

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Факультет дошкільної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної педагогіки

Кваліфікаційна робота магістра

ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ
6-7 РОКІВ ПРИЙОМАМИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ

Виконав: здобувач
освітнього ступеня магістра
денної форми навчання
ОПП «Дошкільна освіта. Практична
психологія в закладах дошкільної освіти»
спеціальності: 012 Дошкільна освіта
Палагін Микола Миколайович

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, професор
Булгакова Олена Юріївна

Одеса – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ ПРИЙОМАМИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ	7
1.1 Психолого-педагогічні засади формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років	7
1.2 Можливості прийомів тайм-менеджменту у формуванні саморегуляції у дітей 6-7 років	21
Висновки з першого розділу.....	26
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ ПРИЙОМАМИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ	29
2.1 Вивчення рівня сформованості саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років	29
2.2 Зміст та організація роботи з формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту.....	41
2.3 Оцінка роботи щодо формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту	52
Висновки з другого розділу.....	59
ВИСНОВОК	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	64

ВСТУП

У дітей старшого дошкільного віку ще недостатній рівень вольового розвитку, який дозволяв би досягати поставленої мети, правильно оцінити свої роботи, оволодіти певними правилами поведінки, навичками самостійності виконання роботи, адекватно ставитись до труднощів, оцінки дорослого. Головна причина цих проблем пов'язана із недосконалою саморегуляцією дітей 6-7 років.

В даний час проведено значну кількість досліджень з вивчення розвитку саморегуляції (Г. Костюк, О. Скрипченко, Т. Піроженко), специфіку формування її окремих компонентів у дітей дошкільного віку (О. Кононко, Н. Лісіна, І. Бех).

Основи саморегуляції закладаються у старшому дошкільному віці. Цільові орієнтири, визначені державним освітнім стандартом дошкільної освіти та освітньою програмою, чітко вказують на необхідність побудови освітнього процесу, націленого на формування саморегуляції на етапі закінчення дошкільного віку. Ігрова діяльність - провідна діяльність у дошкільному віці, ось чому саморегуляцію важливо і можливо формувати саме в ігровій діяльності у старших дошкільнят.

Саморегуляція дуже важлива у всіх напрямках розвитку дитини. Дослідження зарубіжних авторів, таких як М. Поснер та А. Ротбарт, підтверджують, що ранні здібності до саморегуляції формують основи здорового способу життя дошкільнят та передумови для розвитку інтелекту. Дані Г. Блер та Р. Резза показують, що для дітей з низькою саморегуляцією в дошкільному віці існує висока ймовірність більш низької успішності у школі та поганого фізичного здоров'я.

У зв'язку з тим, що гра є провідною діяльністю дошкільнят, саморегуляція проявляється в ігровій діяльності дитини. Діти вчаться самостійно регулювати себе, свою поведінку, свої дії та мовлення у грі. Останнім часом застосування гри та її значення у розвитку дітей стає все більш привабливим для багатьох

психологів та педагогів. Розвиток особистісної сфери дитини, її здатності контролювати себе та керувати собою – одна з ключових тем наукових досліджень.

Проблема формування саморегуляції у дошкільнят неодноразово була предметом дослідження вчених (Л. Славіна, О. Смирнова (не РФ), Дж. Фланаган, А. Карвер і М. Шайєр). Як засіб розглядалися ігри, тренінги, доручення. Проте задля формування саморегуляції дошкільнят 6-7 років не вивчалася можливість застосування прийомів тайм-менеджменту.

Тайм-менеджмент надає можливості для формування саморегуляції людини, сприяючи розвитку навичок планування, визначення пріоритетності завдань та управління часом, що покращує контроль над собою. Тайм-менеджмент вчить раціональному плануванню майбутніх подій та найважливіших справ; розподілу часу виконання тієї чи іншої справи; контролю та оцінювання своїх результатів, ефективного аналізу своєї діяльності; складання щоденного плану та обліку часу; створює вміння працювати із цілями; виробляє звички, які необхідні дітям старшого дошкільного віку.

Прийоми тайм-менеджменту мають можливості покращити саморегуляцію дітей 6-7 років. Питання, пов'язані з прийомами тайм-менеджменту, вивчалися багатьма дослідниками (Д. Аллен, Л. МакГіві, Т. Б'єркінг), але в роботі з дошкільнятами не застосовувалися.

Аналіз наукових досліджень та педагогічної практики дозволив виділити протиріччя:

- між необхідністю формування вміння у дошкільнят правильно організовувати свій час, вміти правильно розпоряджатися часом та недостатньою увагою до цієї проблеми у дошкільному віці як найбільш сприятливому періоді розвитку формування саморегуляції;

- між існуючою необхідністю формування у дітей 6-7 років саморегуляції в ігровій діяльності та відсутністю чіткого розуміння змісту даної діяльності у дошкільній освітній організації;

– між можливістю застосування прийомів тайм-менеджменту у саморегуляції людини та не адаптованістю цих прийомів для осіб різного віку.

Суперечності між необхідністю та наявними можливостями дозволили визначити мету дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити результативність формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту.

Об’єкт дослідження: процес формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей віком 6-7 років.

Предмет дослідження: формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей віком 6-7 років прийомами тайм-менеджменту.

Гіпотеза дослідження базується на таких припущеннях:

– розкрито сутність поняття «формування саморегуляції в ігровій діяльності дошкільнят»;

– можливе формування саморегуляції в ігровій діяльності у дошкільньому віці прийомами тайм-менеджменту, що відповідають віку, змісту діяльності дошкільника;

– включення використання дошкільнятами наочних посібників з саморегуляції у самостійну ігрову діяльність, що забезпечує застосування прийомів тайм-менеджменту.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження були поставлені наступні **завдання**.

1. На основі аналізу теорії та практики охарактеризувати процес формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту.

2. Визначити комплекс діагностичних завдань, показники та рівні сформованості у дітей 6-7 років саморегуляції в ігровій діяльності.

3. Розробити та апробувати зміст та процес організації формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту.

Теоретико-методологічна основа дослідження:

- дослідження про розвиток саморегуляції у дошкільнят (С. Бронсон, К. Мюррей, О. Кононко);
- дослідження розвитку саморегуляції у грі (А. Говард, С. Пеллегріні, Д. Зельцо)
- дослідження гри як засобу розвитку саморегуляції у дошкільнят (П. К. Сміт, К. Хірш-Пасек, Р. Голінкоф);
- роботи щодо включення прийомів тайм-менеджменту в освітній процес дошкільних організацій (Е. М. Андрес, Дж. Маніон, К. Чікерінг).

Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс наступних методів: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, інтерпретація, узагальнення досвіду педагогічної діяльності); емпіричні: експеримент (констатуючий, формуючий та контрольний етапи), бесіда, спостереження; методи кількісної та якісної обробки даних.

Експериментальна база дослідження: дитячий садок № 228 м. Одеса. У дослідженні брали участь 15 дітей віком 6-7 років.

Апробація та використання результатів роботи проводилися протягом усього дослідження. Результати дослідження доповідалися у ході науково-дослідних семінарів кафедри, педагогічних рад. За цим дослідженням було опубліковано наукову статтю Булгакова О. Ю., Палагін М. М. Формування тайм-менеджменту у дітей старшого дошкільного віку. *Наукові перспективи* № 9(63), 2025. С. 1441-1451. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9\(63\)-1441-1451](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9(63)-1441-1451)

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (41 джерело). Для ілюстрації тексту використовують 3 таблиці, 14 рисунків. Основний текст роботи викладено на 63 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ ПРИЙОМАМИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ

1.1 Психолого-педагогічні засади формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років

«Дошкільний етап життя дитини пов'язаний з інтенсивним психічним розвитком та становленням базових якостей особистості дитини. Тому важливо навчити дитину допомогти собі самостійно в ситуаціях психоемоційного напруження, коли дорослий, що перебуває поруч, не встиг розібратися в ситуації або не виявився поруч і не зміг допомогти» [20]

«Останнім часом застосування гри та її значення у розвитку дітей стає все більш привабливим для багатьох психологів та педагогів. Розвиток особистісної сфери дитини, її здатності контролювати себе та керувати собою – одна з ключових тем наукових досліджень» [20, с. 3].

Спочатку розглянемо поняття «саморегуляція». Саморегуляція – це «здатність людини керувати собою з урахуванням сприйняття і усвідомлення своєї поведінки та власних психологічних процесів. Психологічні механізми саморегуляції та її спрямованості формуються в ранньому дитинстві та надають важливий вплив на розвиток особистісних якостей та самосвідомості людини» [22, с. 275].

Зазвичай лише до семи років дитина здатна довільно регулювати свою поведінку та діяльність. Однак це відбувається лише в тому випадку, якщо розвиток дитини до семи років відбувався переважно в ігровій діяльності [8].

Даний вислів є й у державному освітньому стандарті дошкільної освіти, де йдеться про те, що дитина здатна до вольових зусиль, може дотримуватися соціальних норм поведінки та правил у різних видах діяльності, у взаєминах з

дорослими та однолітками, може дотримуватися правил безпеки поведінки та особистої гігієни [5].

Виховання саморегуляції в дітей – одне з найважливіших завдань педагогів і батьків. Під впливом інтересу до гри, трудової діяльності, під час оволодіння новими вміннями діти стають здатними до вольових зусиль, подолання перешкод. Тим не менш, недостатній розвиток вольових процесів проявляється не рідко в нестійкості задуму, легкого відволікання, відмові від наміченої мети, за допомогою якої дитина органічно розвивається, пізнає дуже важливий пласт людської культури – взаємини між дорослими людьми, норми та правила поведінки [18].

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що проблеми саморегуляції розглядаються у вітчизняній психології як ключовий аспект розвитку особистості (Г. Костюк, І. Бех, О. Кононко). Розвитку саморегуляції також присвячені дослідження багатьох зарубіжних вчених (Р. Баумайстер, А. Бандура, А. Карвер, С. Ейзенберг). [20].

За останні три десятиліття наше розуміння соціального та когнітивного розвитку дітей значно розширилося. Безліч досліджень виявили взаємопов'язані ролі, в яких діти, сім'я, дитячий садок, школа і більші соціокультурні фактори відіграють роль розвитку дітей. Одним із факторів, який став важливим предиктором здорового розвитку дітей, є саморегуляція. Саморегуляція визначається як набір набутих, навмисних навичок, пов'язаних з контролем, управлінням та плануванням свого пізнання, емоцій та поведінки. Зарубіжні дослідники (М. Мішел, Н. Айзенберг, Б. МакКлелланд, К. Блер) вважають, що успішна саморегуляція розвивається в результаті взаємодії між біологічними факторами (наприклад, темпераментом) та емпіричними факторами (наприклад, раннім досвідом та соціальними взаємодіями) і вважається маркером адаптивного розвитку. [34].

Зарубіжні дослідження враховують те що, що саморегуляція сприймається як найважливіший фундаментальний компонент здорового розвитку. Не дивно, що зростає кількість психолого-педагогічної літератури з

описом досліджень предикторів саморегуляції. Якщо зрозуміти, які характеристики найчастіше і найсильніше пов'язані зі здібностями до саморегуляції, можна розробити заходи, спрямовані на те, щоб діти, схильні до ризику поганої саморегуляції, отримували підтримку, необхідну для поліпшення їх навичок саморегуляції. У недавніх дослідженнях Ф. Моррісон представив кілька біологічних та емпіричних факторів, щоб визначити, чи пов'язані вони з саморегуляцією і яким чином. До цих досліджень часто включаються демографічні характеристики дитини, батьків, і навіть чинники виховання. Ці демографічні та батьківські фактори корелюють із саморегуляцією та/або пророкують її. Незважаючи на цей зростаючий обсяг досліджень, що включає кілька досліджень з великою вибіркою, нині немає опублікованих досліджень з використанням репрезентативної на національному рівні імовірнісної вибірки американського населення для вивчення корелятив саморегуляції у маленьких дітей [34].

Дослідження цієї проблеми привело нас до розгляду психічних станів людини. Психічний стан являє собою цілісну характеристику психічної діяльності за певний період. Він відображає унікальні особливості перебігу психічних процесів, які залежать від взаємодії з предметами та явищами дійсності, попередніх станів та індивідуальних психічних властивостей. До таких станів можна віднести цікавість, зосередженість, розсіяність, сумнів, спантеличеність, рішучість та нерішучість.

З погляду функціонального підходу, психічний стан можна розглядати як загальний функціональний рівень, і натомість якого розвивається процес. Цей стан виступає елементом структури особистості, виявляючись у процесах і відносинах [15].

В контексті психології саморегуляція особистості визначається як здатність людини керувати своєю поведінкою та діями, а також моделювати їх відповідно до обставин за допомогою спеціальних психологічних технік. Мета цих процесів полягає у виконанні основної діяльності та управлінні своїм станом.

Для старших дошкільнят характерні такі психічні стани, як самоконтроль, безтурботність, активність, агресія, прагнення знань і безпорадність. Основний тип саморегуляції у дітей є мимовільним, що пов'язано з їхньою характерною мимовільною поведінкою та емоційністю. Кожне враження від предмета та ситуації викликає емоційну реакцію та емоційно забарвлене.

Часто людині необхідно вийти з негативного психологічного стану, який не дає правильно діяти або створює неприємні переживання. І саме в таких ситуаціях організм людини застосовує засоби саморегуляції, які повинні допомогти їй ліквідувати або послабити негативний стан, що переживається. Саморегуляція як складний процес здійснюється нервовою системою, завдяки якій функціонує організм людини. Людина потребує саморегуляції, оскільки вона змушена підкорятися вимогам поведінки, спілкування, що висувається суспільством чи окремими людьми. Саморегуляція – це здатність людини самостійно досліджувати ситуацію, програмувати свою активність, контролювати та коригувати результати. Довільна (усвідомлена) саморегуляція – це здатність, пов'язана з цілеспрямованою діяльністю людини, яка набувається у процесі виконання певних вправ. Психологами досить докладно описана регулятивна система психіки людини, вищим рівнем якої є усвідомлена саморегуляція, спрямована на досягнення усвідомленої мети [20].

Дослідження зарубіжних авторів – «Ранній початок саморегуляції» є кластерним рандомізованим контрольованим дослідженням для оцінки переваг програми «Інструментарій дошкільної ситуаційної саморегуляції» (далі – ІДСС) при її реалізації педагогами дошкільної освіти в порівнянні зі звичайною практикою. Програма ІДСС поєднує у собі професійне навчання, дорослу практику, дитячі заняття та зв'язок із сім'єю для підтримки розвитку дитячої саморегуляції. П'ятдесят дошкільних центрів у Новому Південному Уельсі, Австралії, було відібрано для забезпечення низки характеристик, а саме: рейтинги національних стандартів якості, географічне положення та соціально-економічний статус. Після збору вихідних даних про дітей та освітян центри, що беруть участь, були випадковим чином розподілені по одній з двох груп:

група втручання (25 центрів), яка реалізовуватиме програму ІДСС або контрольна група (25 центрів), яка продовжить практику в звичайному режимі. Основними результатами на дитячому рівні будуть два заходи саморегуляції: завдання «Голова – пальці ніг – коліна – плечі» та спостережна оцінка ІДСС. Вторинними результатами на дитячому рівні будуть повідомляються дорослими показники дитячої саморегуляції, виконавчої функції та готовності до школи. Результати лише на рівні педагогів включатимуть опитування їх знань, відносини та самоєфективності задля підтримки розвитку саморегуляції дітей. У всіх випадках збирачі даних не знатимуть про розподіл за групами [31].

Один із напрямків досліджень саморегуляції заснований на знаменній статті журналу Science (Наука), в якій повідомлялося про виконання чотирирічними дітьми одного завдання на відстрочку задоволення, в якій їм доводилося чинити опір поїдання зефіру, щоб отримати нагороду. Виконання цього завдання надійно передбачило результати саморегуляції у дорослому житті. У статті W. Mischel, Y. Shoda, Rodriguez припустили, що когнітивні процеси та процеси контролю уваги є важливою рисою саморегуляції. Багато подальших досліджень у галузі когнітивної психології та неврології були зосереджені на виконавчих функціях як на ключовому компоненті саморегуляції. Останнім часом ця дослідницька традиція проявляється у поширенні комп'ютеризованих програм «тренування мозку», орієнтованих на використання виконавчих функцій як засобу розвитку здібностей до саморегуляції – промисловість, яка нині коштує понад мільярд доларів [31].

Психічна саморегуляція – багаторівнева динамічна система, яка є психологічним інструментом переробки інформації для підтримки, контролю та корекції активності, спрямованої на усвідомлене висування та досягнення суб'єктних цілей. Отже, за допомогою саморегуляції людина активізує власні психологічні ресурси задля досягнення мети своєї діяльності [10].

Представляємо дані дослідження у США 2014 року. Навчальна програма «Інструменти мислення» для розвитку саморегуляції в ранньому віці. Цей систематичний аналіз Кемпбелла показує ефективність «Інструментів

мислення» у розвитку саморегуляції в дітей дошкільного віку, і навіть академічних здібностей із єдиною метою їх адаптації у школі. Учасниками були учні різного віку, статі, етнічної приналежності, що володіють різними статусами освіти, рівнями володіння мовами та соціально-економічним статусом. У звіті укладено підсумки 14 записів 6 різних досліджень, проведених у США. «Інструменти мислення» значно покращили здібності дітей у математиці порівняно з попереднім навчальним планом, проте різниця була непомітною. Більше того, як докази були присутні недоліки. І хоча, загалом, наслідки цього підходу мали позитивніші результати, ніж інші методики, ефект був незначний. Дані, проведених досліджень переважно узгоджуються з даними подібних програм, але знову ж таки вони досить незначні. Результати за підсумковими показниками були статистично важливими. Як виявилось, «Інструменти мислення» таки покращують здатність дітей до саморегуляції та вивчення академічних предметів. Оцінка представленої навчальної програми зводиться до нестачі чітких доказів та необхідності проведення подальших вивчень [29].

