7,00000	3,500000
Sum	26,00000	26,00000	0,00000	8,400000

Таблиця Е.2

Результати співставлення частот, з якими зустрічаються певні етапи освоєння регулятивної функції мовлення та рівні розвитку волі у молодших школярів за критерієм χ^2 констатуючому дослідженні

STAT. Observed vs. Expected Frequencies (poul chi.sta)
NONPAR Chi-Square = 4,654135 df = 2 p < ,097598
STATS

Етапи освоєння/ рівні сформованості	Регулятивна функція мовлення	Вольовий розвиток	О - Е	(О-Е)**2 /Е
1	4,00000	7,00000	-3,00000	1,285714
2	11,00000	10,00000	1,00000	0,100000
3	11,00000	9,00000	2,00000	3,468421
Sum	26,00000	26,00000	0,00000	4,654135

Продовження додатку Е

Таблиця Е.3

Результати співставлення частот, з якими зустрічаються певні етапи освоєння регулятивної функції мовлення та рівні розвитку волі у старших дошкільників

за критерієм χ^2 у першому контрольному дослідженні

STAT. Observed vs. Expected Frequencies (poul chi.sta)
NONPAR Chi-Square = 8,666667 df = 2 p < ,013131
STATS

Етапи освоєння/ рівні сформованості	Регулятивна функція мовлення	Вольовий розвиток	О - Е	(О-Е)**2 /Е
1	3,00000	1,00000	2,00000	4,000000
2	19,00000	15,00000	4,00000	1,066667
3	4,00000	10,00000	-6,00000	3,600000
Sum	26,00000	26,00000	0,00000	8,666667

Таблиця Е.4

Результати співставлення частот, з якими зустрічаються певні етапи освоєння регулятивної функції мовлення та рівні розвитку волі у першокласників експериментальної групи за критерієм χ^2 у другому контрольному дослідженні

STAT. Observed vs. Expected Frequencies (poul chi.sta)
NONPAR Chi-Square = 5,641022 df = 2 p < ,033131
STATS

Етапи освоєння/ рівні сформованості	Регулятивна функція мовлення	Вольовий розвиток	О - Е	(О-Е)**2 /Е
1	3,00000	2,00000	2,00000	4,000000
2	8,00000	12,00000	-4,0000	1,333333
3	15,00000	13,00000	2,00000	0,307692
Sum	26,00000	26,00000	0,00000	5,641022

Таблиця Е.5

Результати співставлення частот, з якими зустрічаються певні етапи освоєння регулятивної функції мовлення та рівні розвитку волі у першокласників контрольної групи за критерієм χ^2 у другому контрольному дослідженні

STAT. Observed vs. Expected Frequencies (poul chi.sta)
NONPAR Chi-Square = 13,00444 df = 2 p < ,001431
STATS

Етапи освоєння/ рівні сформованості	Регулятивна функція мовлення	Вольовий розвиток	О - Е	(О-Е)**2 /Е
1	7,00000	9,00000	2,00000	0,444444
2	12,00000	15,00000	-3,0000	0,060000
3	7,00000	2,00000	5,00000	12,50000
Sum	26,00000	26,00000	0,00000	13,00444

Додаток Ж.1

Порівняння змін показників вольового та мовленнєвого розвитку дошкільників та учнів 1-го і 2-го класів при взаємодії з дорослим та однолітком за результатами констатуючого експерименту

