

Т. В. Дуткевич

ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

Рекомендовано

*Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України
для студентів вищих навчальних закладів*

Київ
«Центр учбової літератури»
2012

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.8я73
Д 84

*Гриф надано
Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України
(Лист № 1/11-2709 від 04.04.2011 р.)*

Рецензенти:

Приходько Ю. О. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки інституту педагогіки і психології національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова;

Радчук Г. К. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка;

Савицька О. В. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка.

Дуткевич Т. В.

Д 84 Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

ISBN 978-611-01-0323-7

У навчальному посібнику розглянуто принципи, методи, основні поняття дитячої психології; розкрито закономірності психічного розвитку дитини від народження до юнацького віку, аналізуються психологічні особливості спілкування, діяльності, пізнавальних та емоційно-вольових процесів, а також особистості дитини. Зміст посібника складається з текстів лекцій до всіх тем, передбачених навчальною програмою, словника основних понять та списку літератури.

Навчальний посібник рекомендується студентам спеціальностей „Дошкільна освіта”, „Психологія”, „Практична психологія”, може використовуватись викладачами однойменної дисципліни, педагогами і психологами дошкільних й загальноосвітніх закладів.

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.8я73

ISBN 978-611-01-0323-7

© Дуткевич Т. В., 2012.
© Центр учбової літератури, 2012.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	11
ТЕОРЕТИЧНИЙ КУРС	13
МОДУЛЬ І. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ	14
ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ І ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ	14
1. Предмет і структура дитячої психології	15
2. Поняття, що характеризують онтогенез людини (дозрівання, розвиток, формування, становлення, навчання і виховання)	17
3. Основні закономірності психічного розвитку людини	20
4. Передумови, умови і рушійні сили психічного розвитку дитини	22
ТЕМА 2. ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ	25
1. Принципи вивчення психіки дитини	26
2. Класифікація методів дитячої психології	28
3. Спостереження як метод дитячої психології	29
4. Експеримент у дитячій психології	32
5. Методи бесіди та вивчення продуктів діяльності дітей	35
6. Вивчення психічних особливостей дитини педагогом	36
ТЕМА 3. КОРОТКИЙ ОГЛЯД ІСТОРІЇ ТА СУЧАСНОГО СТАНУ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ	39
1. Зародження знань щодо психічного розвитку дитини у філософії та природознавстві	40
2. Дитяча психологія в Радянському Союзі	42
3. Дитяча психологія в Україні	45
4. Основні теорії психічного розвитку дитини за кордоном	50
ТЕМА 4. ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ...	54
1. Поняття віку та характеристика його у психології	54
2. Проблема вікової періодизації психічного та особистісного розвитку дитини	56

3. Вікова періодизація психічного розвитку дитини від народження до закінчення школи	59
МОДУЛЬ II. ДІЯЛЬНІСТЬ ТА СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКА ..	64
ТЕМА 5. ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ДИТИНСТВІ	64
1. Особливості психічного розвитку в дитинстві	65
2. Психічний розвиток новонародженої дитини	69
3. Психічний розвиток дитини першого року життя	71
4. Психічний розвиток дитини раннього віку	72
5. Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років	75
ТЕМА 6. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СПІЛКУВАННЯ ДОРΟΣЛОГО І ДИТИНИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	78
1. Спілкування як найважливіший фактор психічного розвитку дошкільника	79
2. Форми спілкування у дошкільному віці	80
3. Модель оптимального спілкування педагога з дитиною	83
4. Роль експресивних засобів у спілкуванні дитини й дорослого	85
ТЕМА 7. СПІЛКУВАННЯ І СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА З РОВЕСНИКАМИ	86
1. Особливості спілкування і спільної діяльності дошкільника з ровесниками та їх роль у його психічному розвитку	87
1.1. Порівняння спілкування дитини з дорослим та з ровесником	87
1.2. Вплив спілкування з ровесником на психічний розвиток дошкільника	89
2. Розвиток спілкування і спільної діяльності з ровесниками у дошкільному віці	90
2.1. Емоційно-практична форма спілкування немовлят	90
2.2. Ситуативно-ділова форма спілкування дошкільників ..	92
2.3. Позаситуативно – ділова форма спілкування дошкільників	94
3. Вплив групи дошкільного закладу на психічний і особистісний розвиток дитини	95

ТЕМА 8. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	97
1. Розвиток гри у дитини до 3-х років	98
2. Особливості сюжетно-рольової гри дошкільника	102
2.1. Природа сюжетно-рольової гри дошкільника	102
2.2. Поняття про сюжет та зміст сюжетно-рольової гри	103
2.3. Роль та ігрові дії дошкільника як центральний компонент сюжетно-рольової гри	105
2.4. Значення ігрових предметів для забезпечення уявної ситуації у грі	107
2.5. Взаємовідносини дошкільників у грі	108
3. Класифікація дитячих ігор. Характеристика творчих ігор дошкільника	110
4. Характеристика ігор з правилами	113
ТЕМА 9. НОРМАТИВНІ ПОКАЗНИКИ ТА АКТИВІЗАЦІЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	117
1. Рівні розвитку сюжетно-рольової гри у дошкільника	118
2.Формування передумов рольової гри	120
3. Прийоми активізації сюжетно-рольової гри	121
4.Організація сюжетно-рольової гри. Іграшки	122
ТЕМА 10. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОБУТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	126
1. Особливості побутової діяльності у дитини немовлячого віку	127
2. Характеристика побутової діяльності дитини раннього віку	129
3. Побутова діяльність у дошкільному віці	132
ТЕМА 11. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ПРАЦІ	135
1. Елементи трудової діяльності в ранньому дитинстві	136
2. Значення трудової діяльності дошкільника та розвиток її структури	139
2.1. Трудова діяльність дошкільника як передумова професійного самовизначення	139

2.2. Взаємозв'язок трудової діяльності та гри дошкільника	141
2.3. Розвиток компонентів структури трудової діяльності дошкільника	142
3. Оволодіння дошкільником новими видами і формами праці .	146
4. Розвиток співпраці дошкільника з однолітками	149
ТЕМА 12. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ТА КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	151
1. Зародження образотворчої діяльності у дитини до 3-х років ...	152
2. Розвиток образотворчої діяльності дошкільника	154
2.1. Особливості малюнка дошкільника	154
2.2. Зв'язок малювання із грою та мовленням дитини	156
3. Розвиток конструктивної діяльності в дошкільному віці	159
МОДУЛЬ III. РОЗВИТОК ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ДОШКІЛЬНИКА	162
ТЕМА 13. РОЗВИТОК УВАГИ ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ	162
1. Види уваги у дошкільному дитинстві	163
2. Особливості уваги дитини немовлячого віку	164
3. Розвиток уваги у ранньому дитинстві	166
4. Досягнення у розвитку уваги в дошкільному віці (3–6 р.)	168
5. Психолого-педагогічні умови розвитку уваги дошкільника ..	170
ТЕМА 14. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ	173
1. Розвиток мовлення в немовлячому віці	174
1.1. Розвиток пасивного мовлення	174
1.2. Поява активного мовлення	176
2. Особливості мовлення дитини раннього віку	178
2.1. Засвоєння нових форм та функцій мовлення	178
2.2. Перехід від засвоєння лексики до засвоєння граматики	180
3. Характеристика мовлення дитини дошкільного віку	181
3.1. Засвоєння всіх сторін мови та функцій мовлення	181

