

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І. МЕЧНИКОВА  
 ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
 Кафедра загальної психології і психологічного консультування

**Кваліфікаційна робота**

**на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»**

**Особливості розвитку вольових дій у дітей різного віку в умовах війни**

**Features of the development of volitional actions in children of different ages  
 in wartime**

Виконала здобувачка заочної форми навчання  
 спеціальність 053 Психологія  
 освітня програма Психологія  
 Рудик Сніжана Сергіївна  
 Керівник доцент, кандидат  
 психологічних наук, Артюхіна Н.В.  
 Рецензент д.психол.наук, проф.  
 Асєєва Ю.О.

Рекомендовано до захисту:

Протокол засідання кафедри

№ 5 від 26.11.2025р.

Завідувач кафедри

З.О.Кіреєва \_

(підпис)

(ППП)

Захищено на засіданні ЕК № \_

протокол № \_ від \_\_\_\_ 2025 р.

Оцінка \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

(за національною шкалою, шкалою  
 ECTS, бали)

Голова ЕК

(підпис)

(ППП)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВИХ ДІЙ .....	6
1.1. Історичні та теоретичні підходи до розуміння волі та структури вольової дії.....	6
1.2. Дослідження становлення та розвитку вольової сфери у дітей .....	16
1.3. Особливості формування вольових дій у дошкільному віці .....	21
1.4. Молодший шкільний вік як етап становлення вольової регуляції поведінки.....	29
Висновки до першого розділу.....	34
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ .....	36
2.1. Психічний розвиток дитини дошкільного віку .....	36
2.2. Організація дослідження й дослідження розвитку пізнавальних процесів дітей 4-6 років і 7 років .....	41
Висновки до другого розділу .....	48
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ВОЛЬОВИХ ДІЙ У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ.....	51
3.1. Формування цілеспрямованого сприймання у дітей дошкільного віку.....	51
3.2. Аналіз особливостей прояву вольових дій й саморегуляції у дітей.....	59
3.3. Вправи для розвитку вольових якостей у дітей.....	64
Висновки до третього розділу.....	69
ВИСНОВКИ.....	73
ВИСНОВКИ СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	76

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Дослідження розвитку вольової сфери на різних вікових етапах показують, що успішність оволодіння будь-яким видом діяльності значною мірою залежить від сформованості вольових якостей. Водночас наукові дані вказують, що дитячий вік є сензитивним періодом для формування волі.

Вольові процеси, у центрі яких лежить саморегуляція, забезпечують перехід від наміру до досягнення навчальної мети. Виконання навчального завдання часто є тривалим процесом, протягом якого мотивація може знижуватися, роблячи її недостатньою для реалізації початкового наміру. Навіть наявність необхідних когнітивних стратегій не завжди гарантує успішний результат, оскільки увага учня постійно перебуває під впливом численних конкурентних стимулів шкільного середовища. Щоб зберегти навчальний намір, протистояти конкуруючим цілям та інтересам і довести завдання до завершення, дитина має володіти розвиненими навичками та стратегіями вольової саморегуляції.

Раннє виникнення та розвиток саморегуляції у дітей є темою досліджень, яка наразі привертає значну і швидко зростаючу увагу оскільки ранній розвиток виконавчих функцій та саморегуляційних здібностей у дошкільнят передбачає «позитивну адаптацію до школи» та розвиток ранніх академічних здібностей. Зокрема, саморегуляція впливає на здатність дітей дошкільного віку виконувати вказівки, зосереджувати увагу та співпрацювати з вчителями та однолітками (Rubin et al). Вченими зазначено, що саморегуляційні здібності добре піддаються навчанню. Dignath, Buettner й Langfeldt провели метааналіз низки досліджень, присвячених, наприклад, дітям молодшого шкільного віку, і виявили вражаючі результати втручань, спрямованих на навчання дітей цього віку стратегіям саморегуляції. Враховуючи все вищезазначене вивчення особливості розвитку вольових дій й саморегуляції як ядра вольової сфери у дітей різного віку є актуальним.

**Мета дослідження:** теоретичний аналіз і емпіричне вивчення особливостей розвитку волі й саморегуляції у дітей різного віку.

**Завдання дослідження:**

- 1) Теоретично проаналізувати історичні та теоретичні підходи до розуміння волі, розвиток волі й психічні процеси у дітей
- 2) Емпірично вивчити особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей 3-7 років.
- 3) Вивчити зміни у вольових процесах у дітей від 3 до 7 років, їх розвиток цілеспрямованого сприйняття, рівень самоконтролю, тип вольового статусу й навички саморегуляції.
- 4) Надати рекомендації щодо розвитку вольових якостей дітей

**Об'єкт дослідження:** вольова сфера особистості

**Предмет дослідження:** особливості розвитку вольових дій й саморегуляції у дітей різного віку в умовах війни.

**Методи дослідження:**

*теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури);

*емпіричні:* метод психологічної діагностики, який містив комплекс методик для вивчення розвитку психічних процесів: «Схожість і відмінність» для вивчення операції аналізу в старших дошкільників та учнів першого класу (Н.Головань.); методика Дж.Равена для діагностики мисленнєвої операції синтезу: у старших дошкільників і учнів першого класу - кольоровий варіант; «Схожість і відмінність» для вивчення операції порівняння (Н.Головань), методика «Чого не вистачає на цих малюнках?», методика «Лабіринт», методика «Нісенітниця», методика «Яка фігура зайва?» (для визначення рівня розвитку наочно-образного мислення), методика «Запам'ятай і назви слова» (для визначення рівня розвитку слухової пам'яті), методика «Малювання по пам'яті» (діагностика короткочасної пам'яті дітей 4-6 років), методика «Знайди таку ж картинку», методика для вивчення концентрації та стійкості уваги, методика дослідження концентрації та стійкості уваги «Переплетені

лінії»; методика визначення домінування пізнавального чи ігрового мотивів в афективно-потребній сфері дитини, методика «Графічний диктант», що спрямована на виявлення вміння уважно слухати і виконувати вказівки дорослого, самостійно діяти за завданням дорослого. Для вивчення вольових якостей були використані: методика Ш.Н.Чхартишвілі, яка спрямована на вивчення цілеспрямованого сприйняття дитини та рівня його самоконтролю; Педіатричний опитувальник вольових якостей (PVQ), методика «Візерунок» й завдання «Голова- пальці ніг- коліна- плечі».

Математично-статистична обробка даних здійснювалась за допомогою Microsoft Office World (2013) та комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows (версія 13.0.).

Дослідження проводилося індивідуально. Репрезентативну вибірку склали 36 дітей у віці 3-4 років, 36 дітей у віці 5-6 років та 30 дітей у віці 7 років. Загалом репрезентативну вибірку склало 102 дитини.

**Практична значущість дослідження.** Результати дослідження можуть застосовуватися психологами соціально-психологічних служб у діагностичній і психокорекційній роботі з дітьми. Узагальнені теоретико-емпіричні результати роботи можуть бути використаними в процесі викладання навчальних курсів «Психологія розвитку», «Основи раннього втручання».

**Апробація дослідження.** Основні результати дослідження обговорювалися на Круглому столі: «Зміни проявів оптимізму - песимізму у осіб під час війни» (жовтень 2025). Тема доповіді: «Особливості розвитку вольових дій у дітей різного віку в умовах війни»

**Структура роботи** складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел (72 найменування, з них 40 іноземними мовами). Загальний обсяг роботи складає 74 сторінки. Робота містить 4 таблиці, 2 рисунки.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВИХ ДІЙ**

### **1.1. Історичні та теоретичні підходи до розуміння волі та структури вольової дії**

У психології «воля» або вольовий акт — це когнітивний процес прийняття рішення та дотримання обраного курсу дій, що передбачає цілеспрямоване прагнення та самоконтроль. Він охоплює аспекти прийняття рішень, самодисципліни та свідомого контролю поведінки і відрізняється від емоцій, мотивації та когнітивних процесів, але взаємодіє з ними. Хоча це може бути свідомий процес, він також стає автоматизованим завдяки звичці[21].

Розуміння волі як реального чинника поведінки має власну історію. При цьому в поглядах на природу цього психічного явища можна виділити два аспекти: філософсько-етичний і природничий. Вони тісно переплітаються і можна розглядати лише у взаємодії один з одним. Давні філософи розглядали цілеспрямовану поведінку людини лише з позиції її відповідності до загальноприйнятих норм.

Згідно Арістотелю природа волі виявляється у формуванні логічного утворення. Фактично проблема волі не існувала як самостійна проблема і за часів середньовіччя. Людина розглядалася середньовічними філософами як винятково пасивний початок, як «поле», на якому зустрічаються зовнішні сили. При цьому воля наділялася самостійним існуванням і навіть персоніфікувалася в конкретних силах, перетворюючись на добрих чи злих істот. Воля виступала як прояв якогось розуму, що ставить собі певні цілі[22].

Цілком ймовірно, що самостійна проблема волі виникла одночасно з постановкою проблеми особистості. Це сталося в епоху Відродження, коли за людиною стали визнавати право на творчість і навіть помилку. Стала панувати думка про те, що тільки відхилившись від норми, виділившись із загальної

маси людей, людина могла стати особистістю. У цьому головною цінністю особистості прийнято вважати свободу волі.

Надалі абсолютизація свободи волі призвела до виникнення світогляду екзистенціалізму-філософії існування. М.Хайдеггер, К.Ясперс, Ж.П.Сартр, А.Камю та інші розглядають свободу як абсолютно вільну волю, не обумовлену жодними зовнішніми соціальними обставинами[22]. Людина, на думку представників цього напрямку, нічим не може бути пов'язана з суспільством, і тим більше вона не може бути пов'язана з жодними моральними зобов'язаннями або відповідальністю. Людина вільна і нізащо не може відповідати. Будь-яка норма виступає йому як придушення його волі. Таке трактування волі призвело представників екзистенціалізму до помилкового трактування людської природи. Проте ще Спіноза сказав: «Досвід вчить нас не менш чітко, ніж розум, що люди вірять у свою свободу просто тому, що вони усвідомлюють свої дії, але не усвідомлюють причин, які визначають ці дії». З цього випливає, що віра у вільну волю є ілюзією, припущенням, оскільки досвід активної діяльності призводить до віри у вільну волю.

Одне з перших природничих трактувань волі належить І.П.Павлову[ цит за 1 ], який розглядав її як «інстинкт свободи», як прояв активності живого організму, коли він зустрічається з перешкодами, що обмежують цю активність. На думку Павлова воля виступає не меншим стимулом поведінки, ніж інстинкти голоду та небезпеки. Воля у трактуванні І.П.Павлова рефлекторна за своєю природою. Тобто вона проявляється у вигляді реакції на впливовий стимул. Тому не випадково дане трактування знайшло широке поширення серед представників біхевіоризму.

Взагалі традиційний біхевіоризм в основному ігнорує такі поняття, як «воля» або «вольовий акт», розглядаючи поведінку як зумовлену стимулами та наслідками навколишнього середовища, а не внутрішнім

прийняттям рішень. Більшість біхевіористів не асоціюють волю з автономією. Скіннер пов'язує волю з позитивно підкріпленою оперантною поведінкою. Це працює, оскільки, як і операнти, добровільні дії є вільними в тому сенсі, що вони не обмежені фізично; вони впливають на своє оточення, часто призводячи до позитивних результатів, і іноді є непередбачуваними. Рахлін, використовуючи методи Скіннера, інтерпретує волю в рамках своєї власної телеологічної біхевіористської моделі. На думку Рахліна, підкріплення індивідуальної реакції часто несумісне з добровільним контролем, що суперечить поглядам Скіннера. Реакції є добровільними лише тоді, коли вони є частиною розширених моделей реакцій. Нейрінгер також починає з оперантів Скіннера, але стверджує, що під контролем підкріплюючих наслідків як добровільні дії, так і оперантні реакції іноді є передбачуваними, а іноді — «справді» непередбачуваними. Нейрінгер не припускає, що середовище визначає добровільні дії, тим самим не погоджуючись зі Скіннером і Рахліном. У сукупності, згоди та розбіжності між цими трьома біхевіористами можуть допомогти пролити світло на взаємозв'язок між оперантами та волею[22],[48].

З вивченням волі пов'язано питання передбачуваності /непередбачуваності. Питання передбачуваності відіграло важливу роль у розробці багатьох експериментів, в яких робилися спроби маніпулювати ступенем добровільності, пов'язаним з дією. Наприклад, в одній ситуації реакції випробовуваного можуть бути повністю визначені зовнішнім стимулом (натисніть ліву клавішу, коли загориться червоне світло). В інших умовах випробовуваним могли сказати: натисніть будь-яку клавішу, коли загориться світло (наприклад, Frith et al.)[51]. В останньому випадку кожен вибір не визначається жодним зовнішнім стимулом і його важко передбачити. Дії в обох випадках є явно добровільними в тому сенсі, що випробовувані можуть вирішити не виконувати вказівки експериментатора, але, якщо

припустити, що вказівки виконуються, другий, необмежений випадок є явно більш добровільним і «вільним», ніж перший. Класичний експеримент Лібета (Libet et al.[60]) щодо «вільного добровільного акту» базується на тому самому принципі, за винятком того, що тут точний час акту вибирається суб'єктом і його важко передбачити.

Вільний вибір пов'язаний з непередбачуваністю. Коли суб'єкти мають зробити вільний вибір, активність зазвичай спостерігається в дорсолатеральній префронтальній корі головного мозку, області, яка, як видається, бере участь у виборі дій, коли існує кілька конкуруючих можливостей (Jenkins et al. [46]; Frith [48]). За визначенням, найбільша можлива непередбачуваність досягається шляхом випадкового вибору, і дійсно, випадкова поведінка сприймається як більш «вільна» (Ebert and Wegner [45]). Отже, оскільки вільний вибір пов'язаний з непередбачуваністю, не дивно, що виконання завдання, в якому суб'єктам дають конкретні вказівки спробувати створити випадкові послідовності, викликає активність у тих самих ділянках мозку, що й завдання, які передбачають «вільний вибір» (Jahanshahi et al.). У людей, у зв'язку з розвитком префронтальної кори головного мозку, здатність гнучко обирати реакції значно покращилася і, за допомогою певних свідомих розумових зусиль, може застосовуватися в нових ситуаціях. Саме така гнучка поведінка задіяна в завданнях, подібних до завдання Лібета, в яких суб'єкти повинні вільно вирішувати, коли і як реагувати (Frith [48]; Roepstorff and Frith [66]). «Вільна» реакція в завданні Лібета може бути інтерпретована як випадковий вибір одного з діапазону різних часових інтервалів.

Отже, дві однакові поведінки можуть бути досить різними з точки зору волі: наприклад, з практикою деталі передбачуваних дій стають все менш і менш добровільними, навіть якщо сама поведінка візуально не змінюється. Аналогічно, люди можуть добровільно імітувати мимовільні помилки, які

вони щойно зробили. Такі приклади свідчать про те, що поняття волі застосовується не до видимої поведінки як такої, а до системи контролю, яка керує поведінкою. Мимовільні події включають як автоматизми, так і противовільні дії, такі як помилки. Адекватна теорія вольового контролю повинна враховувати весь набір таких пар вольових/мимовільних контрастів. Проблема волі висвітлює основні психологічні питання. Вольові дії відповідають поточним домінуючим цілям людини. Воля і свідомість тісно пов'язані між собою. Свідомість дії, здається, залучає несвідомі ресурси, які допомагають у плануванні, виконанні та контролі добровільної дії. І навпаки, втрата свідомого доступу до дії, здається, призводить до втрати добровільного контролю. Однак добровільні дії не є повністю свідомими. Здається, що нам потрібен свідомий доступ лише до нестандартних точок вибору в потоці контролю; рутинні аспекти обробляються несвідомо. Цілі, що керують добровільними діями, часто стикаються з конфліктами, що виникають або з реальністю, або з іншими цілями, і широко вважається, що емоції є результатом оцінки таких конфліктів. Нарешті, існує тісний зв'язок між противовільними промахами та симптомами клінічної патології, що включають втрату добровільного контролю над мовленням, діями, почуттями, уявою або думками. Відома сучасна версія ідеомоторної теорії Вільяма Джеймса, засновану на теорії глобального робочого простору. Теорія показує, як свідомий образ мети може активувати несвідомі плани та автоматизми, що формують добровільну дію. Свідомий зворотний зв'язок від дії служить для повідомлення про успіх або невдачу багатьом несвідомим рутинам, які потім можуть адаптуватися для формування майбутніх дій.

В сучасних джерелах, терміни "воля" і "вольова поведінка" означають психічну активність і нерідко просто підмінюються останньою. У цьому положенні дві частини, яких можна поставитися по-різному. У першій йдеться про розуміння волі як активності. І це правильно: воля як процес, як стан чи

якість особистості, тобто як і всякий психічний акт, протікаючи у певному просторі та часі обов'язково є якоюсь активністю організму. Однак, до другої частини - підміни волі активністю - не можна поставитися позитивно, бо така підміна, по-перше, позбавляє психіку людини багатства її змісту і, по-друге, закриває шлях до пошуків специфіки волі в інших психічних явищах. Вольовий процес з його центральним фактором - вольовим зусиллям - являє собою одну з основних психічних функцій, що займає в нашому душевному житті своє определенне місце поряд з відчуттями та інтелектуальними процесами. Зовсім інша річ психічна активність, що входить як основний фактор у всі без винятку психічні процеси. Зв'язок волі з активністю виступає в сучасному розумінні волі як цілеспрямованої свідомої діяльності, що регулює функції мозку, навмисного свідомого управління дією або функцією організму. У волі найповніше проявляється активне ставлення людини до об'єктивної дійсності. Таке розуміння дозволяє фіксувати волю у вигляді активності.

Важливо визначити яку ж активність вважають вольовою. Деякі автори помилково вважають, що будь-який психічний акт - переживання, думка тощо - стає вольовим при утрудненні в його протіканні. Було б спрощенням уявляти волю таким чином. Труднощі можуть характеризувати процес лише зовнішньої сторони і нічого не говорить про те, чи застосовує суб'єкт якусь активність щодо його подолання. Щоб позначити психічний акт як вольовий, його слід розглянути з боку як особливостей перебігу, а й із боку активності суб'єкта, завдяки якій він набуває ті чи інші особливості. Вважається, що вольова активність має місце тоді, коли сприйняття переходить у спостереження, ненавмисна увага – у навмисне, спогад – у пригадування, пасивна уява – в активну, відносно спокійний процес мислення – у напружений процес вирішення завдання.