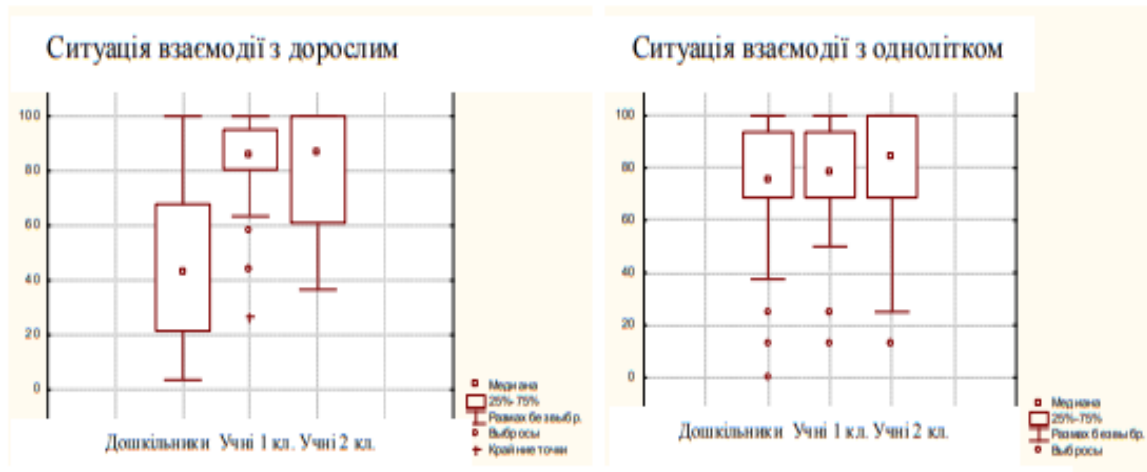


Рис. Ж.1.1. Динаміка наполегливості

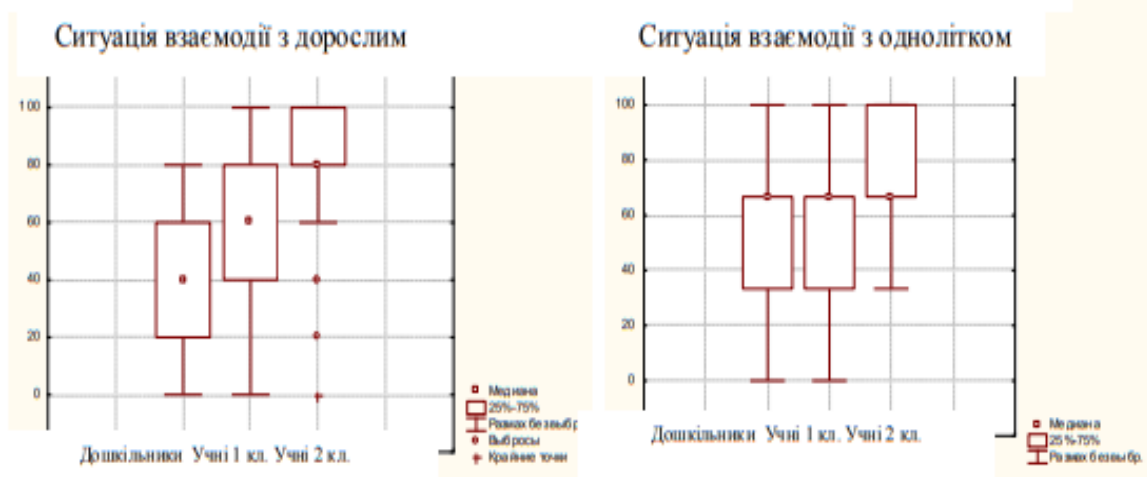


Рис. Ж.1.2. Динаміка самоконтролю

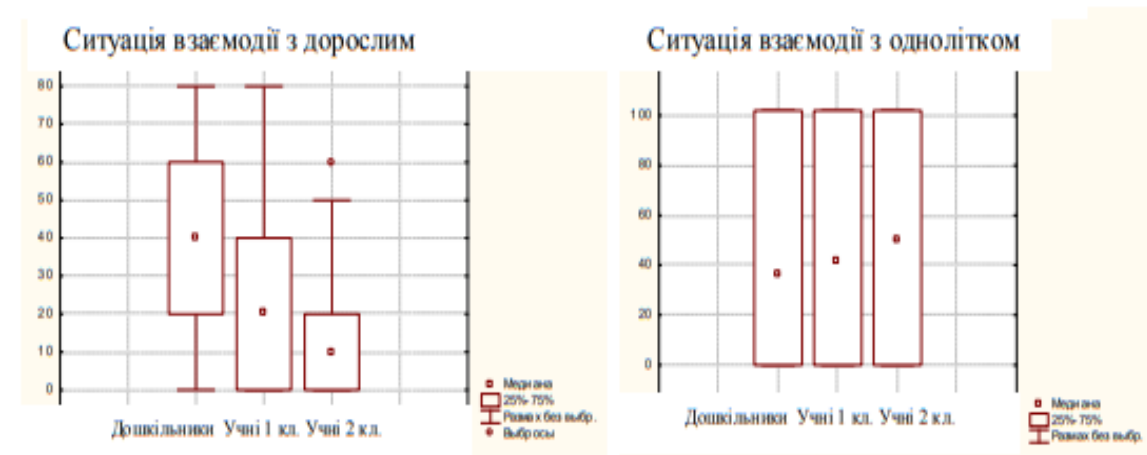


Рис. Ж.1.3. Динаміка неадекватності оцінки результату діяльності

Продовження додатку Ж.1

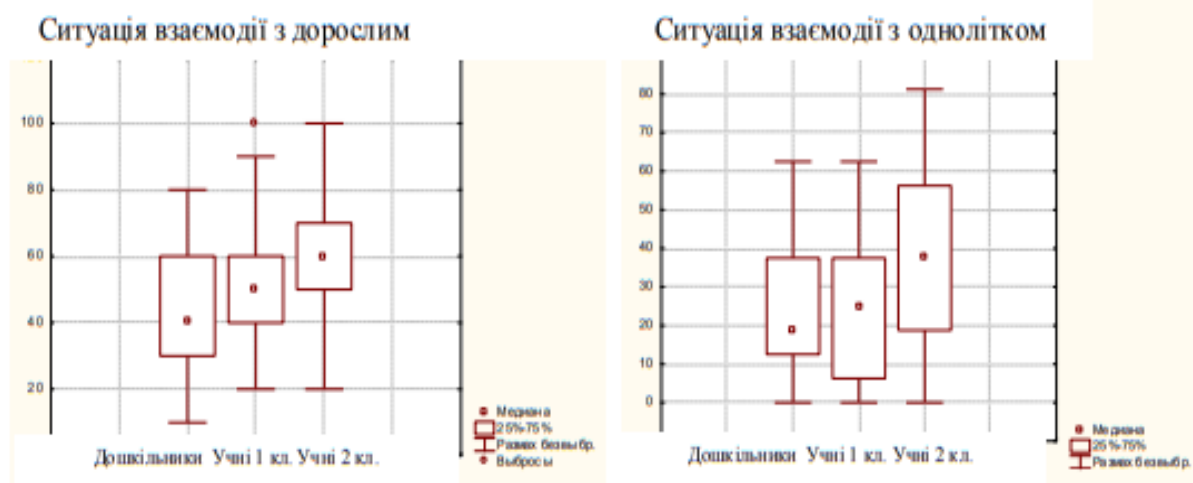


Рис. Ж.1.4. Динаміка повноти висловлювання

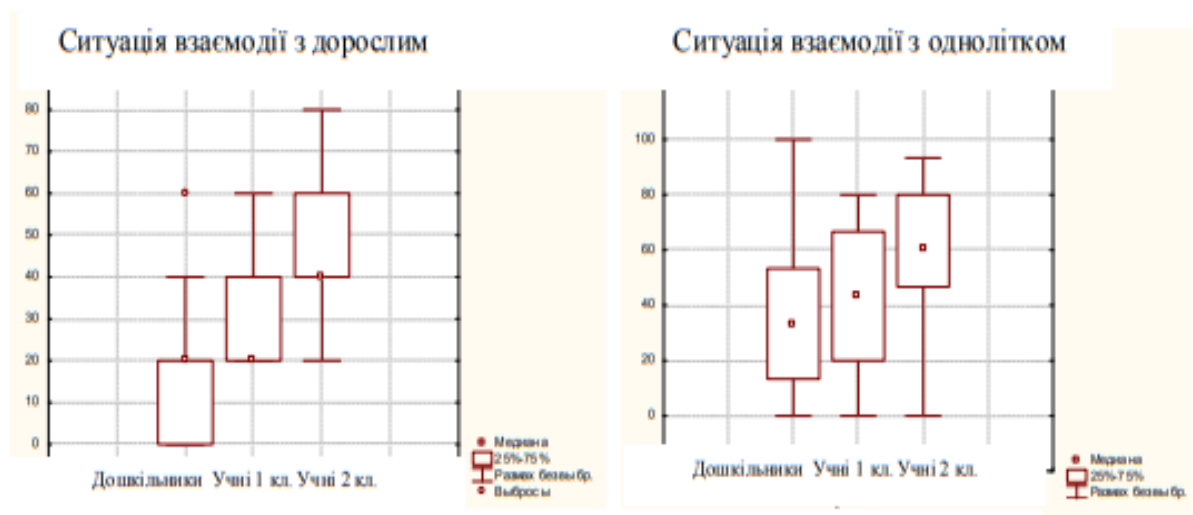


Рис. Ж.1.5. Динаміка логічності висловлювання

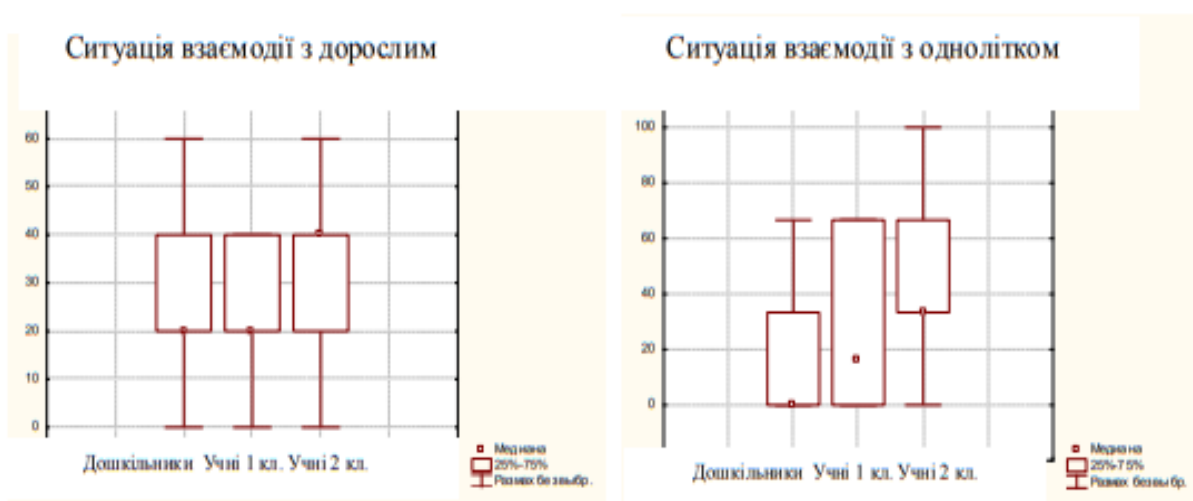


Рис. Ж.1.6. Динаміка розуміння значення свого мовлення

Додаток Ж.2

Порівняння змін показників вольового і мовленнєвого розвитку дітей експериментальної та контрольної груп при взаємодії з дорослим та однолітком у динаміці за підсумками констатуючого і 1-го контрольного дослідження

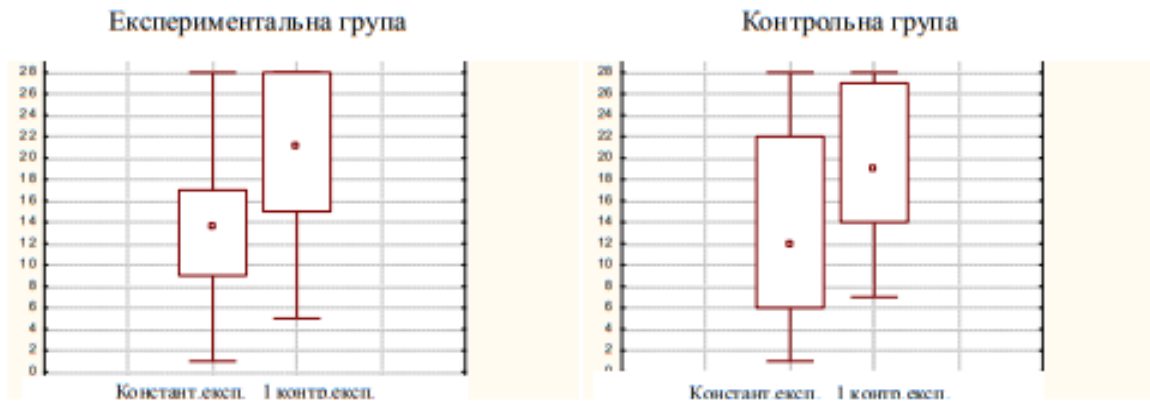


Рис. Ж.2.1. Динаміка прояву наполегливості при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

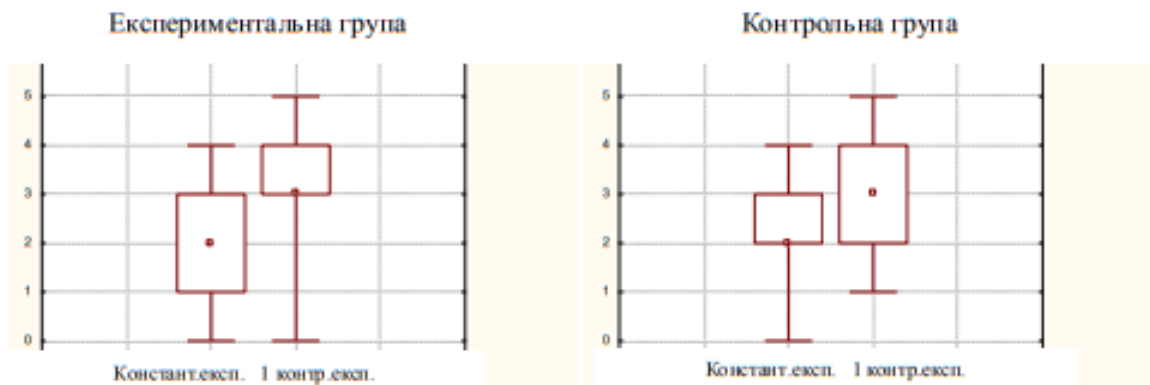


Рис. Ж.2.2. Динаміка прояву самоконтролю при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

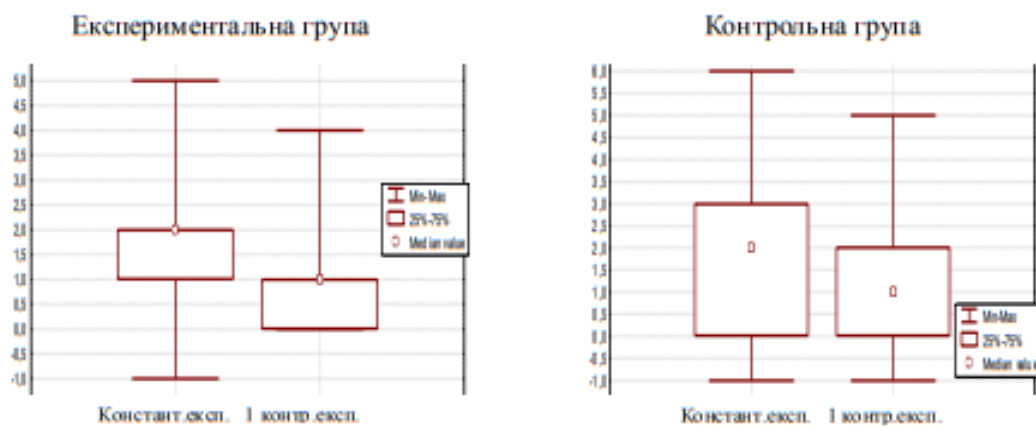


Рис. Ж.2.3. Динаміка неадекватності оцінки результату при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

Продовження додатку Ж.2

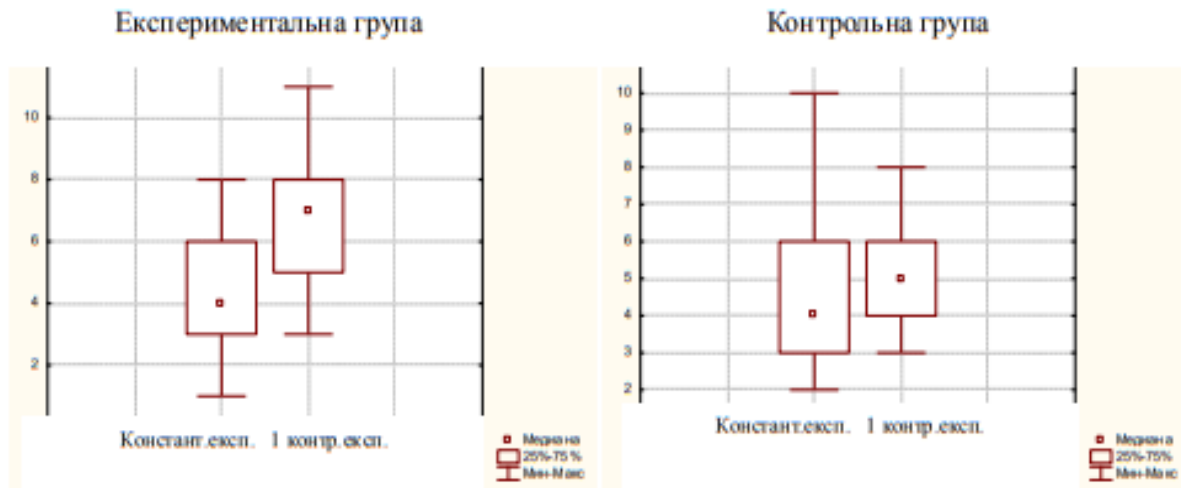


Рис. Ж.2.4. Динаміка повноти висловлювання при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