3.2. Розвиток зв'язного мовлення дошкільника	184
ТЕМА 15. РОЗВИТОК СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКА	186
1. Початковий етап у сенсорно-перцептивному розвитку дитини	187
2. Особливості сенсорно-перцептивного розвитку дитини раннього віку	191
3. Сенсорно-перцептивний розвиток дитини від 3 до 7 р.	193
3.1. Формування сенсорних еталонів у процесі орієнтувальних дій	193
3.2. Розвиток спостереження – цілеспрямованого сприймання	196
4. Розвиток різних видів сприймання дитини від народження до 7 років	197
ТЕМА 16. РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ДИТИНИ ДО 7 РОКІВ	201
1. Початковий етап у розвитку пам'яті	202
2. Розвиток пам'яті в ранньому дитинстві	204
3. Види пам'яті у дошкільному віці	205
4. Виникнення елементів довільності пам'яті	207
5. Психолого-педагогічні умови розвитку пам'яті	209
ТЕМА 17. ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ	212
1. Розвиток мислення у немовлячому віці	213
2. Характеристика мислення дитини раннього віку	217
3. Основні лінії у розвитку мислення дошкільника	221
3.1. Розвиток міркувань дошкільника	221
3.2. Особливості міркувань дошкільника, пов'язаних із поясненням явищ	222
3.3. Розвиток планування діяльності та операцій мислення	224
4. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення	226
ТЕМА 18. РОЗВИТОК УЯВИ ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ	230

1. Зародження уяви в ранньому дитинстві	231
2. Особливості розвитку уяви у дошкільному віці	234
2.1. Уява в молодшому та середньому дошкільному віці ...	234
2.2. Уява старшого дошкільника	236
3. Психолого-педагогічні умови розвитку уяви дошкільника ..	239
ТЕМА 19. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	243
1. Особливості емоційного розвитку у немовлячому віці	244
2. Емоційний розвиток у ранньому дитинстві	247
3. Емоційний розвиток у віці 3–7 років	250
4. Характеристика етичних почуттів дошкільника	253
5. Розлади емоційної сфери дошкільників	255
ТЕМА 20. ВОЛЯ ТА СИСТЕМА МОТИВІВ	
У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	259
1. Розвиток передумов волі у немовляти та у дитини раннього віку	260
2. Розвиток волі у дошкільному віці	264
3. Виникнення системи мотивації, підпорядкування мотивів ..	266
4. Психолого-педагогічні умови розвитку волі	270
МОДУЛЬ IV. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ	
ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ	273
ТЕМА 21. СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ	
ДОШКІЛЬНИКА	273
1. Розвиток передумов самосвідомості у немовлячому віці	275
2. Розвиток самосвідомості в ранньому дитинстві	278
3. Розвиток самооцінки у дошкільника	281
4. Розвиток самосвідомості старшого дошкільника	285
5. Психолого-педагогічні умови розвитку самосвідомості	288
ТЕМА 22. ЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	293
1. Передумови етичного розвитку у немовлячому віці	294
2. Етичний розвиток у ранньому дитинстві	296
3. Розвиток моральної свідомості дитини 3–7 років	299
4. Перехід від зовні зумовленої моральної поведінки до свідомої	302

5. Психолого-педагогічні умови формування етичної свідомості та поведінки дошкільника	304
6. Недоліки етичного розвитку дошкільників	306
ТЕМА 23. РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ	309
1. Становлення передумов розвитку здібностей у дітей раннього віку	310
2. Розвиток здібностей дошкільника	313
3. Психологічні особливості ранньої обдарованості	316
ТЕМА 24. ТЕМПЕРАМЕНТ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	320
1. Психофізіологічні особливості темпераменту дітей від народження до 7 років	321
2. Особливості поведінки дітей з різними типами темпераменту	324
3. Індивідуальний підхід у вихованні дітей різних типів темпераменту	328
ТЕМА 25. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ	334
1. Соціальна ситуація розвитку дитини при переході із дитячого закладу в школу	335
2. Мотиваційна готовність дитини до шкільного навчання	337
3. Пізнавальна готовність дошкільника до систематичного навчання	340
4. Вольова готовність дитини виконувати вимоги школи	343
5. Емоційна готовність дошкільника до входження у систему взаємовідносин шкільного середовища	344
МОДУЛЬ V. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ НА ЕТАПІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	348
ТЕМА 26. ПСИХОЛОГІЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	348
1. Психофізіологічні особливості дитини, яка вступає до школи	350
2. Соціально-психологічна адаптація першокласників до умов шкільного навчання	351
3. Діяльність молодшого школяра	355

4. Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра	360
5. Емоційно-вольові процеси молодшого школяра	365
6. Особистість молодшого школяра	367
ТЕМА 27. РОЗВИТОК ПСИХІКИ ТА ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	369
1. Біологічні та соціальні умови психічного розвитку підлітка	370
2. Криза підліткового віку	372
3. Самосвідомість – новоутворення особистості підлітка	374
4. Взаємини підлітка з оточуючими	376
4.1. Взаємини підлітка з дорослими	376
4.2. Взаємини підлітка з ровесниками	378
5. Особливості навчальної діяльності підлітка	381
6. Розвиток пізнавальних процесів підлітка	382
ТЕМА 28. ПСИХОЛОГІЯ РАННЬОЇ ЮНОСТІ	386
1. Загальна характеристика раннього юнацького віку	387
2. Система спілкування і взаємин у старшокласників	389
3. Розвиток пізнавальних процесів старшокласника	392
4. Емоційно-вольова сфера у ранній юності	394
5. Розвиток самосвідомості старшокласника	396
СЛОВНИК ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ КУРСУ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ	400
ЛІТЕРАТУРА ДО КУРСУ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ	413

ПЕРЕДМОВА

Докорінне реформування системи освіти України передбачає посилення гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу, його побудову на засадах розвивальної психології, де дитині відводиться активна роль – роль суб'єкта діяльності й спілкування.

Становлення суб'єктності дитини напряму залежить від дорослого, його дбайливого, уважного, терплячого й тактовного ставлення, від поваги до дитини з перших днів її життя, від змістовного й емоційно теплового спілкування з нею.

При підготовці посібника автор вважав головною своєю задачею формування у студентів такої педагогічної позиції, за якої дитина сприймається як самоцінна й неповторна особистість, здатна до волевиявлення та ініціативи. Провідні завдання педагога, при вирішенні яких необхідні знання з дитячої психології, полягають у тому, щоб розпізнавати й підтримувати педагогічно значущі прояви активності дитини, спрямовувати їх у належному руслі; спиратись на бажання та інтереси вихованців при формуванні в них початкових уявлень та чимдалі складніших знань про оточуюче, при озброєнні їх навичками спілкування й діяльності.

Підготовка студента до вирішення вищезгаданих завдань знайшла у посібнику свою реалізацію через таку побудову змісту кожної теми, де головна увага приділяється проблемі налагодження педагогом спілкування з дитиною та з дитячим колективом з опорою на ініціативу вихованців.