Тут привертає увагу дуже важлива визначення вольової активності характеристика – навмисності, свідомо цілеспрямованість психічних процесів може вольової активності. Крім зазначених точок зору існують інші концепції волі. Так, у рамках психоаналітичної концепції на всіх етапах її еволюції від З.Фрейда до Е.Фромма неодноразово робилися спроби конкретизувати уявлення про волю як своєрідну енергію людських вчинків. Для представників цього напрямку джерелом вчинків людей є якась перетворена на психічну форму біологічна енергія живого організму. З. Фрейд вважав, що це є психосексуальна енергія статевого потягу. Цікавою є еволюція цих уявлень у концепціях послідовників Фрейда. Так, К.Лоренц бачить енергію волі у початковій агресивності людини[59]. А.Адлер, К.Г.Юнг, К.Хорні, Е.Фромм пов'язують прояви волі із соціальними факторами. Для Юнга – це універсальні архетипи поведінки й мислення, закладені у кожній культурі, для Адлера - прагнення влади та соціального панування, а Хорні і Фромма – прагнення особистості до самореалізації у культурі. Так, видно що різні концепції психоаналізу є абсолютизацію окремих, хоч і суттєвих, потреб, як джерел людських дій[цит за 22].

В даний час у вітчизняній психології під волею розуміють - свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності, виражене в умінні долати внутрішні та зовнішні труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій та вчинків. Істотними компонентами вольової дії виступають виникнення спонукання, усвідомлення та боротьба мотивів, прийняття рішення та виконання. Так, вольовий акт починається з імпульсу та попереднього уявлення про мету, з визначення мети, продовжується боротьбою мотивів (бажань), рішучістю та закінчується рішенням. Заключним актом є виконання. Отже, аж до прийняття рішення йдеться про підготовчий період, а в другій фазі – про реалізацію, здійснення рішення шляхом дії, про подолання перешкод з метою реалізації задуманої мети, уявлення про мету.

Боротьба мотивів є «проникненням особистості ситуацію з кількома можливими діями», між якими обирається рішення. Боротьба мотивів включає оцінку людиною тих підстав, які говорять «за» і «проти» необхідності діяти в певному напрямку, обмірковуванні того, як саме діяти. Вибираючи рішення може статися придушення свідомих тенденцій інстинктами. Інакше це можна висловити так, що філогенетично старіші потреби почнуть переважати над філогенетично молодішими потребами. Під спонтанним рішенням розуміють скорочений процес вольового вибору. Так буває у випадках, коли тенденції впевненості у собі бувають ослабленими чи коли протилежні тенденції бувають дуже слабкими. Заключним моментом боротьби мотивів є ухвалення рішення, що полягає у виборі мети та способу дії. Приймаючи рішення, людина виявляє рішучість; при цьому він, як правило, відчуває відповідальність за подальший перебіг подій. Слід зазначити, що у психології активно точаться суперечки щодо проблеми прийняття рішення. З одного боку, боротьба мотивів та подальше прийняття рішення розглядаються як основна ланка, ядро вольового акта. З іншого боку – наголошується на тенденції виключення з вольового акту внутрішньої роботи свідомості, пов'язаної з вибором, обмірковуванням та оцінкою[54].

Існує й інша точка зору, характерна для тих психологів, які не відкидаючи значущість боротьби мотивів і внутрішньої роботи свідомості, бачать сутність волі у виконанні прийнятого рішення, оскільки боротьба мотивів і наступне прийняття рішень не йдуть далі суб'єктивних станів. Саме виконання рішення становить основний момент вольової діяльності. Виконавчий етап вольової дії має складну структуру. Насамперед виконання прийнятого рішення пов'язані з тим чи іншим часом, тобто із певним терміном. Якщо виконання рішення відкладається тривалий термін, то цьому випадку говорять про намір виконати прийняте рішення. Як і в будь-якій іншій вольовій дії, при існуванні наміру можна виділити етап планування шляхів

досягнення поставленої мети. При цьому спланована дія не реалізується одразу. Для його реалізації необхідне свідоме вольове зусилля (особливий стан внутрішньої напруги або активності, що викликає мобілізацію внутрішніх ресурсів людини, необхідну для виконання задуманої дії). Цей заключний етап вольової дії може отримати подвійне вираження: в одних випадках він проявляється у зовнішній дії, в інших випадках, навпаки, він полягає у помірності від будь-якої зовнішньої дії. У різних конкретних умовах вольові зусилля, що проявляються нами, будуть відрізнятися за інтенсивністю. Це з тим, що інтенсивність вольових зусиль насамперед залежить як від зовнішніх, і від внутрішніх перешкод, куди наштовхується виконання вольового действия. Однак, крім ситуативних факторів, існують відносно стійкі фактори, що визначають інтенсивність вольових зусиль. До них належать: світогляд особистості; моральна стійкість, що визначає здатність слідувати наміченим шляхом; рівень самоврядування та самоорганізації особистості; стійкий профіль цінностей; відповідальність; самовладання, терпіння, наполегливість, критичність, принциповість та ін. Всі ці чинники формуються у процесі розвитку людини, її становлення як особистості та характеризують рівень розвитку вольової сфери.

Нейрофізіологічні пояснення стосуються вольового акту демонструють переконливі докази, отримані в результаті прямої стимуляції мозку, наявність особливого нейронного механізму волі. Стимуляція окремих ділянок кори головного мозку у нейрохірургічних пацієнтів іноді викликає відчуття, яке описується як «потяг до руху» певної частини тіла (Fried et al., 1991; Desmurget et al., 2009). Це відчуття виникає без будь-якого руху відповідного ефектора, але коли до «місця потягу» застосовують вищі рівні струму, відповідний ефектор часто рухається (Fried et al., 1991; Haggard, [54]). Ці ефекти пов'язані зі стимуляцією додаткових і переддодаткових моторних ділянок. Коли така стимуляція додатково викликає явний рух, пацієнти відчують «власність»

щодо цього руху. Це контрастує зі стимуляцією первинної моторної зони, де пацієнти чітко «відмовляються» від руху і сприймають його як нав'язаний ззовні. Хоча залишається незрозумілим, які саме ділянки кори головного мозку переважно пов'язані з цією «штучною волею», саме явище здається стійким. Більшість цих особливостей вольових рухів пов'язують з конкретним нейроанатомічним або нейрофізіологічним субстратом. Внутрішньо генеровані дії залишаються переконливою концепцією для сучасної нейробіології і надають корисне оперативне визначення для нейробіологічних досліджень людської волі. Сучасні дослідження показують, що контури вольового контролю широко розподілені в мозку, по лобовій і тім'яній частках. Однак нейрокомп'ютерна основа волі, яка може складатися як зі стохастичних, так і з детермінованих компонентів. Когнітивні моделі вказують на вирішальну роль як мотиваційних, так і інструментальних механізмів у волі. Попередні дослідницькі традиції, що шукали єдиний нейронний центр людської волі, можливо, недооцінювали розподілену, багатокomпонентну природу волі.

Таким чином, воля історично була предметом філософських, а не наукових досліджень. Однак важлива традиція в системній нейробіології, натхненна клінічною неврологією рухової системи, вже давно визнає окремий клас дій, які відрізняються від рефлексів тим, що вони відносно незалежні від стимулів або «генеруються внутрішньо». Внутрішньо генеровані дії залишаються переконливою концепцією для сучасної нейробіології і надають корисне оперативне визначення для нейробіологічних досліджень людської волі. Сучасні дослідження показують, що контури вольового контролю широко розподілені в мозку, по лобовій і тім'яній частках. У вітчизняній психології психічний процес волі розуміють як свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності, виражене в умінні долати внутрішні та зовнішні труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій та вчинків. Істотними

компонентами вольової дії виступають виникнення спонукання, усвідомлення та боротьба мотивів, прийняття рішення та виконання.

## 1.2. Дослідження становлення та розвитку вольової сфери у дітей

Історія вікової психології свідчить про те, що багато психологів зверталися до вивчення волі в дітей. Так, К. Бюлер розглядав волю як закладену в дитині від природи духовну здатність, подальший розвиток якої здійснюється під впливом умов життя і полягає у спонтанному дозріванні того, що дано природою.

В.Штерн говорив про:

- обумовленість дитячих бажань як до безпосередньо сприйманих предметів, а й у згадки про них;
- перші спроби дитини ставити перед собою завдання та реалізовувати її;
- вибірковий характер дій, якому передують боротьба мотивів.

В.В. Зінковський описував вольову увагу, що розвивається протягом першого року життя, і навіть звертався до участі волі в активності дітей: «...свідома регуляція рухів сягає такої сили, що може вже вирішувати «вольові конфлікти». Ці «конфлікти» полягають у тому, що в один і той час відчуває потяги, кличу його у різні боки; вирішення таких конфліктів у роботі свідомості утворює процес вибору – і є найвищою формою у прояві волі. Приклади такого вибору між різними мотивами мають місце у віці 1,8 місяців» [цит за 4].

Погляд на волю як набуту протягом життя властивість відстоювали прогресивні педагоги та психологи минулого. Так, К.Д.Ушинський підкреслював, що воля, як і м'язи, міцніє лише під впливом поступово посилюється діяльності[30].

Згідно поглядам, що панують у психології, від народження дитині властиві інстинктивні та безумовні рефлексорні рухи. Щоб виконати вольову дію, дитина має передусім оволодіти своїм тілом та її органами, тобто навчитися довільним рухам. А це відбувається в міру того, як дитина починає пов'язувати свої імпульсивні та рефлексорні рухи з певними видимими результатами: рука спочатку випадково наштовхується на брязкальце, потім, після кількох таких рухів тягнеться до неї – мимовільні рухи перетворюються на довільні. Ці набуті довільні рухи є основою для утворення більш складних довільних рухів та дій, які у свою чергу уможливають перші вольові дії, спрямовані на здійснення бажання. Отже, прояв вольового акта, що є не просто рухом, а дією підготовляється попереднім розвитком довільної поведінки. Перший вольовий акт, це перше спрямоване певний об'єкт осмислене дію, з якого вирішується певне завдання. Але від цього примітивного акту розвиток волі проходить тривалий шлях, кожному відрізку якого воля має свої якісні особливості. Якщо на початкових стадіях розвитку дитяча воля – це сукупність емоційно насичених бажань, то згодом дитина стає здатною до деякого самовладання, що виражається у подоланні того, що приваблює його в даний момент. У міру того, як дитина засвоює правила поведінки, починає усвідомлювати, що не завжди можна поводитися так, як хочеться - власному «хочу» починає власно протистояти «можна» і «не можна» дорослих виникає свідомість обов'язковості, що спонукає дитину утримуватися від недозволеної. Головний внесок цього періоду полягає у розвитку довільного регулювання поведінки, без якої неможливе вольове регулювання. Вже першому року життя інтенсивно розвиваються довільні рухи, передусім хапальні, і особливо пошукові, які з'являються на 6-7 місяці. Довільні рухи здійснюються на основі слідів минулих вражень. Тому хапальним та пошуковим рухам надається велике значення у розвитку довільності в ранньому віці. У другому півріччі першого року формуються довільні рухи та дії [30].

Психологи розрізняють три види регуляції процесів: мимовільні, довільні і власне вольові. Останні починають формуватися у дошкільному віці, що є переломним у розвитку дитячої волі. Цей висновок впливає з розуміння волі як такої регуляції поведінки, яка потребує спеціальних вольових умінь та своєрідної мотивації. Вольові вміння характеризуються навмисним, цілком усвідомленим застосуванням прийомів організації процесів за умов подолання труднощів. Цих умінь ще немає у дітей раннього та переддошкільного віку. Їх дії характеризуються недостатньою усвідомленістю, спрямовуються значною мірою емоційно забарвленими прагненнями, другорядна регуляція вони ще досить обмежена. Тим паче немає в дітей віком цього віку другий характерної риси власне вольової регуляції – потреби у вольових методах поведінки, що у тому, що поведінка спонукається як загальними мотивами, а й сформованої стійкою тенденцією вести себе оскільки це потрібно. Маючи на увазі ці особливості вольової регуляції, важко, природно, знайти її прояв у переддошкільника[27].

Проте, деякі вчені знаходять вольові прояви в дітей раннього віку. Й навіть виділяють такі основні моменти зрілого вольового акта: засноване на ставленні до дійсності прагнення мети; стійке збереження мети всупереч відволікаючим факторам; зусилля у подоланні перешкод на шляху до досягнення мети. Ці моменти у тому специфічному «дитячому» масштабі виділяють вже в дітей віком 1-3 років. Перші прояви вольових дій виявляються разом із проявом дитини певної спрямованості бажань, а звідси й стійкості мети. Потім проявляється здатність до затримки чи відстрочення реалізації бажання (уміння чекати бажаного). Потім виникає можливість одночасного переживання двох мотивів – це хочу, це не хочу і подолання власного бажання. Отже, з 2-3 років у дітей виявляються початкові вольові прояви, за своїм психічним механізмом подібні до вольових проявів дорослих, але істотно відмінні від них за своїм життєвим змістом. Деякі дослідники розглядають

весь період дитинства лише як передумову для формування волі на тій підставі, що переддошкільнику (не кажучи про перший рік життя) властива нестійкість цілей, недосконалість мовного регулювання поведінки, обмеженість довільності поведінки конкретними предметними діями. Така оцінка раннього віку впливає також із розуміння волі як саморегуляції поведінки на основі моральних норм: вольова поведінка передбачає досягнення суспільно корисних цілей, вона виражає вміння зважати на навколишні, вміння підкорятися правилам і моральним нормам [24].

На позиції повної відсутності волі у ранньому, а й у молодшому дошкільному віці стоять грузинські психологи, які вважають що це здатність людини спрямовувати свою поведінку для досягнення об'єктивно значимої мети всупереч імпульсу актуальної потреби. І це отже, що вольовим проявам в онтогенезі має передувати впорядкування дитячих потреб, націлювання дитини досягнення об'єктивних цінностей і прийняття боргу, тобто. вміння керуватися переживанням «повинен», а не «хочу». Якщо з розуміння волі як свідомої цілеспрямованості поведінки, генетичне вивчення слід розпочинати з прояви в дитини перших можливостей виконувати свідомі цілеспрямовані, тобто. довільні дії. У цьому перехід від довільної регуляції до вольової полягатиме у зростанні здібності дитини до виконання дедалі складніших дій, досягненню цілей, шляху до яких доводиться долати труднощі. Оскільки воля – саморегуляція, то подальше вивчення волі у світлі зазначеного її розуміння має полягати у з'ясуванні можливостей дітей ставити собі мету і домагатися її реалізації в важких умовах. Якщо ж виходити з розуміння волі як моральної саморегуляції та основною її характеристикою вважають підпорядкування особистих мотивів соціально значущим, то пошуки перших вольових проявів слід вести тільки на тому етапі вікового розвитку дитини, коли засвоюються суспільні норми і дитина починає керуватися ними у своїй поведінці. З огляду на те, що засвоєння моральних норм ще забезпечує прямого переходу до

відповідної самоорганізації поведінки, вивчення генези волі і має виявити умови і засоби цього переходу, тобто перетворення моральних вимог, які ставлять перед дитиною дорослі, на самовимоги, чи внутрішні моральні стимули правильної поведінки[28].

Розуміння волі як моральної саморегуляції висуває на передній план ієрархічну систему мотивів людини і, по суті, переводить проблему волі у проблему спрямованості особистості. Основним проявом волі тут є вчинок, з якого, отже, має починатися з'ясування генези вольової регуляції. Як відомо, під час онтогенетичного розвитку вчинку передують дії як простіше психічне утворення. У разі вивчення вольової регуляції з вчинку не означало б її початку, і з поля зору дослідників випали б генетично ранні форми моральної саморегуляції поведінки. З метою створення опису ранніх вольових навичок Bullock M, Lütkenhaus P. було досліджено здатність малюків узгоджувати свої дії із зовнішньо визначеними стандартами завдань, а також контролювати та керувати діями з огляду на результати. 82 дітей віком від 15 до 35 місяців спостерігали під час виконання низки завдань із будівництва вежі, чищення дошки та одягання фігурок. Результати показують, що існувала послідовна модель розвитку в ступені, в якому діти зосереджувалися на досягненні результатів (а не на дії як такій); ступені, в якому вони контролювали, виправляли та регулювали діяльність; та частоті, з якою вони реагували на свої результати з позитивним емоційним відгуком. Ці моделі інтерпретуються з точки зору змін у представленні дій, здатності до саморегуляції та активної участі особистості в діях [38].

Отже, вже у дітей раннього віку виявлялося моторне зусилля як елементарне вольове зусилля під час зіткнення з труднощами у досягненні мети. Для дитини раннього віку перешкода може бути перепорою до досягнення мети, моторне зусилля не може ще витримувати боротьби з перешкодами, що стали на його шляху, і швидко виснажується, дитина

відмовляється від досягнення бажаного на користь іншої, може бути менш цікавою, але більш доступною мети. Цілком очевидно, що тут не може йтися про подолання перешкоди: одна його наявність за неможливості швидкого та легкого усунення по суті руйнує саму дію. Ймовірно, стосовно цих дій дитини раннього віку найбільше підходить назва цілеспрямованих, довільних дій. Вважати їх найпростішими проявами волі можна лише умовно, щоб зберегти наступність і органічне єдність довільної і вольової регуляції.