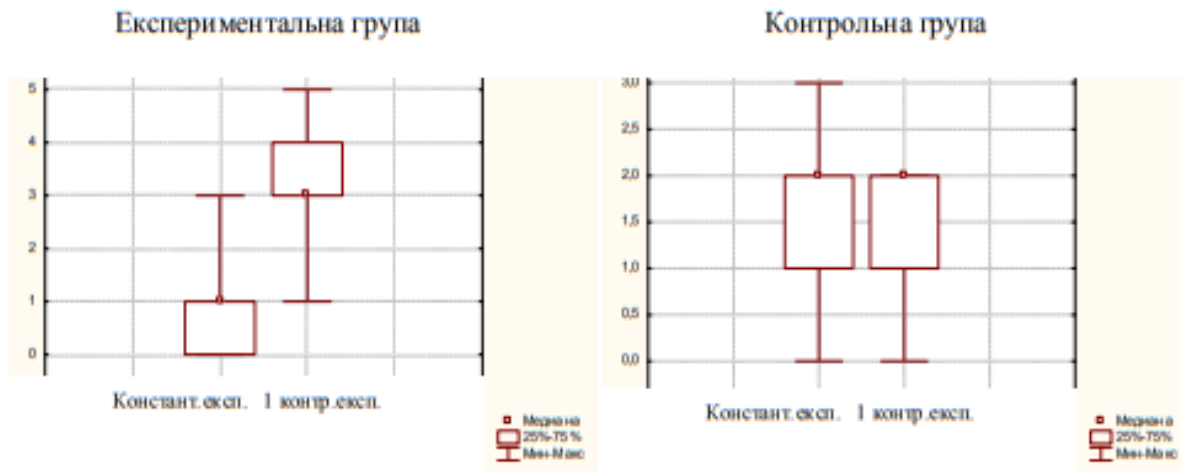


Рис. Ж.2.5. Динаміка логічності висловлювання при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

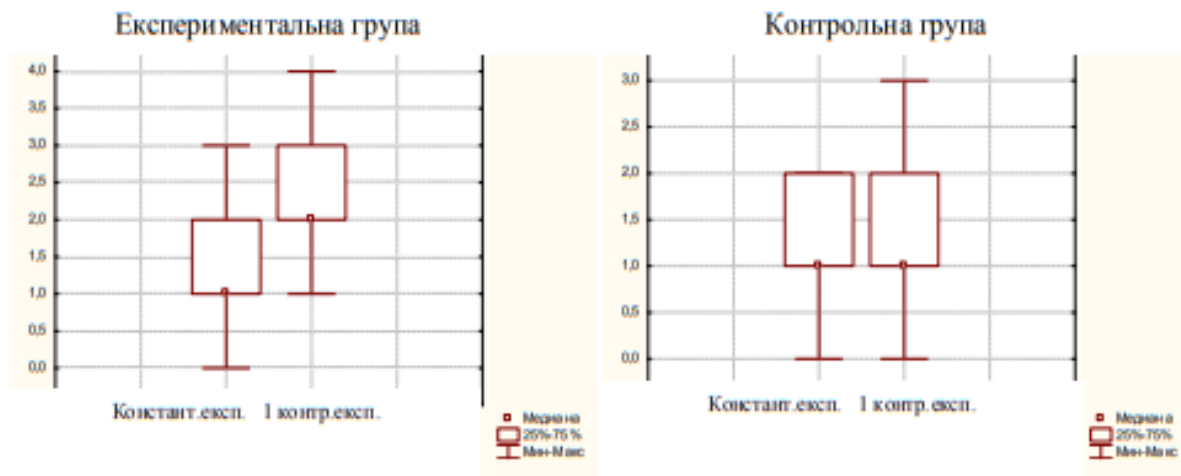


Рис. Ж.2.6. Динаміка розуміння значення свого мовлення при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

Продовження додатку Ж.2

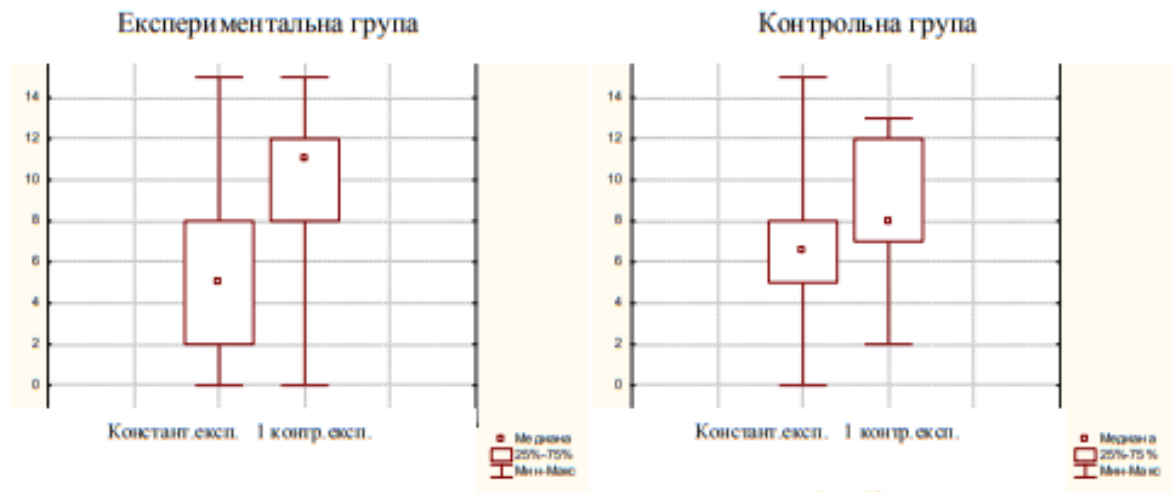


Рис. Ж.2.7. Динаміка логічності висловлювання в ситуації самостійного управління діями однолітка

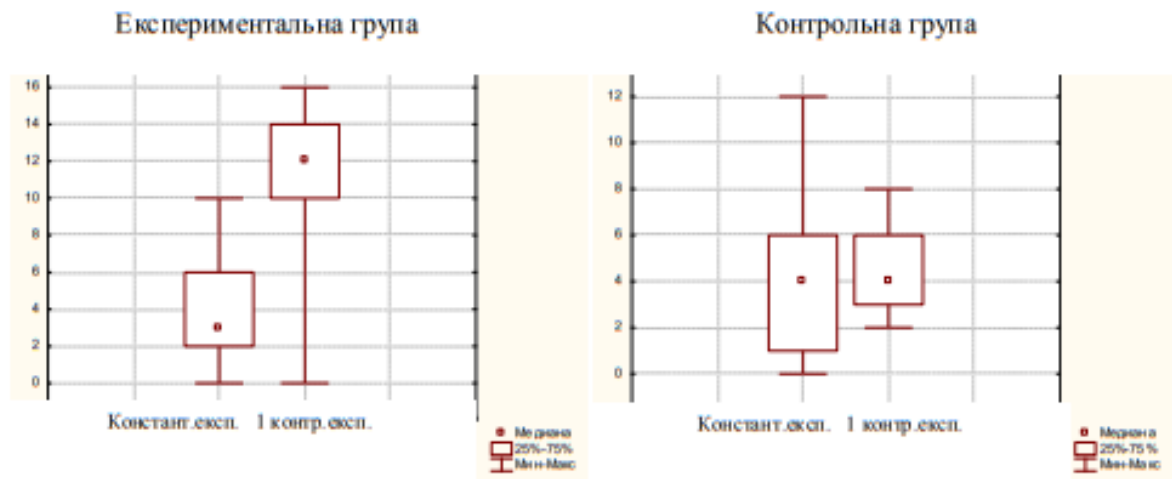


Рис. Ж.2.8. Динаміка повноти висловлювання в ситуації самостійного управління діями однолітка

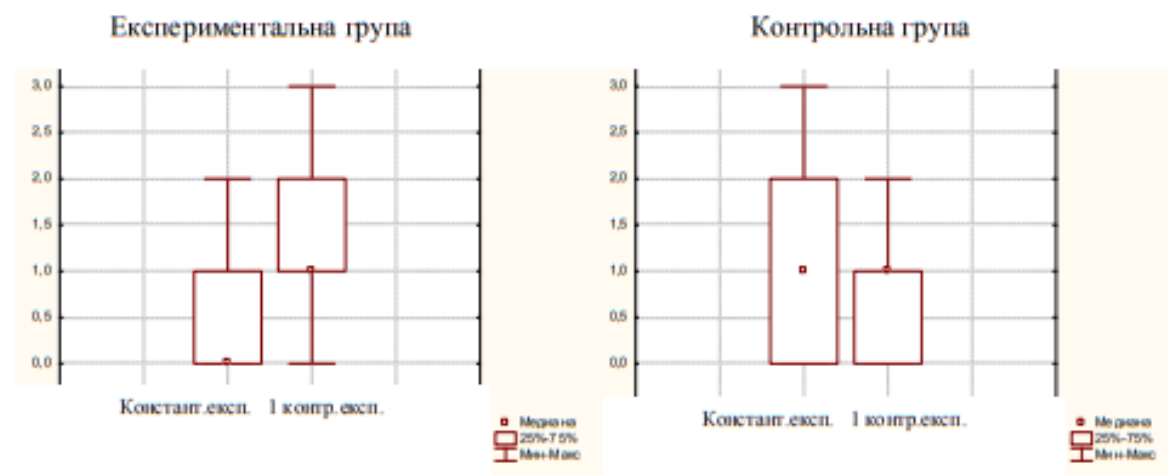


Рис. Ж.2.9. Динаміка розуміння значення свого мовлення в ситуації самостійного управління діями однолітка