При розробці посібника використовувались матеріали навчально-методичних праць Г. О. Люблінської, О. О. Смірної, Г. А. Урунтаєвої, В. К. Котирло, С. Є. Кулачківської, Ю. О. Приходько, С. П. Тищенко, С. О. Ладивір, О. Л. Кононко.

З метою ілюстрування основних положень дитячої психології використані фрагменти експериментальних робіт О. В. Запорожця, М. І. Лісіної, Л. А. Венгера, А. Г. Рузької, В. К. Котирло, О. О. Смірної та ін.

Посібник складається з курсу лекцій, містить словник основних понять та список рекомендованої і використаної літератури.

Курс лекцій розподіляється на п'ять модулів, що охоплюють 28 лекційних теми. Розподіл навчального матеріалу на п'ять модулів

зумовлений традиційним підходом до визначення основних етапів психічного розвитку дитини, а також необхідністю детального розгляду дошкільного дитинства, що відповідає професійній спрямованості посібника. До кожної лекції подається список літератури, використаної при її написанні та рекомендованої до поглибленого вивчення студентами. Посилання по тексту зроблено за загальним списком літератури у кінці посібника.

Умовні позначення: 1;2 – вік дитини 1 рік 2 місяці.

ТЕОРЕТИЧНИЙ КУРС

МОДУЛЬ І

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ

ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ТЕМА 1

ПРЕДМЕТ І ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ

ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ПЛАН

1. Предмет і структура дитячої психології
2. Поняття, що характеризують онтогенез дитини (дозрівання, розвиток, формування, становлення, навчання, виховання)
3. Основні закономірності психічного розвитку дитини
4. Передумови, джерело і рушійні сили психічного розвитку дитини

ЛІТЕРАТУРА

1. *Божович Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Вища школа, 1976. – Розділ І.
3. Вікова психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.. – К.: Просвіта, 2001. – С. 5–7, 10–39.
4. *Выготский Л. С.* Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, – 1984. – Т. 4. – 432 с.
5. *Запорожец А. В.* Психическое развитие ребенка. Изб. психол. труды: в 2 т. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 318 с.

6. *Зеньковський В. В.* Психология детства: учебное пособие для вузов. – М.: Academia, 1996. – 346 с.
7. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 356 с.
8. *Максименко С. Д.* Основи генетичної психології. – К.: НПП «Перспектива», 1998. – 245 с.
9. *Павелків Р. В., Цигипало О. П.* Дитяча психологія: Навч. посіб. – К.: Академ-видав, 2008. – 432 с.
10. *Смирнова Е. О.* Детская психология. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
11. *Шаграева О. А.* Детская психология. Теоретический и практический курс. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

1. Предмет і структура дитячої психології

Дитяча психологія є окремою частиною вікової психології, що вирізняється самостійним предметом досліджень. Цей предмет задається тим відтинком індивідуального життєвого шляху особистості, який прийнято називати дитинством. У навчальних посібниках і підручниках з назвою «Дитяча психологія» знаходимо різне трактування поняття дитинства. Так, у навчальному посібнику за авторством Г.О.Люблінської розглядаються вікові періоди розвитку дитини, починаючи від народження і завершуючи молодшим шкільним віком [79]. Натомість, у посібниках за авторством Я. Л. Коломінського та Е. А. Панько [59], Р. В. Павелківа та О. П. Цигипало [101], О. О. Смирнові [134], О. О. Шаграєвої [163] розгляд обмежується періодом від народження до початку шкільного навчання дитини.

У нашому розумінні періоду дитинства ми спираємось на «**Конвенцію про права дитини**», прийняту Генеральною Асамблеєю ООН та ратифіковану Постановою Верховної Ради України N 789-12 від 27.02.91. У статті першій цієї Конвенції зазначається, що «дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку». Таким чином, нами передбачається розгляд вікового періоду психічного й особистісного розвитку людини починаючи від народження і завершуючи юнацьким віком.

До сфери дійсності, що становить предмет дитячої психології, належить певне коло явищ. Зокрема, наступні.

1. Психічний розвиток дитини на різних етапах її індивідуального життя. Лінії психічного розвитку – це, по-перше, виникнення і вдосконалення психічних процесів (пізнавальних та емоційно-вольових), по-друге, становлення особистості (характеру, спрямованості, мотивації), по-третє, розвиток різних видів діяльності особистості.

2. Важливою проблемою дитячої психології є періодизація психічного та особистісного розвитку людського індивіда. Розглядаються динамічні (характеристики процесу змін) та змістові (новоутворення особистості, аналіз психіки на кожному віковому етапі) закономірності психічного та особистісного розвитку дитини.

3. Психічний розвиток в усіх його основних лініях нерозривно пов'язаний із націленими розвивальними впливами на підростаючу особистість з боку оточуючих людей – насамперед, батьків, педагогів. У такому разі розвиток прийнято називати формуванням психічних якостей підростаючої особистості, що також входить до явищ, що їх вивчає дитяча психологія.

4. Враховуючи те, що розвиток психіки і особистості дитини тісно пов'язаний із біологічними та соціальними умовами, дитяча психологія досліджує співвідношення у цьому процесі природних (спадковості, дозрівання організму) й суспільних факторів на різних етапах онтогенезу, а також в історичному контексті.

Таким чином, *предмет* дитячої психології — вікова динаміка психіки людини протягом дитинства, розвиток психічних процесів та психічних якостей особистості дитини.

До предмету дитячої психології входить вивчення умов і рушійних сил розвитку психіки людського індивіду, динамічних та змістових закономірностей періодизації психічного розвитку, розкриття індивідуально-типологічних варіантів психічного розвитку людини на етапі дитинства.

У загальній *структурі* дитячої психології виділяють психологію новонародженого, психологію дитини раннього віку, дитини-дошкільника, молодшого школяра, психологію підлітка, психологію ранньої юності.

Нерозривно пов'язана із дитячою психологією ще одна галузь психологічної науки – педагогічна психологія. Цей зв'язок зумовлений характером психічного розвитку дитини в умовах суспільства, яке створює необхідні умови для розквіту природно обумовлених, закладених від народження можливостей людини. Але які умови необхідно створити, щоб досягти оптимальних результатів розвитку психіки дитини? Як побудувати процес навчання та виховання? З якого віку

навчати дитину писати, читати, малювати тощо? Без знання вікових особливостей психіки та особистості дитини дати відповідь на поставлені питання неможливо, як неможливо й правильно організувати процес навчання та виховання. Психічний розвиток дитини вивчають у процесі навчання і виховання, а навчання і виховання орієнтуються на психічні особливості учнів.

ВИСНОВКИ про предмет і структуру дитячої психології:

- дитяча психологія є окремою частиною вікової психології, що вирізняється самостійним предметом досліджень;
- віковий період дитинства, згідно з документами ООН, починається від народження дитини і триває до досягнення нею юнацького віку;
- предмет дитячої психології — вікова динаміка психіки людини протягом дитинства, розвиток психічних процесів та психічних якостей особистості дитини.
- дитяча психологія слугує теоретичною основою для педагогічної психології, а також для практики навчання й виховання дітей.