Багато педагогів і психологів стверджують, саморегуляція – це необхідна навичка, яку потрібно розвивати з дитинства, і цей процес вимагає психолого-педагогічного керівництва. Поступово у процесі розвитку дитини має бути сформовано довільне регулювання діяльності та поведінки, здатність до самоконтролю. Вона охоплює такі сфери: рухову, емоційну, сферу спілкування та поведінки. Дитина повинна опанувати здатність керувати ними. Варто також відзначити особливу роль у формуванні саморегуляції біологічних факторів (порушення у розвитку психіки або фізичного здоров'я), рис характеру дитини та впливу індивідуальних занять, що розвивають [12].

Пошук засобів розвитку саморегуляції в дітей дошкільного віку закономірно призвів до використання різних ігор. При цьому виникла потреба встановити, які саме умови організації ігор сприяють розвитку саморегуляції у дошкільнят [6].

Гра, будучи провідною діяльністю дитини, широко використовується у педагогічних цілях. Було проведено велику кількість досліджень дитячої гри щодо виявлення можливих шляхів використання її для розвитку різних навичок: спілкування, засвоєння норм та правил поведінки, мотивації до вчення та багатьох інших [16].

Ми розглядаємо гру як засіб розвитку саморегуляції у дошкільнят. Як ми говорили вище, діти виражають емоції та почуття відкрито (радість, гнів, образу, сором), у тому числі й під час гри. Через гру діти можуть отримати унікальний досвід спілкування і відчувати різні життєві ситуації. При цьому дитина проживає ці ситуації умовно і освоює їх легко і ненав'язливо, отже, у меншій формі, травмує себе. Далі, зіткнувшись із скрутною ситуацією в реальному житті, дитина реагує оптимальним чином [26].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, як і вітчизняні, так і зарубіжні вчені вже виділили низку умов, що зумовлюють вплив гри на розвиток саморегуляції у дошкільнят. Так, сюжетно-рольова гра є провідним видом гри дошкільнят, її типова риса – гра як зображення іншої людини. У процесі гри змінюється усвідомлення своєї ролі. Зміст гри діти беруть із навколишньої дійсності. Світ дорослих привабливий їм. Взявши певну роль у грі, дитина виділяє з дійсності дії та відносини людей, необхідні для вирішення завдань гри. Дитина підпорядковується певним правилам, яких вимагає роль. Вона вводить у своє іграшкове царство людей, ролі яких перебирає. Відбувається заміна своєї особистості особистістю іншого. Емпіричні дослідження сюжетно-рольової гри показують, що у старших дошкільнят у процесі гри розвиваються навички самоконтролю (що є складовою саморегуляції): у грі щохвилини відбувається відмова дитини від швидкоплинних бажань на користь виконання взятої нею ролі. До того ж в ситуації виконання ролі дитина слідує зразку поведінки, заданого роллю, для ней він еталонний, дитина контролює свою поведінку, порівнюючи з еталонною. Цей контроль несвідомий і слабкий, проте за умов гри він зароджується. Варто звернути увагу ще на одне становище: підпорядкування

правилам гри формують в дітей навички регулювати свою поведінку, а тим самим і вищі форми управління нею [17].

За кордоном гра широко застосовується для розвитку саморегуляції (і не лише) у дошкільних закладах. Так, на початку 2000-х років, у Канаді, Швеції, Китаї, ОАЕ та Новій Зеландії запровадили систему ігрового навчання дошкільнят. Її ключові моменти: педагогіка ігрового навчання, визначення видів гри (вільна гра, гра під наглядом та керівництвом педагога), перспективи та недавні відкриття, що стосуються переваг використання гри у розвитку дітей, роль педагога у грі (активна та пасивна). Вільну гру як інструмент розвитку саморегуляції пропонує А. Івренді. За словами автора, цей вид гри надає дітям право приймати власне рішення, як і з ким грати, вибір матеріалів та способів гри. Вона включатиме максимальний ступінь внутрішнього контролю, реальності та мотивації. Також дослідник особливо наголошує на позитивному зв'язку високого рівня сюжетно-рольової гри та саморегуляції. Низький рівень відзначається в дітей поодинокую грою. Це пояснюється тим, що діти потребують схвалення і прагнуть бути визнаними однолітками, тому дотримуються норм і правил, прийнятих в оточенні чи ситуації [40].

Weisberg у своєму дослідженні також пропонує розвивати навички саморегуляції в умовах гри під наглядом педагога (вихователя). Відповідно до цієї точки зору, це дозволяє дошкільникам виражати самостійність завдяки підібраним і підготовленим матеріалам та допомогі дорослого. Гра містить елементи вільної гри, а також прямі інструкції, необхідні дітям, щоб знайти адекватне рішення для проблеми. Так діти отримують корисну та повчальну інформацію у привабливому для них ігровому середовищі. Наступна група вчених присвятила роботу вивченню ролі гри у розвитку дітей. Дослідження зачіпає різні види гри та умови всередині неї, що сприяють розвитку тієї чи іншої навички (для нас інтерес становить саме саморегуляція). Так, рухливі ігри, музичні ігри є багатим підґрунтям для розвитку саморегуляції, що стосується сфери поведінки та рухову активність. Діти навчаються контролювати свої дії та дії інших учасників, змінювати характер дій відповідно

до ситуації. До того ж такі ігри допомагають зняти напругу, позбутися агресії. У рольовій грі автори особливо відзначають зв'язок саморегуляції з розвитком фантазії та вдавання. Умовою розвитку навичок саморегуляції є вміння вигадувати нові сюжетні ситуації, уяву, розвиток ігрового задуму – цьому діти можуть навчитися у рольовій грі. Умови гри, спрямованої на розвиток мови, також дозволяють розвинути навички саморегуляції: переказ жартівливих дитячих віршів, використання метафор, повторення звуків, пісеньок та римованих віршів [41].

За оцінками недавніх досліджень зарубіжних авторів, граючи поза школою, діти у Великій Британії проводять трохи більше трьох годин на день. Гра за своєю суттю корисна для дітей, дає їм можливість взаємодіяти зі світом, виражати себе та розуміти світ навколо себе. Незважаючи на це, зростає занепокоєння з приводу того, що дитячі ігри, особливо їх самотійні, пригодницькі ігри на свіжому повітрі, останні десятиліття стають рідкістю. Наприклад, Клементс виявив, що в той час, як 70% опитаних матерів у Сполучених Штатах говорять про те, що вони щодня у дитинстві грали на відкритому повітрі, лише 31% їхніх дітей робили це. Крім того, існують переконливі докази збільшення за останні 50 років обмежень на незалежну мобільність дітей, яка визначається як вік, у якому дітям дозволяється виходити на вулицю поодиноці, і як далеко їм дозволено гуляти. Поряд з цим зниженням кількості ігор на свіжому повітрі та незалежності частота емоційних розладів у британських дітей у віці 5-16 років збільшилася на 49% у період з 1994 по 2017 рік, а останні дані показують подальше зростання: за оцінками, у кожної шостої британської дитини є ймовірна проблема. У липні 2020 р. було висловлено припущення, що скорочення ігор для дітей на свіжому повітрі може мати негативні наслідки для психічного здоров'я. Ота може частково сприяти збільшенню проблем із психічним здоров'ям у дітей. Однак на сьогоднішній день жодне емпіричне дослідження не вивчало цей зв'язок безпосередньо [33].

Ще в одному із зарубіжних досліджень про вплив довільної гри на когнітивний, соціальний та емоційний розвиток дітей говориться про те, що

однією з суттєвих відмінностей між можливостями навчання та розвитку, що надаються ігровим майданчиком, та можливостями, що надаються в дитячому садку або школі, є частка часу, що витрачається на довільну діяльність під керівництвом дитини. Довільна гра дозволяє дітям вибирати та створювати свої власні ігрові дії, орієнтуватися у своєму соціальному світі, приймати самостійні рішення та переживати наслідки своїх власних дій. Таким чином, вважається, що довільна гра є найважливішим контекстом у розвитку незалежності та емоційної, поведінкової саморегуляції. У свою чергу, навички саморегуляції пов'язані з покращенням самопочуття дітей та їх успішністю. Діти можуть брати участь у різних типах ігор на ігровому майданчику (включаючи соціальне співробітництво, вдавання, ігри з правилами), всі з яких важливі власними силами і вважаються важливими для розвитку [38].

Ще одній важливій, на нашу думку, умові присвячують роботу Т. G'uler Yildiz, HG Ert'urk Kara з колегами – взаємодії дітей та педагога. Емпіричні дослідження показали: участь і схвальна оцінка з боку дорослого призвели до того, що діти стають зосередженими на завданнях і досягненні мети, намагаються наслідувати тих, хто має навички вищого рівня, частіше ставлять запитання. Діти докладають зусиль, щоб виправдати очікування дорослого. Дослідники приходять до висновку, що наявність у педагога високого рівня організації занять та емоційна підтримка позитивно впливають на розвиток саморегуляції у дітей [39]. Автори акцентували увагу на необхідності формування в дитини умінь свідомо підкоряти свої дії заданому правилу, діяти за зразком та словесною інструкцією дорослого. Ці вміння не втрачають актуальності в умовах сучасної освіти. Разом з тим, у сучасних дослідженнях все частіше наголошується, що навчальна діяльність – вид активності самої дитини та одного вміння працювати за вказівками дорослого недостатньо. Не менш важливою передумовою успішності навчання у школі вважається вміння дітей самостійно організовувати, реалізовувати та контролювати власну активність [39].

Проблема становлення саморегуляції у старших дошкільнят не є новою для науки. У дослідженнях різних авторів містяться відомості про об'єктивні закономірності формування саморегуляції та її окремих компонентів: (цілепокладання, планування, дії контролю та самоконтролю), про тісний взаємозв'язок становлення саморегуляції та мотивації, особистісних смислів, пізнавальних інтересів; про самоконтроль як психологічний механізм саморегуляції. Формування саморегуляції в дітей дошкільного віку розглядаються у різних видах дитячої діяльності [28].

Саморегуляція є складовою будь-якого виду діяльності дитини і спрямована на попередження можливих або виявлення вже скоєних помилок. Інакше висловлюючись, за допомогою саморегуляції дитина усвідомлює правильність своїх дій, зокрема в ігровій діяльності. Порушення у структурі саморегуляції та її функцій є однією з причин психологічних проблем неуспішності старших дошкільнят.

Розвиток саморегуляції у дітей відбувається у різних видах діяльності, і, зокрема, у грі – провідному виді діяльності у дошкільному віці.

Розвиток саморегуляції починається вже у дошкільному віці і відбувається природніше і найефективніше у процесі різноманітних вправ і з правилами. Основне завдання таких вправ та ігор спрямоване на розвиток саморегуляції – навчити дитину тривалий час керуватися у процесі роботи заданим правилом, «утримувати» її увагу. Особливо продуктивними є ті завдання, де дитина має можливість зіставляти навчальні дії та їх кінцевий результат із заданим зразком.

Слід зазначити, що у процесі формування саморегуляції в дітей старшого дошкільного віку слід враховувати індивідуальні особливості сформованості та функціонування процесів усвідомленої довільної регуляції кожної дитини. Психологічною основою успішної побудови навчальної діяльності є сформованість як регуляторних ланок, що реалізують цілісний процес довільного регулювання, так і рівень сформованості когнітивних процесів, що визначається ними [9].

Саморегуляції належить особлива роль серед новоутворень, що існують у старшому дошкільному віці. Вона є найважливішим компонентом у структурі загального навчання. Наявність можливості саморегуляції забезпечує «уміння вчитися», визначає потенціал суб'єктності старшого дошкільника. Відсутність здатності до саморегуляції породжує виражену залежність учня від зовнішнього контролю вчителів, батьків, викликає необґрунтоване зниження активності за умов навіть незначного ускладнення навчальних завдань. Саморегуляція відіграє у процесі становлення особистості як суб'єкта навчальної діяльності [12].

Механізмом розвитку регуляторних функцій за допомогою цифрових ігор-тренажерів є безпосереднє використання функції та відпрацювання навичок. Це, з одного боку, забезпечує досить швидке досягнення ефекту. Але, з іншого боку, дослідження показують, що цей ефект може бути нетривалий в часі і далеко не завжди впливає на успіх в інших видах діяльності чи завдань. Також для цифрових ігор характерна ізоляція дитини: зазвичай дитина знаходиться віч-на-віч з гаджетом і не взаємодіє ні з однолітками, ні з дорослим. Проте у роботі «Гра та її роль у психічному розвитку дитини» Л. Виготський показав, що когнітивний розвиток у грі відбувається, насамперед, за рахунок взаємодії з чуйним дорослим та іншими дітьми [15].

Аналогом цифрового когнітивного тренінгу у певному сенсі є різні ігри з правилами. Вони також спрямовані на розвиток будь-якого компонента регуляторних функцій, проте, на відміну від більшості цифрових, проводяться в маленьких або великих групах. Ігри відрізняються за ступенем складності інструкції або правил, яким повинні дотримуватись граючі, тобто пред'являють різні вимоги до робочої пам'яті дитини. Різні ігри використовують різні типи гальмування: проста зупинка моторної поведінки (наприклад, зупинитися на сигнал), контроль моторної інтерференції (не робити заборонений рух, а робити щось натомість) або контроль вербальної інтерференції (не говорити заборонене слово, а говорити дозволене слово). Існує ряд ігор, які вимагають від дитини модуляції моторної поведінки відповідно до правила чи зовнішнього

стимулу. Наприклад, від дитини потрібно йти, а не бігти, рухатися відповідно до темпу або ступеня гучності музики. Таким чином, ігри з правилами, в порівнянні з цифровими, можуть використовувати найрізноманітніші компоненти саморегуляції у різноманітних поєднаннях та формах. Крім того, ігри з правилами більшою мірою володіють мотиваційними характеристиками гри: у таких іграх зазвичай є переможці та ті, хто програли, діти грають у них весело та азартно, а головне – взаємодіють з однолітками [25].

Л. Виготський вважав, що у сюжетно-рольовій гри є три ключові характеристики: діти створюють уявну ситуацію, беруть на себе ролі та діють відповідно до них, а також дотримуються набору правил, які диктують конкретні ролі. Кожен із цих аспектів важливий і робить свій внесок у розвиток вищих психічних функцій.

Дослідження показують, що такі показники гри, як ухвалення ролі, ігрове заміщення та взаємодія з однолітками, нерозривно пов'язані з розвитком регуляторних функцій у дошкільнят. А наділення звичних об'єктів довкілля ігровими контекстами, що має яскраво виражений творчий характер, виводить довільну поведінку дитини на новий рівень [25].

В результаті дослідження О. Веракси та його колег про розвиток саморегуляції у дошкільнят, у якому вперше було проаналізовано вплив характеру ролі (позитивний, мудрий чи негативний герой) на успішність виконання завдань на регуляторні функції. Передбачалося, що символічна ситуація з різним емоційним характером, що задається уявним персонажем, дозволить дитині вийти на такий рівень розвитку регуляторних функцій, який недоступний їй у реальній ситуації. Виявилося, що ухвалення ролі справді може допомагати дошкільнику регулювати свою поведінку, що ще раз підтверджує провідну роль ігрової діяльності у дошкільному віці. Ролі позитивного і мудрого героїв позитивно вплинули на всі компоненти регуляторних функцій, а роль негативного персонажа – лише на поведінковий та когнітивний стримуючий контроль (у завданні на когнітивну гнучкість вона справила негативний ефект) [30].

Також О. Вераксу та колеги проводили дослідження впливу характеру сюжету гри, досліджували вплив двох типів ігор: з вираженою афективною складовою (сюжети з афективним змістом, дітей заохочували висловлювати та промовляти почуття) та з вираженим компонентом уяви (фантазійні та добре структуровані сюжети). За результатами експериментальна група з спрямованістю на уяву порівняно з контрольною та другою експериментальною збільшила показники рівня гри, позитивного афекту (діти частіше та яскравіше виявляли емоції позитивного спектру). Гіпотезу про вплив компонента фантазії та уяви у грі перевіряли також за допомогою розігрування реалістичних та фантастичних сюжетів. Фантастична сюжетно-рольова гра справила значний вплив на показники розвитку регуляторних функцій у дітей дошкільного віку, чий батьки належали до середнього класу [30].

Ще однією складовою розвитку регуляторних функцій є управління сюжетів: у разі вільної гри сюжет народжується у групі дітей і кожен може запропонувати сюжетний хід, також «режисером» може виступати один із дітей або дорослий. У всіх трьох випадках різні компоненти регуляторних функцій задіяні по-різному. У розвиненій вільній грі задіяні всі компоненти регуляторних функцій: дитина пам'ятає сюжетну лінію та ролі інших дітей, залучених до гри (робоча пам'ять); дитина не виходить із ролі та діє відповідно до неї протягом ігрової сесії (стримуючий контроль); дитина діє одночасно в уявній та реальній ситуації (когнітивна гнучкість). Якщо дорослий контролює розподіл ролей та розігрування сюжету, навантаження з робочої пам'яті знімається. У цьому акцентується функція стримуючого контролю та когнітивної гнучкості, так як дорослий за необхідності повертає у роль і допомагає дітям зорієнтуватися, як можна розіграти ту чи іншу подію сюжету. Якщо сюжетом керує дитина, тобто вона вигадує історію та керує всіма ігровими персонажами, це вимагає високого рівня розвитку всіх компонентів регуляторних функцій [19].