Продовження додатку Ж.2

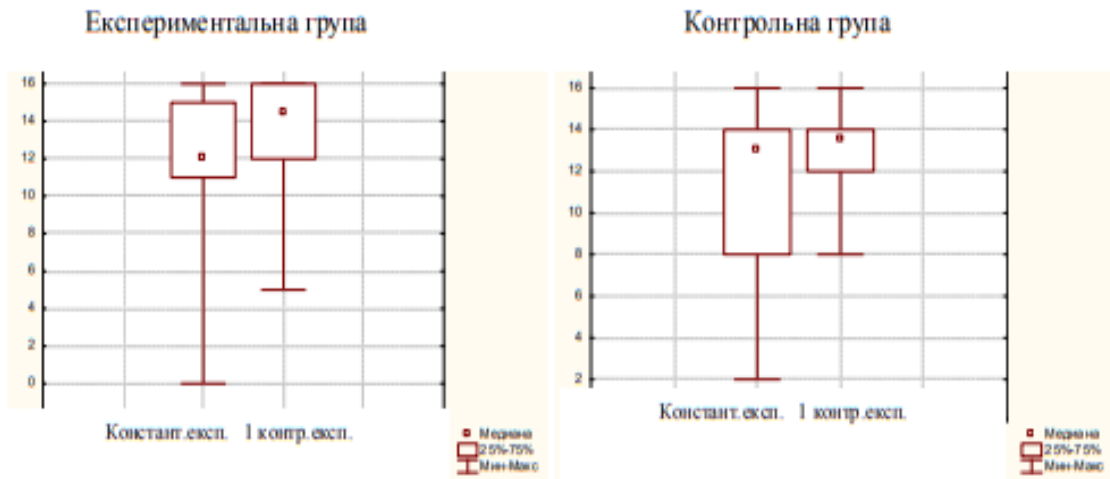


Рис. Ж.2.10. Динаміка наполегливості в ситуації самостійного управління діями однолітка

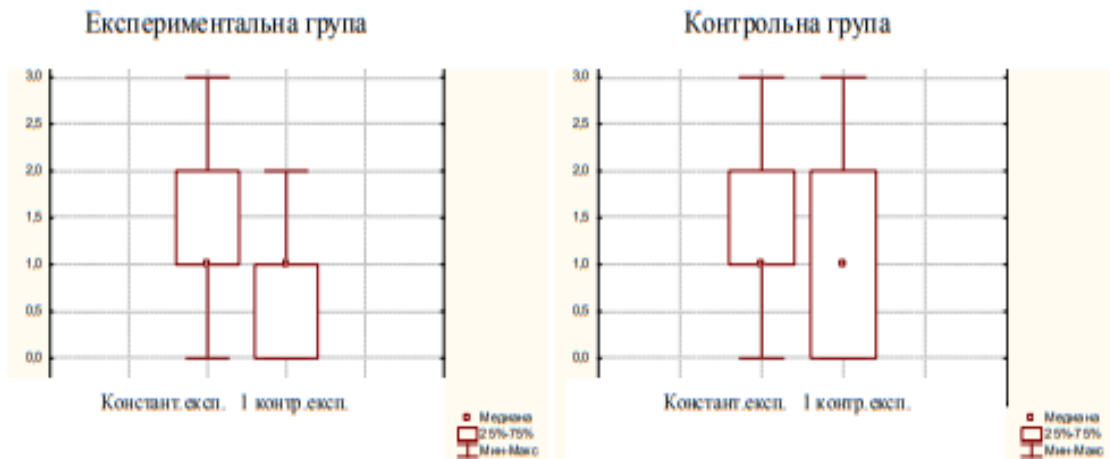


Рис. Ж.2.11. Динаміка самоконтролю в ситуації самостійного управління діями однолітка

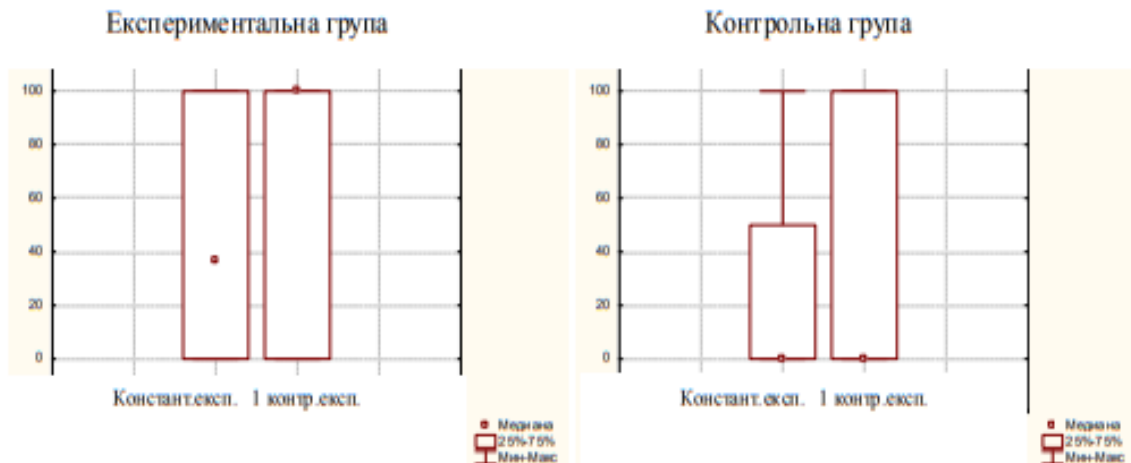


Рис. Ж.2.12. Динаміка адекватності оцінки результату в ситуації самостійного управління діями однолітка

Додаток Ж.3

Порівняння змін показників вольового і мовленнєвого розвитку дітей експериментальної та контрольної груп при взаємодії з дорослим та однолітком у динаміці за підсумками констатуючого і контрольних досліджень

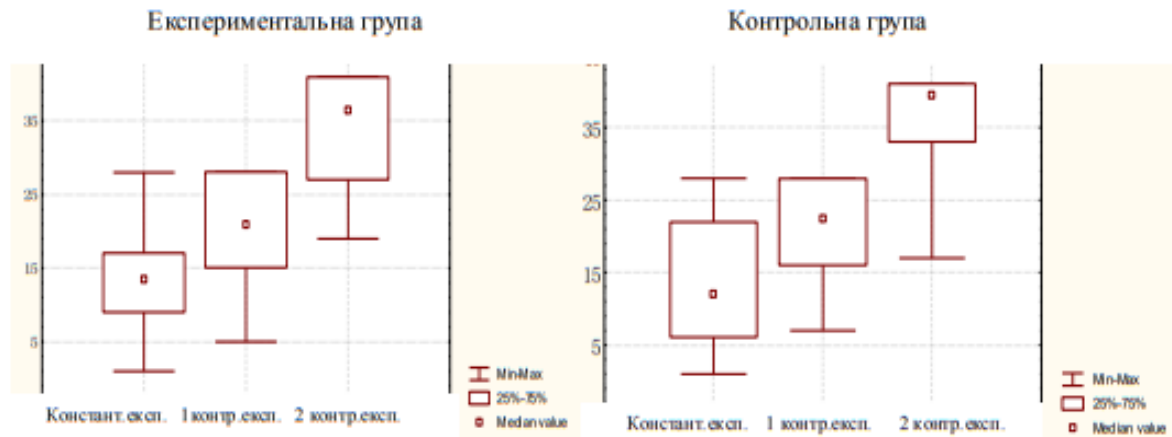


Рис. Ж.3.1. Динаміка успішності прояву наполегливості при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

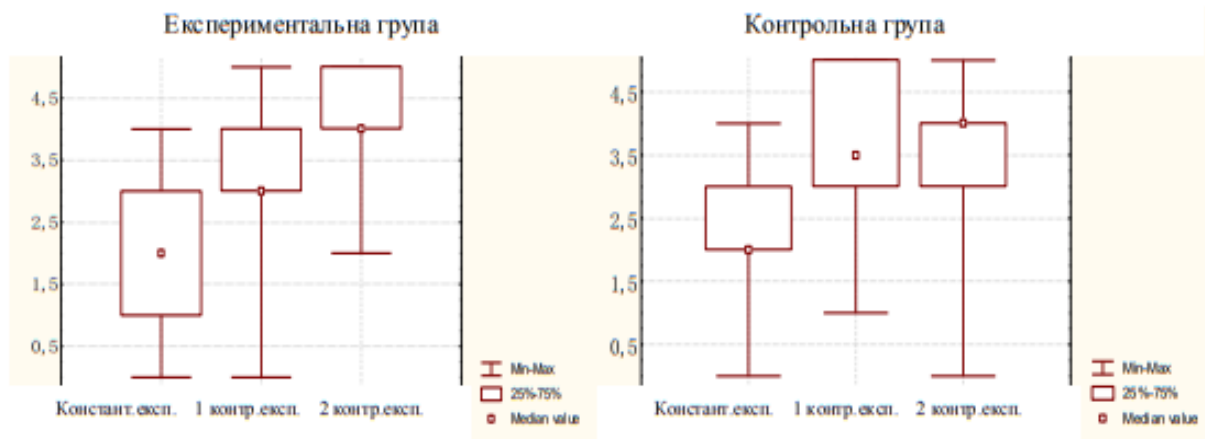


Рис. Ж.3.2. Динаміка успішності прояву самоконтролю при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

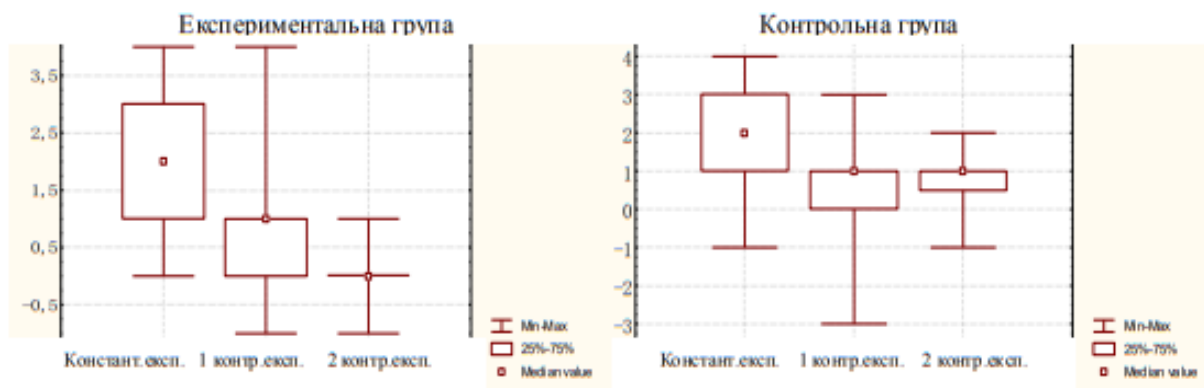


Рис. Ж.3.3. Динаміка неадекватності оцінки результату при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