2. Поняття, що характеризують онтогенез людини (дозрівання, розвиток, формування, становлення, навчання і виховання)

Розвиток живих істот у процесі індивідуального життя називають **онтогенезом**. Він полягає у змінах, що носять закономірний, послідовний, прогресивний характер, як рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне та функціональне вдосконалення. Онтогенез відбувається у різних напрямках, а саме:

- 1) як становлення організму – морфологічний онтогенез;
- 2) розвиток людини як свідомої суспільної істоти – онтогенез психіки;
- 3) розвиток особистості – соціальний онтогенез.

Перший напрямок онтогенезу вивчає біологія. Другий та третій – досліджуються у різних галузях психології (віковій, дитячій, педагогічній, соціальній).

Онтогенез людини розкриває низка взаємопов'язаних понять, передусім, поняття «розвитку», яке належить до основних у дитячій психології. *Психічний розвиток* виступає як послідовний, закономірний

процес кількісних та якісних змін психіки, що відбуваються у ході діяльності й спілкування дитини з іншими людьми та знаменують собою перехід від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне й функціональне вдосконалення.

Розвиток психіки дитини хоча й зумовлений соціальними умовами її життя, але спирається на дозрівання організму. Останнє поняття відображає морфологічну лінію онтогенезу.

Під дозріванням розуміють, насамперед, зміни індивіда чи окремих його функцій і процесів внаслідок дії внутрішніх вроджених факторів. Так, можна говорити про дозрівання органічних функцій людини чи всього її організму.

Дозрівання – прояв онтогенезу, визначений генотипом, що полягає у послідовному становленні всіх систем організму. Дозрівання забезпечує необхідні для психічного розвитку дитини властивості її організму (особливості нервової системи, прямоходіння, органи мовлення), але не визначає змісту і складу психічного розвитку, які зумовлені засвоєнням людського досвіду. Водночас, психічний розвиток дитини сприяє її дозріванню.

Дозрівання становить фундамент розвитку, але не входить у це поняття як його аспект чи сторона, бо має якісно відмінну природу. Так, ми можемо говорити про виявлення кольору очей дитини на перших місяцях її життя як про прояв дозрівання, а не розвитку, тому що колір очей однозначно визначений наперед генотипом і не залежить від умов життя – наприклад, того, на що дивитиметься дитина протягом перших місяців життя. По-іншому детермінована динаміка рис характеру людини, які виникають внаслідок розвитку, а не дозрівання, оскільки від народження вони наперед не визначені і залежать від того, в яких умовах виховувалась дитина, які вимоги до неї висували оточуючі.

Розвиток дитини, як правило, відбувається в умовах суспільства, нерозривно пов'язаний із націленими розвивальними впливами на підростаючу особистість оточуючих людей. Поняття «*формування*» психічних якостей підростаючої особистості акцентує соціальну зумовленість психічного розвитку дитини в умовах суспільства.

У процесі формування можна виділити стихійну компоненту (тобто зміни під впливом некерованих, випадкових факторів, наприклад, неформальних підліткових об'єднань, реклами, моди, музики тощо, характер і наслідки дії яких непередбачувані) і цілеспрямований процес змін особистості або ж її окремих сторін і якостей внаслідок спеціально організованих впливів.

Поняття «*становлення*» підкреслює процес набуття нових ознак та форм психіки у процесі розвитку дитини. Можна говорити, наприклад, про становлення характеру дитини, її мислення тощо, тобто це поняття доцільно застосовувати тоді, коли йдеться про розвиток окремої сторони чи якості особистості.

Закономірності психічного розвитку дитини знаходять відображення у педагогічних поняттях виховання, навчання тощо.

Виховання – процес здійснення суспільних впливів, зумовлюючих формування особистості, тобто індивіда як члена суспільства, з тими якостями, які дозволяють йому відповідати на вимоги суспільства і дають підстави користуватись правами члена суспільства.

Одним із напрямів виховання є **навчання**, яке організовується суспільством в освітніх установах з метою озброєння учнів знаннями, вміннями, навичками. Психічний розвиток особистості і навчання тісно взаємопов'язані. Навчання веде за собою розвиток, від особливостей навчання залежать темпи переходу індивіда від нижчих ступенів розумового розвитку до вищих (Л.С.Виготський). Розвиток психіки людини в умовах навчання досягає таких успіхів, які неможливі за інших обставин. Зокрема, дослідження показують, що без спеціальної педагогічної роботи абстрактне мислення не виникає у дитини, а відповідно організоване навчання прискорює перехід дітей до абстрактного мислення.

Основні лінії психічного розвитку дітей у процесі навчання і виховання:

- ускладнення **знань**. У сучасному світі знання накопичуються дуже швидкими темпами – набагато швидшими, ніж зміни у навчальних програмах. Внаслідок цього школа не спроможна забезпечити засвоєння учнями повного обсягу знань. Тому необхідно, щоб учні засвоювали не тільки знання, а також способи їх здобування. Зміст навчання (види та особливості знань) визначає загальний тип і структуру розумового розвитку;
- засвоєння психологічних механізмів **застосування** способів і знань – спеціальних розумових прийомів і вмінь;
- розвиток загальних **властивостей** особистості: спрямованості, механізмів свідомості, вольових рис тощо.

ВИСНОВКИ про поняття, що характеризують онтогенез людини:

- розвиток живих істот у процесі індивідуального життя називають онтогенезом;

- сутність онтогенезу людини у різних своїх аспектах розкривають поняття розвитку, дозрівання, формування, становлення, навчання й розвитку;
- психічний розвиток виступає як процес кількісних та якісних змін психіки, що відбуваються у ході діяльності й спілкування дитини з іншими людьми та знаменують перехід від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності;
- дозрівання – прояв онтогенезу, визначений генотипом, що забезпечує необхідні для психічного розвитку дитини властивості її організму;
- соціальну зумовленість онтогенезу людини в умовах сучасного суспільства відображають психологічне поняття формування та педагогічні поняття виховання й навчання.

3. Основні закономірності психічного розвитку людини

Психічний розвиток людини відзначається наступними закономірностями.

1. Гетерохронність психічного розвитку дитини – це нерівномірний, хвильовий характер розвитку окремих психічних процесів. Він проявляється у тому, що для кожної психічної властивості є специфічний період, коли вона розвивається найбільш інтенсивно. Ці періоди – *сензитивні* (Виготський Л. С.). Наприклад, для розвитку мовлення сензитивним є період до 2-х років, потім можливості й темпи розвитку мовлення значно знижуються.

2. Асинхронність психічного розвитку дитини полягає у тому, що різні психічні функції мають різні сензитивні періоди і за тривалістю і за віком їх настання. Наприклад, у дошкільників провідною у психічному розвитку є пам'ять, а у молодшого школяра – мислення. Л. С. Виготський про цю особливість висловився наступним чином: для дошкільників подумати означає згадати, а для молодшого школяра згадати означає подумати.

3. Стадіальність психічного розвитку дитини означає, що окремі етапи розвитку мають певну послідовність і взаємозв'язані. Новий етап виникає на основі попереднього і вносить свої неповторні риси

у психіку дитини. Тому кожна стадія має свою цінність й її не можна перестрибувати. Наприклад, ставиться завдання не скоротити період дитинства, а, навпаки, збагатити його, щоб розвиток був максимально ефективним. Максимальне розкриття всіх можливостей віку для психічного розвитку дитини О.В.Запорожець назвав *ампліфікацією*.