Підводячи підсумки про вищевикладене, можемо зробити висновок про те, що розвиток всіх компонентів регуляторних функцій і саморегуляції в

цілому формуються в різних видах ігор (одиначні, рухливі, сюжетно-рольові, настільні, цифрові, музичні, ігри, спрямовані на розвиток мови, ігри з конструктором, ігри з правилами, ігри зі зміною правил і ролей, ігри за спостереженням та керівництвом педагога). У грі дитина починає краще впізнавати себе та інших, розуміти емоції та почуття, стає самостійною та готовою до взаємодії з однолітками та дорослими в різних життєвих ситуаціях.

1.2 Можливості прийомів тайм-менеджменту у формуванні саморегуляції у дітей 6-7 років

Що таке тайм-менеджмент? Девід Аллен, популярний теоретик продуктивності, бізнес-тренер і консультант з управління, дає у своїй книзі «Getting Things Done (GTD)» або «Як упорядкувати» таке визначення тайм-менеджменту: «мистецтво управління часом, наука про методи визначення, що для людини важливо і на що в першу чергу слід витратити свій час».

Над питанням «Що є час?» завжди розмірковували філософи та фізики, письменники та поети. «Час нескінченний для тих, хто вміє його цінувати і правильно їм розпоряджатися» – ці слова належать німецькому мислителю, філософу, поетові Гете.

То що насправді час? Сьогодні, під поняттям «час» ми розуміємо проміжок тієї чи іншої діяльності, в якій відбувається щось, послідовна зміна годин, днів і років. Розглянемо сучасний підхід до тайм-менеджменту.

Тайм-менеджмент спочатку склався як практична дисципліна, що розвивається переважно консультантами з управління, ніж вченими. Ряд вітчизняних та західних фахівців з управління розробляли практичні технології планування, пропонуючи їх менеджерам-практикам у формі книг та навчальних курсів. Як правило, застосування чи незастосування технологій тайм-менеджменту залишалося керівництвом організації на власний розсуд співробітника. Тому в науковому менеджменті порівняно рідко порушувалися питання самоменеджменту та первісної організації праці. Класики наукового

менеджменту, наприклад, Ф. Тейлор, вперше поставили питання на централізованому впровадженні технологій персональної організації праці, розглядаючи у своїй роботі переважно фізичну працю [4].

На сьогоднішній день існує багато методів тайм-менеджменту. Крайня необхідність багатозадачності, балансування домашньої і основної роботи робить тайм-менеджмент одним з найважливіших елементів сучасності [14].

Стівен Кови, автор бестселера «FirstThingsFirst» («Головна увага головним речам») охарактеризував розвиток тайм-менеджменту як науки, розділивши на чотири етапи або покоління: перше покоління тайм-менеджменту ґрунтується на традиційних і рудиментарних підходах до управління часами, наприклад, як часи; друге покоління приділяє більше уваги плануванню та підготовці розкладів та подій, включаючи чітко обмежені за часом цілі; третє покоління ґрунтується на розстановці пріоритетів при плануванні завдань та подій, а також контролює виконання завдань за допомогою розкладів; четверте покоління: і є сучасний підхід. Це покоління також ставить на перше місце розстановку завдань за пріоритетами, але пріоритетність залежить не від терміновості виконання, як від важливості самого завдання. Також такий підхід ґрунтується на ефективності та проактивності, використовуючи при цьому різні методи тайм-менеджменту [11].

Традиційний тайм-менеджмент пропагує підходи для ефективного виконання завдань для того, щоб навчитися контролювати наше життя [14].

Управління часом включає інструменти і методики планування часу, зазвичай з метою збільшення ефективності його використання в особистих або корпоративних цілях. Ці методики (іноді суперечливі) представлені у низці книг, матеріалах семінарів та курсів. Спільними у яких є: список завдань, постановка цілей; встановлення пріоритетів [24].

Вважається, що вперше відокремлення тайм-менеджменту як окремого спрямування у науці та практиці управління відбулося у Голландії у зв'язку з відкриттям спеціальних курсів для службовців та ділових людей. Незабаром

такою ж проблемою зайнялися фахівці в Німеччині, США, Фінляндії та інших країнах [34].

На сьогодні зрозуміло, що своїм часом необхідно свідомо керувати. І чим краще ми будемо ним управляти, тим більше встигнемо зробити. Брак часу – справжній бич нашого сучасного суспільства. З його нестачею стикаються всі: від малого до великого. Зокрема, школярам не вистачає часу, щоби зробити домашні завдання, зайнятися улюбленою справою. Тому тайм-менеджмент – це не чергова модна течія, а життєва необхідність! [27].

Римський поет та філософ Т. Кар у своїх роботах писав, що «час – така ж об'єктивно існуюча реальність, як і простір через те, що це явища дійсності спостерігаються й у часі, й у просторі. Сам об'єкт пізнання – час – є дуже різнобічним аспектом навколишньої дійсності. Сприйняття часу – це відбиток у мозку об'єктивної тривалості, швидкості, послідовності явищ реальності» [10].

Для дітей дошкільного віку відображення такого складного аспекту реальності, як час – багато в чому складніша проблема, ніж, наприклад, сприйняття простору. Це викликано, переважно, самою сутністю часу як об'єкта відображення та його роллю у житті дітей.

Час буде вірним помічником людині, якщо вміти їм правильно розпоряджатися. Ми запропонуємо кілька основних правил для подальшого розвитку: вміння працювати з цілями та вміння правильно їх розставляти; правильне визначення пріоритетів (що вам важливіше); знання інструментів планування (конкретні підходи та принципи); напрацювання правильних навичок.

Керувати часом просто. Треба лише змінити методи своєї роботи і ефективно використовувати час, що вивільнився в результаті. Тільки і всього. Більшість з нас не замислюються про організацію повсякденних справ і безладно витрачають на них сили та час [13].

Для того, щоб допомогти людям у вирішенні складних проблем організації свого часу і існує так званий «тайм-менеджмент» – мистецтво управління часом.

Більшість мало знайомих з тайм-менеджментом людей уявляє його собі як систему планування та структурування часу за принципом: чим більше порядку, тим кращі результати. Це не зовсім так. Планування, звичайно, невід’ємна і дуже важлива частина управління часом, але це не єдиний метод, який пропонує сучасний тайм-менеджмент. І, використовуючи його, не варто забувати про всі інші способи, без яких це саме структурування навряд чи виявиться ефективним [14].

Сьогодні організація часу розглядається в тісному зв’язку з життєвою позицією особистості як інструмент для максимальної реалізації персонального потенціалу відповідно до життєвих цінностей, світогляду та світовідчуття людини. Розглядається місія людини як передумова формування цілей, мети – як предмет оснащення критеріями, цінності – як основа пріоритетів і жага саморозвитку – як основний мотиватор [16].

Не всі методи керування часом – новинка. Деякі методи – це відлуння добре забутих прийомів. Вони використовуються не тільки при управлінні часом співробітників, але й для інших цілей. До таких належить «фотографія робочого місця», коли відстежується час, який потрібний співробітнику для здійснення тієї чи іншої операції [17].

Сучасна дитина росте та розвивається в інтенсивному середовищі. Вона стикається з колосальним потоком нової інформації (зокрема і віртуальної). Тому у сучасному світі неможливо бути успішним, не навчившись керувати цими потоками. Важливо як досягти результату, а й досягти його малими витратами зусиль і часу. Гасло «мета виправдовує кошти» пішло у минуле. Сьогодні «кошти» не менш важливі, ніж мета. Зі словом «засоби» пов’язане здоров’я та благополуччя наших дітей. І тут до нас приходить тайм-менеджмент – один із таких коштів. Одна з головних ідей у тому, що тайм-менеджмент – це управління як своїм часом, так і своїм життям. Це не просто спосіб краще

організувати свій час, щоб більше зробити та більше заробити, це справжнє управління власним життям [23].

У старшому дошкільному віці відбувається формування основ ставлення дитини до використання та організації свого часу. Такі чинники, як невміння рахувати час, помилки при плануванні справ і завдань різної складності, нездатність ставити цілі та організовувати себе на їх досягнення, невміння домовитися з іншими людьми про ефективну спільну роботу, можуть залишитися на все подальше життя, ускладнюючи не тільки навчальну, а й будь-яку іншу діяльність [26].

М. Хайнц стверджує, що позитивний тайм-менеджмент ставить у центрі уваги щастя, тобто здатність зберігати відмінний настрій та радіти кожному дню; вчить планувати відносини з урахуванням енергетичних підйомів і спадів організму [38].

Проте, здається, що тайм-менеджмент – це зовсім не для дитячого віку. Але бачимо, що у старшому дошкільному віці постає питання навчання дітей навичкам управління часом у зв'язку з тим, що діти потребують подібних навичок – у підлітковому віці можливо вже пізно вчити дитину планувати час для приготування уроків, на організацію корисної діяльності, на відпочинок: дитина звикне до того способу життя, який в неї був.

Ігри та взаємодія з друзями є найважливішою частиною дитинства кожної дитини. Дослідження зарубіжних дослідників показало широкий спектр переваг занурення дітей у технології тайм-менеджменту у грі: такі як розвиток навичок самостійності у різних ситуаціях, покращення соціальних та комунікативних навичок.

У свою чергу складності у взаємодії з ровесниками знижують їх можливості практикувати такі важливі навички як соціальні, когнітивні та лінгвістичні у звичайному житті, а також перешкоджають їх здатності будувати та підтримувати дружні стосунки [30].

Методи мають бути активними та практикоорієнтованими – без дій, проживання конкретних ситуацій, проб складно щось актуалізувати, тим

більше, якщо йдеться про спільну діяльність, вирішення проблем, взаємодію. Проте психологія людини така, що нам хочеться, щоб усі зміни відбувалися власними силами, без витрат і зусиль. Тому багато вправ, пов'язаних з рефлексією і необхідністю змін, не дуже бажані, якщо їх «давати в лоб». Такі вправи добре йдуть або в ігровому контексті, або коли «відступати вже нікуди», тобто коли дитина усвідомила необхідність змін; ставити дитину в активну позицію та заохочувати її; створювати ситуації проектування подальших подій та реалізації задуманих проектів – стимулювати саморозвиток; відповідати потребам та інтересам дітей.

Отже, необхідно навчати дітей управлінню часом із старшого дошкільного віку. Саме в цьому віці діти найбільш вдало сприймають інформацію про управління часом. Вони розцінюють свою нову діяльність як гру і беруть активну участь.

Отже, тайм-менеджмент вчить дітей правильному чергуванню праці та відпочинку; раціональному плануванню майбутніх подій та найважливіших справ; розподілу часу виконання тієї чи іншої справи; контролю та оцінюванню своїх результатів, ефективного аналізу своєї діяльності; складання щоденного плану та обліку часу; створює вміння працювати із цілями; виробляє звички, які необхідні для застосування законів тайм-менеджменту.

Висновки з першого розділу.

Перший розділ роботи ґрунтовно висвітлює теоретико-методологічні позиції щодо формування саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку та обґрунтовує доцільність застосування елементів тайм-менеджменту в ігровій діяльності як механізму, що сприятиме розвитку вольових і регуляторних якостей. Аналіз наукових джерел показав, що саморегуляція розглядається як мультикомпонентний феномен, що інтегрує когнітивні (виконавчі функції, робоча пам'ять, когнітивна гнучкість), емоційно-мотиваційні та поведінкові складові, і що її становлення у віці 6–7 років є критично важливим для

подальшої освітньої успішності та соціальної адаптації дитини. У роботі систематизовано позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо джерел і передумов саморегуляції, відзначено роль біологічних детермінант (темпераменту) у взаємодії з досвідом і соціальними практиками, що відповідає сучасним емпіричним висновкам щодо мультифакторної природи саморегуляції. Ця теоретична база підтверджує концептуальну правомірність гіпотези дослідження про те, що елементи тайм-менеджменту можна конструктивно адаптувати до ігрових форм діяльності дошкільників та що вони можуть послужити інструментом формування системних навичок саморегуляції (планування, розстановки пріоритетів, контролю виконання, рефлексії) у відповідному віковому контексті.

Також проаналізовано природу ігрової діяльності як провідного виду активності дошкільника та виокремлено ті умови гри, які виступають оптимальним середовищем для практичної реалізації формувальних завдань саморегуляції. Сюжетно-рольова гра, ігри з правилами та організована колективна гра забезпечують природні можливості для практики стримування імпульсів, утримання ролі, розподілу дій у часі та дотримання правила як зовнішнього орієнтира, що трансформується у внутрішні механізми контролю. Розглянуто різницю між цифровими тренажерами й інтерактивними іграми в контексті розвитку регуляторних функцій: хоча цифрові засоби дають швидкий ефект на окремі навички, їхній перенос на соціально-інтерактивну поведінку та стійкий розвиток саморегуляції є обмеженим без включення елементів взаємодії з однолітками і дорослими. У підсумку зроблено висновок про пріоритетність ігрових форм, що включають соціальну взаємодію та сюжетну структуру, для цілеспрямованого формування саморегуляції у старшому дошкільному віці.

Теоретична аргументація щодо тайм-менеджменту як методичного ресурсу для дошкільної освіти обґрунтована через виділення співвідношення методів управління часом (планування, пріоритезація, візуалізація часових рамок, аналіз витрат часу) з операційними компонентами саморегуляції (цілеутворення, планування, виконання, самоконтроль, рефлексія). У розділі

наведено обґрунтування необхідності вікового і змістового адаптування інструментів тайм-менеджменту (наочні календарі, плани дня в ігровій формі, ігрові «правила часу», проектні завдання з часовою структурою), що дозволяє інтегрувати елементи управління часом у природне ігрове середовище, зберігаючи гру як мотивуючу форму діяльності. Одночасно підкреслено педагогічну вимогу до організації таких прийомів: вони повинні бути емпатично зорієнтованими, емоційно безпечними та опиратися на підтримку дорослого, аби не порушувати природної самоорганізації дитини.

Підсумовуючи теоретичний розділ, робота доводить, що поєднання високоякісної теоретичної основи (модель мультикомпонентної саморегуляції, розуміння ролі ігрової діяльності) та прагматично адаптованих прийомів тайм-менеджменту створює надійну платформу для подальшого експериментального апробування. Теоретичні висновки першого розділу безпосередньо визначили структуру й зміст формуючого впливу на експериментальній фазі, обґрунтувавши вибір діагностичних інструментів, тренувальних прийомів та критеріальної системи оцінювання ефективності втручання.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ ПРИЙОМАМИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ

2.1 Вивчення рівня сформованості саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років

База дослідження: ЗДО №228 м. Одеса. У дослідженні взяли участь 15 дітей старшого дошкільного віку: 8 дівчаток та 7 хлопчиків віком 6-7 років.

Мета констатуючого експерименту – виявити рівень сформованості саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років.

Рівень сформованості саморегуляції в ігровій діяльності визначався за такими показниками:

- рівень повноти прийняття завдання;
- рівень повноти збереження завдання остаточно заняття;
- рівень сформованості вольових якостей у дітей;
- рівень самоконтролю під час виконання завдання характер допущених дитиною помилок;
- рівень самоконтролю в оцінці результату діяльності.

Ми адаптували діагностичні завдання під зміст ігрової вправи, сюжету, гри.

Відповідно до виділених показників було визначено діагностичні завдання (табл. 2.1).

Діагностичне завдання 1 «Вивчення саморегуляції».

Мета: визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності.

Матеріал: зразок із зображенням паличок та рисочок (/ - / - / - / - /) на зошитовому листі в лінійку, простий олівець.

Таблиця 2.1

Діагностична карта констатуючого експерименту

Показник	Діагностичне завдання
Саморегуляція в інтелектуальній діяльності	«Вивчення саморегуляції»
Ступінь повноти прийняття завдання	«Викладання ялинки»
Ступінь повноти збереження завдання до кінця діяльності	«Малювання прапорців»
Наявність вольових якостей	«Метод спостереження для оцінки вольових якостей»
Якість самоконтролю в процесі виконання завдання	«Малювання будиночка лісника»
Якість самоконтролю в оцінці результату діяльності	«Викладання геометричних фігур»

Зміст: випробуваному пропонують протягом 15 хвилин на зошитовому листі в лінійку малювати парканчик будиночка для улюбленого персонажа дитини (наприклад, для динозавра) або малювати зуби дракона, так, як показано у зразку, дотримуючись при цьому правила: писати палички і рисочки з одного рядка на інший, писати не на кожному рядку, а через один: «А давай намалюємо паркан для твого улюбленого персонажа?». У протоколі експериментатор фіксує, як приймається і виконується завдання – повністю, частково чи приймається, не виконується зовсім. Фіксується також якість самоконтролю під час виконання завдання (характер допущених помилок, реакція на помилки, тобто помічає чи не помічає, виправляє чи не виправляє їх), якість самоконтролю при оцінці результатів діяльності (намагається ґрунтовно перевірити та перевіряє, обмежується побіжним переглядом, взагалі не

переглядає роботу, а віддає її експериментатору відразу після закінчення). Дослідження проводиться індивідуально.

Результати, отримані під час проведення даного діагностичного завдання, представлені на рис. 2.1.