### **1.3. Особливості формування вольових дій у дошкільному віці**

За даними вітчизняних психологів у дошкільному віці відбувається становлення вольової дії. Дитина опановує цілепокладання, планування, контроль. У дошкільника цілепокладання розвивається по лінії самостійної, ініціативної постановки цілей, які з віком змінюються і за змістом. Молодші дошкільнята ставлять цілі, пов'язані зі своїми особистими інтересами та миттєвими бажаннями. А старші можуть ставити цілі, важливі як для них, а й оточуючих. У дітей 3-7 років яскраво виражений інтерес до змісту та процесу нових видів діяльності: малювання, праці, конструювання та особливо до гри. Ігрові мотиви зберігають значну спонукальну силу протягом усього дошкільного віку. Вони припускають прагнення дитини «входити» в уявну ситуацію та діяти за її законами. Тому в дидактичній грі знання засвоюються найбільш успішно, а створення уявної ситуації полегшує виконання вимог дорослого. У віці 3-7 років інтенсивно розвиваються пізнавальні мотиви. За даними В.К.Котирло у 3-4 роки діти пізнавальні завдання часто підмінюють ігровими. А у дітей 4-7 років спостерігається наполегливість і при вирішенні розумових завдань, що поступово зростає. У старших дошкільнят пізнавальні мотиви дедалі більше відокремлюються від ігрових. У сфері ставлення до себе у дошкільника різко зростає прагнення самоствердження і визнання, що з

потребою усвідомити свою особистісну значимість, цінність, унікальність. І що старша дитина, то важливіше йому визнання як дорослих, а й інших дітей. Мотиви, пов'язані з домаганням дитини на визнання, виражаються (у віці 4-7 років) у змаганні, суперництві. Дошкільнята хочуть бути кращими, ніж інші діти, завжди добиватися хороших результатів у діяльності. Старші дошкільнята прагнуть підтримувати позитивні взаємини з однолітками та виконувати спільну діяльність. У дошкільнят розширюється інтерес до світу дорослих, яскравіше, ніж у ранньому дитинстві, проявляється прагнення долучитися до нього, діяти як дорослий. Найважливішим придбанням у мотиваційної сфері дошкільнят, поруч із підпорядкуванням мотивів, є розвиток моральних мотивів. У 3-4 роки моральні мотиви або відсутні, або лише трохи впливають на результат боротьби мотивів. У 4-5 років вони вже притаманні значній частині дітей. А у віці 5-7 років моральні мотиви стають особливо дієвими. До 7 років моральні мотиви стають визначальними за своєю спонукальною силою. Тобто соціальні вимоги перетворюються на потреби самої дитини. Протягом усього дошкільного віку зберігаються такі особливості боротьби мотивів: 1) як і раніше, дитина робить багато імпульсивних дій під впливом сильних емоцій; 2) важко долаються мотиви, пов'язані з органічними потребами; 3) найбільш яскраво конфлікт виникає між суспільними та особистими мотивами, вибір між ними гостро переживається дитиною.

Дошкільник здатний докладати вольове зусилля задля досягнення мети. Розвивається цілеспрямованість як вольова якість та важлива риса характеру. Утримання та досягнення мети залежить від низки умов:

По-перше, від складності завдання та тривалості її виконання. Якщо завдання складне, необхідні додаткові підкріплення як вказівок, питань, порад дорослого чи наочної опори.

По-друге, від успіхів та невдач у діяльності. Адже результат - це наочне підкріплення вольової дії. У 3-4 роки успіхи та невдачі не впливають на вольову дію дитини. Середні дошкільнята переживають успіх чи неуспіх у своїй діяльності. Невдачі впливають її у негативно і стимулюють наполегливість. А успіх завжди впливає позитивно. Більше складне співвідношення притаманно дітям 5-7 років. Успіх стимулює подолання труднощів. Але в деяких дітей неуспіх має таку саму дію. Виникає інтерес до подолання труднощів. А недоведення справи остаточно оцінюється старшими дошкільнятами негативно.

По - третє, від відношення дорослого, що передбачає оцінку дій дитини. Об'єктивна, доброзичлива оцінка дорослого допомагає малюкові мобілізувати свої сили та досягти результату.

По-четверте, від уміння заздалегідь уявити майбутнє ставлення до результату своєї діяльності.

По-п'яте, від мотивації мети, від співвідношення мотивів та мети. Успішніше дошкільник досягає мети при ігровій мотивації, а також коли ставиться найближча мета. Поступово дошкільник переходить до внутрішнього регулювання дій, які стають довільними. Розвиток довільності передбачає формування спрямованості дитини на власні зовнішні та внутрішні дії, у результаті народжується здатність керувати собою. Після 3 років інтенсивно формується довільність у сфері рухів. Засвоєння рухових навичок у переддошкільника є побічним продуктом предметної діяльності. У дошкільника вперше оволодіння рухами стає метою діяльності. Поступово вони перетворюються на керовані, підконтрольні дитині з урахуванням сенсомоторного образу. Дитина свідомо намагається відтворити характерні рухи певного персонажа, передати йому особливі манери. Механізм управління собою будується за типом управління зовнішніми предметними діями та рухами. Завдання зберегти нерухому позу дітям 3-4 років

недоступне[19]. У 4-5 років управління своєю поведінкою здійснюється під контролем зору. Тому дитина легко відволікається зовнішні чинники. У 5-6 років дошкільнята застосовують деякі прийоми, щоб не відволікатися. Управління своєю поведінкою здійснюється ними під контролем рухових відчуттів. Управління собою набуває рис автоматично протікає процесу. У 6-7 років діти зберігають нерухому позу досить довго, і це не вимагає від них безперервного зусилля.

У старшому дошкільньому віці риси довільності починають набувати психічні процеси, які у внутрішньому розумовому плані: пам'ять, мислення, уяву, сприйняття і мовлення. До 6-7 років складається довільність у сфері спілкування з дорослими. Показниками довільності спілкування виступають відносини до прохань і завдань дорослого, вміння їх прийняти та виконувати за запропонованими правилами. Діти можуть утримати контекст спілкування та розуміють двоїстість позиції дорослого як учасника спільної діяльності та джерела правил[20].

Усвідомленість і опосередкованість – це основні показники довільності. У віці близько 2 років вся поведінка малюка стає опосередкованим і керованим спочатку промовою дорослого, а потім його власним. Тобто вже в ранньому дитинстві слово опосередковує поведінку дитини, викликає або гальмує її реакцію. Розуміння значення слова дозволяє малюкові виконувати досить складні вказівки та вимоги дорослого. Дитина починає фіксувати свою дію у слові, а значить і усвідомлювати її. Слово для дошкільника стає засобом оволодіння своєю поведінкою, уможливаючи самостійне мовленнєве опосередкування у різних видах діяльності. Мова пов'язує в часі поточні події з минулим та майбутнім. Вона дозволяє дошкільнику вийти межі те, що він сприймає зараз[64]. Мова допомагає оволодіти своєю діяльністю та поведінкою через планування, яке постає як спосіб саморегуляції. Плануючи, дитина створює у мовній формі модель, програму своїх дій, коли намічає їх

ціль, умови, засоби, способи та послідовність. Вміння планувати свою діяльність формується лише під час навчання з боку дорослого. Спочатку дитина освоює його під час діяльності. А потім планування переміщується на її початок, починаючи перед виконанням. Інша характеристика довільної поведінки – усвідомленість чи свідомість. Усвідомлення своїх дій дозволяє дошкільнику керувати своєю поведінкою, подолати його імпульсивність. Дошкільнята часто не усвідомлюють, що саме і як вони роблять. Власні дії проходять повз їхню свідомість. Дитина перебуває усередині предметної ситуації і може відповісти питанням, що він робив, у що грав, як і чому. Щоб «відійти від себе», побачити, що, як і навіщо він робить, дитині потрібна точка опори, яка виходить за межі конкретної ситуації. Вона може бути у минулому, у майбутньому, у правилі чи зразку дії для порівняння з ним своїх дій чи у моральній нормі[14]. У дошкільному віці потрібна зовнішня опора для регулювання своєї поведінки. Зовнішньою опорою, яка допомагає дитині керувати своєю поведінкою, є виконання ролі у грі. У цій діяльності правила хіба що ставляться до дошкільнику прямо, а через роль. Образ дорослого мотивує дії дитини та допомагає їх усвідомити. Тому дошкільнята досить легко виконують правила в сюжетно-рольовій грі, хоча можуть порушувати їх у житті. Усвідомлення правил не рольової, а своєї особистісної поведінки відбувається у дитини, починаючи з 4 років, насамперед в іграх із правилами. Дитина починає розуміти. Якщо правила не дотримуватися, то не можна досягти результату і гра не вийде. Тому перед ним постає питання: «Як треба поводитися?». У старшого дошкільника опорою у регуляції своєї поведінки та діяльності є образ себе в часі (що хотів зробити, що зробив чи роблю, що робитиму)[18].

Розвиток довільності пов'язаний з усвідомленням дитиною окремих компонентів діяльності та себе у ході її виконання. У 4 роки дитина виділяє об'єкт діяльності та мету його перетворення. До 5 років він розуміє

взаємозумовленість різних компонентів діяльності. Дитина виділяє як цілі й об'єкти, а й способи з ними. До 6 років досвід побудови діяльності починає ставати узагальненим. Про сформованість довільних дій можна судити насамперед щодо активності та ініціативності самої дитини. Він не лише виконує вказівки вихователя чи дорослого, а й сам виступає джерелом, ініціатором цілей: «Ходімо, пограємо в ляльковому куточку» та ін. Тобто показником довільності виступає відносна незалежність дошкільника від дорослого в постановці мети, плануванні та організації своїх дій, а як усвідомлення себе не як деятеля. Адже часто дитина, яка мотивує необхідність дотримання моральної норми посиленням на вимогу дорослого, легко її порушує у самостійній діяльності, за відсутності зовнішнього контролю. У такому разі можна говорити про не сформованість внутрішнього механізму регулювання своїх дій. Довільність також передбачає вміння внести сенс у свої дії, зрозуміти, навіщо вони виконуються, врахувати свій досвід. Так, якщо діти можуть уявити, як зрадіє мама, подарунку, що виготовляється, то їм легше довести роботу до кінця.

У дошкільному віці, з урахуванням самооцінки і самоконтролю, виникає саморегуляція своєї діяльності. Перші передумови контролю над своєю поведінкою виникають у переддошкільника і викликані прагненням самостійності. У дошкільному віці самоконтроль формується у зв'язку з усвідомленням правил, результату та способу дії, якщо дитина стикається з необхідністю докладно пояснити свої дії, самостійно знаходити та виправляти помилки[19]. У розвитку самоконтролю у дошкільника виділяються дві лінії. До них відносяться освоєння способів самоперевірки та розвиток потреби перевіряти та коригувати свою роботу. Дошкільнята недостатньо володіють діями з виявлення помилок, і їм дуже важко усвідомлювати сам факт співвідношення виконуваних дій зі зразком. Зазвичай вони добре розуміють вимоги дорослого, але з співвідносити з ними свою діяльність. Найчастіше

діти вдаються до самоперевірки, коли цього потребує вихователь. Потреба в самоконтролі з'являється, якщо дитина зустрічається з труднощами і у нього виникає сумнів у правильності роботи, що виконується. Протягом усього дошкільного віку дітей залучають не методи виконання діяльності, а її результат. У 5-7 років самоконтроль починає виступати як особлива діяльність, спрямована на покращення роботи та усунення її недоліків. Але все ж таки діти легше контролюють однолітків, ніж себе. Навіть у дітей старшого дошкільного віку без безпосереднього керівництва дорослого може бути відсутня потреба у самоконтролі. Найбільш успішно самоконтроль розвивається у ситуації взаємоконтролю дошкільнятами одне одного. При взаємоперевірці, коли діти змінюються функціями «виконавця» та «контролера», у них підвищується вимогливість до своєї роботи, бажання виконати її краще, прагнення порівнювати її з іншими. Тобто ситуація взаємоконтролю дає стимул для освоєння самоконтролю. Який вимагає вміння співвідносити виконувану діяльність із правилом[20].

Як і всі психічні процеси, воля розвивається не сама по собі, а у зв'язку із загальним розвитком особистості людини. Іноді можна зустріти високий розвиток волі у ранньому віці. Причому досить високий рівень розвитку волі найчастіше спостерігається у дітей творчого типу, захоплених яким-небудь заняттям, наприклад, у дітей з художніми або музичними задатками, які можуть годинами самостійно займатися улюбленою справою. Це тому, що поступово захопленість будь-яким заняттям, супроводжується систематичною працею, сприяє формуванню вольових характеристик, що виявляються й інших сферах життєдіяльності.

Ранній розвиток когнітивної саморегуляції за Бронсон виглядає наступним чином. Від 0 до 12 місяців дитина:

- Зосереджує увагу на конкретних інших людях, предметах та власних діях (досягання, хапання, маніпулювання предметами)

- Помічає закономірності та новизни в соціальному та фізичному оточенні
- Починає брати участь та передбачати послідовності
- Починає ініціювати послідовності поведінки з людьми та предметами
- Помічає наслідки власних дій

Від 12 до 36 місяців :

- Бажає передбачуваних рутин та чинить опір змінам
- Може вибирати з обмеженої кількості альтернатив
- Поведінка, спрямована на досягнення мети
- Починає помічати та виправляти помилки в діяльності, спрямованій на досягнення мети
- Використовує все більше стратегій для досягнення цілей
- Демонструє когнітивну організацію шляхом зіставлення, сортування та класифікації.

Від 3 до 6 років :

- Може брати участь у ширшому спектрі когнітивних дій.
- Більш здатна виконувати багатоетапні дії.
- Більш здатна контролювати увагу та протистояти відволіканню.
- Може навчитися використовувати більш просунуті стратегії вирішення проблем.
- Більш здатна вибирати завдання, що відповідають власному рівню навичок.

В результаті проведеного аналізу літератури можна відзначити, що автори виділяють такі особливості розвитку волі у дошкільному віці: у дітей формуються цілепокладання, боротьба та підпорядкування мотивів, планування, самоконтроль й саморегуляція у діяльності та поведінці; розвивається здатність до вольового зусилля; складається довільність у сфері рухів, дій, пізнавальних процесів та спілкування з дорослими.

#### **1.4. Молодший шкільний вік як етап становлення вольової регуляції поведінки**

Вік від 6-7 до 11 років є надзвичайно важливим для психічного та соціального розвитку дитини. По-перше, кардинально змінюється його соціальний статус - він стає школярем, що призводить до розбудови всієї системи життєвих відносин дитини. У нього з'являються обов'язки, яких раніше не було і які визначаються не тільки дорослими, а й ровесниками. Якщо в попередні періоди вікового розвитку основним видом діяльності дитини була гра, то тепер на перше місце в його житті виходить цілеспрямована пізнавальна діяльність, у процесі якої дитина отримує та переробляє величезні обсяги інформації. По-друге, істотні зміни відбуваються у психічній сфері дитини. Так, змінюється характер функціонування пам'яті: відбувається розвиток довільної пам'яті. На відміну від дошкільника школяр змушений запам'ятовувати та відтворювати не тоді, коли захоче, і не те, що йому цікаво, а те, що дає і вимагає від нього шкільна програма. Пам'ять дітей молодшого шкільного віку досягає високого рівня. Це насамперед стосується механічної пам'яті, яка за перші 3-4 роки навчання у школі прогресує дуже швидко. Деяко нижчі темпи розвитку опосередкованої, логічної пам'яті у дитини. Для початкових стадій аналізованого вікового періоду характерне домінування наочно-дієвого мислення. Ж.Піаже називає цей період стадією конкретних операцій із предметами[64]. На його думку, цей час є третьою стадією у розвитку мислення дитини. Головною особливістю цього періоду є те, що розумові операції, які здійснюються дитиною, стають оборотними. Тепер дитина може перенести дії, виконувані у когнітивній сфері, у зовнішню, тобто предметну сферу своєї діяльності. У цей час спостерігається активний розвиток мови дитини. Головною особливістю розвитку мови є те, що вивчення мови для дитини стає цілеспрямованою діяльністю. Більше того,

дитина знайомиться з абсолютно новим для нього виглядом мови – письмовою мовою. Істотні зміни спостерігаються у якісних характеристиках уваги. У молодшому шкільному віці увага дитини стає довільною, проте це відбувається не відразу. Досить довго, особливо у початкових класах, сильним і конкуруючим із довільним залишається мимовільна увага дітей. Разом з цим відбувається розвиток і певних властивостей уваги дитини, таких, як обсяг та стійкість, концентрація та переключення. У сфері сприйняття відбувається перехід від мимовільного сприйняття до цілеспрямованого довільного спостереженням об'єктом, підпорядковується певної задачі. У молодшому шкільному віці у дитини відбувається розвиток також власної емоційної виразності, що позначається на великому багатстві інтонацій, відтінків міміки. Характерною особливістю молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність на все яскраве, незвичайне, барвисте. У цьому віковому періоді у дитини активно розвиваються соціальні емоції, такі як самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей та здатність дитини до співпереживання. Молодший шкільний вік – це період позитивних змін і перетворень, що відбуваються з особистістю дитини, тому важливим є рівень досягнень, здійснених кожною дитиною на даному віковому етапі. Якщо дитина у цьому віці не відчує радості пізнання, не набуде впевненості у своїх здібностях та можливостях, то зробити це надалі (за рамками сензитивного періоду) буде значно складніше. Чим більше позитивних надбань буде у молодшого школяра, тим легше він впорається з майбутніми складнощами підліткового віку[26].

Мотиваційна сфера дитини характеризується поступовим переходом від аморфної однорівневої системи його спонукань до ієрархічної побудови системи мотивів. У системі мотивів, які спонукають молодших школярів до навчальної діяльності, виділяють два види мотивів: пізнавальні та соціальні мотиви. Пізнавальні мотиви породжуються самою навчальною діяльністю та

безпосередньо пов'язані зі змістом та процесом вчення. Навчальна діяльність – це діяльність, безпосередньо спрямовану на засвоєння науки і культури, накопичених людством. У побудові навчальної діяльності полягає завдання початкової школи – насамперед дитину треба навчити вчитися. Навчальна діяльність не дана у готовій формі. Процес розвитку навчальної діяльності – це процес передачі від вчителя до учня окремих її ланок. До структури навчальної діяльності входять: навчальна задача (те, що учень має освоїти); навчальна дія (те, що учень повинен зробити, щоб виявити властивості того предмета, що він вивчає); дія контролю (вказівка на те, чи правильно вчення здійснює дію, що відповідає зразку); дію оцінки (визначення того, досяг учень результату чи ні).