Продовження додатку Ж.3

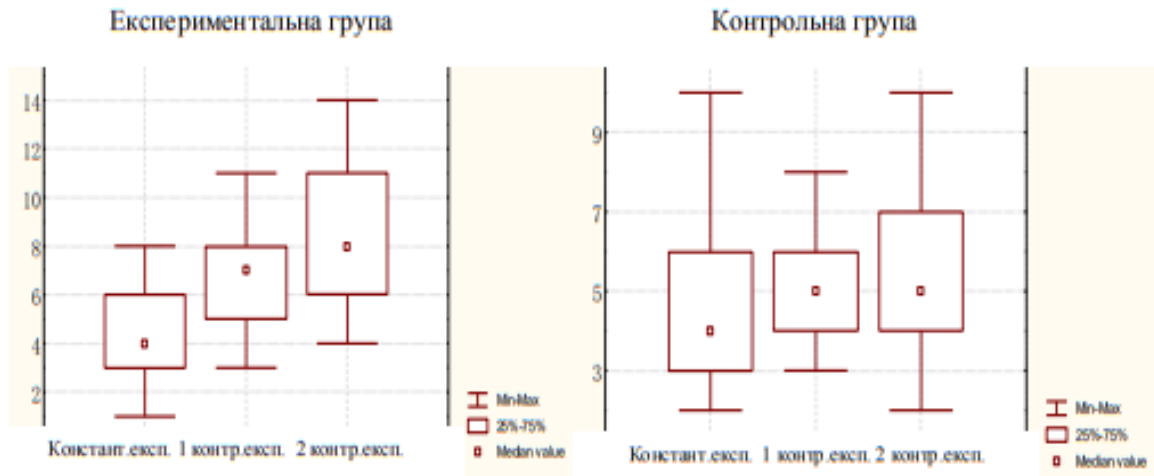


Рис. Ж.3.4. Динаміка успішності повноти висловлювання при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

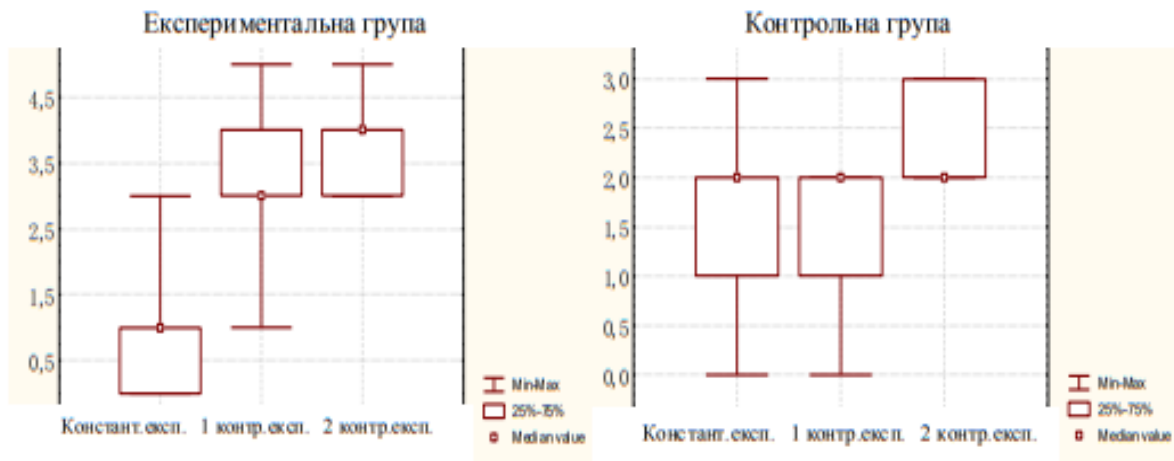


Рис. Ж.3.5. Динаміка успішності логічності висловлювання при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

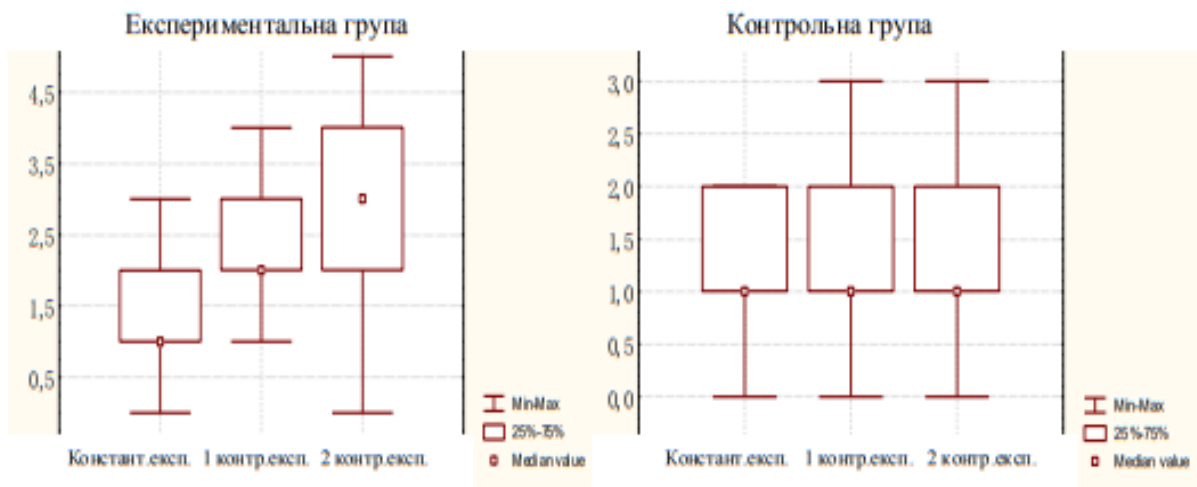


Рис. Ж.3.6. Динаміка розуміння значення свого мовлення при виконанні діяльності під керівництвом дорослого

Продовження додатку Ж.3

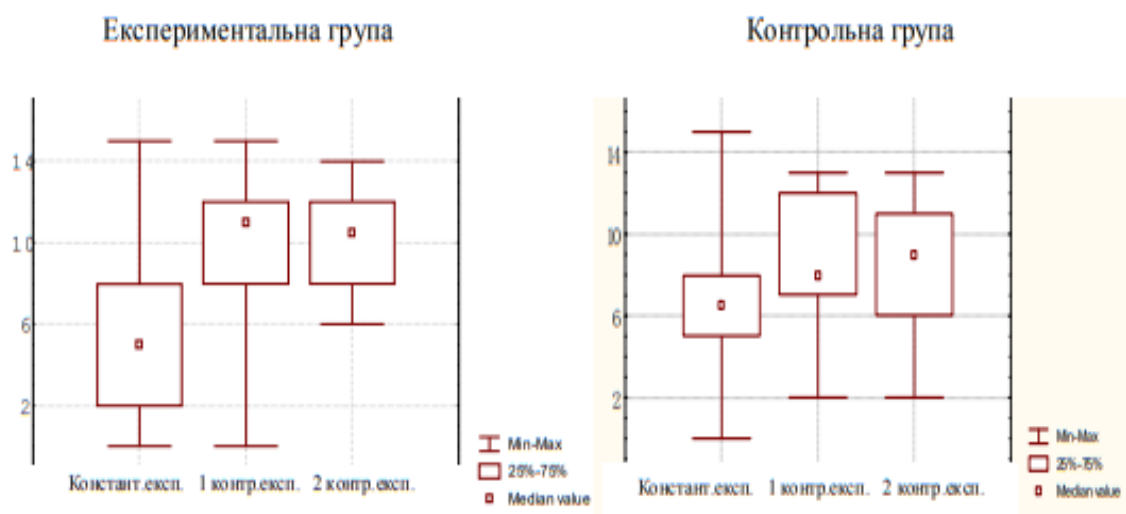


Рис. Ж.3.7. Динаміка успішності логічності висловлювання в ситуації самостійного управління діями однолітків

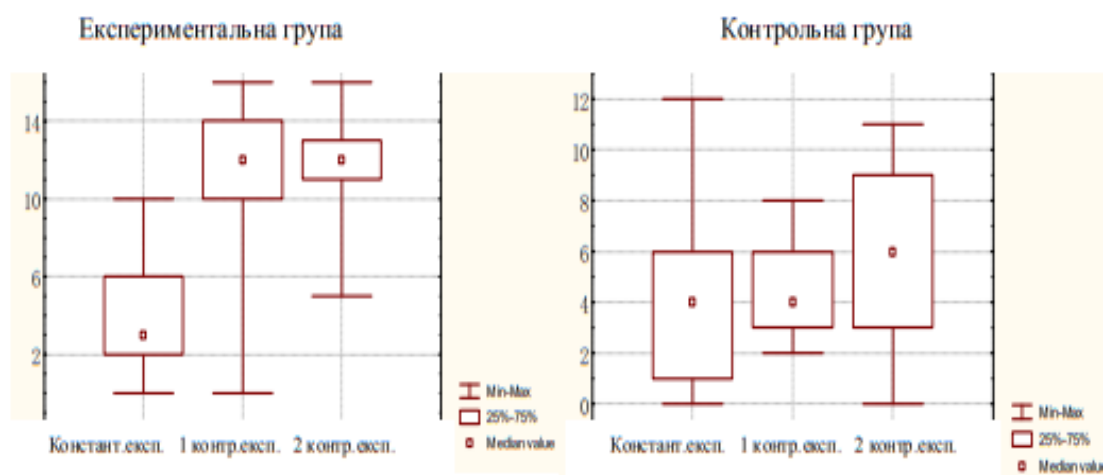


Рис. Ж.3.8. Динаміка успішності повноти висловлювання в ситуації самостійного управління діями однолітків

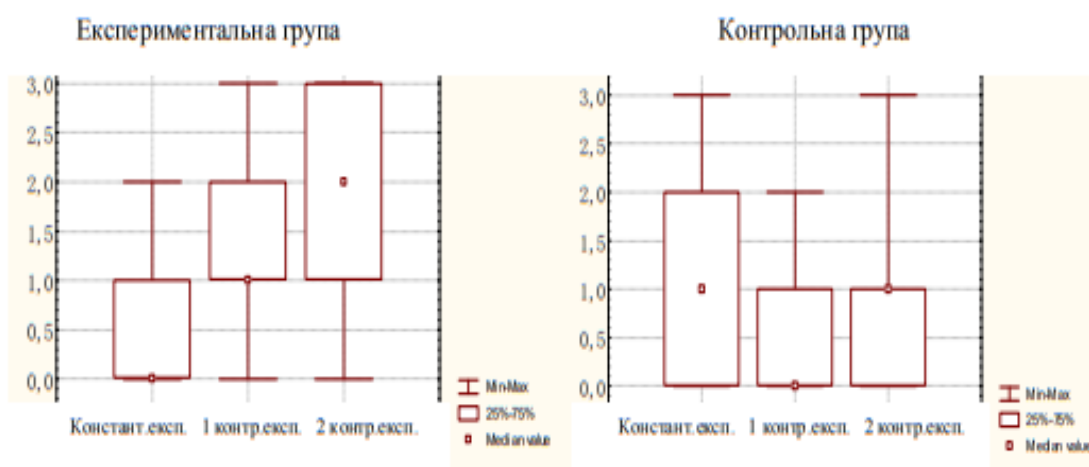


Рис. Ж.3.9. Динаміка розуміння значення власного мовлення в ситуації самостійного управління діями однолітків