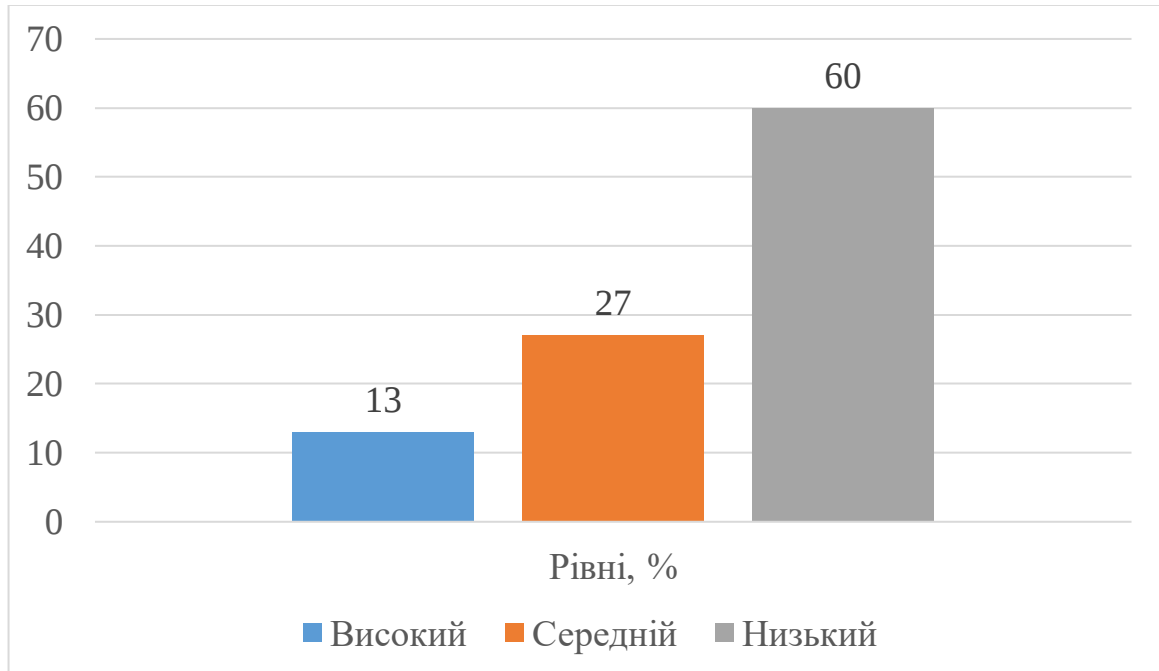


Рисунок 2.1 – Рівень сформованості саморегуляції в ігровій діяльності

Кількість дітей із низьким рівнем повноти прийняття завдання, якості самоконтролю в оцінці результату діяльності становили 9 (60 %) дітей. Вони зовсім не прийняли завдання за змістом, або не зовсім зрозуміли, яке перед ними було поставлене завдання. Арина через якийсь час почала писати палички та рисочки на полях зошитового листа; Ростислав став писати палички та рисочки на кожному рядку, а не через один; Давид почав розмальовувати і списувати листок як вийде, не визнаючи при цьому ні полів, ні рядків; Петро за деякий час став писати знаки у випадковому порядку; Васи́лиса своїх помилок не помічала і не виправляла. Під кінець завдання діти починали дратуватися, казати, що вони втомилися чи їм не цікаво.

Кількість дітей із середнім рівнем повноти прийняття завдання, якості самоконтролю в оцінці результату діяльності – 4 (27 %). Діти прийняли завдання повністю, зберегли мету до кінця заняття, по ходу роботи

припускалися нечисленних помилок, але їх не помічали і при цьому не усували їх. Діти писали палички та рисочки не зовсім акуратно, але результат роботи їх не хвилював, вони були зацікавлені в тому, щоб доробити завдання до кінця та отримати заохочення.

Кількість дітей із високим рівнем сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності становила 2 дитини (13%). Вони змогли повністю зробити завдання без помилок, працювали приблизно в однаковому темпі, були зосереджені на завданні, не відволікалися, якщо припускалися помилок, то своєчасно помічали їх і виправляли, намагалися зробити роботу неквапливо, красиво та акуратно.

Діагностичне завдання 2 «Викладання ялинки».

Мета: визначення рівня повноти прийняття завдання.

Матеріал: аркуш паперу (A4), три трикутники зеленого кольору та різної величини, коричневий прямокутник.

Зміст: дитині показується ялинка, складена з наклеєних на аркуш паперу трьох трикутників зеленого кольору різної величини, «посаджених на стовбур» коричневий прямокутник: «Зараз ми з тобою придумуватимемо декорації до мультфільму «Маша і ведмідь», давай згадаємо серію, де Маша прикрашала ялинку. Що ми вбираємо на це свято? Зробимо ялинку». Фігурки наклеювалися за дотримання низки правил, про них дитині спеціально не повідомлялося: кожній фігурці відводилося строго певне місце; «ствол» прямокутника служив ялинці основою; у напрямку від стовбура до верхівки трикутники наклеювалися у спадній послідовності; у напрямку від верхівки до стовбура фігури наклеювалися у зростаючій послідовності.

Результати, отримані під час проведення даного діагностичного завдання, представлені рис. 2.2.

Кількість дітей із низьким рівнем повноти прийняття завдання, якістю самоконтролю в оцінці результату діяльності становило 8 (53 %) дітей. Вони не змогли зібрати ялинку за зразком, навіть після спроб педагога допомогти і спрямувати дітей. Діти викладали іншу ялинку, хоч якусь, щоб швидше

закінчити, при цьому їхній невірний результат їх повністю задовольняв, оцінювали вони свою роботу як цілком гідну і правильну.

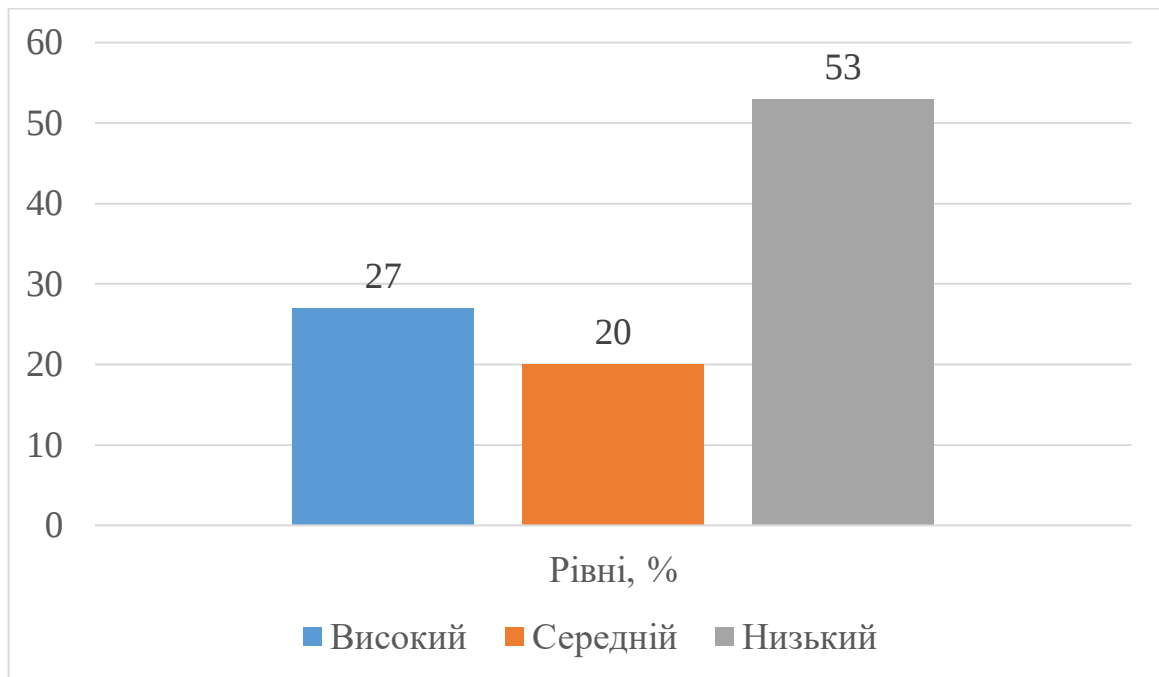


Рисунок 2.2 – Рівень повноти прийняття завдання

Кількість дітей із середнім рівнем повноти прийняття завдання, якості самоконтролю в оцінці результату діяльності – 3 (20 %). Вони впоралися із завданням за допомогою навідних питань, легко зібрали ялинку за зразком, зазнавали невеликих труднощів при поясненні своїх дій. Ростислав іноді припускався помилок, але швидко їх помічав і виправляв без підказки педагога.

Кількість дітей із високим рівнем повноти прийняття завдання, якості самоконтролю в оцінці результату діяльності становило 4 дитини(27%). Вони змогли повністю зробити завдання без помилок, швидко та впевнено зібрали ялинку та змогли пояснити всі правила, за якими збирали ялинку.

Діагностичне завдання 3 «Малювання прапорців».

Мета: визначення рівня повноти прийняття завдання, якості самоконтролю в оцінці результату ігрової діяльності.

Матеріал: подвійний лист у клітинку, кольорові олівці, зразок.

Зміст: дитині пропонується розглянути зразок завдання: на подвійному зошитовому листі в клітинку намальовані кольорові прапорці з дотриманням таких правил: ніжка прапорця займає три клітинки, прапорець – дві; відстань між сусідніми прапорцями – дві клітинки; відстань між рядками – дві клітинки; прапорці намальовані при чергуванні червоного та зеленого кольору; ніжка біля прапорця коричнева. «Уявімо, що нас прийшли на змагання. Який вид спорту тобі подобається? Щоб грати у волейбол, потрібно поділити межі поля. Можемо зробити це за допомогою різнокольорових прапорців. Давай намалюємо які прапорці будуть на нашому спортивному полі».

Результати, отримані в ході проведення даного діагностичного завдання, наведено в рис. 2.3.

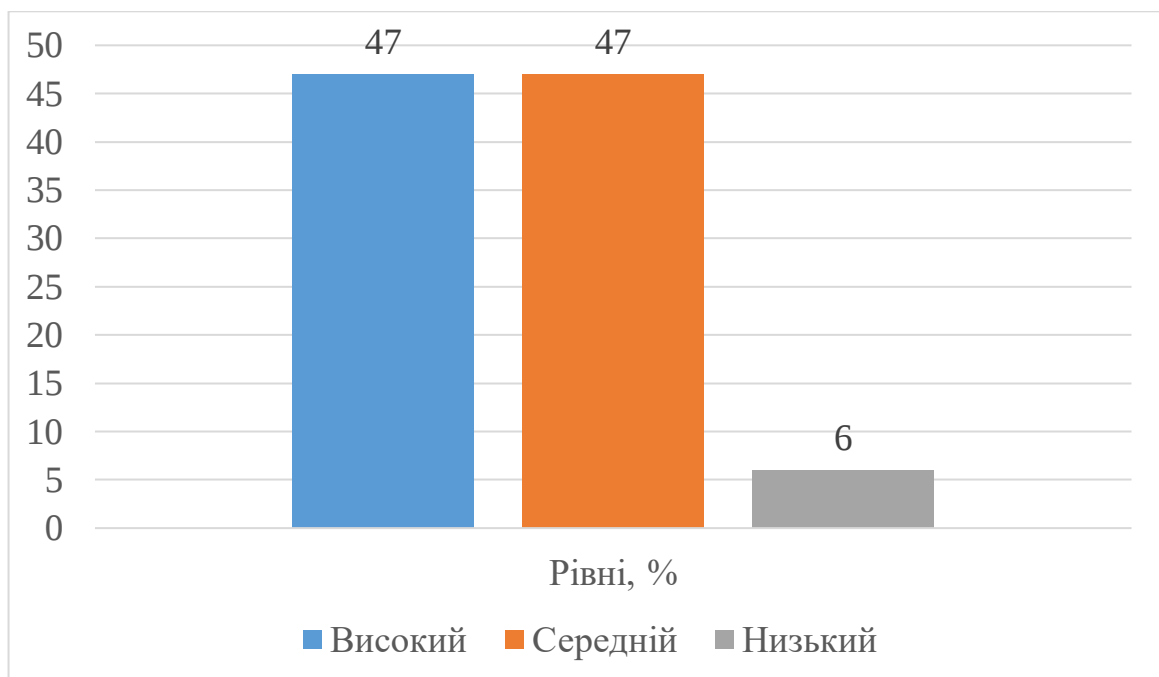


Рисунок 2.3 – Рівень повноти прийняття завдання, якість самоконтролю в оцінці результату ігрової діяльності

Кількість дітей із низьким рівнем повноти прийняття завдання, якість самоконтролю в оцінці результату діяльності становила 1 (6 %) дитина. Давид зовсім не зміг зробити завдання за зразком, так само відмовився виконувати завдання за допомогою дорослого. Хлопчику був абсолютно байдужий його

результат, він не був зацікавлений у завданні, йому хотілося просто помалювати олівцями.

Кількість дітей із середнім рівнем повноти прийняття завдання, якість самоконтролю в оцінці результату діяльності становило 7 (47 %) дітей. Вони впоралися із завданням за допомогою дорослого, але після кількох проб малювання, відмовляються від подальшого виконання завдання. Діти припускалися помилок під час виконання завдання, вони їх помічали, але не намагалися усунути. Результатом загалом були задоволені, але після навідних питань педагога.

Кількість дітей з високим рівнем повноти прийняття завдання, якість самоконтролю в оцінці результату діяльності становила 7 дітей (47%), вони змогли виконати завдання, не вдаючись до допомоги дорослого. Так само діти до кінця не виконували завдання через втому.

Діагностичне завдання 4 «Метод спостереження для оцінки вольових якостей».

Мета: визначення рівня сформованості вольових якостей.

Зміст: педагогу пропонується перелік ознак вольових якостей дошкільнят. Необхідно в процесі спостереження відзначати ознаки, які проявляються у дошкільнят під час гри. Необхідно також відзначати інтенсивність їхнього прояву в балах. Оцінка сили вольових якостей провадиться за 5-тибальною системою.

Результати, отримані в ході проведення даного діагностичного завдання, наведено в рис. 2.4.

Кількість дітей з низьким рівнем вольових якостей склала 10 (67%) дітей. Вони зовсім не виявили ознаки вольових якостей. Вольові якості діти виявляли переважно лише в одному виді діяльності (спорт, праця, доручення, прояв самостійності у суперечці чи вирішенні конфліктних ситуацій).

Кількість дітей із середнім рівнем вольових якостей становило 5 (33 %) дітей, вони впоралися із завданням. Діти виявили ознаки вольових якостей у двох видах діяльності (переважно це були такі ознаки, як навчання та спорт).

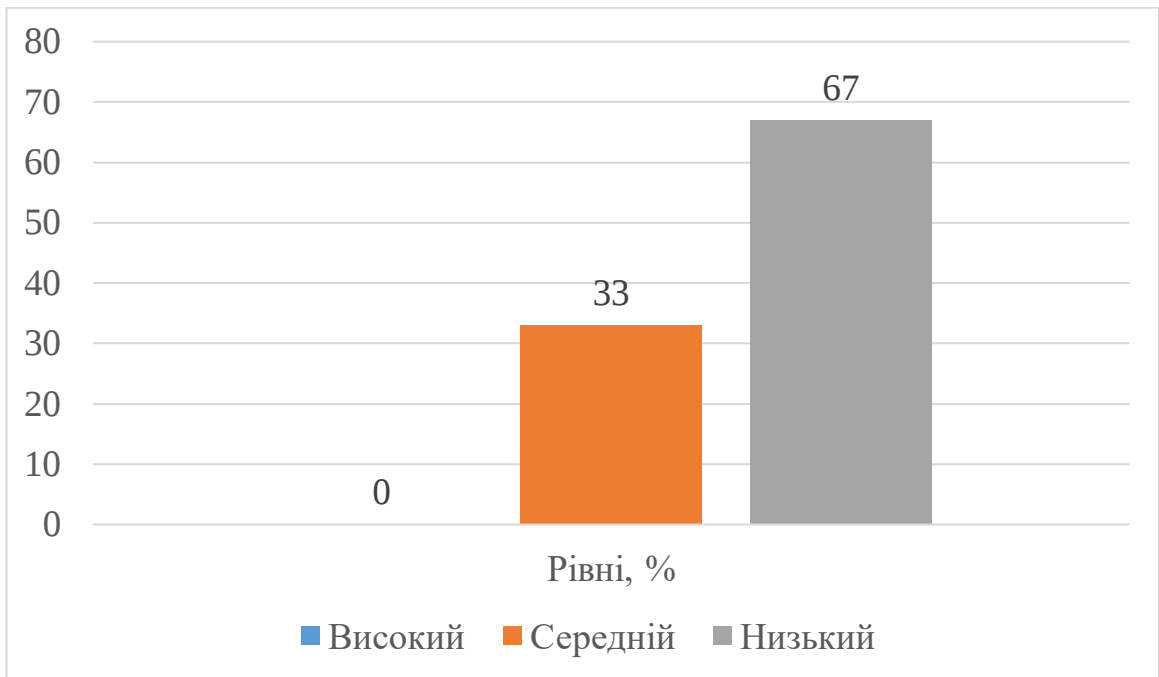


Рисунок 2.4 – Рівень сформованості вольових якостей у дітей

Кількість дітей із високим рівнем вольових якостей виявлено не було. Дошкільнят, які виявили б вольові якості більш ніж у двох видах діяльності, не опинилося в діагностованій групі дітей.

Діагностичне завдання 5 «Малювання будиночка лісника».

Мета: визначення рівня самоконтролю під час виконання завдання.

Матеріал: аркуш паперу (A4), кольорові олівці.

Зміст: дитині дають таку інструкцію: «Намалюй будиночок для людини, яка живе у лісі. Будиночок крихітний, але такий різнобарвний, що його видно здалеку. Малюй, як тобі заманеться, тільки запам'ятай, що треба обов'язково намалювати біля будиночка: сам будиночок жовтий, червоний дах, двері біля будиночка сині, біля будиночка намалюй лавку, вона теж синя, перед будинком посадимо дві маленькі ялинки і ще намалюй ялинку за будинком. Біля будиночка можеш намалювати ще щось, що сама захочеш».

Результати, отримані під час проведення даного діагностичного завдання, представлені рис. 2.5.