Говорячи про Я-концепцію дитини слід зазначити, що вона включає як констатуючий реальний образ Я (Я-реальное), і Я-перспективне, тобто. те, що Я-реальное орієнтовано. Так, у дітей 6-7 років можна констатувати наявність не тільки очікування та спрямованості на майбутні особистісні перетворення (наприклад, стати школярем), а й усвідомлення себе (яким школярем я буду). Це дозволяє включити в образ власної дитини різні якості особистості, необхідні для успішного виконання шкільних навчальних та організаційних обов'язків. Однією з складових Я-концепції людини є самооцінка. Для того щоб дитина відчувала себе щасливою, була здатна краще адаптуватися в новому середовищі та долати труднощі, пов'язані з процесом навчання, йому необхідно мати позитивне уявлення про себе. А діти з негативною самооцінкою схильні чи не в кожній справі бачити непереборні перешкоди. Вони мають високий рівень тривожності, вони гірше пристосовуються до шкільного життя, важко сходяться з однолітками, навчаються з напругою[8].

Проблема готовності дітей до шкільного навчання передусім розглядається з погляду відповідності рівня розвитку вимогам навчальної діяльності. До цієї проблеми один із перших звернувся К.Д.Ушинський[30].

Він встановив, що успішність навчання досягається за певних показників психічних процесів (уваги, пам'яті, уяви, мислення). Як протипоказання до початку навчання К.Д. Ушинський назвав слабкість уваги, уривчастість і безладність мови, погану «догану слів»[30]. Традиційно виділяється три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний та соціальний. Готовність дитини до школи у сфері розумового розвитку включає кілька взаємозалежних сторін. Дитині необхідний відомий запас знань про навколишній світ: про предмети та властивості, про явища живої та неживої природи, про людей, їх працю та інші сторони суспільного життя. Але важливий не стільки обсяг цих знань, скільки їх якість – ступінь правильності, чіткості та узагальненості уявлень, що склалися в дошкільному дитинстві. Особливе місце у психологічній готовності до школи займає оволодіння спеціальними знаннями та навичками – грамотою, рахунком, вирішенням завдань. Але про готовність до засвоєння шкільної програми свідчать не самі по собі знання та навички, а рівень розвитку пізнавальних інтересів та пізнавальної діяльності дитини. Під емоційною зрілістю здебільшого розуміється зменшення імпульсивних реакцій дитини та її можливість тривалий час виконувати не дуже привабливі завдання. Нова соціальна ситуація, в яку потрапляє дитина з приходом до школи, вводить його в строго нормований світ відносин і вимагає організованої довільності, відповідальної за дисципліну, за розвиток виконавчих дій, пов'язаних із здобуттям навичок навчальної діяльності. Свобода дошкільного дитинства змінюється відносинами залежності та підпорядкування новим правилам життя. Посилення вимог до дитини, навіть у доброзичливій формі, покладає нею відповідальність за себе. Необхідна утримання від ситуативних імпульсивних бажань та обов'язкова самоорганізація створюють спочатку у дитини почуття самотності, відчуженості - адже вона має нести відповідальність за своє нове життя і сама її організувати. Зі вступом до школи збільшується кількість

вимог, очікувань, акцент робиться на тому, що учень «повинен», а не на тому, що він «хоче». Дитина розуміє, що вона потрапила до нових умов виховання, які вимагають від неї суворого самоконтролю. Він підходить до усвідомлення своїх обов'язків, свого обов'язку, свого людського «треба». «Треба» - мотив, який перетворює нісенітницю на людину. Відповідальність молодшого школяра є здатністю розуміти відповідність результатів своїх дій необхідним цілям, нормативам. Навчальна діяльність вимагає від дитини як розвинених пізнавальних здібностей (уваги, пам'яті, мислення, уяви), як вольових якостей і пізнавальних інтересів, а й почуття відповідальності. З іншого боку, першокласнику приємно бути і почуватися дорослішим, відповідальнішим, бачити, що оточуючі сприймають його як школяра. Звичайно, таке становище викликає у дитини амбівалентні переживання: це і прагнення виправдати очікування, і страх виявитися поганим учнем. Ці протиріччя можуть породжувати фрустрацію[16].

Дитина молодшого шкільного віку перебуває у більшій емоційній залежності від вчителя. Так званий емоційний голод – потреба у позитивних емоціях значного дорослого багато в чому визначає поведінку дитини. Набуваючи нових знань, слухаючи казки та історії, які читає вчитель, споглядаючи явища природи, розглядаючи ілюстрації у книгах і орієнтуючись при цьому на емоційне ставлення вчителя до того, що розуміється на уроці, дитина навчається емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. Разом з тим, не відчуваючи емоційної близькості зі своїм учителем, дитина несвідомо прагне компенсувати нереалізовану потребу у позитивних емоціях. Ситуація «дитина – вчитель» пронизує все життя дитини. Якщо в школі добре, то й удома добре, значить і з дітьми теж добре.[29]

У системі міжособистісних відносин дитини з іншими людьми у нього виникає та розвивається складна гама почуттів, які характеризують її як уже соціалізовану людину. Це насамперед самолюбство, що виражає прагнення

дитини як до самоствердження, а й до суперництва коїться з іншими людьми. Почуття відповідальності, яке є здатністю дитини розуміти ситуацію і відповідати існуючим у соціальному просторі нормативам.

Поведінкові особливості дитини визначаються зміною життя у зв'язку з вступом до школи. Провідною діяльністю стає навчальна діяльність. Поряд із навчанням діти разом із дорослими беруть участь також і у трудовій діяльності. Досить багато часу вони зайняті та грою. Діти у цьому віці надзвичайно активні та допитливі. Розвинений молодший школяр знає доступні його розуміння норми поведінки. Школяр може бути ввічливим, привітним та доброзичливим у своїх проявах.

Отже, молодший шкільний вік – вік інтенсивного інтелектуального розвитку. Дитина починає розуміти, що вона є індивідуальністю, яка піддається соціальним впливам. Засвоєння знань та зміна самого себе стають єдиною навчальною метою. Молодший школяр прагне утвердити себе серед дорослих та однолітків.

## **ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ**

- 1) Розглянуто основні теоретичні підходи до проблеми волі та вольових дій у психології. Аналіз історичного розвитку уявлень про волю показав, що поняття волі пройшло складний шлях становлення — від філософського осмислення як прояву свободи вибору до сучасного психологічного трактування як здатності особистості до свідомої регуляції поведінки. Воля розглядається як складна психічна функція, що має власну структуру, включаючи усвідомлення мети, мотив, боротьбу мотивів, прийняття рішення, його реалізацію та контроль за результатом.
- 2) Дослідження розвитку вольової сфери у дітей показують, що формування вольових дій тісно пов'язане із загальним психічним розвитком дитини та становленням її самосвідомості. У дошкільному віці відбувається перехід від імпульсивних форм поведінки до довільних, з'являється здатність

керувати власними діями відповідно до поставленої мети. Особливості психічного розвитку дітей цього віку визначають характер становлення вольової регуляції: формується внутрішній план дій, зростає роль мовлення як засобу саморегуляції, виникають перші прояви самоконтролю.

- 3) У старшому дошкільному віці з'являються перші елементи рефлексії та самоусвідомлення. Дитина починає не лише мріяти про майбутнє, а й осмислює власні можливості, намагаючись зрозуміти, якою вона буде в новій соціальній ролі — наприклад, у ролі школяра. Таке усвідомлення сприяє формуванню цілісного уявлення про себе, що поступово входить у структуру Я-концепції, важливою складовою якої є самооцінка.
- 4) У молодшому шкільному віці вольова сфера зазнає подальшого розвитку. Навчальна діяльність стає провідною, що сприяє усвідомленню мети, формуванню відповідальності та наполегливості. Діти поступово опановують здатність діяти за правилами, долати труднощі, підпорядковувати безпосередні бажання соціально значущим вимогам. Таким чином, дошкільний і молодший шкільний вік є ключовими етапами у становленні вольової регуляції, коли закладаються основи майбутньої самостійності та цілеспрямованості особистості. Молодший шкільний вік характеризується інтенсивним розвитком інтелектуальної сфери та зростанням самосвідомості. Дитина починає усвідомлювати власну індивідуальність, сприймає себе як суб'єкта навчальної діяльності, здатного змінюватися та розвиватися. Освітній процес стає для неї не лише джерелом знань, а й засобом самопізнання. Прагнення утвердитися серед однолітків і отримати визнання з боку дорослих стимулює розвиток цілеспрямованості, відповідальності та наполегливості, що свідчить про якісні зміни у становленні вольової регуляції поведінки.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ВОЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ

### 2.1. Психічний розвиток дитини дошкільного віку

Вік від 2 до 6 років — це раннє дитинство, або дошкільний вік. Як і немовлята та малюки, дошкільнята швидко ростуть — як фізично, так і когнітивно. Особливо очевидним у ранньому дитинстві є той факт, що розвиток є справді інтегрованим: біологічні, психологічні та соціальні зміни, що відбуваються в цей час (а також протягом усього життя), взаємопов'язані. Хоча фізичний розвиток дошкільнят є драматичним, він є повільнішим і стабільнішим, ніж у дитинстві. Деякі важливі фактори, що впливають на фізичний розвиток у дошкільному періоді, включають зміни в мозку дитини, грубі та дрібні моторні навички та здоров'я.

Наукові дослідження дітей показали, що від народження до шестирічного віку мозок збільшується в чотири рази і досягає 90% свого дорослого розміру. Дослідження також показують, що на нейронні зв'язки, які формуються в мозку протягом цього періоду, значний вплив має середовище, в якому виховується дитина, а позитивний досвід у ранньому дитинстві є найміцнішим фундаментом для досягнення успіхів у навчанні та фізичного і психічного здоров'я протягом усього життя. Чим краще розвинені мозок і нервова система, тим складніші поведінкові та когнітивні здібності можуть розвинути діти[6].

Відомо, що мозок складається з двох півкуль — правої та лівої. Латералізація означає локалізацію різних функцій, компетенцій та навичок в одній або обох півкулях. Зокрема, мовні, письмові, логічні та математичні навички, як видається, розташовані в лівій півкулі, тоді як творчі, фантазійні, художні та музичні навички, як видається, розташовані в правій півкулі. Хоча півкулі можуть мати окремі функції, ці маси мозку майже завжди

координують свої функції та працюють разом. Дві півкулі головного мозку розвиваються з різною швидкістю: ліва півкуля розвивається більш повно в ранньому дитинстві (від 2 до 6 років), а права півкуля — в середньому дитинстві (від 7 до 11 років). Ліва півкуля домінує раніше і довше, що може пояснити, чому діти так рано і швидко засвоюють мову[6].

Нервова система також зазнає змін у ранньому дитинстві. Більшість нейронів дитини, або клітин, що складають нерви, формуються ще до народження. Однак гліальні клітини (клітини нервової системи, що оточують нейрони), які живлять, ізолюють і видаляють відходи з нейронів, не передаючи при цьому інформацію, розвиваються найшвидше в період немовляцтва, раннього дитинства та дошкільного віку. Мієлінові оболонки, які оточують, ізолюють і підвищують ефективність нейронів (швидше передаючи потенціал дії вздовж аксона), також швидко формуються протягом перших кількох років життя. Постнатальний розвиток гліальних клітин і мієлінових оболонок допомагає пояснити, чому старші діти можуть виконувати дії, на які молодші діти не здатні.

Слід зазначити, що є багато підходів до проблеми розвитку психіки дитини. Так, За Фрейдом, другий рік дитинства є анальною стадією психосексуального розвитку, коли батьки стикаються з багатьма новими викликами під час навчання дітей користуватися туалетом. Фіксації на цій стадії можуть спричинити появу характерних рис особистості, які повністю проявляються в дорослому віці. Ці риси особистості включають анальну ретенцію (надмірна охайність, організованість і стриманість) або анальне вигнання (безлад і альтруїзм). Вчені після Фрейда намагалися пояснити розвиток особистості в ранньому дитинстві. Теоретики навчання стверджують, що особистість розвивається в результаті класичного умовного рефлексу (навчання І. Павлова за асоціацією), оперантного умовного рефлексу (навчання Б. Ф. Скіннера за допомогою підкріплення та покарання) та

спостережного навчання (навчання А.Бандури за допомогою імітації). Остання категорія передбачає ідентифікацію або інтерналізацію, за допомогою якої діти спостерігають і переймають цінності, ідеї та стандарти своїх близьких.

Когнітивні психологи припускають, що особистість частково формується під впливом ставлення та упереджень дорослих, які їх оточують. Ж. Піаже назвав когнітивний розвиток, що відбувається у віці від 2 до 7 років, доопераційним етапом[64]. На цьому етапі діти все частіше використовують мову та інші символи, імітують поведінку дорослих і граються. Маленькі діти захоплюються словами — як хорошими, так і поганими. Діти також грають в уявні ігри: використовують порожню коробку як машину, грають у сім'ю з братами та сестрами і плекають уявні дружні стосунки. Піаже також описав доопераційну стадію з точки зору того, що діти не можуть робити. Піаже використовував термін «операційний» для позначення оборотних здібностей, які діти ще не розвинули. Під оборотними Піаже мав на увазі розумові або фізичні дії, які можуть відбуватися в обох напрямках, тобто можуть відбуватися більш ніж одним способом або в одному напрямку. Додавання ( $3 + 3 = 6$ ) і віднімання ( $6 - 3 = 3$ ) є прикладами оборотних дій. Діти на цьому етапі, за Піаже, використовують магічне мислення, засноване на своїх сенсорних і перцептивних здібностях, і їх легко ввести в оману. Діти вдаються до магічного мислення, наприклад, коли розмовляють з батьками по телефону і просять подарунок, очікуючи, що він прибуде по телефону.

Теоретики гендеру стверджують, що особистість розвивається на основі «гендерної ідентифікації» та «гендерної соціалізації». Генетики припускають, що особистість формується під впливом генетичних та біохімічних факторів, а не психосоціальних. В кінцевому підсумку, жодна з точок зору окремо не може адекватно пояснити складні процеси розвитку особистості. Комбінація

психосоціальних, батьківських та біологічних впливів, ймовірно, є визначальною для формування рис та станів людини.

Пам'ять — це здатність кодувати, зберігати та відтворювати інформацію з часом. Діти повинні навчитися кодувати предмети, людей та місця, а згодом — відтворювати їх із довгострокової пам'яті. Маленькі діти не пам'ятають так добре, як старші діти та дорослі. Крім того, ці діти краще справляються із завданнями на впізнавання, ніж із завданнями на відтворення пам'яті. Дослідники припускають кілька можливих причин такого розвитку. Одне з пояснень полягає в тому, що дошкільнятам може бракувати певних аспектів розвитку мозку, необхідних для зрілих навичок пам'яті. Інше пояснення полягає в тому, що дошкільнята не мають такого ж досвіду, як дорослі, на який вони можуть спиратися при обробці інформації. Ще одна причина полягає в тому, що маленьким дітям бракує вибіркової уваги, тобто вони легше відволікаються. Ще одне пояснення полягає в тому, що дітям бракує таких же якісних і кількісних ефективних мнемонічних стратегій, як дорослим[1].

В дошкільньому дитинстві відбуваються значні зміни у всіх сферах психічного розвитку. Дитина освоює широке коло діяльності - ігрову, трудову, продуктивну, побутову, спілкування, формується як їхня технічна сторона, так і мотиваційно-цільова. Так, у ранньому дитинстві дитина пізнавала соціальну дійсність із боку предметів, створених людьми. Перед дошкільнятком «відкривається» світ дорослих з боку їхніх взаємин та діяльності. Соціальна ситуація розвитку у дошкільньому віці перебудовується у таке співвідношення: дитина – предмет- дорослий. Головна потреба дитини у тому, щоб увійти у світ дорослих. Бути як вони і діяти разом із ними. Але реально виконувати функції старших дитина не може. Тому складається протиріччя між його потребою бути як дорослим та обмеженими реальними можливостями. Ця потреба задовольняється у нових видах діяльності, які освоює дошкільник.

Спектр його діяльності значно розширюється. Усі види діяльності дошкільника поєднує їх моделюючий характер[18].

Діти моделюють взаємини людей, коли розігрують якийсь сюжет у грі. Вони створюють моделі, що відбивають взаємозв'язок між предметами, коли використовують заступники замість реальних предметів. У той самий час види діяльності дошкільника різняться з погляду відносин, що складаються дитиною і дорослим, тобто у тому, у якій формі дорослий присутній у діяльності малюка. У грі опосередковано через роль дитина засвоює суспільні функції, відношення до речей та інших людей. Близько гри стоять продуктивні види діяльності. Навколишня реальність опосередковується у вигляді уявлення дитини про предмети і ситуації. У побутової діяльності, з виконанням режимних процесів, дитина діє у реальній ситуації як і дорослий. У дошкільному віці відбувається розширення рамок спілкування з дорослим насамперед за рахунок оволодіння мовою, яка виводить комунікативні контакти за межі конкретної ситуації, розширює їх межі. Тепер спілкування відбувається з приводу пізнавальних, моральних, особистісних проблем. До того ж дитина спілкується не лише з близькими людьми, а й із сторонніми, інтенсивно розвиваються форми та зміст спілкування з однолітками, перетворюючись на потужний фактор психічного розвитку, що тягне за собою освоєння відповідних комунікативних умінь та навичок.

Провідним видом діяльності виступає сюжетно-рольова гра. Саме в ній дитина бере на себе роль дорослого, виконуючи її соціальні, суспільні функції. Головним підсумком розвитку всіх видів діяльності, з одного боку, виступає оволодіння моделюванням як центральної розумової здатністю з іншого боку – формування довільної поведінки. Дошкільник вчиться ставити більш віддалені цілі, опосередковані уявленням, і прагне до них. Позбавляється від егоцентричної позиції в усіх видах діяльності). У пізнавальній сфері головним досягненням є освоєння засобів і способів пізнавальної діяльності.