Провідними характеристиками кожної стадій психічного розвитку дитини виступають соціальна ситуація розвитку, основні новоутворення психіки й особистості та ведуча діяльність. Під *соціальною ситуацією розвитку* розуміється співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки (Л. С. Виготський). Вона визначає ставлення дитини до оточуючого.

Вікові новоутворення – новий тип будови особистості та її діяльності, а також психічні зміни, що виникають у певному віці й визначають перетворення в свідомості дитини, її внутрішнє і зовнішнє життя. Це ті позитивні надбання, які дозволяють перейти до нової стадії розвитку.

Ведуча діяльність забезпечує кардинальні лінії психічного розвитку саме в цей період (О. М.Леонт'єв). У цій діяльності формуються основні особистісні та психічні новоутворення, відбувається перебудова психічних процесів і виникнення нових видів діяльності. Так, наприклад, у предметній діяльності у ранньому віці дитини формуються «гордість за власні досягнення», активне мовлення, складаються передумови для виникнення ігрової й продуктивних видів діяльності.

4. У процесі психічного розвитку дитини відбувається **диференціація та інтеграція** психічних процесів, властивостей. **Диференціація** означає послідовне ускладнення психіки з появою новоутворень. Так, після народження найбільш розвиненим психічним процесом є відчуття, на його основі виникає сприймання, потім пам'ять, згодом – наочно-дійове мислення і уява.

Інтеграція – зміцнення зв'язків між окремими психічними утвореннями. Так, завдяки розвитку волі з'являються довільна увага, пам'ять, управління емоціями. Дорослий володіє всіма видами мислення, які в онтогенезі з'явилися послідовно.

5. **Зміна співвідношення детермінант** психічного розвитку вказує на те, що з віком у дитини змінюється співвідношення біологічних і соціальних факторів її психічного розвитку. Із розширенням зв'язків дитини із соціальним середовищем (з віком) зростає роль соціальних впливів. Змінюються і самі соціальні детермінанти (сім'я, школа, клас, друзі). Для людини провідну роль у психічному розвитку відіграє соціальний фактор.

Суспільство організовує передачу суспільного досвіду через навчання і виховання у спеціальних закладах. Навчання і виховання організовуються з врахуванням вікових можливостей дитини, а тому необхідно їх вивчати.

Суспільний досвід засвоюється не автоматично, а через активність і діяльність дитини. З певного етапу онтогенезу дитина навчається сама регулювати свій розвиток. Її *особистість* поряд із біологічними та соціальними факторами, стає окремою детермінантою психічного розвитку.

6. Психічний розвиток дитини неможливий без **пластичності** психіки – тобто її здатності до змін. Наприклад, недоліки зору, слуху компенсуються посиленням розвитком дотику, нюху. З віком пластичність психіки знижується. Так, дитина може оволодіти будь-якою мовою, залежно від соціального оточення і незалежно від раси чи національності. Про дорослого так сказати ми не зможемо.

Отже, специфіка психічного розвитку дитини полягає в тому, що головні умови онтогенезу психіки – органічне дозрівання індивіда та його залучення до людської культури – злиті в єдиний процес, а взаємодія цих умов здійснюється через активність індивіда.

ВИСНОВКИ про загальні закономірності психічного розвитку дитини:

- психічний розвиток має такі ознаки, як: гетерохронність, асинхронність, стадіальність, диференціація та інтеграція психічних процесів, зміна співвідношення детермінант психічного розвитку, пластичність;
- критеріями розмежування стадій психічного розвитку виступають соціальна ситуація розвитку, основні новоутворення психіки й особистості, провідна діяльність;
- для людини провідну роль у психічному розвитку відіграє соціальний фактор.

4. Передумови, умови і рушійні сили психічного розвитку дитини

Вихідним для розуміння природи психічного розвитку є співвідношення в дитині природного і соціального, вродженого й набутого.

Від народження дитина отримує організм з його анатомо-фізіологічною структурою, яка включає морфологічні й фізіологічні властивості та закономірності їх дозрівання, стать, нервову систему, вроджені індивідуальні ознаки (конституція, колір шкіри, волосся, очей, група крові, тип ВНД тощо). У новонародженого активність майже цілком складається з вроджених форм поведінки – безумовних рефлексів. Дитина, на відміну від тварини, народжується з мінімальною кількістю вроджених рефлексів, але з **багатим потенціалом прижиттєвого їх розвитку** у процесі взаємодії з соціальним середовищем.

Таким чином, для цілісного процесу психічного розвитку природна основа, зумовлена генотипом, виступає **передумовою**, своєрідним фундаментом, спираючись на який виникають психічні новоутворення при визначальному впливі соціального середовища.

Наприклад, час виникнення певних психічних реакцій може змінюватись залежно від умов, створених дорослим. Якщо він проявляє до дитини доброзичливу увагу і турботу, ласкаво розмовляє, то усмішка у малюка з'являється раніше. Дитина отримує від народження здатність до елементарних психічних функцій (так звані задатки): різних видів відчуття й сприймання (зорового, слухового, дотикового тощо), найпростішого запам'ятовування. Вищі психічні функції (мовлення, теоретичне мислення, довільна пам'ять, уява, воля) потребують тривалого періоду навчання й виховання.

Умови психічного розвитку поділяють на зовнішні й внутрішні.

Зовнішні – фактори природного і суспільного середовища, що діють на психічний розвиток дитини через внутрішні умови (С. Л. Рубінштейн). *Соціальне середовище є джерелом* психічного розвитку. У ньому вирізняють три компоненти:

- 1) макросередовище: суспільство, його соціально-економічна і політична система;
- 2) мезосередовище – національно-культурні та соціально-демографічні особливості місця проживання дитини;
- 3) мікросередовище – безпосереднє оточення, близькі дорослі, сім'я.

Внутрішні умови психічного розвитку дитини – це її психічні особливості (розвиток свідомості, досвід, освіта, мотивація).

Зовнішні та внутрішні умови розвитку особистості тісно взаємопов'язані, їх взаємодія має якісні відмінності на кожному віковому етапі.

Взаємодія зовнішніх та внутрішніх умов має дві основних форми. По-перше, як взаємопереходи інтеріоризації та екстеріоризації.

По-друге, як виникнення та розв'язання суперечностей. Так, досвід сприймання й розуміння оточуючого «дорослого» світу відтворюється дошкільниками у сюжетно-рольових іграх. У школі учні засвоюють основи наук: відбувається інтеріоризація знань, накопичених людством, які знаходять використання у подальшій трудовій діяльності індивіда (екстеріоризація).

Суперечності між зовнішніми та внутрішніми умовами відображаються психікою людини як внутрішні суперечності й виступають рушійними силами психічного розвитку.

Рушійні сили – внутрішні суперечності, що спонукають людину до активності, спрямованої на їх подолання. Наприклад, Г. С. Костюк вирізняв низку таких важливих внутрішніх суперечностей.

1. Між новими потребами, цілями, прагненнями та досягнутим людиною рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. Наприклад, внаслідок появи комунікативної потреби дитина оволодіває мовленням як засобом спілкування з оточуючими.