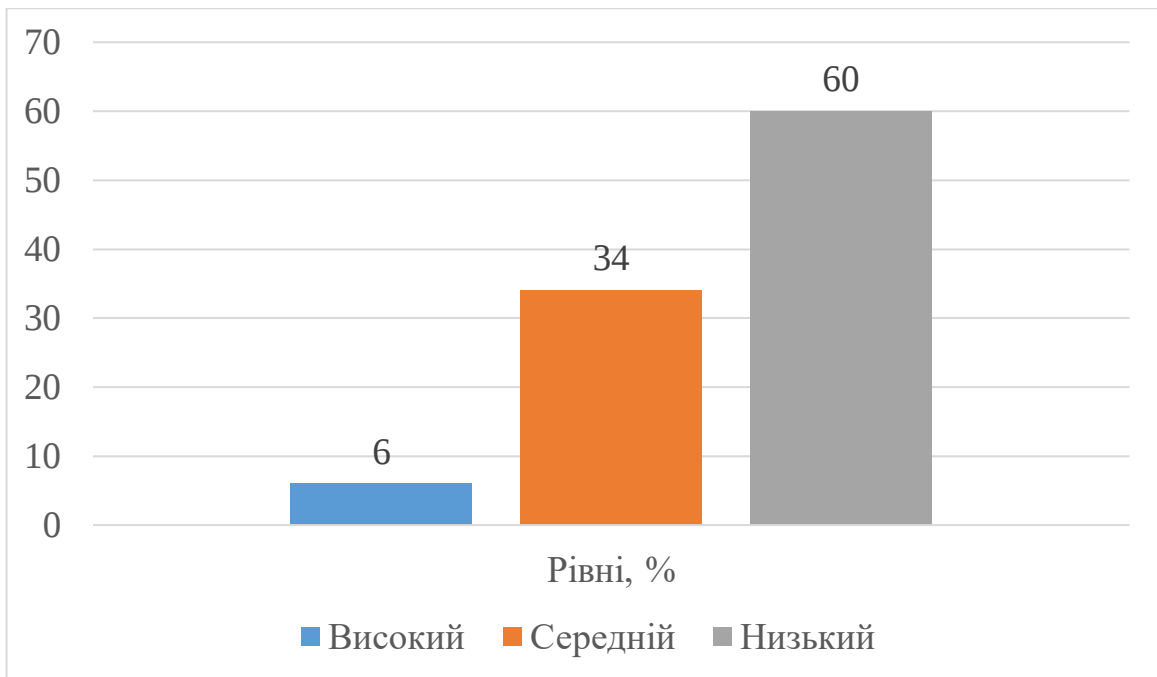


Рисунок 2.5 – Рівень самоконтролю під час виконання завдання

Кількість дітей з низьким рівнем орієнтування на завдання, особливості включення в роботу, послідовність та характер дій, ставлення до процесу діяльності становило 9 (60%) дітей, які зовсім не змогли запам'ятати послідовність малювання будиночка, решта дітей відмовилася виконувати завдання навіть за допомогою дорослого. В основному діти малювали будиночок абияк, розфарбовували його в ті кольори, які їм заманеться. Результатом залишалися задоволені, вважали, що вони зробили правильно, за інструкцією.

Кількість дітей із середнім рівнем становила 5 (33 %) дітей, які впоралися із завданням за допомогою підказок, насилу змогли намалювати будиночок, погано орієнтувалися у завданні. Могли намалювати дуже великий будиночок, малювали вікно, замість дверей або кілька дверей, вигадували додаткові складники.

Кількість дітей із високим рівнем – 1 (6%) дитина. Олена спромоглася повністю зробити завдання, але за допомогою підказок дорослого.

Діагностичне завдання 6 «Викладання геометричних фігур».

Мета: визначення рівня самоконтролю при оцінці результату ігрової діяльності.

Матеріал: коробка з кольоровими геометричними фігурками: кружечками червоного та жовтого кольору, синіми трикутниками, аркуш паперу (А4).

Зміст: дитині дають можливість розглянути фігурки, доторкнутися до них, потримати в руках. А далі перед нею кладуть аркуш паперу та пропонують таке завдання: «Ось перед тобою кольорові фігурки та аркуш паперу. Послухай, що тобі треба зробити. Спочатку тільки слухай, а потім виконуватимеш завдання. Уяви, що ми з тобою граємо в конструктор Лего. Тобі потрібно збудувати будиночок для ляльки (гараж для машини), але тільки за певними правилами. Кружочки – це вікна нашого будиночка, трикутники – паркан. Треба праворуч листа зверху вниз один під одним покласти сім червоних кружків. Потім на лівій стороні листа, теж зверху вниз один під одним, покласти жовті кружки – на два менше, ніж червоних. Потім у середині аркуша зверху донизу один під одним покласти сині трикутники: їх має бути на один більше, ніж жовтих кружків». Інструкція повторюється двічі.

Для виявлення особливостей саморегуляції у дітей віком 6-7 років, тобто рівень сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності у дітей застосовувалася методика «Вивчення саморегуляції». Випробуванням пропонувалося протягом 15 хвилин на зошитовому листі в лінійку писати палички і рисочки так, як показано у зразку, дотримуючись при цьому правила: писати палички та рисочки в певній послідовності, не писати на полях, правильно переносити знаки з одного рядка на інший, писати не на кожному рядку, а через один.

Результати, отримані в ході проведення даного діагностичного завдання, наведено на рис. 2.6.

Кількість дітей із низьким рівнем становила 8 (53 %) дітей. Вони зовсім не змогли зібрати викласти геометричні фігури, решта дітей відмовилася виконувати завдання навіть за допомогою дорослого. Арина плутала сторони аркуша, Ростислав не орієнтувався на аркуші паперу, Давид не зміг запам'ятати

інструкцію, навіть після повторення педагогом інструкції двічі, Ксюші не було цікаво це завдання.

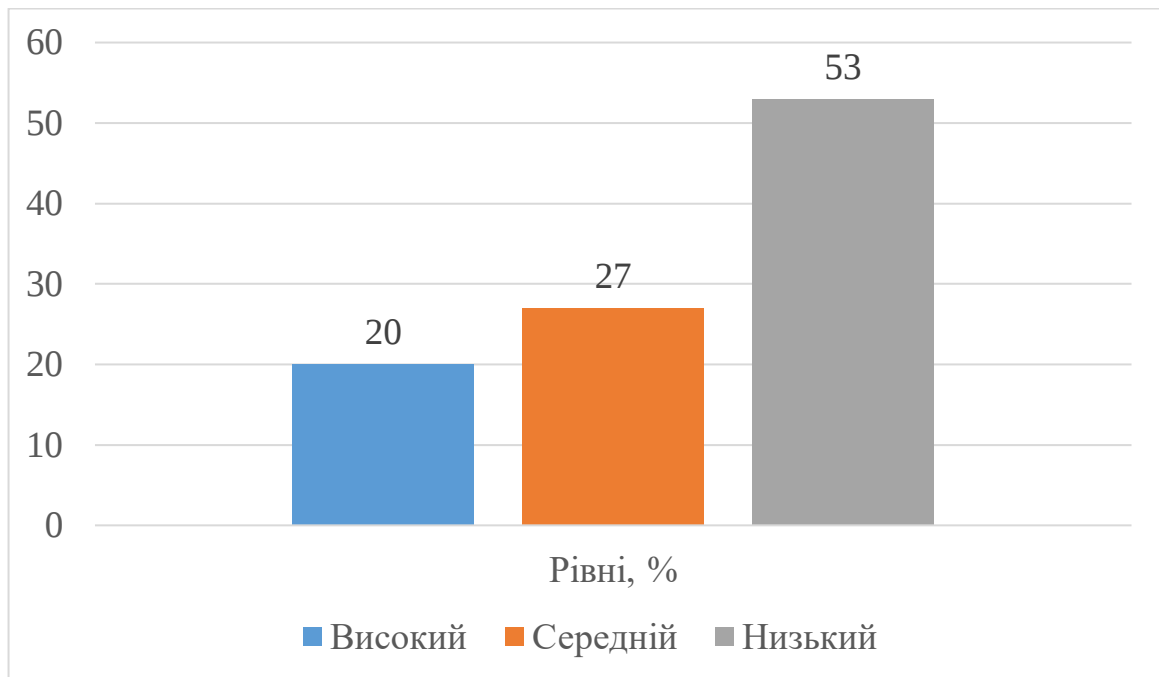


Рисунок 2.6 – Рівень самоконтролю в оцінці результату ігрової діяльності

Кількість дітей із середнім рівнем – 4 (27 %) дітей, які впоралися із завданням за допомогою підказок дорослого, середній рівень орієнтування на аркуші паперу, допущені помилки не виправляють, доки на це не вкаже дорослий. Діти були зацікавлені у результативності виконання завдання, викладали геометричні постаті акуратно, не поспішали.

Кількість дітей із високим рівнем становила троє дітей (20 %). Вони впоралися із завданням без помилок. Діти добре та швидко орієнтувалися на аркуші паперу, що змогли виконати завдання після першої інструкції. Своїм результатом виконання завдання були задоволені і чекали на заохочувальну оцінку педагога.

За результатами всіх діагностичних завдань ми поєднали дітей на три рівні сформованості саморегуляції в ігровій діяльності: низький, середній та високий.

До низького рівню віднесли 8 дітей (53%). Це діти, які за якийсь час починали писати знаки у випадковому порядку; під кінець виконання завдань дратувалися і казали, що вони втомились їм не цікаво; не змогли закінчити завдання, навіть після спроб педагога допомогти та спрямувати дитину; невірний результат їх повністю задовольняв, оцінювали вони свою роботу як цілком гідну та правильну; їм хотілося просто помалювати олівцями; діти зовсім не виявляли ознак вольових якостей.

Середній рівень у 7 дітей (47%) характеризується тим, що діти іноді припускалися помилок, але швидко їх помічали та виправляли; погано орієнтувалися у завданнях; робили завдання не зовсім акуратно, але результат роботи їх хвилював, вони були зацікавлені в тому, щоб зробити завдання до кінця; справлялися із завданням за допомогою навідних питань; результатом загалом були задоволені.

Високий рівень характеризується тим, що діти зуміли виконати завдання без помилок; були зосереджені на завданнях, не відволікалися, якщо припускалися помилок, то своєчасно їх усували, намагалися виконувати завдання акуратно; могли пояснити, що виконували у завданні та як справлялися з труднощами; результатами виконання завдань було задоволено. Таких дітей виявлено не було.

Результати, отримані під час констатуючого експерименту, представлені рис. 2.7.

У результаті проведеного нами дослідження можна дійти висновку про те, що у дітей 6-7 років рівень саморегуляції в ігровій діяльності сформований недостатньо і потребує розвитку під час індивідуальних і групових занять із педагогами у дитсадку й під час занять із батьками як індивідуальних завдань.

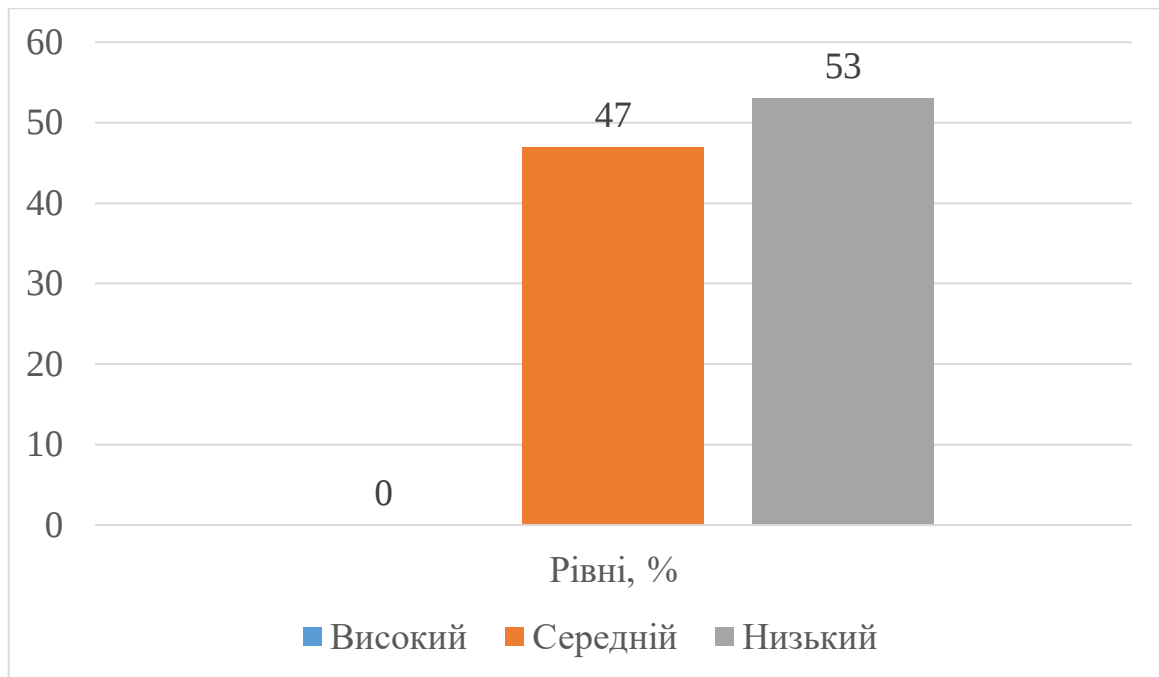


Рисунок 2.7 – Результати дослідження на констатуючому етапі експерименту

2.2 Зміст та організація роботи з формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту

Планування дошкільнятами своєї діяльності грає значну роль у регулюванні їх поведінки. Дослідження показують, що діти старшого дошкільного віку, такі як при самостійному малюванні чи організації ігор, можуть планувати свої дії та досягати кінцевого результату. Через ігрову діяльність діти поступово переходять до самостійного управління як ігрової, так і й пізнавальної діяльністю. Здатність планувати розвивається поступово: від відсутності планування 3 роки до цілісного планування 6-7 років. Важливо навчати дітей елементам тимчасових вистав через такі методи, як мотивація, складання планів, визначення пріоритетів, планування дня і тижня. Гра є важливим інструментом у розвитку довільної поведінки та саморегуляції у дошкільнят, оскільки в ній діти навчаються підкорятися правилам та

контролювати свою поведінку. Таким чином, навчання дітей плануванню сприяє розвитку їхньої пам'яті, мислення, уваги, мови та саморегуляції.

П. Лесгафт вважає, що дитина отримує велике задоволення, якщо вона сама помітила і з'ясувала собі якість явища, і якщо її міркування виявилися вірними, так само приносить їй найбільше задоволення те, що вона зробила сама і досягла це без допомоги дорослих [7].

Становленню довільної поведінки дитини сприяє гра. Добре підібрана та правильно організована гра є сильним засобом розвитку дітей дошкільного віку.

Механізм управління своєю поведінкою – підпорядкування правилам – складається саме у грі, а потім проявляється в інших видах діяльності. Довільність передбачає наявність зразка поведінки, якому слідує дитина, і контролю. У грі зразком служать не моральні норми чи інші вимоги дорослих, а образ іншої людини, чия поведінка копіює дитину [15].

Самоконтроль тільки з'являється до кінця дошкільного віку, тому спочатку дитині потрібен зовнішній контроль – з боку його товаришів з гри. Діти контролюють спочатку один одного, а потім – кожен сам себе. Зовнішній контроль поступово випадає із процесу управління поведінкою, і образ починає регулювати поведінку дитини безпосередньо [15].

Перенесення механізму довільності, що формується у грі, в інші неігрові ситуації в цей період ще ускладнений. Те, що відносно легко вдається дитині у грі, набагато гірше виходить за відповідних вимог дорослих. Наприклад, граючи, дошкільник може довго стояти в позі вартового, але йому важко виконати аналогічне завдання стояти прямо і не рухатися, як наказ від експериментатору. Хоча у грі містяться всі основні компоненти довільної поведінки, контроль за виконанням ігрових дій не може бути свідомим: гра має яскраву афективну забарвленість. Тим не менш, до 7 років дитина все більше починає орієнтуватися на норми та правила; образи, що регулюють її поведінку, стають більш узагальненими (на відміну від образу конкретного персонажа у грі). При найбільш сприятливих варіантах розвитку дітей, на момент вступу до

школи вони здатні керувати своєю поведінкою в цілому, а не лише окремими діями [16].

У грі розвивається мотиваційно-потребісна сфера дитини. Виникають нові мотиви діяльності та пов'язані з ними цілі, відбувається розширення кола мотивів. Вже в попередній перехідний період – у 3 роки – у дитини з'явилися мотиви, що виходять за рамки безпосередньо даної ситуації, обумовлені розвитком її відносин з дорослими. Тепер, у грі з однолітками, їй легше відмовитися від своїх швидкоплинних бажань. Її поведінка контролюється іншими дітьми, вона повинна слідувати певним правилам, що впливають з її ролі, і не має права ні змінити загальний малюнок ролі, ні відволіктися від гри на щось стороннє. Довільність поведінки, що формується, полегшує перехід від мотивів, що мають форму афективно забарвлених безпосередніх бажань, до мотивів-намірів, що стоять на межі свідомості.

Таким чином, навчання дітей основ планування є важливим моментом у розвитку її особистих здібностей. У дошкільнят формується та розвивається пам'ять, мислення, увага, мова та саморегуляція.

Під час діагностики нами виявлено, що у дітей спостерігається недостатня сформованість саморегуляції в ігровій діяльності. У старших дошкільнят відсутні навички усвідомленого управління часом, тому було вирішено формувати цю навичку через прийоми тайм-менеджменту у спільній проектній діяльності з педагогами, дітьми та батьками.

Мета формуючого етапу експерименту: розробити та апробувати зміст методики формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту.