Різні батьки використовують різні методи виховання[67]. Методи, які вибирають батьки, залежать від культурних і суспільних норм, ситуації та поведінки дітей на даний момент. Методи, які батьки використовують у відносинах зі своїми дітьми, характеризуються ступенем батьківського контролю та батьківської теплоти. Батьківський контроль передбачає ступінь обмежень, які батьки встановлюють у своїх методах виховання, а батьківська теплота передбачає ступінь любові, ніжності та схвалення, які батьки виявляють, застосовуючи ці методи. Авторитарні батьки виявляють високий рівень батьківського контролю та низький рівень батьківської теплоти у вихованні дітей. Ліберальні батьки виявляють високий рівень батьківської теплоти та низький рівень батьківського контролю у вихованні дітей. Байдужі батьки виявляють низький рівень батьківського контролю та низький рівень теплоти. Авторитетні батьки, однак, виявляють відповідний рівень як батьківського контролю, так і теплоти.

Таким чином, період між другим і шостим роком дитини є часом інтенсивного розвитку в багатьох аспектах. Діти швидко ростуть фізично, когнітивно та соціально. Вони розвивають мовні навички, які допоможуть їм орієнтуватися у світі, готуючись до вступу в школу. У віці від 2 до 6 років діти вбирають інформацію з навколишнього середовища і швидко розвивають навички вирішення проблем, мовлення та мислення. Вони починають задавати питання «чому», мислити творчо і розуміти більш складні поняття, такі як цифри, форми та час.

## **2.2. Організація дослідження й дослідження розвитку пізнавальних процесів дітей 4-6 років і 7 років**

Емпіричне дослідження проводилося в декілька етапів. На першому етапі вивчався рівень розвитку пізнавальних процесів в дітей 3 – 6 років та 7 років. На другому етапі емпіричного дослідження вивчалися вольові процеси

дітей 3 – 6 років та 7 років. в дослідження взяло участь 36 дітей 3-4- років, 36 дітей 5-6 років та 30 дітей 7 років. Загалом вибірка складалася з 102 дітей дошкільного віку.

Обґрунтуємо вивчення пізнавальних процесів у дітей. Вивчення розвитку пізнавальних процесів у дітей є важливим навіть тоді, коли основний фокус — воля, і ось чому:

1. Пізнання та воля тісно пов'язані. Воля не існує окремо від мислення, уваги, пам'яті чи уяви. Щоб дитина могла приймати вольові рішення, стримувати імпульси чи ставити цілі, їй потрібні розвинені пізнавальні функції. Наприклад:

- без уваги складно контролювати поведінку;
- без планування та логічного мислення важко діяти довільно;
- без пам'яті неможливо утримати мету, яку треба досягти[28].

2. Воля формується на основі пізнавального розвитку .Довільність поведінки з'являється лише тоді, коли дитина вже засвоїла певний рівень когнітивних умінь. Тобто розвиток волі — це наступний етап, що спирається на пізнання. Наприклад, Л. Виготський підкреслював, що довільність виникає разом із розвитком мовлення, мислення та внутрішніх психічних засобів.

3. Розуміння пізнавальних процесів допомагає краще інтерпретувати вольову поведінку. Чи відсутність довільності у дитини — це слабка воля чи нерозвинена увага? Чи небажання долати труднощі — це низька мотивація чи проблеми з пам'яттю та розумінням завдань? Без знання когнітивних механізмів важко правильно оцінити вольові прояви.

4. Для практичної роботи з дітьми педагогу чи психологу потрібно знати:

- чи відповідає складність завдання рівню мислення дитини,
- як індивідуальні когнітивні особливості впливають на розвиток самоконтролю,
- як розвивати довільність через пізнавальні вправи.

Отже, для дослідження пізнавальних процесів дітей використовувалися комплекс методик. Цей комплекс охоплює інструменти для оцінювання загального рівня розвитку сприймання, розподілу, продуктивності й стійкості уваги, вербальної та образної пам'яті, образно-логічного мислення, а також уміння виконувати розумові операції аналізу та узагальнення. Зокрема[цит.за 29]:

- «Схожість і відмінність» для вивчення операції аналізу в старших дошкільників та учнів першого класу (Н.Головань.);
- методика Дж.Равена для діагностики мисленнєвої операції синтезу: у старших дошкільників і учнів першого класу - кольоровий варіант;
- «Схожість і відмінність» для вивчення операції порівняння (Н.Головань),
- Методика «Чого не вистачає на цих малюнках? »,
- Методика «Лабіринт»
- Методика «Нісенітниця»,
- Методика«Знайди будиночок»,
- Методика «Яка фігура зайва?» (для визначення рівня розвитку наочно-образного мислення),
- Методика «Запам'ятай і назви слова» (для визначення рівня розвитку слухової пам'яті),
- Методика «Малювання по пам'яті» (діагностика короткочасної пам'яті дітей 4-6 років),
- Методика «Знайди таку ж картинку»,
- Методика дослідження концентрації та стійкості уваги «Переплетені лінії»;
- Методика визначення домінування пізнавального чи ігрового мотивів в афективно-потребній сфері дитини,

- Методика «Графічний диктант», що спрямована на виявлення вміння уважно слухати і виконувати вказівки дорослого, самостійно діяти за завданням дорослого.
  - Педіатричний опитувальник вольових якостей (PVQ)
  - Методика Ш.Н.Чхартишвілі, яка спрямована на вивчення цілеспрямованого сприйняття дитини та рівня її самоконтролю
- Методики було відібрано з урахуванням вікових особливостей дитини, що забезпечує їх відповідність рівню розвитку дошкільників та коректність отриманих результатів. Дослідження проводилося індивідуально. Використовувалося спостереження. Результати по всім методикам було узагальнено за психічними процесами: пам'ять, сприймання, мислення, увага. Отримані результати відображено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Розбіжності у показниках розвитку пізнавальних процесів  
дітей 3- 4 й 5-6 років**

№ з/п	Пізнавальні процеси	М(середнє), дітей 5-6 років	М(середнє), дітей 3-4 років	t-критерій Стьюдента
1	Вербальна пам'ять	7,12	5,93	1,360*
2	Образна пам'ять	7,31	6,03	0,55
3	Сприймання	4,58	3,41	4,17*
4	Мислення	7,29	3,03	1,1*
5	Увага	6,26	3,28	4,5*

**Примітка:** \* – значущість  $p < 0,05$

Зазначимо, що переважна більшість дітей 3-4 років має низький рівень розвитку мислення (39 % – низький рівень, 38% – дуже низький), середній рівень розвитку сприймання (77 % – середній, 23 % – низький) та середньо - низький рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (58 % – середній, 42 % – низький рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (75 % – середній, 25 % – низький) та середньо-низький рівень вербальної пам'яті (57% – середній, 43 %

– низький). У дітей 5 - 6 років середньо - низький рівень розвитку мислення (58 % – середній рівень, 28% –низький, 14% -дуже низький), середній рівень розвитку сприймання (100% – середній) та середній рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (75 % – середній, 25 % –низький рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (85 % – середній, 15 % – низький) та середній рівень вербальної пам'яті (72% – середній, 28 % – низький). Отримані дані засвідчують потребу у формуванні належних психолого-педагогічних умов та розробленні програми, спрямованої на цілеспрямований розвиток зазначених пізнавальних процесів у дітей.

Встановлено статистично значущі відмінності на рівні  $p < ,05$  між розвитком вербальної пам'яті, сприймання, мислення й уваги у дітей 3-4 й 5-6 років. Ці розбіжності свідчать про розвиток зазначених пізнавальних процесів, у старшій віковій групі (5–6 років) ці процеси, найімовірніше, мають вищий рівень сформованості, вікові відмінності є передбачуваною закономірністю, а не наслідком випадкових коливань або похибок.

На другому етапі емпіричного дослідження вивчався розвиток пізнавальних процесів дітей 7 років. Результати відображено в таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2.*

**Розбіжності у показниках розвитку пізнавальних процесів  
дітей 5-6 й 7 років**

№ з/п	Пізнавальні процеси	М(середнє), дітей 5-6 років	М(середнє), дітей 7 років	t-критерій Стьюдента
1	Вербальна пам'ять	7,12	9,23	0,75*
2	Образна пам'ять	7,31	9,73	0,55
3	Сприймання	4,58	6,34	2,11*
4	Мислення	7,29	9,83	1,16*
5	Увага	6,26	7,34	2,23*

У дітей 5-6 років середньо - низький рівень розвитку мислення (58 % – середній рівень, 28% –низький, 14% -дуже низький), середній рівень розвитку

сприймання (100% – середній) та середній рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (75 % – середній, 25 % – низький рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (85 % – середній, 15 % – низький) та середній рівень вербальної пам'яті (72% – середній, 28 % – низький). У дітей 7 років середній рівень розвитку мислення (75 % – середній рівень, 22% – низький, 3% -високий), середній рівень розвитку сприймання (85% – середній, 15 - високий) та середній рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (72 % – середній, 22% – низький, 3% -високий рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (100 % – середній) та середній рівень вербальної пам'яті (81% – середній, 15 % – низький, 4% -високий). Отримані нами дані повністю кореспондують з відомими дослідженнями, присвячені аналізу пам'яті в дітей віком молодшого шкільного віку, у яких показано, що у період особливо активно розвивається механічна пам'ять на незв'язані логічно одиниці інформації.

Методику «Переплетені лінії» ми проводили індивідуально з кожною дитиною 7 років. Результати дослідження концентрації та стійкості уваги показали, що 7-ми літні припускаються менше помилок і витрачають менше часу на простеження кожної лінії та на всі завдання в цілому, ніж 6-річні піддослідні. Це свідчить, що 7-ми літні діти цілеспрямовано і наполегливо діють задля досягнення результату, попри наявність труднощів. А більшість дітей 5-6 років збивалися, давали неправильні відповіді. Причому вони намагалися допомагати собі олівцем або пальцями і експериментатору доводилося нагадувати дитині про те, що дана методика передбачає простежувати лінію поглядом, але навіть після нагадування діти вдавалися до допомоги пальців, деякі казали, що не виходить і відмовлялися виконувати завдання. Як видно, досягнення поставленої мети залежить у 5-6-ти літніх дітей від успіхів і невдач у діяльності та від проблеми завдання і, звичайно, від форми проведення самої методики.

Далі, з допомогою індивідуальної розмови ми визначали рівень психосоціальної зрілості учнів. Діти 7-ти років давали повні відповіді, які відбивають зміст поставленого питання. Наприклад, питання «Ким працюють

твої мама і тато?» відповідь була: «Мій тато працює водієм, а моя мама – медсестра у лікарні», «Яких ти знаєш тварин?» відповідь була: «Я знаю свійських тварин, наприклад кішку, собаку, корову та диких – лисицю, вовка, тигра, ведмедя та ін». Отже, діти 7 років мають середній рівень психосоціальної зрілості. Діти 5 -6-ти років загалом мають низький та середній рівень психосоціальної зрілості. Вони в процесі інтерв'ювання давали неповні відповіді, помилялися і відволікалися, не могли точно назвати свою адресу, вказували місто чи вулицю. Лише один випробуваний мав високий рівень психосоціальної зрілості

Встановлено статистично значущі відмінності на рівні  $p < ,05$  між розвитком вербальної пам'яті, сприймання, мислення й уваги у дітей 5-6 й 7 років. Ці розбіжності свідчать про розвиток зазначених пізнавальних процесів, у дітей 7 років ці процеси, найімовірніше, мають вищий рівень сформованості, вікові відмінності є передбачуваною закономірністю пов'язанною з навчанням.

Для визначення домінування пізнавального чи ігрового мотивів в афективно-потребній сфері дитини ми принесли до дітей 5-6 років й 7 років звичайні, дуже привабливі іграшки і діти могли розглянути їх. Потім ми просили їх зайняти свої місця та послухати казку. У найцікавішому місці експериментатор перервався і запитав у піддослідних, що їм більше хочеться пограти з іграшками або дослухати казку до кінця. Майже всі діти 7 років, й 75% дітей 5-6 років воліли дослухати казку, що вказує на пізнавальний інтерес, а 25% дітей 5-6 років зі слабо вираженою пізнавальною потребою воліли пограти. Необхідно відзначити, що деякі випробувані 5-6 років вагалися: вони хотіли б і дослухати казку та пограти з іграшками, що говорить про боротьбу пізнавального та ігрового мотивів. Причому у 6-ти літніх дітей провідний ігровий мотив визначив їхні подальші дії.

Таким чином, дослідження 5-6 річних дітей, які ми проводили у дитячому садку та дослідження дітей 7 років демонструють, що у старших дошкільнят (5-6 років) починає формуватися довольність пізнавальної

діяльності та поведінки, але вона не досягає повного розвитку до моменту вступу до школи.

## **ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ**

1. Зазначено, що вік від 2 до 6 років — це раннє дитинство. Особливо очевидним у ранньому дитинстві є той факт, що розвиток є справді інтегрованим: біологічні, психологічні та соціальні зміни, що відбуваються в цей час взаємопов'язані.
2. Наукові дослідження дітей показали, що від народження до шестирічного віку мозок збільшується в чотири рази і досягає 90% свого дорослого розміру. Нервова система також зазнає змін у ранньому дитинстві. Більшість нейронів дитини, або клітин, що складають нерви, формуються ще до народження. Однак гліальні клітини (клітини нервової системи, що оточують нейрони), які живлять, ізолюють і видаляють відходи з нейронів, не передаючи при цьому інформацію, розвиваються найшвидше в період немовляцтва, раннього дитинства та дошкільного віку.
3. Показано, що в дошкільному дитинстві відбуваються значні зміни у всіх сферах психічного розвитку. Ж. Піаже назвав когнітивний розвиток, що відбувається у віці від 2 до 7 років, доопераційним етапом. Дитина освоює широке коло діяльності - ігрову, трудову, продуктивну, побутову, спілкування, формується як їхня технічна сторона, так і мотиваційно-цільова. Провідним видом діяльності виступає сюжетно-рольова гра.
4. Проведено емпіричне дослідження в декілька етапів. На першому етапі вивчався рівень розвитку пізнавальних процесів в дітей 3 – 6 років та 7 років. На другому етапі емпіричного дослідження вивчалися вольові процеси дітей 3 – 6 років та 7 років. в дослідження взяло участь 36 дітей

- 3-4- років, 36 дітей 5-6 років та 30 дітей 7 років. Загалом вибірка складалася з 102 дітей дошкільного віку.
5. Обгрунтовано вивчення пізнавальних процесів у дітей й зазначено, що вивчення розвитку пізнавальних процесів у дітей є важливим навіть тоді, коли основний фокус — воля.
  6. Для дослідження пізнавальних процесів дітей використовувалися комплекс методик. Цей комплекс охоплює інструменти для оцінювання загального рівня розвитку сприймання, розподілу, продуктивності й стійкості уваги, вербальної та образної пам'яті, образно-логічного мислення, а також уміння виконувати розумові операції аналізу та узагальнення. Методики було відібрано з урахуванням вікових особливостей дитини, що забезпечує їх відповідність рівню розвитку дошкільників та коректність отриманих результатів. Дослідження проводилося індивідуально.
  7. Встановлено, що більшість дітей 3-4 років має низький рівень розвитку мислення (39 % – низький рівень, 38% – дуже низький), середній рівень розвитку сприймання (77 % – середній, 23 % – низький) та середньо - низький рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (58 % – середній, 42 % – низький рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (75 % – середній, 25 % – низький) та середньо-низький рівень вербальної пам'яті (57% – середній, 43 % – низький). У дітей 5 - 6 років середньо - низький рівень розвитку мислення (58 % – середній рівень, 28% – низький, 14% - дуже низький), середній рівень розвитку сприймання (100% – середній) та середній рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (75 % – середній, 25 % – низький рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (85 % – середній, 15 % – низький) та середній рівень вербальної пам'яті (72% – середній, 28 % – низький). Встановлено статистично значущі відмінності на рівні  $p < ,05$  між розвитком вербальної пам'яті, сприймання, мислення й уваги у дітей 3-4 й 5-6 років. Отримані дані засвідчують потребу у формуванні належних психолого-педагогічних умов та

розробленні програми, спрямованої на цілеспрямований розвиток зазначених пізнавальних процесів у дітей.

8. Вивчено розвиток пізнавальних процесів дітей 7 років. Встановлено, що у дітей 7 років середній рівень розвитку мислення (75 % – середній рівень, 22% –низький, 3% -високий), середній рівень розвитку сприймання (85% – середній, 15 - високий) та середній рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (72 % – середній, 22% –низький, 3% -високий рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (100 % – середній) та середній рівень вербальної пам'яті (81% – середний, 15 % – низький, 4% - високий). Діти 7 років мають середній рівень психосоціальної зрілості, а діти 5 -6-ти років загалом мають низький та середній рівень психосоціальної зрілості
9. Встановлено статистично значущі відмінності на рівні  $p < ,05$  між розвитком вербальної пам'яті, сприймання, мислення й уваги у дітей 5-6 й 7 років. Ці розбіжності свідчать про розвиток зазначених пізнавальних процесів, у дітей 7 років ці процеси, найімовірніше, мають вищий рівень сформованості, вікові відмінності є передбачуваною закономірністю пов'язанною з навчанням.
10. Дослідження 5-6 річних дітей, які ми проводили у дитячому садку та дослідження дітей 7 років демонструють, що у старших дошкільнят (5-6 років) починає формуватися довольність пізнавальної діяльності та поведінки, але вона не досягає повного розвитку до моменту вступу до школи.

## РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ВОЛЬОВИХ ДІЙ У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ

### 3.1. Формування цілеспрямованого сприймання у дітей дошкільного віку

Для вирішення завдань та цілей, поставлених у нашому дослідженні ми використали методику Ш.Н.Чхартишвілі, яка спрямована на вивчення цілеспрямованого сприйняття дитини та рівня її самоконтролю. Згідно з інструкцією дитині пропонується альбом, на парних сторінках якого наклеєні кольорові, цікаві за змістом картинки (наприклад, персонажі казок, зображення тварин тощо), а на непарних малоцікаві для дошкільнят зображення квадратів, трикутників різного кольору та величини всього по десять картинок на кожній сторінці. На початку роботи дитина отримує інструкцію: «В альбомі є різні картинки, але ти розглядатимеш лише ті, на які я вкажу». Альбом розкривається за сигналом. Дошкільнику пропонують розглянути перший малюнок, розташований на непарній сторінці та відповісти на питання, пов'язані зі змістом зображеного матеріалу (назвати кількість кружечків, їх колір тощо). Після цього дитині дозволяється розглянути картинку на парній сторінці альбому. Таким чином, основна мета сприйняття блокується інтенсивнішим побічним подразником.