2. Між інертністю, стабільністю, стійкістю й мінливістю, гнучкістю. Розв'язання цієї суперечності веде до появи «гнучкої стабільності». Зокрема, узагальнення особистістю різних мінливих мотивів, способів поведінки призводить до її стійкості в різноманітних життєвих обставинах.

3. Між досягнутим рівнем психічного розвитку індивіда й образом його життя.

4. Між перспективними й близькими цілями.

Подолання одних суперечностей призводить до появи інших, які, у свою чергу, ведуть до нових дій, до подальшого вдосконалення діяльності особистості, що й становить процес її розвитку. Таким чином, особистість виступає суб'єктом власного розвитку, що відбувається тільки через її активність.

ВИСНОВКИ про передумови, умови й рушійні сили психічного розвитку дитини:

- передумовою психічного розвитку дитини є її природна основа, зумовлена генотипом;
- джерелом і зовнішньою умовою психічного розвитку дитини є соціальне середовище;
- внутрішньою умовою психічного розвитку дитини є її психічні особливості;
- суперечності між зовнішніми та внутрішніми умовами розвитку психіки дитини виступають рушійними силами її психічного розвитку.

ТЕМА 2

ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ПЛАН

1. Принципи вивчення психіки дитини
2. Класифікація методів дитячої психології
3. Спостереження як метод дитячої психології
4. Експеримент у дитячій психології
5. Методи бесіди та вивчення продуктів діяльності дітей
6. Особливості вивчення психіки дитини педагогом

Література

1. *Басов М. Я.* Избран. психологические произведения / Под ред. В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина. – Педагогика, 1975. – 432 с.
2. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976.
3. *Запорожец А. В.* Избр. психол. труды в 2 т. – М.: Педагогика, 1986.
4. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-метод. посібник / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Редакція ж-лу «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
5. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 356 с.
6. *Максименко С. Д.* Теорія і практика психолого-педагогічних досліджень. – НДІП, 1990. – 240 с.
7. *Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Плохій З. П., Кулачківська С. Є., Ладивір С. О., Пироженко Т. О. та ін.* – К.: АПНУ, Ін-т проблем виховання. – 286 с.
8. *Павелків Р. В., Циганало О. П.* Дитяча психологія: Навч. посіб. – К.: Академ-видав, 2008. – 432 с.
9. *Смирнова Е. О.* Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.
10. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 3–28.

1. Принципи вивчення психіки дитини

Маленька дитина потребує постійної турботи та захисту оточуючих від шкідливих для її розвитку зовнішніх впливів. Особлива вразливість, пластичність дитячої психіки зумовлює підхід дорослого до дослідження внутрішнього світу дитини, побудований на основі принципу **гуманізму і педагогічного оптимізму** з вимогою «Не зашкодь». Дослідження дитячої психіки не тільки виявляє закономірності її розвитку, але й спричиняє свій вплив на нього, наслідки якого дослідник повинен передбачати, забезпечуючи позитивний розвивальний ефект. Педагогу слід дотримуватись при цьому особливої обережності, делікатності, тактовності, щоб вберегти дитину від можливих несприятливих впливів свого дослідження.

Щоб виконати перший принцип, педагог повинен глибоко знати дитячу психологію, найновіші її досягнення, володіти достатньою проникливістю у внутрішній світ дитини, розумінням його неповторності та специфічності порівняно з дорослою людиною. Цього вимагає другий принцип – **ефективності й науковості**.

Принцип **детермінізму** активно розроблявся С. Л. Рубінштейном. Його сутністю є основоположна закономірність психіки: зовнішні впливи діють через внутрішні умови. Розвиток психіки дитини залежить від впливів на неї дорослих, ровесників, але в однаковій ситуації різні діти по-різному реагують на ці впливи, залежно від своїх індивідуальних особливостей, внутрішньої активності.

При дослідженні дитячої психіки важливо не просто зафіксувати певний факт, але й необхідно його пояснити, а для цього з'ясувати його причину: під впливом чого у дитини виникають ті чи інші прояви поведінки, закладаються позитивні чи негативні риси характеру тощо.

Із принципу детермінізму походить принцип **взаємозв'язку і взаємозумовленості психіки, свідомості та діяльності** (також розроблений С. Л. Рубінштейном). Психіка і діяльність виступають як дві сторони одного явища. Діяльність – зовнішня сторона психіки, а психіка – внутрішній план діяльності. Діяльність визначається задумом, ціллю, програмою її досягнення, тобто свідомістю. І, навпаки, на створення задумів, програм впливає практика. З одного боку, свідомість керує діяльністю, а з другого, ускладнення діяльності, оволодіння новими її видами збагачує, розширює свідомість.

Таким чином, діяльність водночас і зумовлена свідомістю, і сама зумовлює її. Цей принцип має важливе значення для визначення методів психологічного дослідження. Оскільки у ньому стверджується взаємозв'язок психіки із діяльністю, то методологічне обґрунтування отримує можливість вивчати психічні явища через діяльність, доступну для об'єктивного спостереження. Детермінізм відкриває шлях для використання об'єктивних методів, у тому числі експерименту, в психології.

Індетермінізм – позиція протилежна до принципу детермінізму – стверджує замкнений характер психіки, її повну незалежність від зовнішніх умов, заперечуючи, що можна дізнатись про переживання людини за її поведінкою. Єдино можливим методом при цьому залишається самоспостереження або інтроспекція. Фактично ж предметом вивчення за допомогою інтроспекції виступає свідомість. Але людина не усвідомлює всіх своїх психічних проявів. Несвідоме опиняється за рамками вивчення, неможливо досліджувати цим методом і психіку дитини, і тварини. Разом з тим, цей метод може використовуватись як прийом у дослідженнях, побудованих на об'єктивних методах.

Основа об'єктивного методу – принцип детермінізму і принцип єдності свідомості та діяльності. Головні вимоги до психологічного дослідження – це об'єктивність і генетичний підхід.

Принцип розвитку психіки та свідомості в діяльності стверджує, що діяльність виступає як умова не тільки прояву, але й розвитку психіки дитини. С.Л.Рубінштейн сформулював засади дитячої психології: «Виховувати і навчати дитину, вивчаючи її. Вивчати дитину, виховуючи і навчаючи її». Виховання і навчання за своєю сутністю є організацією діяльності дитини.

Для вивчення і водночас розвитку психічних особливостей дитини потрібно організувати відповідну діяльність. Наприклад, творчу яву можна зафіксувати в малюванні або при створенні казки.

Принцип комплексності, системності й систематичності передбачає, що одне дослідження не дає повної картини психічного розвитку дитини. Необхідно використовувати комплекс методів дослідження, аналізувати не розрізнені факти, а зіставляти їх, простежувати всі сторони розвитку психіки дитини в сукупності.

Принцип вікового, індивідуального і особистісного підходу має на увазі, що загальні закони психічного розвитку виявляються у конкретній дитини в індивідуальних формах. Кожна дитина навчається ходити, говорити тощо, але процеси ці індивідуально неповторні.