З гіпотези дослідження, була побудована наступна логіка формуючого експерименту, побудована в кілька етапів:

Перший етап – етап відбору адаптованих прийомів тайм-менеджменту для ігрової діяльності (індивідуальні, вікові особливості старших дошкільнят, їх інтереси, опора на наочність), які будуть спрямовані на такі показники, яким відповідають компонентам саморегуляції: повнота прийняття завдання; рівень

повноти прийняття завдання, якість самоконтролю в оцінці результату ігрової діяльності; вольові якості; самоконтроль у ході виконання завдання; самоконтроль в оцінці результату ігрової діяльності.

Другий етап – етап реалізації проекту та розробки авторських посібників щодо формування саморегуляції в ігровій діяльності, які ґрунтуються на адаптованих нами прийомах тайм-менеджменту.

Третій етап – етап оцінки результативності змісту проведеної роботи; підбиття підсумків роботи щодо формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту.

Отримані результати дослідження на констатуючому етапі показали необхідність реалізації проекту «Я і мій час». Даний проект з різновиду педагогічний, груповий, довгостроковий. Ціль проекту: формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту. Цей проект забезпечить дошкільникам розвиток самостійності у плануванні власної ігрової діяльності. Це виявляється у розробці наступних продуктів проекту: складати та використовувати навчальний плакат «Розпорядок дня», планнінг, календар важливих справ; виділяти «обов'язкові» та «гнучкі» справи, використовуючи ситуації «вибору» та інше. Усі заходи забезпечили створення сприятливих умов розвитку дітей відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей та схильностей.

Під час роботи над проектом у груповому приміщенні були створені умови розвитку ігрової діяльності для кожної дитини як суб'єкта відносин із самим собою, іншими дітьми, дорослими та світом. У розвиваючому предметно-просторовому середовищі групи були обладнані мольберти, дошки, пісочні та настінні годинники, макети годинників та міні-музей «Годинник» у підготовчій до школи групі (у колекції музею знаходяться різні види годинників: від пісочних до «розумних» фітнес-браслетів). Діти та батьки брали активну участь у створенні проекту: виготовляли планнінги на кожну дитину, календарі, маркери, стікери, наклейки, магніти; було придбано та виготовлено: плакат «Розпорядок дня», наклейки інтер'єрні «Режим дня дошкільника»,

ширмочка (папка пересування) для інформування дітей та батьків, книжки, розмальовки та ігри на тему «режим дня». Було виготовлено авторські посібники для гри з дітьми.

Одним із завдань проекту було залучення батьків та педагогів установи до формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомом тайм-менеджменту та застосування їх у ігровій діяльності в домашніх умовах. Для вирішення цього завдання було проведено консультації з усіма суб'єктами освітніх відносин. Зміст основних етапів проекту представлено у таблиці 2.2.

Цей проект викликав величезний інтерес з боку педагогів та батьків дитячого садка. Багатьох зацікавила тема тайм-менеджменту і дехто почав вивчати літературу з цього питання. Багато дорослих стали застосовувати нові вміння у житті і у дітей.

Ми провели невелике опитування та дізналися у дітей, у які ігри їм більше подобаються грати. Найпопулярнішими були: гра в м'яча, гра в конструктор, дидактичні ігри на липучках, ігри-ходилки.

Враховуючи переваги ігор, ми відібрали прийоми тайм-менеджменту.

Розглянемо перший прийом із тайм-менеджменту «Візуальне планування та мотивація через ігрову діяльність» та посібник для його реалізації.

Цей прийом спрямовано на формування у дітей навичок планування та виконання завдань через візуалізацію та ігрову мотивацію. Основна ідея полягає в тому, щоб перетворити процес виконання повсякденних справ на захоплюючу гру, використовуючи наочні матеріали та заохочення. Це допомагає дітям краще розуміти послідовність дій, розвивати пам'ять, увагу та мовлення, а також формувати корисні звички.

Авторську розробку «Режим дня» виконано у вигляді планера з липучками. У цьому планері діти можуть відзначати виконані справи за допомогою спеціальних карток-похвал.

Програма також включає ігри, такі як «Склади по порядку», «Що спочатку, а що потім», «Чого не стало». Ці ігри допомагають дітям зрозуміти послідовність дій, розвивати логічне мислення та пам'ять.

Таблиця 2.2

Проект «Я і мій час»

Етапи проекту	Педагоги	Діти	Батьки
Підготовчий	Буклет, консультація та семінар «Тайм-менеджмент у ігровий діяльності»	Оформлення міні-музею «Годинник». Створення макету «Годинник» і планнер. Гра «Доба в годиннику», Майстер-клас «Мої перші завдання»	Буклет та консультація «Як все встигати з дитиною»
Основний	Майстер-клас виготовлення авторських дидактичних ігор та посібників	Гра «Планувальник на тиждень», Гра «Таймер завдань», Творче заняття «Мій ідеальний день», Гра «Розклад справ», Гра «Збери пазл часу», Рольова гра «Я – керівник часу», Презентація «Мій час»	Буклет «Секрети часу». Конкурс «Кращий макет годинника»
Заключний	Виступ на педагогічній раді зі звітом про реалізації проекту	Діагностика сформованості саморегуляції в ігровий діяльності у дітей 6-7 років	Вечір зустрічей з обговоренням та обміном досвіду з вмінню розпоряджатися своїм часом «Тайм-менеджмент у моїй сім'ї»

Загалом робота включала такі етапи.

Введення у планування. Спочатку діти познайомилися з планером та картками-похвал. Ми пояснили їм, що кожна виконана справа відзначатиметься карткою, що стане їхньою «похвалою» за добре виконане завдання.

Складання плану дня. Разом з дітьми ми складали план на день, використовуючи картки для позначення різних завдань (наприклад, «прибрати іграшки», «почитати книгу»). Діти самостійно прикріплювали картки на планер, що допомагало візуалізувати майбутні завдання.

Ігрова мотивація: у процесі виконання завдань діти брали участь в іграх, як-от «Склади по порядку» і «Що спочатку, що потім». Ці ігри допомагали дітям зрозуміти порядок виконання завдань та закріплювати нові навички.

Рефлексія та заохочення: наприкінці дня ми разом перевіряли виконані завдання. Діти із задоволенням відзначали їх виконаними, прикріплюючи картки-похвали. Це створювало позитивне підкріплення та мотивацію для подальших досягнень.

Продовження роботи вдома: батьки також були залучені до процесу. Діти використовували планер будинку, що допомагало зміцнити зв'язок між домашніми та освітніми установами. Батьки відзначали позитивний вплив допомоги на розвиток у дітей навичок планування та виконання завдань.

Використання лепбуку «Режим дня» в рамках прийому візуального планування та мотивації через ігрову діяльність показало свою ефективність. Діти швидше засвоювали послідовність дій, розвивали пам'ять та увагу, а процес виконання повсякденних завдань став для них цікавим та захоплюючим.

Наступний прийом – «Планування через ігрові дії та залучення».

Опис прийому. Цей прийом спрямований на розвиток у дітей навичок планування, самоорганізації та виконання завдань за допомогою інтерактивної та творчої діяльності. Використання наочних та тактильних матеріалів в ігровій формі допомагає дітям легко запам'ятовувати та дотримуватись режиму дня, розвивати логічне мислення, увагу та уяву.

Для реалізації цього прийому ми виготовили лепбук «Куб-перевертень» - куб із замальовками різних дій. Діти попередньо виготовляли свої кубики,

малюючи на гранях куба різні дії (наприклад, як вони прибирають іграшки, будують із конструктора, грають у «магазин», «лікарню», «школу»). Потім діти склеювали ці малюнки у кубик з допомогою педагога. Куб можна використовувати для планування діяльності, кидаючи його або передаючи по колу, що перетворює процес планування на захоплюючу гру. Лепбук можна використовувати як у режимі дня, так і під час занять, а також як елемент фізкультхвилин.

У ході дослідження я використав лепбук «Куб-перевертень» для застосування прийому планування через ігрові дії та залучення. Робота включала такі етапи:

Попередня робота стосувалася виготовлення кубиків. На початковому етапі ми разом із дітьми виготовляли кубики. Діти малювали різні дії, такі як прибирання іграшок, будівництво з конструктора, ігри до «магазину», «лікарні», «школи». Потім ми разом склеювали малюнки у кубики. Цей процес допоміг дітям краще зрозуміти і запам'ятати дії, що виконуються.

Далі планували діяльність: діти використовували кубики для планування своєї діяльності. Ми кидали чи передавали куб по колу, і діти виконували дії, що випали на верхню грань куба. Це робило процес планування цікавим та непередбачуваним.

Лепбук допомагав дітям вчитися послідовно виконувати елементи самообслуговування та планувати дозвілля. Повертаючи кубики, діти самостійно складали плани на день, тиждень та вихідні, що сприяло розвитку їхнього логічного мислення та уяви. Кубики використовувалися як у режимі дня, так і під час занять. Ми включали їх у різні види діяльності, що допомагало дітям закріплювати навички планування та виконання завдань у різних контекстах.

Був у лепбуку та розважальний аспект, що дуже важливо для дітей дошкільного віку. Усередині кубиків ми розміщували «шумелки», «шуршалки» та «ланочки», що робило їх цікавішими та веселішими.

Використання лепбуку «Куб-перевертень» показало свою ефективність у розвитку у дітей навичок планування та самоорганізації. Діти брали активну участь у процесі, з цікавістю виконували завдання та освоювали нові навички, перетворюючи рутинні справи на захоплюючу гру.

Проблеми, пов'язані з невмінням керувати своїм часом, є одним із найпоширеніших. Це відзначають і батьки, і освітяни, і самі дошкільнята.

Аналіз звернення батьків, бесід із вихованцями підготовчої до школи групи в рамках консультацій показали, що більшість дітей не знають, чим себе зайняти у вільний час, окрім гри в комп'ютер або телефон, перегляду мультфільмів.

Ось, що кажуть діти з приводу управління часом: «У вихідні дні я цілий день грав у комп'ютерні ігри, у стрілялки, танки та машинки», «У суботу я спочатку довго спала, а потім до вечора дивилася мультфільми в телефоні у мами», «Вранці прокинувся, поснідав, пішов гуляти гуляти, увечері прийшов із прогулянки, поїв і дивився телевізор до ночі».

Ці приклади наочно ілюструють, що дошкільнята не мають вміння управляти часом. Значимість застосування прийомів тайм-менеджменту для дітей є очевидною.

Прийоми, які ми використовували на формуючому етапі нашого експерименту: читання книг про режим дня, папки-пересування (ширмочки) «Режим дня», проектна діяльність, театралізована діяльність, бесіда, експеримент, групова спільна діяльність, аналіз ситуацій та їх зміна, створення історій.

Також у роботу ми включали прийоми, що є специфічними для тайм-менеджменту: аналіз кількості втраченого часу за допомогою календарика; планування дня, фіксація у вигляді плану та його проживання з використанням «золотих правил» управління часом; ведення плакату «Розпорядок дня»; оцінка виконання запланованого та фіксація підсумків.

Таким чином діти познайомилися з наступними інструментами управління часом: календариком, планом на день.

В рамках прийому проектної діяльності діти, разом з батьками виготовили книжки-малюки, прочитавши яку, іншим дітям не захочеться витрачати свій дорогоцінний час даремно. Діти пропонували різні ситуації, у яких час показують, як швидкоплинність буття.

За допомогою театралізованої діяльності, дошкільнята, разом із педагогами поставили сценку – продемонструвавши таким чином вирішення проблемної ситуації персонажа, який витрачає час на порожню діяльність.

Розглянемо реалізацію прийому з календарем.

Календарик є табличкою, де додатково до дат і днів тижня проставлено час доби з інтервалом в 1 годину (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Календарик

	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16	17-18	19-20	Загалом за день
Понеділок									
Вівторок									
Середа									
Четвер									
П'ятниця									
Субота									
Неділя									
Загалом за тиждень									

Календарик – це інструмент для візуального відстеження та аналізу часу, витраченого марно. Дитина щодня відзначає кольором час, витрачений на марні заняття. Постійне знаходження календарика перед очима дитини нагадує йому про необхідність дбайливо ставитися до часу і допомагає формувати усвідомлене ставлення до використання.

Як використовувалося у роботі з дітьми: діти отримували свої календарики і набори кольорових олівців. У ході дослідження ми використовували календарик для застосування прийому усвідомлення та зниження втрати часу через візуальне відстеження. Робота включала такі етапи:

Введення та навчання: на першому етапі ми пояснювали дітям принцип роботи календарика. Ми показали, як щоденно фіксувати час, витрачений марно, і як позначення кольору допомагають візуалізувати ці періоди.

Щоденне відстеження: щодня діти самостійно відзначали в календарі періоди часу, витрачені на марні заняття (наприклад, довгі ігри на комп'ютері або перегляд телевізора замість виконання корисних завдань).

Для наочності ми обговорювали такі приклади: якщо з 16:00 до 22:00 дитина грала на комп'ютері, хоча батьки дозволяли лише один годину гри, то він виділяє кольором період з 16:00 до 20:00, за винятком дозволеної години.

Підбиття підсумків дня і тижня: наприкінці кожного дня діти підраховували загальну кількість витраченого часу і записували цю цифру в колонці «Підсумки». За підсумками тижня ми спільно підраховували загальну кількість часу, витраченого за тиждень. Це дозволило дітям побачити загальну картину та усвідомити, скільки часу вони втрачають.

Аналіз та рефлексія: ми проводили обговорення про те, як можна скоротити втрату часу та використовувати його більш продуктивно. Діти ділилися своїми висновками та планами щодо покращення.

Особлива увага приділялася випадкам, коли у дитини накопичилася значна кількість витраченого часу. Це допомагало їм задуматися про те, як вони проводять свої дні та як можуть змінити свої звички.

Постійне нагадування і мотивація: календар постійно знаходився у дітей перед очима, нагадуючи їм про необхідність контролювати свій час. Бачачи колірні позначки на календаріку, діти прагнули бути хорошими і зменшити кількість марно витраченого часу.

Результати роботи: використання календарика показало свою ефективність у зниженні кількості втраченого годинника у дітей. Діти стали

більш усвідомлено ставитися до свого часу, прагнули скоротити періоди марних занять і більше приділяли уваги корисним видам.

діяльності. Цей прийом допоміг їм розвинути навички самоорганізації та планування, а також покращив їхню здатність до самоконтролю.

2.3 Оцінка роботи щодо формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту

Мета контрольного експерименту – виявлення зміни на рівні сформованості саморегуляції в ігровій діяльності у дітей дошкільного віку 6-7 років.

Для того щоб визначити динаміку сформованості саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років, нами була повторно проведена діагностика за допомогою методик, представлених у констатуючому експерименті (параграф 2.1).

Для виявлення особливостей саморегуляції у дітей дошкільного віку 6-7 років, тобто рівень сформованості саморегуляції в ігровій діяльності у дітей дошкільного віку застосовувалася методика «Вивчення саморегуляції». Порівняльні кількісні результати діагностичного завдання представлені рис. 2.8.

Низький рівень продемонстрували 1% дітей (Арина), що свідчить, що дівчинка зовсім не змогла виконати завдання до кінця, навіть за допомогою дорослого.

У 4 дітей (27%) – середній рівень, діти впоралися із завданням за допомогою навідних питань, легко намалювали всі палички та рисочки.

У 67% дітей (10) було виявлено високий рівень. Діти добре впоралися із завданням, не припустившись помилок.

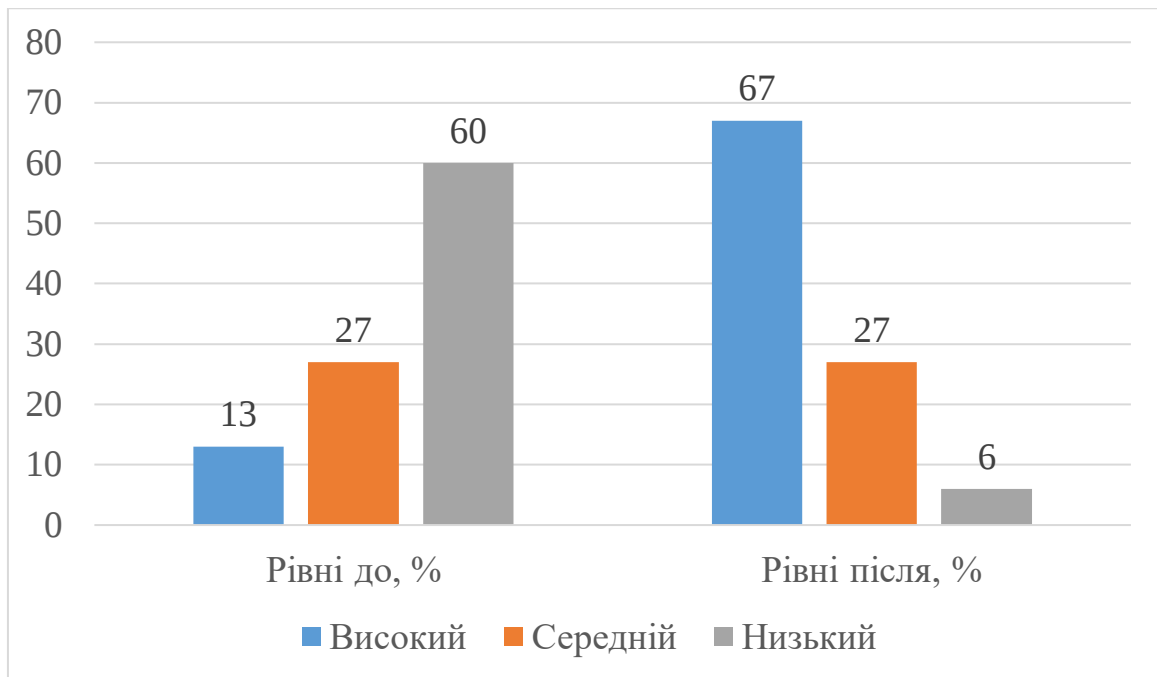


Рисунок 2.8 – Порівняльні кількісні результати щодо виявлення рівня сформованості саморегуляції в ігровій діяльності у дітей

Після проведення діагностичного завдання 1 ми виявили, що рівень уміння сформованості саморегуляції в ігровій діяльності значно підвищився. Більшість дітей мають високий рівень, кількість дітей із низьким рівнем знизилася.