Продовження додатку Ж.3

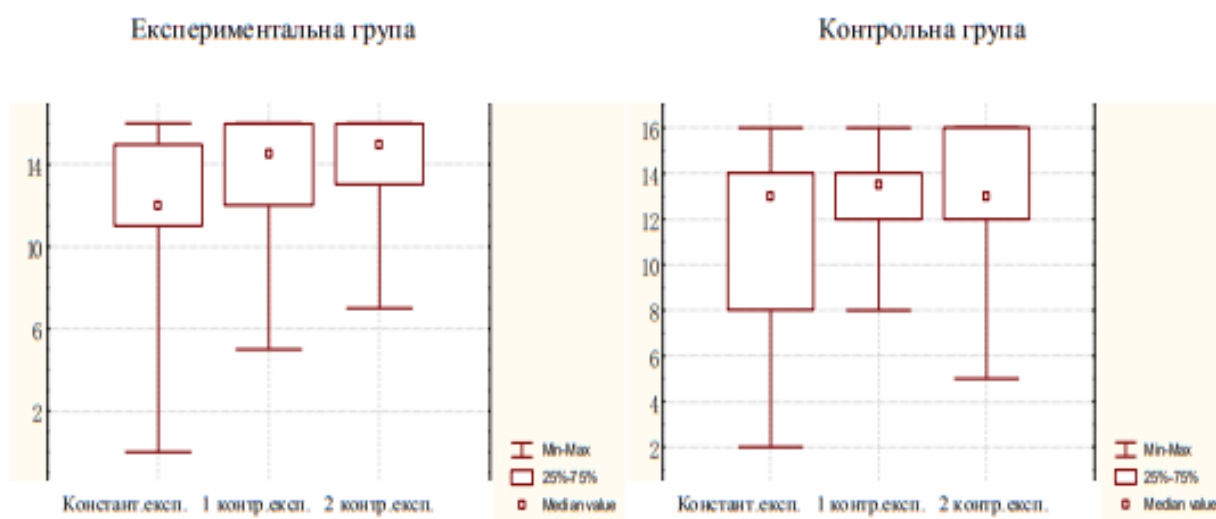


Рис. Ж.3.10. Динаміка прояву наполегливості в ситуації самостійного управління діями однолітків

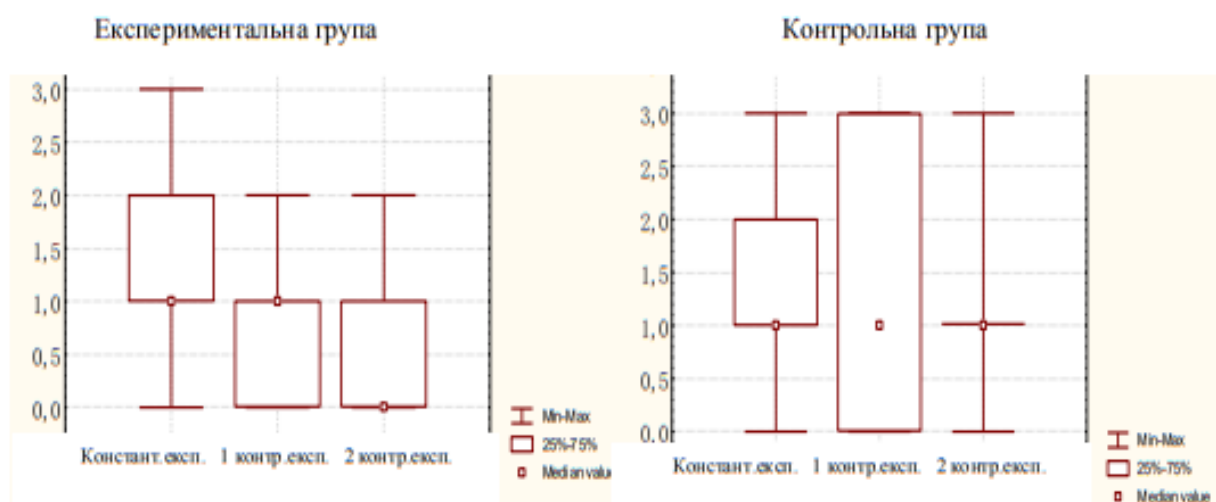


Рис. Ж.3.11. Динаміка прояву самоконтролю в ситуації самостійного управління діями однолітків

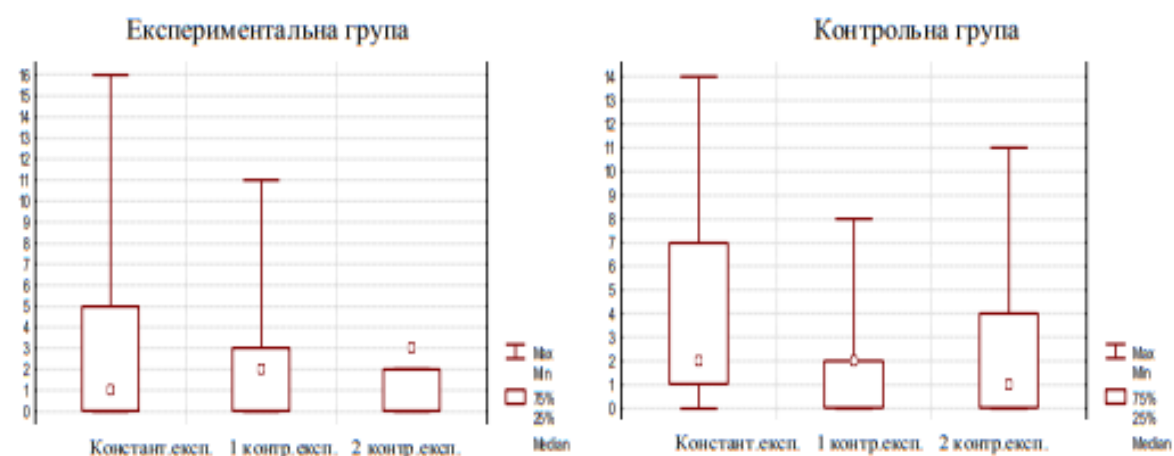
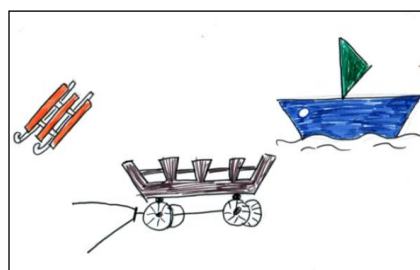
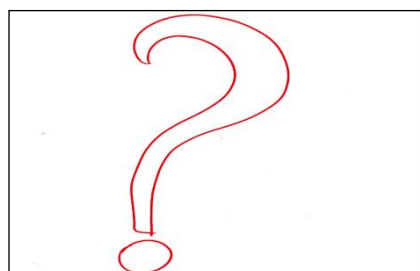
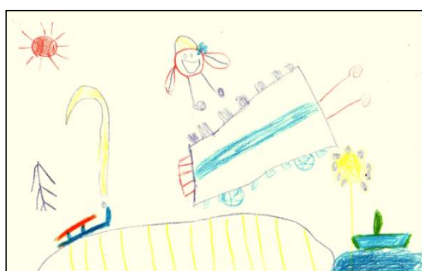
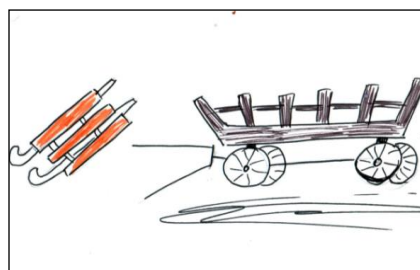
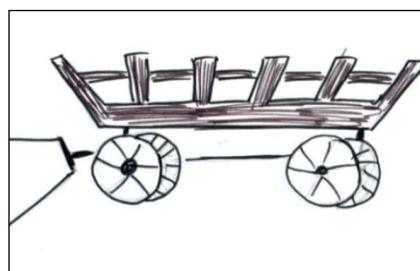
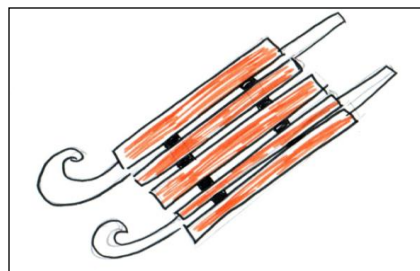


Рис. Ж.3.12. Динаміка неадекватності оцінки результату діяльності в ситуації самостійного управління діями однолітків

Додаток 3.1

Плани до розповіді «Березень, квітень, травень»

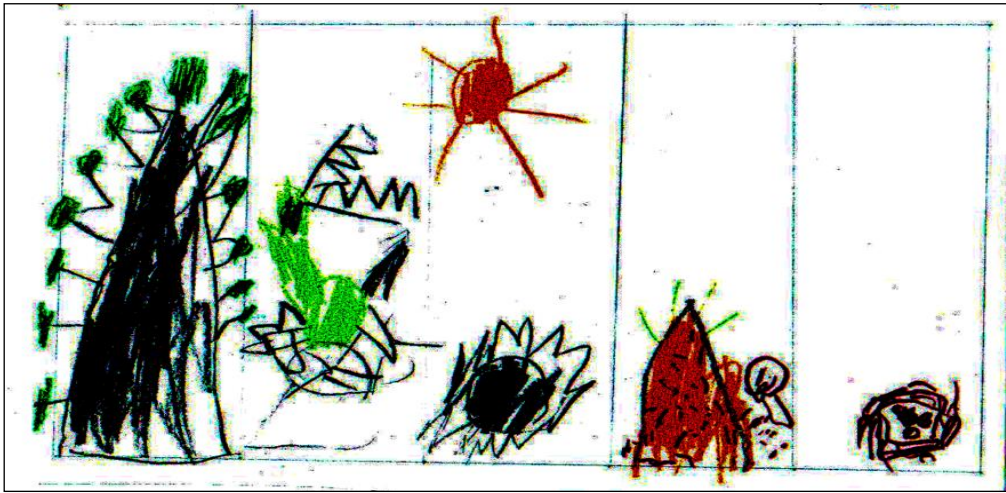


Мал. 3.1.1. План до розповіді
«Березень, квітень, травень»,
який представлено дітьми