ВИСНОВКИ про принципи дитячої психології:

- дослідження дитячої психіки побудоване на таких принципах, як принцип гуманізму і педагогічного оптимізму; детермінізму; взаємозв'язку і взаємозумовленості психіки, свідомості та діяльності; принцип розвитку психіки та свідомості в діяльності; комплексності, системності й систематичності дослідження; ефективності і науковості; вікового індивідуального і особистісного підходу;
- основа об'єктивного методу – принцип детермінізму і принцип єдності свідомості та діяльності;
- головні вимоги до психологічного дослідження – це об'єктивність і генетичний підхід.

2.Класифікація методів дитячої психології

У психологічних дослідженнях вивчаються психічні факти, їх механізми й закономірності. Головною особливістю психічного факту є те, що він становить внутрішнє ество людської поведінки, а тому доступний вивченню лише опосередковано (С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, А. В. Петровський). Наприклад, дитина переживає радість від того, що намалювала малюнок: посміхається, демонструє малюнок дорослим, коментує свій успіх. Проте саме переживання радості залишається прихованим. Опосередковане вивчення психічних явищ означає, що дослідник спирається на зовнішні їх показники – дії дитини та її мовлення – де об'єктивуються (виявляються) психічні процеси і стани. Додатковими показниками слугують виразні рухи: міміка, жести, інтонації мовлення.

Специфіка предмету дитячої психології визначає й особливості психологічного дослідження. Вивчення психіки дитини становить складну задачу науковців, а також педагогів. Засобами психологічного дослідження виступають методи – певні шляхи збору наукових фактів, які потім слугують предметом теоретичного аналізу. Методи психології відображають специфіку психологічних фактів або явищ.

Методи дитячої психології можна розподілити на чотири групи.

1 група вирізняється за організаційним критерієм і включає:

- порівняльний метод, який ще називають методом вікових або поперечних зрізів. Він передбачає одночасне вивчення певно-

го психічного явища у різних вікових груп з метою виявлення його динаміки;

- лонгітюдний – передбачає дослідження динаміки певного психічного явища у одних і тих же конкретних дітей або їх груп протягом тривалого часу (кількох років);
- комплексний – в дослідженнях беруть участь різні спеціалісти (фізіологи, гігієністи, педагоги і психологи).

2 група це емпіричні методи (дослідницькі), до яких належить:

- спостереження;
- самоспостереження;
- експеримент – природний, лабораторний.

3 група – психодіагностичні методи – виявляють актуальний рівень розвитку психіки чи особистості дитини (тести).

4 група – додаткові методи, які самі по собі не забезпечують достатньої об'єктивності результатів – аналіз продуктів діяльності, аналіз класних і шкільних документів, біографічні методи, бесіда, інтерв'ю.

5 група – методи обробки результатів, що включають кількісну обробку методами математичної статистики (кореляційний, дисперсійний, факторний аналізи) та якісну обробку шляхом диференціації результатів за типами, видами, варіантами, їх категоризацію.

ВИСНОВКИ про класифікацію методів дитячої психології:

- дослідження психічних фактів дитини носить опосередкований характер на основі фіксації їх зовнішніх проявів, насамперед у мовленні та поведінці;
- методи досліджень слід використовувати у поєднанні для забезпечення принципу комплексності.

3. Спостереження як метод дитячої психології

Спостереження передбачає цілеспрямоване сприйняття і фіксацію психологічних фактів. Наукове спостереження ретельно планується: визначається його мета, гіпотеза, схема проведення, критерії відбору фактів згідно з об'єктом. Широко використовував спостереження у дослідженні дітей дошкільного віку відомий психолог

М. Я. Басов. Отримані ним результати показали, що вік з 3 до 7 років найбільш сприятливий для спостереження, оскільки діти довірливо й відкрито ставляться до дослідника, не усвідомлюючи своєї ролі як досліджуваних. Вони сприймають дослідження як звичайне спілкування, бесіду, завдання дорослих на зразок систематично отримуваних у дитячому садку. Крім того, самосвідомість та життєвий досвід маленької дитини відзначаються обмеженими можливостями, які не дозволяють цілком зрозуміти своєї ролі випробуваних. Таким чином, чим менша дитина, тим важливішу роль у її дослідженні посідає метод спостереження.

Розрізняють декілька видів спостереження:

- повне і часткове;
- включене і невключене.

Повне спостереження передбачає дослідження всіх психічних проявів, часткове – одного з них, наприклад мовлення або гри. Спостереження залежить від позиції спостерігача, який може бути членом групи дітей і взаємодіяти з ними, одночасно спостерігаючи, або знаходиться зовні дитячої діяльності.

Завдяки спостереженням дослідник фіксує зовнішні прояви дитячої психіки. Ці прояви відзначаються своїм багатством та розкутістю. Під час спостереження дитина поводить себе вільно й невимушено, займаючись звичними для себе справами, що полегшує для дослідника вирішення задачі отримання різнобічних та достовірних фактів для створення цілісного уявлення про дитину. Водночас цього не достатньо для забезпечення об'єктивності спостереження, на його результати та висновки значно впливає позиція самого дослідника. Перший ліпший прояв поведінки може бути інтерпретований як закономірний та стійкий. Щоб уникнути такої помилки, спостереження слід проводити систематично. Адже в процесі спостереження перед дослідником постає складна і різнобарвна палітра фактів, і дуже важко відокремити характерне, істотне від випадкового і другорядного.

Наведемо приклад. Педагог, спостерігаючи за поведінкою дитини під час обіду, помітив, що малюк відмовляється від їжі, повторюючи: «Не хочу, не хочу». Чи слід зробити висновок про те, що малюк вередливий? Звичайно, ні. Адже причинами описаної поведінки можуть бути, наприклад:

- вибагливість як стійка характеристика особистості малюка;
- перевтома або хвороба дитини;
- переживання образи, якщо дитині не дали бажану іграшку;

- незадоволеність дитини стилем спілкування вихователя з нею (різкі окрики, несправедливі зауваження та ін.).

Систематичність спостереження дозволяє розкрити істинні причини поведінки дитини.

Для об'єктивності результатів спостереження важливою є неупереджена позиція дослідника. Він повинен до максимально можливо го рівня звільнитись від соціальних стереотипів і власних установок, внаслідок яких сприймає й інтерпретує психологічні факти спотворено. викривлено. Важливо також позбутись зайвого емоційного ставлення до дитини: позитивного чи негативного. Як відомо, дитина, яка викликає у дорослого симпатію оцінюється ним більш поблажливо, ніж та, яка «не подобається». Щоб уникнути суб'єктивізму, необхідно свої враження чітко розділяти із фактами, висновки завжди підтверджувати фактами. Підвищити об'єктивність дослідження допомагає прийом, названий «стереоскопічністю погляду» на дитину, що передбачає звертання до думки батьків та інших дорослих, які працюють з нею.

Проведення спостережень за поведінкою дитини вимагає від дослідника досить складних навичок, зокрема при виконанні задачі фіксації проявів дитячої поведінки у протоколах різних видів. Одна з можливих форм ведення протоколу – «фотографічний запис», який, за визначенням М. Я. Басова, детально описує мімічні, пантомімічні прояви емоцій; дослівно, без змін передає мовлення дитини в прямій формі, відзначає паузи, інтонацію, силу голосу, темп. Запис детально відображає всі операції, з яких складаються дії дитини. «Фотографічний запис» розкриває цілісну картину ситуації, в яку включена дитина, тому в протоколі відзначають репліки та дії дорослих, однолітків, направлені на неї.