Для виявлення рівня повноти прийняття завдання застосовувалася методика «Викладання ялинки». Порівняльні кількісні результати діагностичного завдання 2 представлені рис. 2.9.

Низький рівень продемонстрував 1 дитина (6%), яка насилу впоралась із завданням, вона не змогла зібрати ялинку за зразком, і відмовилася виконувати завдання навіть з допомогою дорослого.

У 27% дітей (4 респонденти) ми виявили середній рівень розвитку даного вміння, вони впоралися із завданням за допомогою навідних питань, легко зібрали ялинку за зразком.

У 67% дітей (10 осіб) було виявлено високий рівень. Діти впоралися із завданням практично без помилок.

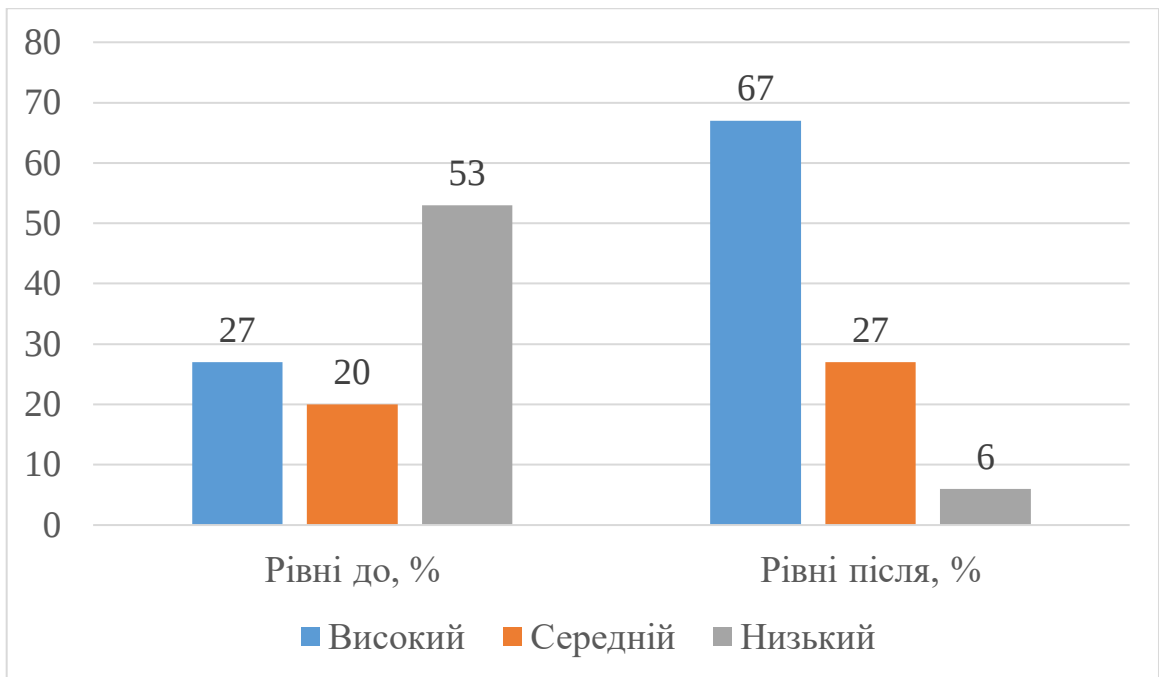


Рисунок 2.9 – Порівняльні кількісні результати виявлення рівня повноти прийняття завдання

В результаті проведення діагностичного завдання 2, ми побачили, що рівень повноти прийняття завдання значно підвищився.

Для виявлення рівня повноти прийняття завдання якість самоконтролю при оцінці результату діяльності у дітей 6-7 років застосовувалася методика «Малювання прапорців». Порівняльні кількісні результати діагностичного завдання 3 представлені рис. 2.10.

Дітей з низьким рівнем розвитку цього вміння ми не виявили.

5 дітей (33%) продемонстрували середній рівень. Діти впоралися із завданням за допомогою дорослого, але після кількох спроб малювання, відмовляються від подальшого виконання завдання.

У 10 дітей (67%) був виявлений високий рівень, отже, вони впоралися із завданням краще за інших. Вони змогли виконати завдання, не вдаючись до допомоги дорослого. Так само діти до кінця не виконували завдання через втому.

В результаті проведення діагностичного завдання 3 ми побачили, що рівень повноти прийняття завдання, якість самоконтролю при оцінці результату діяльності у дітей 6-7 років підвищився. Низький рівень не було виявлено.

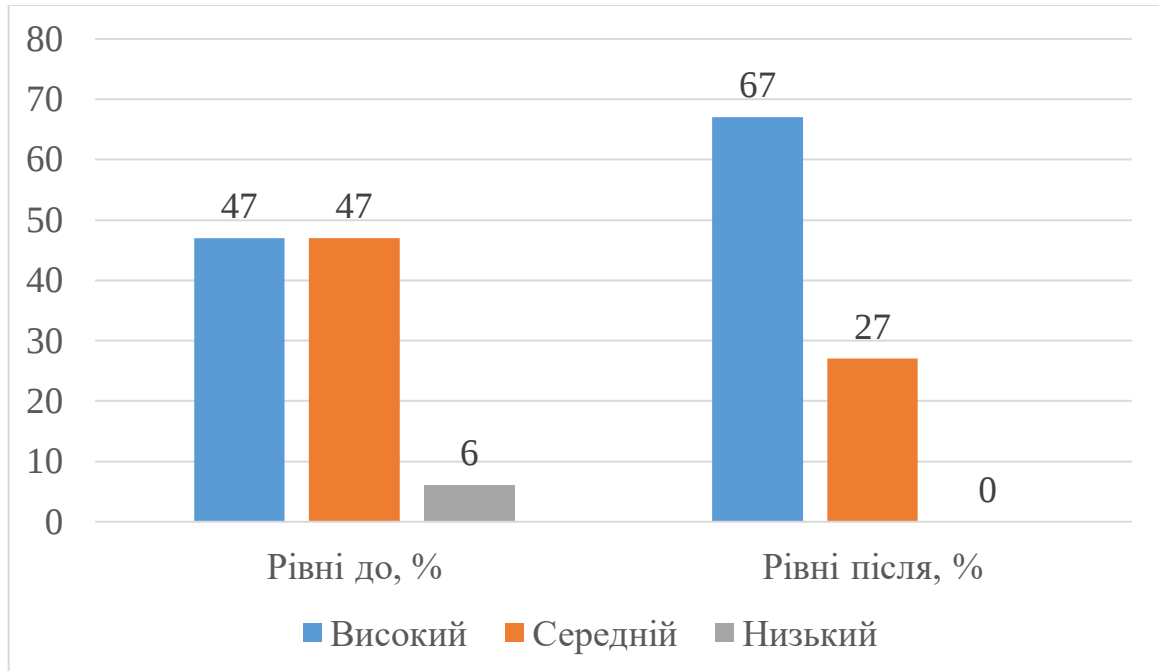


Рисунок 2.10 – Порівняльні кількісні результати виявлення рівня повноти прийняття завдання

Для виявлення рівня сформованості вольових якостей у дітей 6-7 років застосовувалася методика «Метод спостереження для оцінки вольових якостей». Порівняльні кількісні результати діагностичного завдання 4 представлені рис. 2.11.

5 дітей (33%) мають низький рівень розвитку, отже, вони не змогли довести розпочату справу до кінця, не виявляли завзятість при зміні колективу, не виявляли терпіння в ігровій діяльності, не змогли тримати себе в конфліктних ситуаціях в ігрових моментах. У 1 дитини (Савелій) було виявлено середній рівень. 61% дітей (9 осіб) правильно виконали інструкцію завдання з першого разу, без підказок дорослого. Діти виявили свої вольові якості.

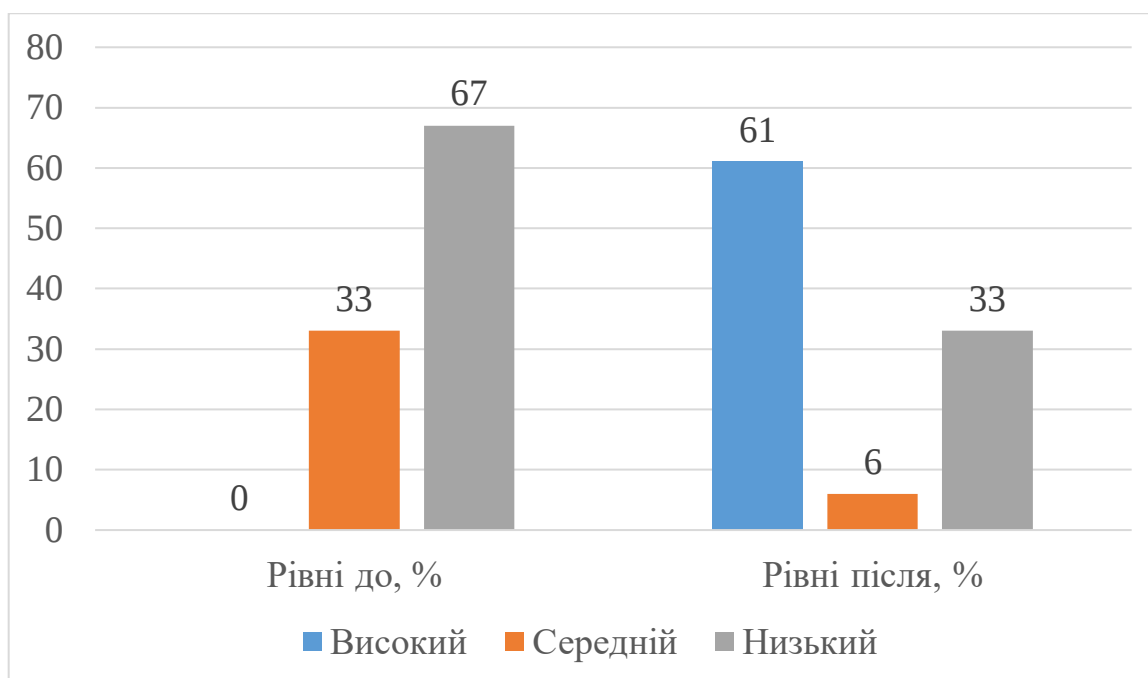


Рисунок 11 – Порівняльні кількісні результати виявлення рівня сформованості вольових якості у дітей 6-7 років

В результаті проведення діагностичного завдання 4, ми побачили, що рівень уміння сформованості вольових якості у дітей 6-7 років значно підвищився. Високий рівень мають більшість дітей, хоча на попередньому етапі таких не було. Низький рівень зменшився у 2 рази.

Для виявлення рівня самоконтролю під час виконання завдання у дітей 6-7 років застосовувалася методика «Малювання будиночка лісника». Порівняльні кількісні результати діагностичного завдання 5 представлені рис. 2.12.

В результаті проведення діагностичного завдання 5, ми виявили, що рівень самоконтролю в процесі виконання завдання у дітей 6-7 років змінився у дзеркальному відображенні.

Для виявлення рівня самоконтролю в оцінці результату діяльності у дітей дошкільного віку 6-7 років застосовувалася методика «Викладання геометричних постатей». Порівняльні кількісні результати діагностичного завдання 6 представлені рис. 2.13.

Низький рівень розвитку даного вміння не було виявлено.

3 дітей (19%) продемонстрували середній рівень розвитку цього вміння. Діти впоралися із завданням за допомогою підказок дорослого, середній рівень орієнтування на аркуші паперу, допущені помилки не виправляють, доки на це не вкаже дорослий.

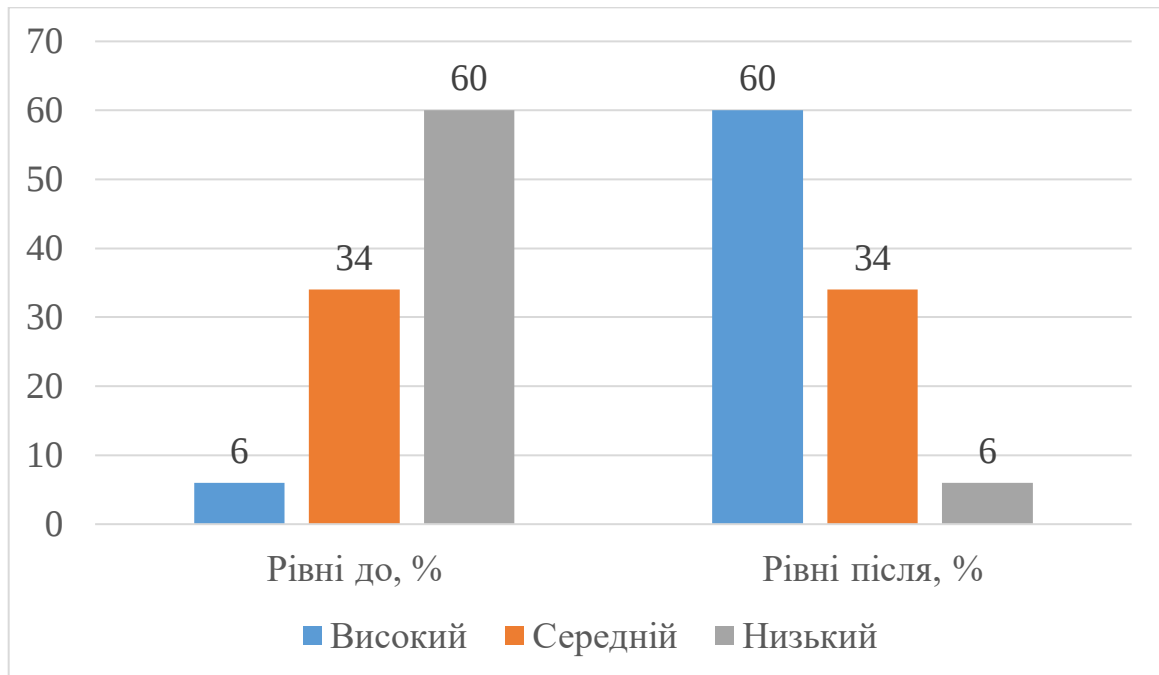


Рисунок 2.12 – Порівняльні кількісні результати виявлення рівня самоконтролю в ході виконання завдання у дітей 6-7 років

12 дітей (81%) мають високий рівень самоконтролю при оцінці результату діяльності, оскільки вони виконали завдання самостійно та правильно.

В результаті проведення діагностичного завдання 6 ми виявили, що рівень самоконтролю при оцінці результату діяльності у дітей 6-7 років підвищився. У більшості дітей (81%) було виявлено високий рівень розвитку, середній рівень було виявлено у 19%, низький рівень не було виявлено.

Порівняльні кількісні результати констатуючого та контрольного експериментів представлені на рис. 2.14.