Дослідження цілеспрямованого сприймання у дітей дошкільного віку проходило на базі приватних дитячих садків у м. Одеса та в ньому брало участь 72 дітини: 18 осіб 3-х річного віку, 18 осіб 4-х річного віку, 18 дітей 5-ти річного віку та 18 дітей 6-ти річного віку. В дослідженні взяли участь 30 дітей, що навчаються в школі віком 7 років. Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною.

У процесі дослідження нами фіксувалися зорові реакції на кожному сторінку, виконання вимоги і характер поведінки. Ці показники оцінювалися за трьома рівнями: 1- вищий; 2 – середній; 3 – нижчий. В результаті проведеного дослідження ми отримали такі дані, які відображені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

## Рівні цілеспрямованого сприйняття дошкільника

Рівень	Діти віком, кількість в %			
	3 роки	4 роки	5 років	6 років
Високий	-	-	33	78
Середній	33	56	67	22
Низький	67	44	-	-

З таблиці 2.1, бачимо, що наявність середнього рівня цілеспрямованого сприйняття представлена у 33% дітей 3 років. Ці діти намагалися розглянути лише квадрати, трикутники, куди вказував дослідник. Причому ніхто з них не отримав найвищого балу, оскільки при перевертанні сторінки підглядав, затуляв обличчя рукою. Інші діти 3 - х років (67%) не змогли свідомо підкорити свої дії і при цьому розглядали персонажі казок чи тварин, зображених на парних сторінках, тобто більш яскраві та цікаві картинки привертали їхню увагу, а миттєве бажання їх розглянути було сильнішим за поставлену мету. Приваблива картинка викликала дію і стала сильнішим мотивом, ніж вимога дорослого. Таким чином, цілеспрямоване сприйняття як найпростіший прояв волі у більшості дітей у віці 3-х років розвинуто на низькому рівні.

Кількість дітей віком 4-х років, здатних до цілеспрямованого сприйняття, зростає. Так на середньому рівні їх стало 56% від загальної кількості дітей цього віку. У великій кількості досліджень про вік 4-х років написано, що це вік, коли вперше відзначається виникнення боротьби мотивів. Так, 5 дітей підкорилися сильнішому мотиву і поставлена мета викликала в них дію, але все-таки деякі з них поглядали на парну сторінку, тому отримали середній бал, а двоє з них виконували завдання старанно, уважно і не закривали обличчя рукою, не відверталися від картин. Це відбувається лише тоді, коли дитина вже може контролювати свою поведінку. Незважаючи на

збільшення у відсотковому відношенні кількість 4-х літніх дітей здатних до цілеспрямованого сприйняття, у цій віковій категорії можна говорити лише про початкові вольові прояви цілеспрямованого сприйняття.

У 33% дітей 5-ти років та у 78% дітей 6-ти років представлений середньо - високий рівень цілеспрямованого сприйняття. Так, більшість дітей намагалася виконати завдання як найточніше, тобто вони прикладали вольове зусилля задля досягнення мети, не вдавалися до допоміжних засобів, не підглядали під час перевертання сторінки. У дітей 6-ти років є ознаки підпорядкування мотивів (вимоги дорослих виявляються важливішими за миттєве бажання), розвивається цілеспрямованість як вольова якість і риса характеру. Зазначимо, що при добре розвиненій цілеспрямованості дитині буде безсумнівно легше звикнути до вимог, які пред'являються школою. Так, дитина повинна сидіти за партою певний час, вона не може встати з місця з дозволу вчителя, розмовляти з товаришами по навчанню під час уроків, а також виконувати завдання. Усе це потребує досить високого розвитку вольових якостей. Тому батькам та вихователям необхідно розвивати вольові якості у дошкільника, які є передумовою для формування саморегуляції, яка у свою чергу не тільки допомагає розуміти необхідність дотримання певних правил поведінки, але й забезпечує дошкільнику внутрішню дисциплінованість, що виражається у здібності регулювати та зіставляти свої бажання з умовами реальної дійсності.

Отже, ми розглянули формування цілеспрямованого сприйняття в дошкільнят і показали, що в 3 роки середній рівень цілеспрямованого сприйняття має місце в 33% дітей, а вже у 78% дітей 6-ти років у відзначається високий рівень цілеспрямованого сприйняття, тобто відбулися не лише кількісні зміни а й якісні. Встановлено статистичні розбіжності на  $p < ,05$ .

У процесі досягнення мети самоконтроль забезпечує панування провідних мотивів над другорядними. Тому разом із дослідженням формування цілеспрямованого сприйняття ми вивчали рівень самоконтролю у дошкільнят. Отримані нами дані відображені у таблиці 3.2

Таблиця 3.2.

## Рівні самоконтролю дошкільника

Рівень	Діти віком, кількість в %			
	3 роки	4 роки	5 років	6 років
Високий	-	11	22	22
Середній	33	67	56	78
Низький	67	22	11	-

Як бачимо, з таблиці у 33% дітей 3-х років представлений середній рівень самоконтролю у інших - низький рівень самоконтролю. У 4-х літніх дітей високий рівень самоконтролю не представлений та у 67% представлений середній рівень самоконтролю. Якщо порівняти ці дані з даними таблиці 2.1, то простежується зв'язок рівня самоконтролю та цілеспрямованого сприйняття. Так, лише 33% дітей 3-х років і 67% 4-х літніх можуть контролювати свої дії, а їм це дається дуже важко, т.к. яскраві стимули чи об'єкти відволікають дітей, і дитина переключує увагу них і т.д. Тут можна фіксувати появу елементів довільної уваги, яку ще називають вольовою, активною, навмисною. Довільна увага у дітей 3-4 років досить нестійка. Діти в три – чотири роки лише опановують самоконтроль. Як зазначається в психологічній літературі оволодіння самоконтролем складається на тлі дії покарання із боку дорослих. через - прощення і заохочення. Що ж до однієї дитини 4-х років, яка показали високий рівень розвитку самоконтролю, то в них розвинута увага й ймовірно (за нашими спостереженнями) вони відносяться до флегматоїдного типу темпераменту, якому характерне копітке та ретельне виконання завдання. Ситуація з розвитком самоконтролю змінюється у дітей 5-ти та 6-ти років. Так, вже 56% дітей 5-річного та 78% дітей 6-річного віку мають середній та у 22% дітей 5-річного та 22% дітей 6-річного віку представлений високий рівень самоконтролю. Це пов'язано, зі змінами які відбуваються у психіці дитини. Встановлюються тісні взаємодії

між пізнавальними процесами: увагою, мовою, волею, які набувають більш довільного, керованого характеру. Так, увага стає більш стійкою, що дає можливість виконувати під керівництвом дослідника чи дорослого певну роботу, нехай навіть нецікаву (у нашому випадку розгляд квадратів, трикутників тощо). Розвиток довільної уваги тісно пов'язаний з розвитком мови: мова допомагає дитині усвідомити власні дії (деякі випробувані 5-6 років ставили нам питання, тоді як діти 3-4 років могли не дослухавшись інструкції, одразу намагатися виконати дію). Мова виступає засобом організації життя та діяльності дитини та відіграє важливу роль у освоєнні норм і правил поведінки, становленні вольової дії. Якщо звернути увагу на дітей у яких представлений середній рівень самоконтролю, то швидше за все це пов'язано з індивідуально-типологічними особливостями дитини, наприклад, належністю її до холероїдної або сангвіноїдної груп, а також з недостатністю вольового розвитку, що зумовлено помилками батьків у вихованні дитини. Так, якщо батьки у всьому прагнуть догоджати дитині, задовольняють кожне її бажання, не привчають стримувати себе, то швидше за все у дитини спостерігатиметься впертість, примхи, низький рівень самоконтролю. При порівнянні даних, отриманих у дослідженні цілеспрямованого сприйняття та рівня самоконтролю можна помітити, що чим вищий рівень самоконтролю, тим вищий ступінь вольової активності дітей при виконанні завдання: зорові реакції спрямовані на непарні сторінки, вимога виконується повністю або частково, дитина не вдається до допоміжних засобів, завдання виконується старанно.

Далі згідно етапів емпіричного дослідження використали Педіатричний опитувальник вольових якостей (PVQ) — це інструмент спостереження, який використовується для оцінки мотивації дитини, або «вольових якостей», шляхом спостереження за її повсякденною поведінкою та взаємодією з оточенням. Він допомагає визначити сильні та слабкі сторони мотивації дитини, зрозуміти фактори навколишнього середовища, які підтримують або гальмують її мотивацію, а також спланувати втручання на основі інтересів

дитини. PVQ систематично спостерігає за тим, як дитина реагує на своє оточення і діє в ньому, щоб отримати уявлення про її внутрішні мотиви. PVQ розроблений для дітей віком від 2 до 7 років, але також використовується для старших дітей із значними когнітивними, вербальними або фізичними обмеженнями. PVQ оцінює мотивацію на трьох етапах вольового розвитку: дослідження, компетентність та досягнення. PVQ базується на концепціях Моделі людської діяльності, яка використовує поняття волі для розуміння типів поведінки, пов'язаних з мотивацією та залученням до повсякденних видів діяльності. Згідно цієї моделі воля означає динамічні взаємодії, що відбуваються між особистими причинами (наприклад, поглядами, які існують серед людей щодо їхньої здатності та ефективності долучатися до повсякденних видів діяльності), цінностями (наприклад, сприйняттям між особами того, що є «добрим», «правильним» і «важливим», що впливає на вибір і переваги дітей щодо участі в певних видах діяльності, а не в інших) та інтересами особи до участі в повсякденній діяльності, і відображає ситуацію, яка може змінюватися залежно від повсякденної діяльності та контексту, в якому вона відбувається. Люди завжди цікавляться діяльністю, яку вони вважають за краще робити або яка їм подобається. Наприклад, коли діти вважають відеоігри цікавими та приємними, вони отримують внутрішнє задоволення та мотивацію продовжувати займатися такими іграми, навіть коли ігри стають більш складними. Концепція Моделі людської діяльності також визнає, соціальне середовище (включаючи ставлення людей та прийняті способи виконання діяльності), так і фізичне середовище (включаючи простір та предмети) можуть сприяти або обмежувати участь у діяльності. Існуюча література надає загальну підтримку клінічному застосуванню концепції Моделі людської діяльності у педіатричній популяції .

Опитувальник складається з 14 пунктів PVQ, що представляють вольову поведінку, яка вказує на особисту причинність, цінності та інтереси дітей. Ці пункти PVQ оцінюються за 4-бальною шкалою Лікерта («пасивний», «нерішучий», «залучений» та «спонтанний»), кожна з яких вказує на ступінь

підтримки, необхідної дітям для прояву кожного типу поведінки. Пункти PVQ розроблені таким чином, щоб відображати теоретичний діапазон типів вольової поведінки, від більш простих до більш складних.

Отже, треба було оцінити дитину за 3 шкалами:

#### Дослідження

- Виявляє цікавість
- Ініціює завдання/дії
- Пробує нові речі
- Виявляє переваги
- Показує, що діяльність є особливою/важливою

#### Компетентність

- Вказує цілі
- Залишається залученим
- Виявляє гордість
- Намагається вирішувати проблеми
- Намагається виправити помилки

#### Досягнення

- Вкладає додаткову енергію/емоції/увагу
- Шукає виклики
- Шукає додаткову відповідальність
- Доводить справу до кінця/досягнення

Під час спостереження за дитиною у дитячому садку встановили умовних 4 типа, або статусу дітей: «Спонтанний», «Залучений», «Нерішучий» або «Пасивний». Наприклад, хлопчик з дитячого садка. Під час уроку мистецтва хлопчик сидить за столом разом з іншими дітьми. Вчитель роздав дітям шматки глини і показав їм, як розривати, обробляти і скачувати її, щоб створити різні вироби. Спонтанний тип - бере шматок глини або обробляє його. Залучений тип - бере шматок глини або обробляє його після того, як вчитель просить його це зробити. Нерішучий тип - бере шматок глини або

маніпулює ним після того, як вчитель розповідає про матеріал і неодноразово заохочує його це зробити. Пасивний тип - не ініціює жодної взаємодії з глиною.

**Таблиця 3.3.**

**Вольовий статус дітей за педіатричним опитувальником вольових якостей**

Вольовий статус	Діти віком, кількість в %			
	3 роки	4 роки	5 років	6 років
Спонтанний	11	22	44	56
Залучений	33	44	28	23
Нерішучий/вагаючися	44	22	16	-
Пасивний	11	11	11	11

Як видно з таблиці у 11% дітей 3-х років проявляється спонтанний тип. Спонтанні форми поведінки – це ті, які демонструються без необхідності прямої підтримки або залучення іншої особи, тобто поведінка дітей є добровільною, без необхідності підтримки, структури або стимуляції. Вольова поведінка є внутрішньо притаманною і проявляється спонтанно.

У 33 % дітей встановлений залучений тип. Цей тип показує поведінку з мінімальною підтримкою, структурою або стимулом. Типи підтримки включають жести, слова, підкріплення, похвалу або поєднання цих видів підтримки. Дитина потребує додаткової уваги, стимуляції або структурування середовища. Надання мінімальної підтримки викликало конкретну вольову поведінку.

У 44 % дітей встановлений нерішучий тип. Поведінка дітей з опорою на максимальну підтримку, структуру або стимул. Дитина потребує дуже часті або надмірної підтримки, щоб продемонструвати певну вольову поведінку. Дитина може відчувати серйозні труднощі у взаємодії з навколишнім середовищем через вольові обмеження.

У 11 % дітей 3 років виявлено пасивний тип. Діти не демонструють поведінку навіть за наявності максимальної підтримки та заохочення. Це вказує на можливий дефіцит вольових здібностей та серйозні обмеження дитини у здатності ініціювати конкретну вольову поведінку.

З дорослішанням у 22% дітей 4-х років проявляється спонтанний тип, у 44 % дітей встановлений залучений тип, у 22 % дітей 4-х років встановлений нерішучий тип й 11 % дітей 4 років виявлено пасивний тип. У 44% й 56% дітей 5-х й 6 років відповідно років проявляється спонтанний тип, у 28 % й 23% дітей 5-х й 6 років відповідно встановлений залучений тип, у 16 % дітей 5-х років встановлений нерішучий тип й по 11 % дітей 5 - 6 років виявлено наявність пасивного типу.

Таким чином, результати свідчать про те, що, спостерігаючи за поведінкою дітей під час виконання завдань та ігор, психолог може отримати інформацію про їх вольовий статус без конкретних когнітивних здібностей або вербального вираження. Спостерігаючи за 14 різними поведінковими ознаками, які оцінюються за 4-бальною шкалою ми встановили 4 типу або статусу дітей: спонтанний, залучений, вагаючийся та пасивний. З дорослішанням з 3 до 6 років діти взаємодіють з навколишнім середовищем з метою отримання сенсорних вражень і задоволень й їх вольові здібності змінюються: кількість спонтанних типів становиться статистично більше ( $p < ,05$ ), залучених типів стає менше проте не статистично ( $p < ,45$ ), кількість вагаючихся типів статистично зменшується ( $p < ,048$ ), а кількість пасивних типів не змінюється.

### **3.2. Аналіз особливостей прояву вольових дій й саморегуляції у дітей**

Для вирішення поставлених цілей та завдань ми провели дослідження у 1 класі у школі м. Одеси. У дослідженні взяла участь 30 дітей віком 7 років.

Оцінку вольових можливостей дитини 7 років ми проводили за допомогою методики, яка виявляє здатність до виконання завдання, що

вимагає вольового зусилля, зберігаючи ясність кінцевої мети протягом усього її досягнення. При аналізі виконання цього завдання виділяють три види цілеспрямованості: стійка діяльна цілеспрямованість, малоактивна цілеспрямованість, потребує керівництва, нестійка цілеспрямованість (відмова від спроб вирішення при зіткненні з труднощами). Результати дослідження відображені у таблиці 3.4

**Таблиця 3.4**

**Особливості цілеспрямованості у дітей 7 років**

Цілеспрямованість	Кількість, в %		
	Високий	Середній	Низький
Стійка діяльна цілеспрямованість	17	60	23
Малоактивна цілеспрямованість, потребує керівництва	23	77	-
Нестійка цілеспрямованість	23	77	-

З таблиці видно, що всіх дітей можна розділити кілька груп виходячи з різних рівнів й видів цілеспрямованості. Так, на першому високому рівні перебувають 17 % дітей 7 років, що були активні протягом проведення дослідження, не ставили додаткових питань, і намагалися досягти мети, незважаючи на труднощі. Якщо порівнювати результати цього тесту з результатами методики «Візерунок» (див. нижче), то цих дітей сформований досить високий рівень здатності діяти за правилом і виражена стійка цілеспрямована діяльність, всупереч труднощі завдання. Це можна пояснити впливом внутрішніх та зовнішніх факторів, які ведуть до ефективності діяльності школяра. 77 % дітей можна віднести до другої групи, в них переважає середній рівень цілеспрямованості, оскільки на початку роботи мала місце стійка цілеспрямована діяльність, але до кінця проведення

дослідження вони стали малоактивними, скаржилися на те, що не у них виходить, що їм не цікаво. Тому, у дітей цієї групи здатність виконання завдання, що вимагає вольового зусилля нижче, ніж у випробуваних 1 групи. Відомо, що вольову дію пов'язані не тільки з усвідомленням мети діяльності, а й з підпорядкуванням цієї мети всіх своїх дій. Тоді мислення людини, включаючись у вольову регуляцію, шукають додаткові стимули до виконання, доведення остаточно вже розпочатої діяльності. Ці діти, маючи середній рівень вміння діяти за правилом (методика «Візерунок»), але втративши інтерес до роботи, потребували додаткового керівництва, тому вольова регуляція у цих дітей виражена слабше, ніж у дітей 1 групи. Проте, до цієї – 2 групи було нами віднесено декілька дітей, що спочатку мали малоактивну цілеспрямованість, тобто спочатку ставили велику кількість питань, відволікалися, а до кінця роботи набули виражену цілеспрямовану діяльність. 23 % дітей ми відносимо до 3 групи, оскільки вони протягом усього часу проведення дослідження зберігали малоактивну цілеспрямованість, часто ставили питання експериментатору, відволікалися, підглядали, що робили інші діти. У декілька дітей цієї групи на початку проведення експерименту була виражена малоактивна цілеспрямованість, а потім, зіткнувшись із труднощами він взагалі відмовилися від роботи.