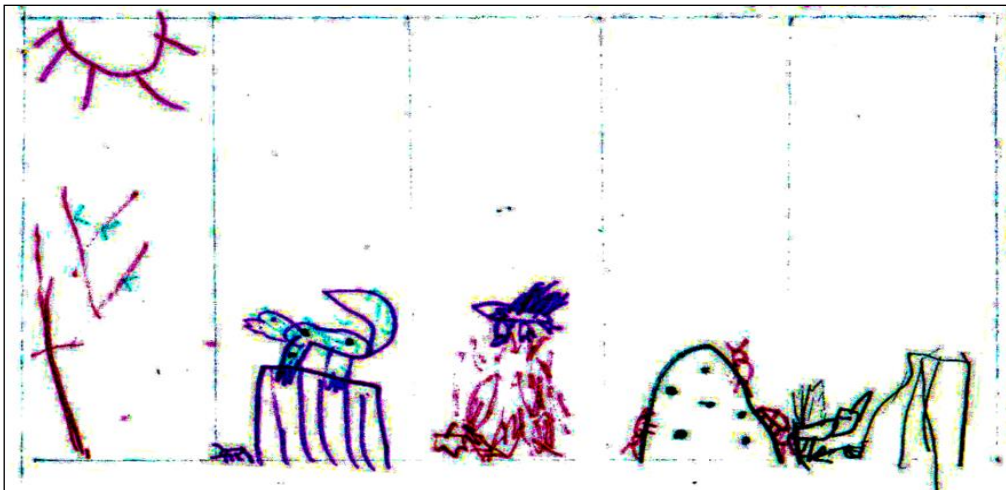
Мал. 3.1.2. План до розповіді
«Березень, квітень, травень»,
який представлено вихователем

Додаток 3.2

Плани до оповідання С. Скребицького «На лісній полянці»



Мал. 3.2.1. План Андрія Г. до оповідання С. Скребицького «На лісній полянці»



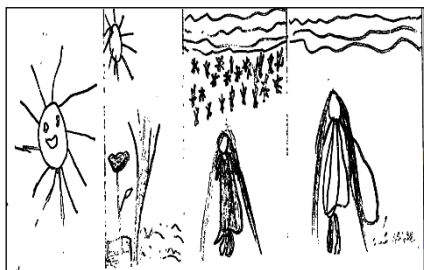
Мал. 3.2.2. План Данила М. до оповідання С. Скребицького «На лісній полянці»



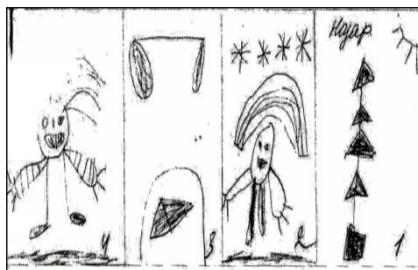
Мал. 3.2.3. План Сергія С. до оповідання С. Скребицького «На лісній полянці»

Додаток 3.3

Плани до розповіді «Сонечко-ведришко»



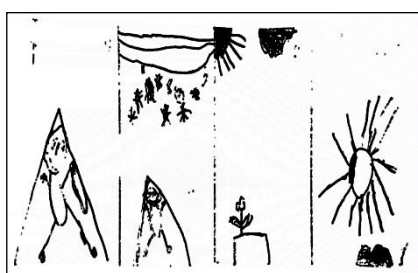
Мал. 3.3.1. План до розповіді
«Сонечко-ведришко» Лоліти Л.



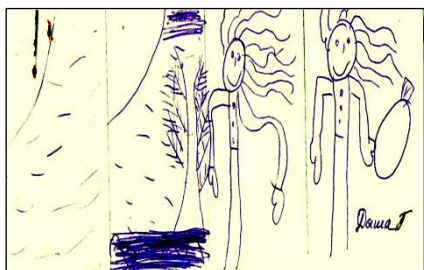
Мал. 3.3.2. План до розповіді
«Сонечко-ведришко» Назара Х.



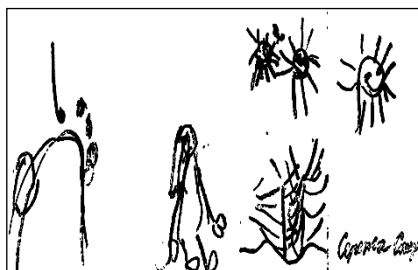
Мал. 3.3.3. План до розповіді
«Сонечко-ведришко» Міши З.



Мал. 3.3.4. План до розповіді
«Сонечко-ведришко» Діми К.



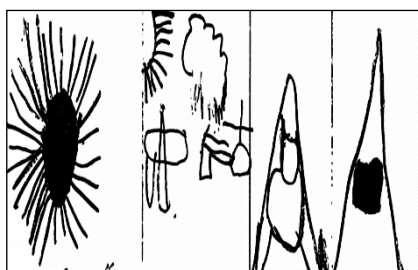
Мал. 3.3.5. План до розповіді
«Сонечко-ведришко» Даши Г.



Мал. 3.3.6. План до розповіді
«Сонечко-ведришко» Серія С.



Мал. 3.3.7. План до розповіді
«Сонечко-ведришко» Лариси Н.



Мал. 3.3.8. План до розповіді
«Сонечко-ведришко» Сашка К.

Додаток И

Картка 1 для індивідуальної роботи

Завдання:

1. Підбери план до тексту.
2. Визнач тип висловлювання.

<p style="text-align: center;">Синичка. <i>повідість</i></p> <p>Была холодная зима. К окну прилетела синичка. У окна стояли дети. Они открыли форточку. Синичка влетела в комнату.</p> <p>Птичка была голодна. Она стала клевать хлебные крошки на столе.</p> <p>Всю зиму жила синичка у детей. Весной дети выпустили ее на волю.</p>	<p>1. Внешний вид.</p> <p>2. Умеет уходить</p>
<p style="text-align: center;">Торт. <i>опис</i></p> <p>Маша, твоя мама печет хорошие, вкусные торты. Она может нам на праздник сделать торт. Мы принесем соки, и у нас будет сладкий стол.</p>	<p>1. Шепот ржи.</p> <p>2. Похвала.</p> <p>3. Труд людей.</p>
<p style="text-align: center;">Колобок. <i>опис</i></p> <p>Я колобок, колобок. По амбару метен, по сусекам скребен, на сметане мешан, в печку сажан, на окошке стужен. Я от дедушки ушел, я от бабушки ушел, и от тебя зайца, не хитро уйти.</p>	<p>1. Умение мамы.</p> <p>2. Торт к празднику.</p> <p>3. Сладкий стол.</p>
<p style="text-align: center;">Хвала рукам хлебороба. <i>пояс</i></p> <p>В поле росла рожь. Когда ветер пробегал по ее колоскам, слышался их шепот. - Хвала рукам человека! Спасибо тебе, хлебороб! Они посеяли мое зерно в землю, они оберегали мои всходы, они убирали зерно с поле.</p>	<p>1. Зимняя гостя.</p> <p>2. Покормили.</p> <p>3. Дети и птичка.</p>

Рис. И.1 Виконане учнем завдання за картою 1 для індивідуальної роботи

Картка 2 для індивідуальної роботи

Завдання:

1. Визнач тип висловлювання.
2. Постав стрілочки від висловлювання до позначення його типу.

Маша, я у тебе видел книгу «Кот в сапогах». Дай мне, пожалуйста, почитать эту книгу. Я давно ее хочу прочесть, но нигде не могу найти.	Повествование
Чуть раньше первого снега появляются снегири. Снегирей часто можно видеть вблизи жилья человека, в поселках и городах. Свист снегирей похож на звук флейты. Такой же нежный и грустный. (В. Павлов)	Описание
Нашел Петушок колосок и говорит мышатам: «Надо пирожки спечь. Колосок смолотить. Муку в тесто замесить. Из теста пирожки слепить, да в печь положить. Спекутся пирожки вкусные, горячие. По труду и награда будет».	Просьба
Черепаха просила орла, чтоб он ее научил летать. Орел не советовал, потому что ей не пристало. А она все просила. Орел взял ее в когти, поднял вверх и пустил. Она упала на камни и разбилась. (Л. Толстой)	Пояснение
Фрегат – это такая птица. Она обладает огромными крыльями и длинным хвостом, который служит тормозом и рулем. Называют эту птицу так потому, что он подобен быстрому кораблю, ловит на лету летучих рыб, взлетающих над волнами.	Поручение

Рис. И.2. Виконане учнем завдання за картою 2 для індивідуальної роботи

Продовження додатку И
Картка 3 для індивідуальної роботи

Завдання:

1. Визнач з якої казки.
2. Визнач тип висловлювання.
3. Склади план конкретний висловлювання

5) Індивідуальна робота по карточкам «Узнай из какой сказки»

Определите вид высказывания, составьте к нему план.

<p>Живет Балда в поповском доме, спит себе на соломе, Ест за четверых, работает за семерых... Печь затопит, все заготовит, закупит, Яичко спечет, да сам и облупит. Попадья Балдой не нахвалится, Поповна о Балде лишь и печалится... Только Поп Балду не любит, никогда его не приголубит. О расплате думает частенько.</p>	<p>Название сказки <i>сказка о попе и рас. Балде</i></p> <p>Тип высказывания <i>описание</i></p>	<p>План 1. Жизнь Балды 2. Отношения Балды 3. Не боится Балда</p>
<p>«Братец мой, - отвечает месяц ясный, - Не видал я деvy красной. На стороже я стою. Только в очередь мою без меня царевна, видно, пробежала. Погоди, об ней, быть может, ветер знает. Он поможет»</p>	<p>Название сказки <i>сказка о царе Салтане, о принцессе Феврентисе</i></p> <p>Тип высказывания <i>повествование</i></p>	<p>План 1. Невидал 2. Стороже 3. Ветер знает</p>
<p>Ветер, ветер! Ты могуч, ты гоняешь стаи туч, Ты волнуешь сине море, всюду веешь на просторе, Не боишься никого, кроме бога одного. Аль откажешь мне в ответе? Не видал ли где на свете ты царевны молодой? Я жених ее.</p>	<p>Название сказки <i>Повеление</i></p> <p>Тип высказывания <i>просьба</i></p>	<p>План 1. Просьба 2. Не боишься 3. Не видал ли</p>
<p>Посади ты эту птицу, - молвил он царю, - на спицу; Петушок мой золотой будет верный сторож твой. Коль крутом все будет мирно, так сидеть он будет смирно; Но лишь чуть со стороны ожидать тебе войны... Вмиг тогда мой петушок закричит и встрепетнется И в то место обернется.</p>	<p>Название сказки <i>Золотой петушок</i></p> <p>Тип высказывания <i>предупреждение</i></p>	<p>План 1. Золотой петушок 2. Петушок 3. Встрепнется</p>

Рис. И.3. Виконане учнем завдання за карткою 3 для індивідуальної роботи

Картка 4 для індивідуальної роботи

Завдання:

1. Визнач тип висловлювання.
2. Склади конкретний план до кожного висловлювання

Прочтите высказывания по карточкам. Скажите, из какой сказки они взяты.