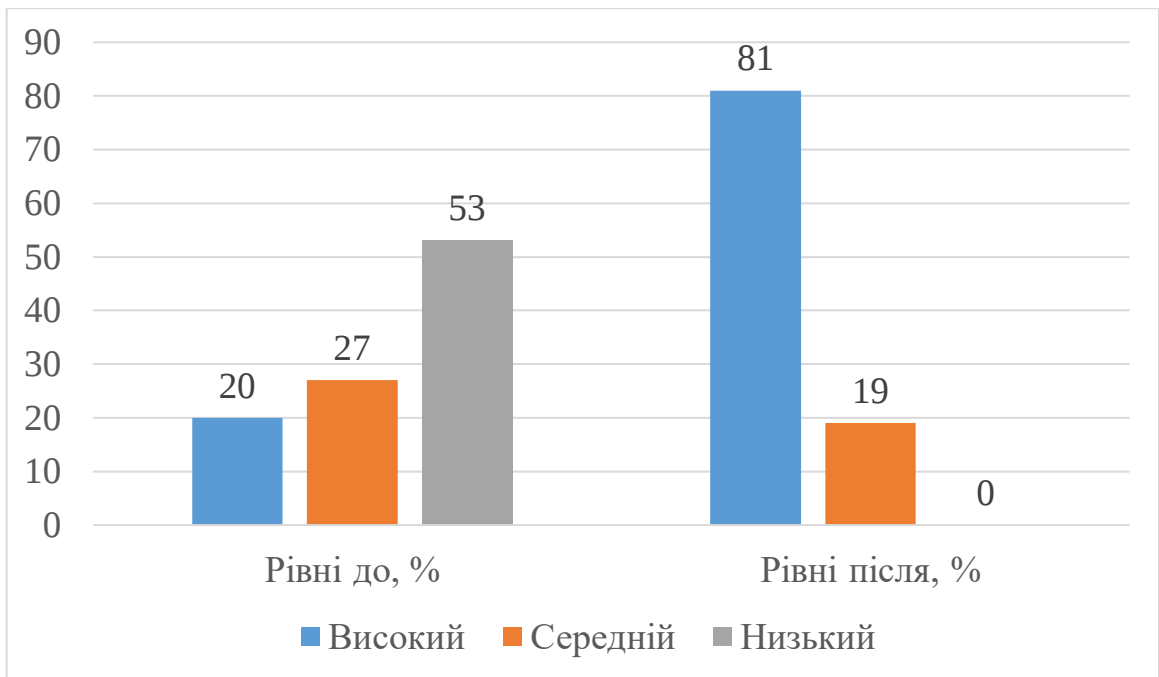


Рисунок 13 – Порівняльні кількісні результати виявлення рівня самоконтролю в оцінці результату діяльності у дітей дошкільного віку 6-7 років

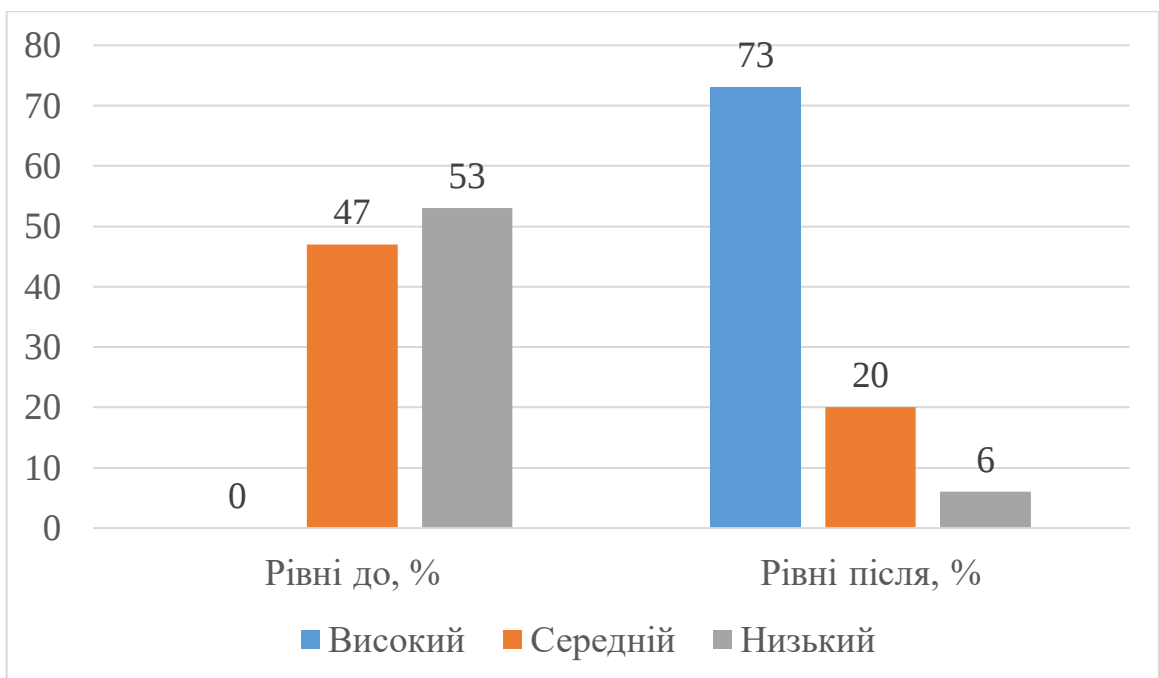


Рисунок 14 – Порівняльні кількісні результати констатуючого та контрольного експериментів

Після проведення діагностичних завдань на етапі контрольного експерименту, можна зробити висновок про рівень сформованості

саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років: до низького рівня сформованості саморегуляції в ігровій діяльності ми віднесли 1 дитину (0%), коли на попередньому етапі таких було 8 (53%). До середнього рівня сформованості саморегуляції в ігровій діяльності ми віднесли 3 особи (20%), коли на етапі експерименту, що констатує, до нього належали 7 осіб (47%).

До високого рівню сформованості саморегуляції в ігровій діяльності ми віднесли 11 осіб (73%), коли на попередньому етапі таких дітей не було.

За підсумками отриманих результатів контрольного етапу видно, що дошкільнята краще впоралися із завданнями після формуючого етапу експерименту: припускалися менше помилок у складанні ялинки, у малюванні прапорців та будиночків, у викладанні геометричних фігур, активно виконували завдання та менше користувалися підказками педагога.

За підсумками діагностики ми виявили, що формування у дітей 6-7 років саморегуляції в ігровій діяльності прийомами тайм-менеджменту дає позитивний результат, що доводить вірність гіпотези.

Висновки з другого розділу

Експериментальна частина роботи була реалізована в умовах дошкільного закладу (ЗДО №228, місто Одеса) на вибірці з 15 дітей віком 6–7 років, що дало змогу апробувати методику формування саморегуляції в ігровій діяльності з використанням адаптованих прийомів тайм-менеджменту та провести порівняльний аналіз показників на констатуючому, формуючому та контрольному етапах дослідження. Для діагностики були визначені операційні показники сформованості саморегуляції: повнота прийняття завдання, збереження завдання до кінця діяльності, наявність вольових якостей, якість самоконтролю під час виконання та при оцінці результату — і цим показникам відповідали конкретні діагностичні завдання, адаптовані до ігрового контексту (завдання «Вивчення саморегуляції», «Викладання ялинки», «Малювання прапорців», «Малювання будиночка лісника», «Викладання геометричних

фігур»)). Методична побудова діагностики дозволила реєструвати як кількісні, так і якісні зміни у процесі експерименту, враховуючи реакцію на помилки, звертання за підказками та ступінь самостійності виконання роботи.

Результати констатуючого етапу свідчили про помітну диференціацію початкового рівня саморегуляції: за сукупністю діагностичних показників частка дітей з низьким рівнем складала значну частину вибірки. Після реалізації формуючого блоку, у якому застосовувалися такі інструменти тайм-менеджменту, як календарик із відміткою «втраченого часу», інструменти планування дня в ігровій формі, плакат «Розпорядок дня», проектна діяльність із батьками та театралізована інсценізація проблемних ситуацій, спостерігалось стійке підвищення показників саморегуляції. Кількісно це виявилось у динаміці розподілу рівнів: у контрольному етапі низький рівень практично зник (з 53% на початку до 0% у кінцевому вимірі), середній рівень знизився (з 47% до 20%), тоді як частка дітей із високим рівнем зросла з нульової до 73% (кількісні показники наведено за результатами порівняльного аналізу констатуючого та контрольного етапів). Отримані відсоткові співвідношення демонструють потенційно високу результативність запропонованого комплексу формувальних заходів у межах досліджуваної вибірки.

Якісна інтерпретація результатів підтверджує кількісні дані: після формуючого етапу діти рідше зверталися за допомогою дорослого, частіше завершували ігрові завдання без підказок, демонстрували вищу точність виконання копіювальних та конструктивних завдань, а також краще, ніж раніше, оцінювали власні результати, виявляли здатність до планування послідовності дій у межах ігрових проектів. У роботі також зафіксовано, що інструменти наочного відображення часу (календарики, плакати) підвищували мотивацію дітей до самоконтролю та сприяли формуванню елементарних навичок самооцінки виконання запланованого. Такі якісні зміни зафіксовано у результатах порівняльної діагностики й ілюстровано на діаграмах та рисунках експериментальної частини.

Емпіричні висновки другого розділу вказують також на методичні особливості реалізації інтервенції: найефективнішими виявилися ті прийоми, що поєднували візуалізацію (календарик, плакат), сюжетну мотивацію (театр, проектні книжки) та елементи змагання/досягнення в ігровому просторі. Індивідуальна робота з дітьми, які мали початково нижчі показники, у поєднанні з підтримкою батьків через проектні завдання мала суттєвий позитивний вплив на динаміку показників. Незважаючи на обмежений обсяг вибірки, отримані результати вказують на принципову життєздатність методичного підходу, що поєднує адаптовані прийоми тайм-менеджменту та цілеспрямовану ігрову практику.

Водночас відзначаємо обмеження дослідження, які слід брати до уваги при інтерпретації результатів: невелика вибірка ($n = 15$), відсутність рандомізованої контрольної групи на рівні закладу та обмежений часовий горизонт спостереження. Ці фактори звужують можливість загальної генералізації отриманих відсоткових співвідношень на ширші популяції дошкільнят. Проте наявна статистично й практично значуща динаміка змін у межах експериментальної групи дає підстави для подальшої масштабної апробації запропонованої програми в ширшому міжзакладовому дослідженні.

ВИСНОВОК

Проведена робота поєднує ретельний теоретичний аналіз та експериментальну апробацію програмних прийомів, спрямованих на формування саморегуляції у старших дошкільників через ігрову діяльність із застосуванням елементів тайм-менеджменту. Теоретичні результати доводять, що саморегуляція є багатовимірним феноменом, розвиток якого найефективніше відбувається в природних для дитини формах діяльності, зокрема в сюжетно-рольовій та регламентованій грі; практичний експеримент підтверджує, що структуровані прийоми управління часом, адаптовані для дошкільного віку та подані в ігровому контексті, сприяють системному покращенню регуляторних навичок в межах досліджуваної вибірки. Ця інтеграція теорії і практики забезпечує принципову можливість трансляції елементів управління часом у педагогічні стратегії дошкільної освіти, зберігаючи ігровий характер активності і захищаючи від ускладнення мотиваційної структури дитини.

Емпіричні дані свідчать про те, що впроваджений комплекс заходів дав помітну позитивну динаміку: кількість дітей із високим рівнем сформованості саморегуляції зросла до 73%, водночас низький рівень практично ліквідовано, що наочно демонструє ефективність підходу в межах обраної групи. Ці результати дозволяють стверджувати, що прийоми тайм-менеджменту, трансформовані в наочні та сюжетно-ігрові форми (календарики, плани дня, плакати, проектні й театралізовані вправи), можуть бути успішно інтегровані в освітній процес для досягнення конкретної мети — формування вольових та регуляторних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Практичне значення роботи проявляється в розробленому наборі дидактичних інструментів, які можуть використовуватися як у дошкільних закладах, так і в роботі з батьками: адаптовані календарики, наочні плани, ігрові сценарії з часовою структурою та проектні завдання. Ці інструменти поєднують навчальний і виховний аспекти і, відповідно до результатів апробації, сприяють

підвищенню самостійності, здатності до планування і точнішої самооцінки дитячої діяльності. У педагогічній перспективі це відкриває можливості для системної інтеграції елементів тайм-менеджменту в освітні програми дошкільних закладів.

Водночас методологічні й організаційні обмеження дослідження вказують шлях для подальших досліджень: необхідно провести масштабніші рандомізовані дослідження з контрольними групами та тривалішими термінами спостереження для верифікації надійності й загальності ефектів; доцільно також стандартизувати набір діагностичних інструментів та розробити чіткі критерії трансферу отриманих навичок у шкільну практику. Окрему увагу слід приділити аналізу впливу сімейного контексту та соціоекономічних факторів на ефективність інтервенцій та на розробку варіативних модулів для різних категорій дошкільних закладів.

Підсумовуючи, робота доводить теоретичну обґрунтованість та експериментальну життєздатність підходу до формування саморегуляції через ігрову діяльність із використанням прийомів тайм-менеджменту у старших дошкільників. Отримані результати мають практичну значущість для освітян і можуть бути використані для розробки методичних рекомендацій, програм підвищення кваліфікації педагогів та батьківських тренінгів, спрямованих на системну підтримку формування важливих життєвих навичок у дітей на порозі шкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Азарова Л. Є. & Франчук Н. Л. (2016). Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. Збірка наукових праць «Vzdelávanie a spoločnosť (Освіта та суспільство)» Прешовського університету в Прешові. с. 9-16. URL: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Azarova_Franчук.pdf
2. Андрущенко В. П. (2013). Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. Вища освіта України. №1. с. 5-10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_1_3
3. Андрющенко Т. К. (2007). Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку (Дис. канд. пед. наук) Інституту проблем виховання НАПН України. Київ.
4. Ашиток Н. (2017). Формування гуманістично-ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку на матеріалі дитячої літератури. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». №5 (37). URL: <http://dspu.edu.ua/pedagogics/wp-content/uploads/2015/07/2017-2-3.pdf>
5. Базовий компонент дошкільної освіти (2012). А. М. Богущ. Київ.
6. Байєр О. (2013). Особливості формування соціальної впевненості дитини. Практичний психолог: Дитячий садок. №4. с.45-47.
7. Балаєва К. С. (2015). Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності. (Дис. канд. пед. наук). Прикарпатськ. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ.
8. Беленька Г. В., Богініч О. Г. & Богданець-Білоskalенко Н. І. (2016). Освітня програма від 2 до 7 років «Дитина». Київ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/osvitnya-programa-ditina-nmc.pdf>

9. Білан О. І. (2017). Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Тернопіль. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/Bilan_Programa_Ukrdoskillja_2017.pdf
10. Богініч О. & Бабачук Ю. (2014). Рухливі ігри та ігрові вправи з елементами спортивних ігор для дітей старшого дошкільного віку: методичний посібник. Тернопіль.
11. Бондаренко Н. & Аліпа А. (2017). Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників засобами масової комунікації. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет. Вип. 5 (1). с. 122-131.
12. Булгакова О. Ю., Палагін М. М. Формування тайм-менеджменту у дітей старшого дошкільного віку. *Наукові перспективи* № 9(63), 2025. С. 1441-1451. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9\(63\)-1441-1451](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9(63)-1441-1451)
13. Вагнер Т. & Дінтерсміт Т. (2017). Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя. Київ.
14. Дьяконов І. В. (2004). Зміст поняття «ціннісна орієнтація». *Мультиверсум. Філософський альманах. №43.* с. 13-25. URL: https://www.filosof.com.ua/Jornel/M_43/Djakonov.html
15. Іваницька С. Б., Галайда Т. О., Толочій Р. М. Впровадження європейських методик тайм-менеджменту в Україні. Глобальні та національні проблеми економіки. 2018. № 21. С.288–292. Режим доступу : <http://global-national.in.ua/issue-21-2018>.
16. Інструктивно-методичні рекомендації «Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі». Лист інституту інноваційних технологій і змісту освіти №1.4/18-3082 від 26 липня 2010 р. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/9091/>
17. Карасьова К. (2014). Розвиток ціннісних орієнтирів старших дошкільників у самодіяльній грі.

18. Книзяк Ю. Тайм-менеджмент : технологія ефективного управління часом. URL : https://varash-rada.gov.ua/images/TM_03.12.18.pdf
19. Коберник Л. О. (2008). Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. Наука і освіта. Науково- практичний журнал південного наукового центру АПН України. № 4-5. с. 28-33.
20. Крукевич Н. М. проблеми становлення поняття тайм-менеджмент. Торгівля, комерція, підприємництво. 2014. Вип. 17. С. 119–122.
21. Лазоренко Т. В., Дідченко Ю. О. Правила успішного використання тайм-менеджменту. «Молодий вчений». 2017. № 1(41). С. 632–635.
22. Любченко Н. В. Технології тайм-менеджменту в управлінській діяльності керівника навчального закладує Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers. Series «Management and administration. 2016. № 1(30). С. 82 – 97.
23. Музиченко Г. В. Планування в менеджменті та само-менеджменті. Менеджмент підприємницької діяльності : навч. посіб. для професійної підготовки військовослужбовців ЗС України, звільнених у запас. Проект «Україна-Норвегія». Вип. 3, 2017. Одеса : ТОВ «Плутон плюс», 2017. С. 16–29.
24. Прищак М. Д., Лесько О. Й. Психологія управління в організації : навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Вінниця, 2016. 150 с.
25. Ручкіна М. М., Сичук О. О. Самоорганізація та емоційної саморегуляція : навчальний посібник для слухачів міжнародного проекту «Erasmus + TURBO». Одеса : Університет Ушинського, 2024. 130 с.
26. Скібіцька Л. І. Організація праці менеджера : навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 360 с.
27. Тайм-менеджмент – технологія підвищення ефективності використання часу. URL : <http://market.avianua.com/?p=4069>
28. Черненко Н. М. Теорія та менеджмент організації : навчальний посібник. Одеса : ПНПУ, 2018. 212 с.
29. Янцаловський О., Леус О. Психологічні особливості тайм-менеджменту студентів. Вісник Національної академії Державної прикордонної

служби України. 2017. Вип. 4. Режим доступу :
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2017_4_19.

30. Bauminger, N., Dganit, Z., Sagit, E., Ofira, H., & Ben, R. (2020). Preschool Peer Social Intervention (PPSI) to enhance social play, interaction , and conversation : study outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 844–863. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04316-2>

31. Bergen, D. (2013). Does Pretend Play Matter? Searching for Evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 45–48. <https://doi.org/10.1037/a0030246>

32. Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.

33. Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>

34. Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595–616. <https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802>

35. Choi, J., & Ohm, J. A. (2018). Pretend Play and Social Competence In Peer Plat Groups of FiveYears-Old Boys and Girls. *Social Behaviour and Personality*, 46(8), 1255–1270. <https://doi.org/10.2224/sbp.6928>

36. Gmitrova, V. (2013). Early Child Development and Care Teaching to play performing a main role – effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care*, 183 (11), 1705–1719. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.746970>

37. Howard, S. J., & Melhuish, E. (2017). An Early Years Toolbox for Assessing Early Executive Function , Language , Self-Regulation , and Social Development : Validity , Reliability , and Preliminary Norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35 (3), 255–275. <https://doi.org/10.1177/0734282916633009>

38. Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmitt, S. A. (2022). Self-Regulation in Preschool: Examining Its Factor Structure and Associations With Pre-academic Skills and Social-Emotional Competence. *Frontiers in Psychology*, 12, 717317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317>
39. Lin, B., Liew, J., & Perez, M. (2018). Measurement of self-regulation in early childhood: Relations between laboratory and performance-based measures of effortful control and executive functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.004>
40. Mel Robbins «The 5 Second Rule: Transform Your Life, Work, and Confidence with Everyday Courage». Savio Republic, 2017. 241 p.
41. Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (Eds.). *Play and learning in the early years*. London: Sage