Додаткове дослідження, спрямоване вивчення сформованості вміння виконувати завдання з усній інструкції дорослого ми провели з допомогою методики «Візерунок». Результати дослідження показали, що більше дітей 56% вміють діяти за правилом і можуть одночасно враховувати кілька правил у роботі. У цих дітей виражений мотив «хочу отримувати добрі позначки». Ці діти мають високу самооцінку, у них середня успішність, а відомо, що для більшості дітей найважливішим критерієм для формування їхньої самооцінки є успішність і ще ці випробувані були не тільки добре підготовлені до школи, але й мали добре сформовану довільну поведінку. 44 % дітей робота за

правилом сформована поки що недостатньо. При додатковому завданні перша частина роботи дітьми була виконана добре, а друга - менш акуратно і містила помилки та описки. Діти здійснюють контроль власних дій і керують своєю поведінкою на основі поставленої мети, але відволікаючі фактори ще можуть впливати на їхню діяльність. Причому одні з них казали, що робота важка і тривала і нецікава, що вони закінчать її вдома, інші - намагалися привернути увагу вчителя своєю поведінкою. Треті, дорікали вчителі, що він до них не підходить, не заохочує і не цікавиться їхньою роботою. Довільна поведінка у цих дітей слабо сформована.

Таким чином, дітей 7 років розподілено на 3 групи виходячи з різних рівнів й видів цілеспрямованості. На першому високому рівні перебувають 17% дітей 7 років в них виражена стійка цілеспрямована діяльність, всупереч труднощам завдання. 77 % дітей віднесено до другої групи, в них переважає середній рівень цілеспрямованості, вони потребують додаткового керівництва. Й 23% дітей віднесено до 3 групи в них малоактивна цілеспрямованість, а при зіткненні із труднощами взагалі відмовляються від роботи. 56% дітей 7 років вміють діяти за правилом і можуть одночасно враховувати кілька правил у роботі й 44 % дітей робота за правилом сформована поки що недостатньо.

Далі згідно організації емпіричного дослідження використали Педіатричний опитувальник вольових якостей (PVQ) .

**Таблиця 3.5**

**Вольовий статус дітей 7-ми років за педіатричним опитувальником вольових якостей**

Вольовий статус	Кількість в %	
	6 років	7 років
Спонтанний	56	60
Залучений	23	23

Нерішучий/вагаючися	-	13
Пасивний	11	3

Отже, з таблиці бачимо, що вольовий статус у дітей 6 й 7 років не вдрізняється. Так, у 56% й 60% дітей 6 й 7 років відповідно проявляється спонтанний тип, у 23 % й 23% дітей 6 й 7 років відповідно встановлений залучений тип, у 13% дітей 7 років встановлений нерішучий тип й у 11 % дітей 6 років й у 3 % дітей 7 років виявлено наявність пасивного типу. Статистично значущі розбіжності не встановлено.

Щодо саморегуляції. Саморегуляція дітей вимірювалася безпосередньо за допомогою завдання «Голова- пальці ніг-коліна-плечі». Під час виконання завдання дітям надаються парні правила поведінки (наприклад, доторкнися до голови/доторкнися до пальців ніг) і просять зробити протилежне тому, що їм було наказано. Наприклад, коли дитину просять доторкнутися до пальців ніг, вона повинна виконати протилежну дію (доторкнутися до голови). Перші десять завдань містять одне парне правило (наприклад, голова/пальці ніг). Якщо діти правильно відповідають на чотири або більше завдань, їм дають десять додаткових завдань з двома парними правилами (наприклад, голова/пальці ніг, коліна/плечі). Діти отримували два бали за кожну правильну відповідь, один бал за кожну самокорекцію (тобто початковий рух до неправильної відповіді, але в кінцевому підсумку закінчується правильною відповіддю) і нуль балів за кожну неправильну відповідь. Оцінки коливалися від 0 до 40, причому вищі оцінки вказували на вищий рівень саморегуляції. Результати відображено в таблиці 3.6.

**Таблиця 3.6**

**Саморегуляція дітей**

Саморегуляція	Кількість, в %		
	3 – 4 років	5-6 років	7 років
1 завдання	11	47	83

2 завдання	-	22	56
------------	---	----	----

Відомо, що після того, як діти починають використовувати навички зберігання концентрації, контролювати імпульси та думати для виконання складних вказівок, проходить відносно короткий період розвитку, перш ніж вони зможуть точно і послідовно дотримуватися декількох абстрактних правил, таких як ті, що використовуються в завданні саморегуляції «Голова-Ноги-Коліна-Плечі». Виходячи з отриманих даних в умовах простої інструкції (завдання 1) 11 % дітей в 3-4 роки й 47% у 5-6 років переходять від незначної здатності до саморегуляції у 83% дітей в віці 7 років й від 22% у 5-6 років в умовах складній інструкції (завдання 2) до 56% в віці 7 років оволодіння завданням у цьому контексті. Таким чином, з дорослішанням діти оволодіють базовими навичками, необхідними для виконання завдань саморегуляції, однак вік, в якому вони це роблять, варіюється від дитини до дитини і залежить від характеристик дитини та контекстуальних факторів. Таким чином, більшість дітей демонструють прогрес у саморегуляції поведінки у віці від трьох до семи років, статистична значущість  $p < 0,01$ .

### 3.3. Вправи для розвитку вольових якостей у дітей

Здатність дітей зберігати концентрацію, контролювати імпульси та думати (виконавчі функції), перш ніж діяти, пов'язані з цілим рядом позитивних результатів адаптації (Ursache et al., [70]). Вихователі дитячих садків вважають виконавчі функції дітей необхідними для готовності до навчання в школі та успішності (Rimm-Kaufman et al., [65]). Тому значна увага приділяється пошуку заходів, що сприяють розвитку виконавчих функцій дошкільнят. Одним із найвідоміших заходів для дітей дошкільного віку, спрямованих на розвиток виконавчих функцій, є програма «Інструменти розуму». Програма «Інструменти розуму» була розроблена з метою

задоволення потреби в педагогічних методах, що відповідають рівню розвитку дітей і сприяють формуванню базових виконавчих функцій у різноманітній групі дітей. Виготський висунув теорію, що результат соціальних досвідів залежить від оволодіння цими розумовими інструментами, за допомогою яких діти можуть самостійно використовувати виконавчі функції (Aarts, [33]). Замість того, щоб проводити явні уроки з цих навичок, «Інструменти розуму» змінює спосіб, у який ігри в уявний світ та інші навчальні досвіди структуруються та підтримуються в класі.

Відповідно, теорія змін «Інструменти» включає триетапний процес, в якому:

- вчителі сприяють розвитку виконавчих функцій дітей, надаючи їм когнітивні «інструменти» (наприклад, мову),
- діти регулюють один одного в спільних заходах, використовуючи модельовані «інструменти» (наприклад, планування),
- ці заходи призводять до навчання та розвитку навичок.

Діяльність «Інструменти розуму» зосереджена на структурованих іграх у вигаданий світ. Академічні заняття, такі як письмо, математика та природознавство, також включені до програми для сприяння саморегуляції поряд з грамотністю та іншими навичками.

Основні види діяльності та приклади

- Активне дослідження: «Інструменти розуму» щодня надає дітям можливість брати участь у відкритих, практичних дослідженнях. Клас обладнаний шістьма зонами за інтересами (наприклад, наука, сенсорні ігри, блоки, маніпулятивні ігри), кожна з яких оснащена сенсорними матеріалами, а також більш складними матеріалами, пов'язаними з темою місяця «Ігри в уявний світ». Щоранку діти вільно обирають, в якому з цих центрів вони хочуть грати. Крім того, щоденний розклад включає час, спеціально відведений для «Центру ігор у вигаданий світ», що надає більше можливостей для вільних досліджень протягом дня. Хоча діти використовують деякі

матеріали у більш структурованим чином (наприклад, відповідно до сценаріїв, пов'язаних з темою), вони можуть пропонувати свої ролі та сценарії і маніпулювати предметами, щоб створювати ігрові сценарії. Інші щоденні заняття в малих групах, такі як пазли, маніпулятивні ігри та блоки, надають дітям можливість досліджувати предмети, будувати та створювати з різних матеріалів (наприклад, блоки, пластилін, шнурки, кілочки, гайки та болти).

- **Плани гри:** Діти створюють «план», малюючи або пишучи про свою роль (наприклад, «лікар», «пекар») і про те, що вони будуть робити в своїй імітаційній грі. Це допомагає їм залишатися в образі, контролювати свої дії та вчитися змінювати свої плани в міру розвитку сценарію. Так, планування дітьми своїх дій, запам'ятовування цих планів та їх виконання під час ігрової діяльності — все це дії, спрямовані на підтримку ключових аспектів виконавчих функцій (включаючи гнучкість мислення, свідому пам'ять, зосереджену увагу та навички гальмування)

- **Імпровізована драматизація:** діти беруть участь у структурованих імпровізованих сценаріях. Наприклад, імітаційна гра в аеропорт може включати виготовлення квитків і читання знаків, а історія про трьох поросят може включати виготовлення реквізиту, такого як пов'язки на голову.

- **Картки-посередники:** інструменти використовують зовнішні засоби, щоб допомогти дітям запам'ятати і дотримуватися правил. Наприклад, картки «Губи і вуха» допомагають дітям по черзі читати вголос і слухати під час спільного читання. Наприклад, у заняттях Story Lab вчителі використовують картки-посередники з відкритими питаннями або іншими підказками, щоб сприяти саморегуляції дітей та розширювати їхнє мислення та спілкування щодо книги (наприклад, «Яка частина тобі сподобалася найбільше?», «Ти можеш встановити зв'язки між цією книгою та чимось, що сталося з тобою»)

- **Заняття з грамотності:** Заняття розроблені для сприяння саморегуляції, наприклад, записування щотижневих цілей у «плані» та

обговорення з «товаришем по навчанню». Заняття з читання також інтегровані для підтримки навичок грамотності, часто на основі історій, які вчитель читає вголос.

- Заняття з математики та природознавства: Вони розроблені таким чином, щоб бути внутрішньо мотивуючими та модифікованими для різних рівнів навичок. Приклади включають відпрацювання навичок вимірювання та просторових навичок під час ігор, таких як визначення, чи відповідає розмір ручної поклажі вимогам.

- Стратегії фокусування: вчителі використовують такі стратегії, як ігри з пальцями зі зміною темпу та гучності, щоб привернути увагу дітей та сприяти саморегуляції під час переходів.

- Облаштування середовища: у класі облаштовано різні ігрові центри та матеріали, щоб заохочувати та підтримувати використання цих інструментів та занять.

Щодо розвитку самоконтролю у дітей до 5 років, то можна рекомендувати наступні вправи.

1. Допомогти дитині розвинути сильніше почуття самоконтролю не обов'язково має бути складним завданням або вимагати додаткових вправ і занять у вашому розпорядку дня. Можна використовувати повсякденні ситуації як навчальний інструмент. Для багатьох дітей, які проходять цей етап розвитку, у звичайному дні буде багато випадків, які можуть надихнути на розмову про самоконтроль. Дослідження показали, що діти краще розвивають самоконтроль і саморегуляцію, коли їм надають достатньо ресурсів, які допомагають їм регулювати свої емоції (Putnam, Spritz, & Stifter, 2002). У моменти, коли дитина може піддатися емоціям, треба нагадати їй про «мету» і запропонувати їй ресурси, такі як ігри «Я бачу», розмальовки або безпосереднє спілкування з нею. Ситуації, наприклад:

- Очікування їжі в ресторані

- Очікування, щоб пограти іграшкою, якою грається інший брат чи сестра або однокласник
- Спостереження за тим, як інша дитина розпаковує подарунки на дні народження
- Довша, ніж зазвичай, поїздка на автомобілі

2. Грати в ігри, що сприяють саморегуляції. Існує безліч дитячих ігор, які заохочують і сприяють саморегуляції. До таких ігор належать:

- Музичні статуї: це проста і весела гра для дітей. Спочатку вмикають музику, щоб усі діти почали танцювати. Коли музика зупиняється, діти повинні припинити танцювати і стояти якомога нерухоміше в тій позі, в якій вони перебувають. Якщо дитина рухається під час паузи, вона вибуває з гри. Гра триває, поки не залишиться одна дитина, яка і стає переможцем.
- «Тарас каже»: у цій грі одна людина призначається «Тарас» і повинна починати кожну інструкцію зі слів «Тарас каже», наприклад: «Тарас каже торкнутися носа» або «Тарас каже стрибати на одній нозі». У якийсь момент «Тарас» дає вказівку, не кажучи спочатку «Тарас каже», і той, хто виконує вказівку, вибуває з гри.

Інші настільні та карткові ігри також є чудовим способом навчити самоконтролю, оскільки вони вчать дітей, що іноді виграють вони, а іноді виграють інші. Це також заохочує до регульованої поведінки, такої як чергування, дотримання правил та стримування емоційних імпульсів.

3. Хоча дуже важливо навчити маленьких дітей самоконтролю та розвинути в них розуміння саморегуляції та регулювання емоцій, не менш важливо пам'ятати, що іноді можна і відпустити ситуацію! Блок і Кремен досліджували саморегуляцію у зв'язку з емоційним інтелектом. Вони стверджують, що в правильній ситуації бути під контролем так само важливо, як і мати повну свободу. Це може виглядати по-різному, але це може бути, наприклад, морозиво і торт на сніданок в особливий день народження,

заохочення до спонтанної та творчої гри або дозвіл дітям бавитися фарбами та малювальними матеріалами. Не треба мати нереалістичних очікувань щодо того, на що здатні маленькі діти (наприклад, сидіти тихо і не рухатися протягом годин!).

Таким чином, програма «Інструменти розуму» та вправи на саморегуляцію та розвиток вольових якостей суттєво впливають на загальний розвиток дитини. Вони допомагають їй навчитися керувати своїми емоціями, поведінкою та діями, що поступово формує внутрішню організованість і відповідальність. Завдяки таким вправам діти краще концентруються, легше долають труднощі, вчаться ставити цілі та доводити розпочате до кінця. Розвиток волі також сприяє зміцненню пізнавальних процесів, адже здатність зосереджувати увагу, контролювати імпульси й утримувати мету в пам'яті на пряму пов'язана з мисленням та іншими когнітивними функціями. У результаті такі вправи формують у дитини більш цілісну та зрілу психіку, підвищують її емоційну стійкість і готовність успішно взаємодіяти з оточенням.

## **ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ**

1. Вивчено розвиток цілеспрямованого сприйняття у дітей. Встановлено, що 67% дітей 3 років не мають цілеспрямованого сприйняття. Кількість дітей віком 4-х років, здатних до цілеспрямованого сприйняття, зростає. Так на середньому рівні їх стало 56% , проте у цій віковій категорії можна говорити лише про початкові вольові прояви цілеспрямованого сприйняття. У 33% дітей 5-ти років та у 78% дітей 6-ти років представлений середньо - високий рівень цілеспрямованого сприйняття. Встановлено статистичні розбіжності на  $p < ,05$  між показниками цілеспрямованого сприйняття у дітей 3 - 7 років

2. У процесі досягнення мети самоконтроль забезпечує панування провідних мотивів над другорядними. Тому разом із дослідженням

формування цілеспрямованого сприйняття вивченно рівень самоконтролю у дошкільнят. Показано, що 56% дітей 5-річного та 78% дітей 6-річного віку мають середній та у 22% дітей 5-річного та 22% дітей 6-річного віку представлений високий рівень самоконтролю.

3. Далі згідно етапів емпіричного дослідження використано Педіатричний опитувальник вольових якостей (PVQ) — це інструмент спостереження, який використовується для оцінки мотивації дитини, або «вольових якостей», шляхом спостереження за її повсякденною поведінкою та взаємодією з оточенням. Під час спостереження за дитиною у дитячому садку встановили умовних 4 типа дітей з вольовим статусом: «Спонтанний», «Залучений», «Нерішучий» або «Пасивний». У 11% дітей 3-х років проявляється спонтанний тип, у 33 % дітей встановлений залучений тип, у 44% дітей 3-х років встановлений нерішучий тип й 11 % дітей 3 років виявлено пасивний тип. З дорослішанням у 22% дітей 4-х років проявляється спонтанний тип, у 44 % дітей встановлений залучений тип, у 22 % дітей 4-х років встановлений нерішучий тип й 11 % дітей 4 років виявлено пасивний тип. У 44% й 56% дітей 5-х й 6 років відповідно років проявляється спонтанний тип, у 28 % й 23% дітей 5-х й 6 років відповідно встановлений залучений тип, у 16 % дітей 5-х років встановлений нерішучий тип й по 11 % дітей 5 16 років виявлено наявність пасивного типу. Результати свідчать про те, що, спостерігаючи за поведінкою дітей під час виконання завдань та ігор, психолог може отримати інформацію про їх вольовий статус без конкретних когнітивних здібностей або вербального вираження. Констатовано, що з дорослішанням з 3 до 6 років діти взаємодіють з навколишнім середовищем з метою отримання сенсорних вражень і задоволень й їх вольові здібності змінюються: кількість спонтанних типів становиться статистично більше ( $p < ,05$ ), залучених типів стає менше проте не статистично ( $p < ,45$ ), кількість вагаючихся типів статистично зменшується ( $p < ,048$ ), а кількість пасивних типів не змінюється.

4. Поведено оцінку вольових можливостей дітей 7 років. Їх розподілено на 3 групи виходячи з різних рівнів й видів цілеспрямованості. На першому високому рівні перебувають 17 % дітей 7 років в них виражена стійка цілеспрямована діяльність, всупереч труднощам завдання. 7 % дітей віднесено до другої групи, в них переважає середній рівень цілеспрямованості, вони потребують додаткового керівництва. Й 23 % дітей віднесено до 3 групи в них малоактивна цілеспрямованість, а при зіткненні із труднощами взагалі відмовляються від роботи. 56% дітей 7 років вміють діяти за правилом і можуть одночасно враховувати кілька правил у роботі й 44 % дітей робота за правилом сформована поки що недостатньо.