Ты, куманек, налови рыбки сам. Ступай на реку. Опусть хвост в прорубь – рыба сама на хвост нацепиться. Да смотри, сиди подольше и говори: «Ловись, рыбка, большая и малая». Если сделаешь все, как я сказала, большой улов будет. <i>перу</i>	
Петя-петушок, ты дома один остаешься. Не выглядывай в окошко. Не верь лисице. Поглядишь в окошко, поверишь лисице – она съест тебя и косточек не оставит. <i>перу</i>	
Иван Царевич, - говорит Василиса Прекрасная, - убить Кошю Бессмертного надобно. Смерть его находится в яйце, яйцо в утке, утка в зайце, заяц в сундуке, сундук под дубом, а дуб стоит на берегу реки. Только разбив яйцо можно убить Кошю, а не то он еще много люду загубит. <i>перу</i>	
По-Щучьему велению, по-моему хотению, идите ведра сами. Идите в гору, к избе. Да не пролейте ни одной капли воды. Будет в доме вода, можно будет напиться. <i>перу</i>	!

1) *повідіть рибки*

2) *Совет*

3) *сподівати улов*

2) 1. *одн. дод.*

2. *дод. дод.*

3. *предостереження*

3) *смерть Кошю*

2. *місце смерті*

3. *хто знає смерть*

4) *Погод ~~в~~ дозвіз ізоб*
Будет вода указание для ведер
Будет вода ~~или~~ на

Рис. И.4. Виконане учнем завдання за карткою 4 для індивідуальної роботи

Продовження додатку И
Картка 5 для індивідуальної роботи

Завдання:

1. Визнач послідовність речень у висловлюваннях.
2. Постав перед кожним реченням його порядковий номер.
3. Дай назву висловлюванню.
4. Визнач тип висловлювання.

1	<p style="text-align: center;"><u>Щи і щетки</u></p> <p>2 Все три щетки мне нужны. 2 Первой щеткой чищу брюки, второй щеткой – башмаки, третьей щеткой чищу зубы. 4 Эти щетки очень ловки. (<u>Пояснение</u>)</p>
2	<p style="text-align: center;"><u>Щукины щи</u></p> <p>4 Пригласила трех ершей. 2 Червячка с крючка сняла. 3 Наварила щука щей. 1 Щука в озере жила. 5 Говорили всем ерши: «Щи у щуки хороши». (<u>Повесть</u>)</p>
3	<p style="text-align: center;"><u>Уборка парка</u></p> <p>2 Девочки будут поливать и подметать дорожки. 1 В субботу наш парк должен пойти работать в парке. 4 После нашей работы в парке должно быть красиво, чтобы людям было удобно отдыхать, а детям – играть. 3 Мальчики посадят молодые деревья, а старые обкапают. (<u>отмечается</u>)</p>
4	<p style="text-align: center;"><u>Емеля</u></p> <p>Емеля, отпусти меня обратно в реку. К моим деткам, чтобы заботиться о них. А я сделаю так, чтобы любое твоё желание исполнялось. (<u>Повесть</u>)</p>
5	<p style="text-align: center;"><u>Будильник</u></p> <p>1 Ежедневно, в шесть утра я трещу: «Вставать пора». 2 Я очень громкий, круглобокий, заводной будильник. (<u>отмечается</u>)</p>

Рис. И.5. Виконане учнем завдання за карткою 5 для індивідуальної роботи

Додаток К

Таблиця К.1

Результати перевірки достовірності перерозподілу між рівнями
вольового та мовленнєвого розвитку дітей експериментальної та контрольної
груп, що отримані у констатуючому та контрольних дослідженнях
за критерієм Вілкоксона та критерієм знаків

STAT. Wilcoxon Matched Pairs Test (levels.sta)
NONPAR
STATS

Pair of Variables	Valid	Значення критерію Вілкоксона	Критерій знаків	Рівень значущості
	N	T	Z	p-level
Експериментальна група				
ПАЛОЧ_1 & ПАЛОЧ_2	26	0,00	3,823007	,000132
ОПД_1 & ОПД_2	26	0,00	4,106905	,000040
УЧД_1 & УЧД_2	26	0,00	3,919930	,000089
ПАЛОЧ_2 & ПАЛОЧ_3	26	7,500000	2,824942	,004732
ОПД_2 & ОПД_3	26	22,50000	,883294	,039670
УЧД_2 & УЧД_3	26	45,00000	,470824	,637770
ПАЛОЧ_1 & ПАЛОЧ_3	26	0,00	4,372373	,000012
ОПД_1 & ОПД_3	26	0,00	4,285714	,000018
УЧД_1 & УЧД_3	26	0,00	4,478456	,000019
Контрольна група				
ПАЛОЧ_1 & ПАЛОЧ_2	26	12,50	1,407771	,124656
ОПД_1 & ОПД_2	26	10,00	1,824058	,178348
УЧД_1 & УЧД_2	26	40,00000	1,135924	,255997
ПАЛОЧ_2 & ПАЛОЧ_3	26	10,00000	1,783765	,074471
ОПД_2 & ОПД_3	26	0,00	1,934058	,033748
УЧД_2 & УЧД_3	26	15,00000	,688523	,374266
ПАЛОЧ_1 & ПАЛОЧ_3	26	7,500000	2,639935	,002731
ОПД_1 & ОПД_3	26	0,00	2,179797	,053147
УЧД_1 & УЧД_3	26	34,00000	1,758098	,078740

Примітка:

_1 – констатуючий експеримент

_2 – перший контрольний експеримент

_3 – другий контрольний експеримент

ПАЛОЧ – методика «Палочки»

ОПД – методика «Опис передбачуваної діяльності»

УЧД – методика «Управління чужими діями»

Додаток Л

Таблиця Л.1

Результати перевірки гомогенності груп старших дошкільників Донецького НВК №16 та ДНЗ №161 м. Донецька

STAT. Grouping: КОД_1 (poul 4.sta)
 BASIC Group 1: G_1:1; Group 2: G_2:2
 STATS TI(casewise MD)=19,6509 F(18,33)=,72053 p<,76677

Показ- ники	Критерій Стьюдента (t _s)					t _s коригований		Багатовимірний тест Хотелінга						Тест однорідності Левена			Тест однорідності дисперсій Брауна-Форсайта		
Variable	Mean G_1:1	Mean G_2:2	t- value	df	p	t separ. var.est.	p 2- sided	Valid N G_1:1	Valid N G_2:2	Std. Dev. G_1:1	Std. Dev. G_2:2	F-ratio variances	p variances	Levene F(1,df)	df Levene	p Levene	Brn- Fors F(1,df)	df Brn- Fors	p Brn- Fors
Методика «Палички»																			
НСТ	13,077	13,885	-,351	50	,7269	-,351	,7270	26	26	7,144	9,297	1,6935	,1948	4,5574	50	,0377	2,9080	50	,0943
СМК	2,000	2,000	,000	50	1,0000	,000	1,0000	26	26	1,356	1,166	1,3529	,4552	3,2051	50	,0795	3,2051	50	,0795
АДКВ	2,154	1,904	,711	50	,4805	,711	,4805	26	26	1,255	1,281	1,0413	,9203	,0261	50	,8723	,0079	50	,9293
К АДК	,077	,077	0,000	50	1,0000	0,000	1,0000	26	26	,272	,272	1,0000	1,0000	,0000	50	1,0000	0,0000	50	1,0000
П ОБЩ	1,423	1,538	-,718	50	,476	-,718	,477	26	26	,504	,647	1,648	,218	2,926	50	,093	,515	50	,476
Методика «Опис передбачуваної діяльності»																			
ПОЛН	4,423	4,577	-,289	50	,7741	-,289	,7741	26	26	1,922	1,922	1,0000	1,0000	,3104	50	,5799	,4014	50	,5292
ЛОГ	,962	1,462	-1,934	50	,0587	-1,934	,0587	26	26	,916	,948	1,0716	,8642	,9220	50	,3416	,3532	50	,5550
РЗМ	1,308	1,038	1,169	50	,2481	1,169	,2484	26	26	,928	,720	1,6617	,2111	4,3998	50	,0410	3,1170	50	,0836
О ОБЩ	1,115	1,077	,462	50	,646	,462	,646	26	26	,326	,272	1,438	,370	,868	50	,356	,214	50	,646
Методика «Управління чужими діями»																			
У ЛОГ	5,308	6,692	-1,347	50	,1841	-1,347	,1843	26	26	3,988	3,403	1,3730	,4336	,5902	50	,4460	,5196	50	,4744
У ПЛН	3,731	3,846	-,129	50	,8979	-,129	,8979	26	26	3,080	3,367	1,1951	,6593	,5504	50	,4616	,6044	50	,4406
У РЗМ	,577	,846	-1,148	50	,2563	-1,148	,2565	26	26	,758	,925	1,4906	,3247	1,0367	50	,3135	1,1468	50	,2894
У ЗРМ	26,659	31,592	-1,086	50	,2829	-1,086	,2829	26	26	17,316	15,397	1,2648	,5613	,0492	50	,8254	,0830	50	,7744
У НСТ	11,385	11,538	-,130	50	,8974	-,130	,8974	26	26	4,482	4,072	1,2116	,6350	,0000	50	1,0000	,0000	50	1,0000
У СМК	1,462	1,192	1,243	50	,2197	1,243	,2197	26	26	,761	,801	1,1090	,7979	,0159	50	,9003	,0520	50	,8206
У ОЦР	3,577	3,923	-,294	50	,7696	-,294	,7696	26	26	4,429	4,039	1,2023	,6486	,0664	50	,7977	,0016	50	,9681
У ОБЩ	1,731	1,615	,876	50	,385	,876	,385	26	26	,452	,496	1,203	,648	2,926	50	,093	,768	50	,385

Монографія

Поуль Валентина Станіславівна.

Волошенко Леся Іванівна

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ
ВОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Здано на виробництво _____.2018 р.
Підписано до друку _____.2018 р.
Формат 84х108/32
Папір офсетний. Друк RIZO.

Видавництво Дон ОППО «Витоки»
84100, Донецька обл., м. Краматорськ,
вул. Карла Маркса, буд. 41
e-mail: donoippo@gmail.com