5. Досліджено й порівняно дітей 6 й 7 років за наявністю вольового статусу. Показано, що діти 6 й 7 років з різними вольовими статусами за типами і кількістю статистично не відрізняється. Так, у 56% й 60% дітей 6 й 7 років відповідно проявляється спонтанний тип, у 23 % й 23% дітей 6 й 7 років відповідно встановлений залучений тип, у 13% дітей 7 років встановлений нерішучий тип й у 11 % дітей 6 років й у 3 % дітей 7 років виявлено наявність пасивного типу.

6. Досліджено навички саморегуляції за допомогою завдання «Голова-Ноги-Коліна-Плечі». Виходячи з отриманих даних в умовах простої інструкції (завдання 1) 11 % дітей в 3-4 роки й 47% у 5-6 років переходять від незначної здатності до саморегуляції у 83% дітей в віці 7 років й від 22% у 5-6 років в умовах складній інструкцій (завдання 2) до 56% в віці 7 років оволодіння завданням у цьому контексті. Таким чином, з дорослішанням діти оволодіють базовими навичками, необхідними для виконання завдань саморегуляції, однак вік, в якому вони це роблять, варіюється від дитини до дитини і залежить від характеристик дитини та контекстуальних факторів. Таким чином, більшість дітей демонструють прогрес у саморегуляції поведінки у віці від трьох до семи років, статистична значущість  $p < 0,01$ .

7. Надано рекомендації з розвитку вольових якостей, які формують у дитини більш цілісну та зрілу психіку, підвищують її емоційну стійкість і готовність успішно взаємодіяти з оточенням.

## ВИСНОВКИ

1. Теоретично проаналізовано історичні та теоретичні підходи до розуміння волі, розвиток волі й психічні процеси у дітей. Показано, що поняття волі пройшло складний шлях становлення — від філософського осмислення як прояву свободи вибору до сучасного психологічного трактування як здатності особистості до свідомої регуляції поведінки. Воля розглядається як складна психічна функція, що має власну структуру, включаючи усвідомлення мети, мотив, боротьбу мотивів, прийняття рішення, його реалізацію та контроль за результатом. Продемонстровано, що формування вольових дій тісно пов'язане із загальним психічним розвитком дитини та становленням її самосвідомості. У дошкільному віці відбувається перехід від імпульсивних форм поведінки до довільних, з'являється здатність керувати власними діями відповідно до поставленої мети. Особливості психічного розвитку дітей цього віку визначають характер становлення вольової регуляції: формується внутрішній план дій, зростає роль мовлення як засобу саморегуляції, виникають перші прояви самоконтролю.

2. Емпірично вивчено особливості розвитку пізнавальних процесів у дітей 3-7 років. Встановлено, що більшість дітей 3-4 років має низький рівень розвитку мислення (39 % – низький рівень, 38% – дуже низький), середній рівень розвитку сприймання (77 % – середній, 23 % – низький) та середньо - низький рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (58 % – середній, 42 % – низький рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (75 % – середній, 25 % – низький) та середньо-низький рівень вербальної пам'яті (57% – середній, 43 % – низький). У дітей 5 - 6 років середньо - низький рівень розвитку мислення (58 % – середній рівень, 28% – низький, 14% -дуже низький), середній рівень розвитку сприймання (100% – середній) та середній рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (75 % – середній, 25 % – низький рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (85 % – середній, 15 % – низький) та середній рівень вербальної пам'яті (72% – середній, 28 % – низький). Встановлено

статистично значущі відмінності на рівні  $p < ,05$  між розвитком вербальної пам'яті, сприймання, мислення й уваги у дітей 3-4 й 5-6 років. Отримані дані засвідчують потребу у формуванні належних психолого-педагогічних умов та розробленні програми, спрямованої на цілеспрямований розвиток зазначених пізнавальних процесів у дітей. Встановлено, що у дітей 7 років середній рівень розвитку мислення (75 % – середній рівень, 22% –низький, 3% -високий), середній рівень розвитку сприймання (85% – середній, 15 - високий) та середній рівень розвитку концентрації і стійкості уваги (72 % – середній, 22% –низький, 3% -високий рівень), середній рівень розвитку образної пам'яті (100 % – середній) та середній рівень вербальної пам'яті (81% – середній, 15 % – низький, 4% -високий). Діти 7 років мають середній рівень психосоціальної зрілості, а діти 5 -6-ти років загалом мають низький та середній рівень психосоціальної зрілості. Встановлено статистично значущі відмінності на рівні  $p < ,05$  між розвитком вербальної пам'яті, сприймання, мислення й уваги у дітей 5-6 й 7 років. Ці розбіжності свідчать про розвиток зазначених пізнавальних процесів, у дітей 7 років ці процеси, найімовірніше, мають вищий рівень сформованості, вікові відмінності є передбачуваною закономірністю пов'язанною з навчанням.

3. Вивчено зміни у вольових процесах у дітей від 3 до 7 років. Вивчено розвиток цілеспрямованого сприйняття у дітей. Встановлено статистичні розбіжності на  $p < ,05$  між показниками цілеспрямованого сприйняття у дітей 3 - 7 років. Вивчено рівень самоконтролю у дошкільнят. Показано, що 56% дітей 5-річного та 78% дітей 6-річного віку мають середній та у 22% дітей 5-річного та 22% дітей 6-річного віку представлений високий рівень самоконтролю. Використано Педіатричний опитувальник вольових якостей встановили умовних 4 типа дітей з вольовим статусом: «Спонтанний», «Залучений», «Нерішучий» або «Пасивний». Констатовано, що з дорослішанням з 3 до 6 років діти взаємодіють з навколишнім середовищем з метою отримання сенсорних вражень і задоволень й їх вольові здібності змінюються: кількість спонтанних типів становиться статистично більше ( $p < ,05$ ), залучених типів стає

менше проте не статистично ( $p < ,45$ ), кількість вагаючихся типів статистично зменшується ( $p < ,048$ ), а кількість пасивних типів не змінюється. Показано, що діти 6 й 7 років з різними вольовими статусами за типами і кількістю статистично не відрізняється.

4. Поведено оцінку вольових можливостей дітей 7 років. Досліджено навички саморегуляції за допомогою завдання «Голова-Ноги-Коліна-Плечі». Виходячи з отриманих даних в умовах простої інструкції (завдання 1) 11 % дітей в 3-4 роки й 47% у 5-6 років переходять від незначної здатності до саморегуляції у 83% дітей в віці 7 років й від 22% у 5-6 років в умовах складній інструкції (завдання 2) до 56% в віці 7 років оволодіння завданням у цьому контексті. Таким чином, з дорослішанням діти оволодіють базовими навичками, необхідними для виконання завдань саморегуляції, однак вік, в якому вони це роблять, варіюється від дитини до дитини і залежить від характеристик дитини та контекстуальних факторів. Таким чином, більшість дітей демонструють прогрес у саморегуляції поведінки у віці від трьох до семи років, статистична значущість  $p < ,01$ .

5. Надано рекомендації з розвитку вольових якостей, які формують у дитини більш цілісну та зрілу психіку, підвищують її емоційну стійкість і готовність успішно взаємодіяти з оточенням.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Ю. В. Психологія розвитку : навч. посіб. / Александров Ю. В. ; [відп. ред. Л. О. Шевченко] ; М-во освіти і науки України, Харк. нац. ун-т внутріш. справ. – Харків : Панов А. М., 2015. – 335 с.
2. Безверхай, О. С. Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. С. Безверхай. – Вінниця, 2001. – 19 с.
3. Боришевський, М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів [Текст] / М. Й. Боришевський. – К. : Рад. шк., 1980. – 110 с.
4. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. – Суми : Сумський державний університет, 2024. –190с.
5. Гошовський Я. О. Вікова психологія: методичні рекомендації до практичних занять / Волинський національний університет імені Лесі Українки, кафедра педагогічної та вікової психології. Луцьк, 2020. 122 с. [Электронный ресурс]  
[https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/18605/3/vikova\\_pract.pdf](https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/18605/3/vikova_pract.pdf)
6. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
7. Костюк Г.С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Г.С. Костюк // Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології /За заг. ред. проф. Г.С. Костюка. – К: Рад. школа, 1941. – Т. II. Психологія. – С. 3–45
8. Кононко, О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / О. Л. Кононко ; [Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України]. – К., 2001. – 37 с
9. Корніяка, О. М. Ефективний методичний засіб дослідження і розвитку мовлення школярів [Текст] / О. М. Корніяка // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 16-18

10. Кузнєцов М.А., Вольова регуляція особистості: основні закономірності, етапи і механізми [Текст] / М.А. Кузнєцов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 43, частина I. – 2012. – С. 110-128. 92.

11. Кузнєцов М.А., Вольова регуляція особистості: основні закономірності, етапи і механізми [Текст] / М.А. Кузнєцов, Я.А. Особливец // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 46, частина I. – 2013. – С. 96-109.

12. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. — Київ.: Центр учбової літератури, 2010. — 128 с.

13. Максименко С.Д. Загальна психологія : підручник. / С.Д. Максименко К.С.Максименко, М.В. Папуча. - К.: ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

14. Мартиненко, І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / І. В. Мартиненко ; [Інститут спеціальної педагогіки АПН України ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова]. – К., 2007. – 22 с.

15. «Малютко». Програма виховання дітей дошкільного віку [Текст] / під ред. З. П. Плохій. – К. : Рад. шк., 1999. – 240 с.

16. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р.В.Павелків.- Вид. 2-е, стер. - Київ.: Кондор, 2015. – 469 с.

17. Павелків, Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Р. В. Павелків ; [Інститут психології ім. Г. С.Костюка АПН України]. – К., 2005. – 40 с. : рис.

18. Пеньковська, Н. М. Здатність молодших школярів регулювати власну поведінку як складова рефлексивної самосвідомості [Текст] / Н. М. Пеньковська // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 51-55.

19. Поліщук, В. М. Психологічні особливості дітей перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. М. Поліщук ; [АПН України ; Інститут психології]. – К., 1995. – 25 с.

20. Поліщук, С. А. Розвиток вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку [Текст] / С. А. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 12-14. 152. Поліщук, С. А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку [Текст] : навч. посібник / С. А. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 158 с. – ISBN 966-680-200-7.

21. Поуль В.С. П 64 Психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників та молодших школярів: монографія / Валентина Станіславівна Поуль, Леся Іванівна Волощенко. – Краматорськ : Донецький ОППО, 2018. .

22. Поуль, В. С. Дослідження проблеми волі зарубіжними психологами [Текст] / В. С. Поуль, Л. І. Волощенко / Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 5. – С. 152-157.

23. Поуль, В. С. Вивчення особливостей вольової поведінки старших дошкільників [Текст] / В. С. Поуль // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Том 4. Частина 6. Проблеми загальної та педагогічної психології – Київ, 2007. – 492 с. –№ 6. – С. 334-344.

24. Поуль, В. С. Особливості взаємозв'язку вольового і мовленнєвого розвитку у старших дошкільників [Текст] / В. С. Поуль // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі: зб. наук. ст. матеріалів II Міжвузівської наук.-практ. конф., 26-28 жовтня 2012 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди; за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. – Х. : ХНПУ;ХОГОКЗ, 2012. – С. 241-244.

25. Психологія [Текст]. Гл. XII. Воля / під ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1968. – С. 387-421.

26. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ. : Академвидав, 2006. – 360 с. (§§1.1, 1.2.)

27. Сидячева, Н. В. Розвиток емоційно-вольової регуляції в дошкільників [Текст] / Н. В. Сидячева // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4 (57). – С. 100-105.
28. Соловйова, Л. І. Індивідуальні особливості розвитку вольової поведінки старших дошкільників [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. І. Соловйова. – К., 2012. – 21 с.
29. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика: підручник / Л. Г. Терлецька. – К. : Видавничий дім "Слово", 2013. – 608 с.
30. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. спроба педагогічної антропології / Костянтин Дмитрович Ушинський. Твори в 6 т. / відп. за укр. видання Г.С. Костюк, С. Х. Чавдаров. — К. : Рад. шк. 1952. — Т. 4. — С. 191.
31. Хомуленко Т.Б., Лисенко Л.М., Моргунова Н.С. Вікова та педагогічна психологія Навчально-методичний посібник Харків: ХНАДУ, 2009. 148 с.
32. Харченко, Н. Формування навичок міркування у дітей 5-6 річного віку [Текст] / Н. Харченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 2. – С. 18-20.
33. Aarts H, Custers R, Wegner DM. On the inference of personal authorship: enhancing experienced agency by priming effect information. *Conscious Cogn.* 2005;14(3):439–458. doi: 10.1016/j.concog.2004.11.00
34. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol.6. Sixtheories of child development (pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI
35. Bober SJ, Humphry R, Carswell HW, Core AJ. Toddlers' persistence in the emerging occupations of function play and self-feeding. *Am J Occup Ther* 2001; 55: 369–376.
36. Brembs B. Towards a scientific concept of free will as a biological trait: spontaneous actions and decision-making in invertebrates. *Proc Biol Sci.* 2011;278(1707):930–939. doi: 10.1098/rspb.2010.2325

37. Bobzien S. Moral responsibility and moral development in Epicurus' philosophy. In: Reis B, editor. *The virtuous life in Greek ethics*. New York: Cambridge University Press; 2006. pp. 206–299.
38. Bullock M, Lütkenhaus P. The development of volitional behavior in the toddler years. *Child Dev.* 1988 Jun;59(3):664-74
39. Buss, K.A., & Goldsmith, H.H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69, 359-374
40. Cohen JD, McClure SM, Yu AJ. Should I stay or should I go? How the human brain manages the trade-off between exploitation and exploration. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2007;362(1481):933–942. doi: 10.1098/rstb.2007.2098
41. Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 4(2), 116-121.
42. Durand VM, Crimmins DB. Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *J Autism Dev Disord* 1988; 18: 99–117
43. Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes.
44. *Educational Research Review*, 3, 101–129
45. Ebert JP, Wegner DM. Mistaking randomness for free will. *Conscious Cogn.* 2011;20(3):965–971. doi: 10.1016/j.concog.2010.12.012
46. Jenkins, L., Myerson, J., Joerding, J. A., & Hale, S. (2000). Converging evidence that visuospatial cognition is more age-sensitive than verbal cognition. *Psychology and Aging*, 15(1), 157–175. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.1.157>
47. Jenkins IH, Jahanshahi M, Jueptner M, Passingham RE, Brooks DJ. Self-initiated versus externally triggered movements. II. The effect of movement

predictability on regional cerebral blood flow. *Brain*. 2000 Jun;123 ( Pt 6):1216-28. doi: 10.1093/brain/123.6.1216

48. Frith C. The psychology of volition. *Exp Brain Res*. 2013 Sep;229(3):289-99. doi: 10.1007/s00221-013-3407-6.

49. Frith CD, Blakemore SJ, Wolpert DM (2000) Abnormalities in the awareness and control of action. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci* 355(1404):1771–1788

50. Frith CD. The role of metacognition in human social interactions. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. 2012;367(1599):2213–2223. doi: 10.1098/rstb.2012.0123

51. Frith CD, Friston K, Liddle PF, Frackowiak RSJ. Willed action and the prefrontal cortex in man—a study with pet. *Proc R Soc Lond Ser B Biol Sci*. 1991;244(1311):241–246. doi: 10.1098/rspb.1991.0077

52. Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall

53. Gergely, G., Nádasdy, Z., Csibra, S., & Bíró, S. (1995). Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition*, 56, 165–193.

54. Haggard P, Clark S, Kalogeras J (2002) Voluntary action and conscious awareness. *Nat Neurosci* 5(4):382–38

55. James, W. (1896). *The will to believe: And other essays in popular philosophy*. New York: Longmans Green and Co.

56. Kane, R. (1996). *The significance of free will*. New York: Oxford University Press

57. Kiesel A, Steinhauser M, Wendt M, Falkenstein M, Jost K, Philipp AM, Koch I. Control and interference in task switching--a review. *Psychol Bull*. 2010 Sep;136(5):849-74. doi: 10.1037/a0019842

58. Lagattuta, K. H. (2005). Children's understanding of emotional processes: Insights into emotion regulation, subjective experience, and the role of beliefs. *Emotion Review*, 4(2), 174-182.

59. Lorenz, E. (1972). Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a Tornado in Texas? Presented at the American Association for the Advancement of Science, Washington, DC.

60. Libet, B., Gleason, C. A., Wright, E. W., & Pearl, D. K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential): The unconscious initiation of a freely voluntary act. *Brain*, 106, 623–642

61. Margenau, H. (1968). *Scientific indeterminism and human freedom*. Latrobe, PA: Archabbey Press.

62. Mischel, W., & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system. In *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 99-129)

63. Nichols, S., & Knobe, J. (2007). Moral responsibility and determinism: The cognitive science of folk intuitions. *Nous*, 41, 663–685.

64. Piaget, J., & Inhelder, B. (2008). *The psychology of the child*. Basic Books

65. Rimm-Kaufman SE, Curby TW, Grimm KJ, Nathanson L, Brock LL. The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Dev Psychol*. 2009 Jul;45(4):958-72. doi: 10.1037/a0015861

66. Roepstorff A, Frith C. What's at the top in the top-down control of action? Script-sharing and 'top-top' control of action in cognitive experiments. *Psychol Res*. 2004 Apr;68(2-3):189-98

67. Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J., & McDonald, K. L. (2013). Peer relationships in childhood. In *Social and personality development* (pp. 317-368). Psychology Press.

68. Roberts, T. (2020). Willpower and language fluency in children. *Journal of Language Acquisition*, 32(3), 278-290

69. Thompson, R.A. (2001). Development in the first years of life. *The Future of Children*, 11(1), 20-33.

70. Ursache A, Blair C, Raver CC. The Promotion of Self-Regulation as a Means of Enhancing School Readiness and Early Achievement in Children at Risk for School Failure. *Child Dev Perspect.* 2012 Jun;6(2):122-128. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x.

71. Wegner, D. M. (2002). *The illusion of conscious will.* Cambridge, MA: MIT Press.

72. Wout, M., & Jarrold, C. (2020). Persistence and willpower in child language learning. *Cognitive Development*, 35(3), 124-135