Спеціальні навички необхідні і при обробці протоколів спостережень. При цьому варто широко використовувати математичну обробку отриманих результатів.

Звичайно, метод спостереження має і свої недоліки. Він дещо уповільнює збір значного за обсягом фактичного матеріалу, оскільки одночасно вдається спостерігати тільки за однією дитиною або невеликою їх групою (2–5 осіб). При спостереженні дослідник відзначається пасивною вичікувальною позицією, бо не може втрутитися в дитячу діяльність, викликати необхідне психічне явище, що також уповільнює динаміку дослідження, тому в дитячій психології також широко використовується більш активний метод дослідження – експеримент.

ВИСНОВКИ про спостереження як метод дитячої психології:

- психологічне спостереження передбачає цілеспрямоване сприйняття і фіксацію психологічних фактів;
- до проведення психологічного спостереження складають його план, визначають мету, гіпотезу, схему проведення, критерії відбору фактів;
- чим менша дитина, тим важливішу роль у її дослідженні посідає метод спостереження;
- об'єктивність результатів спостереження визначається його систематичністю та неупередженою позицією дослідника;
- проведення психологічних спостережень за поведінкою дитини вимагає спеціальної підготовки дослідника.

4. Експеримент у дитячій психології

На відміну від спостереження, в **експерименті** дослідник активно змінює умови діяльності досліджуваного з метою виявлення психічного факту, який вивчається. Підготовка до проведення експерименту передбачає врахування вікових особливостей дітей. Зокрема, дошкільники легко вразливі, швидко заражаються емоціями один одного, імпульсивні, їхні психічні процеси нестійкі й недостатньо довільні, поведінка значною мірою реактивна. Потрібно створити умови, щоб дитина не відволікалась на сторонні подразники, передбачити можливість появи таких подразників. Якщо експеримент індивідуальний, то необхідно виключити контакти дітей між собою. Як правило, він проводиться в окремому приміщенні, де забезпечується нейтральна обстановка (однотонне забарвлення стін у «спокійні» кольори, відсутність незвичних для дитини предметів). Перед основною частиною експерименту слід подбати, щоб дитина звикла до приміщення й до експериментатора. Можна дати дитині якусь іграшку й разом з нею погратись, виявляючи свою прихильність й доброзичливість. Якщо дитина захопилась чимось своїм, варто почекати деякий час, а потім тактовно переключити її на заплановані завдання, підкреслюючи їх розважальний та необов'язковий характер: давай пограємо, складемо пірамідку, зробимо аплікацію тощо.

Чим менша дитина, тим швидше у неї згасає інтерес до завдань, тому один експериментальний сеанс триває 10-20 хвилин у дошкіль-

ників; 20-30 хвилин – у молодших школярів; 30–45 хвилин – у підлітків. У випадку, якщо дитина раніше виявляє небажання продовжувати роботу, відсутність інтересу до неї, втому, то сеанс припиняється.

Щоб виявити той чи інший психічний факт, розробляється відповідна методика, побудована на уявленнях дослідника про умови, необхідні для виникнення потрібного психічного явища. У методиці експерименту зазначається його мета, необхідний предметний матеріал, послідовність етапів проведення дослідження, критерії для оцінки й інтерпретації результатів. Методика вимагає чіткого дотримання всіх її інструкцій, що дає можливість згодом повторити експеримент, перевірити його результати та висновки. Наприклад, у методиці зазначається, що інструкцію певного завдання слід чітко й виразно прочитати дитині лише один раз. Навіть, якщо дитина просить повторити завдання або пояснити його, досліднику цього робити не варто, адже у результатах враховується, як дитина зрозуміла завдання без допомоги дорослого. Водночас після проведення експерименту дорослий може попрацювати з дитиною, пояснюючи їй незрозумілі раніше завдання.

Так само чітко слід виконувати вимоги щодо характеристик предметного матеріалу: іноді вимагається, щоб картинки були кольоровими, іноді – чорно-білими; іноді на білому фоні, іноді – на тонованому тощо.

Дотримання чітких вимог методики забезпечує об'єктивність її результатів. З іншого боку, варіювання умов експерименту дозволяє виявляти закономірності й механізми психічного розвитку. В експерименті забезпечується активна позиція дослідника, чіткі критерії аналізу та схеми фіксації результатів, що дозволяє накопичити значний фактичний матеріал й ефективно його узагальнити. Значний обсяг отриманого фактичного матеріалу робить можливим вираження його результатів у числових показниках, які піддаються математичній обробці, чим підвищується достовірність висновків. Водночас об'єктивність експерименту не абсолютна й також має свої обмеження. В експерименті досліджуються конкретні психічні явища, і не слід поширювати їхні характеристики на всю психіку дитини, робити занадто узагальнені висновки.

Схеми проведення експерименту можуть бути досить різними. Вони зумовлюють виокремлення кількох різновидів експерименту: лабораторного й природного. Лабораторний експеримент проводиться в умовах лабораторії за допомогою приладів. Досліджуваний перебуває у незвичних для себе умовах, що впливає на його поведінку й

утруднює виявлення характерних реакцій. Природній – проводиться у звичайних для досліджуваного умовах. Зміни, які експериментатор вносить у ситуацію, для дитини непомітні. Враховуючи вимогу бережно ставитись до дитини, не травмувати її психіку, в роботі з дітьми найбільш прийнятний природний експеримент. Він використовується у формі занять, гри, бесід, екскурсій тощо.

Природний експеримент має стандартну схему проведення, за якою у ньому вирізняють кілька етапів: констатуючий, формуючий та повторний констатуючий. Констатуючий експеримент виконує діагностичні завдання: дозволяє визначити наявний у дітей рівень розвитку певного психічного явища, який склався в традиційних умовах їхнього виховання.

На основі отриманих результатів дослідник визначає недоліки розвитку певного психічного явища та планує формуючий експеримент, спрямований на вирішення розвивальних завдань.

Природній психологічний експеримент нагадує певною мірою педагогічний експеримент. Головна відмінність між ними полягає у тому, що педагогічний експеримент призначений для визначення доцільності запровадження нових освітніх та виховних програм, педагогічних методик, а природній – спрямовується на розкриття закономірностей розвитку психіки дитини.

Різновиди експерименту визначаються також за кількістю дітей, які виступають досліджуваними. За цією ознакою буває груповий та індивідуальний експеримент.

ВИСНОВКИ про експеримент у дитячій психології:

- експеримент передбачає спеціально створені умови для вивчення психіки дитини;
- важливими вимогами до експерименту є його об'єктивність і повторюваність, що вимагає чіткого дотримання дослідником всіх інструкцій його методики;
- розробка експерименту передбачає визначення його мети, необхідного обладнання, послідовності етапів проведення, критеріїв для оцінки й інтерпретації результатів;
- у роботі з дітьми найбільш прийнятний природний експеримент, що використовується у формі занять, гри, бесід, екскурсій тощо;
- при проведенні експерименту слід орієнтуватись на вікові особливості дітей.

5. Методи бесіди та вивчення продуктів діяльності дітей

У психологічних дослідження дітей широко використовується **бесіда**: як прийом експериментальної методики або як самостійний метод. Така форма роботи з дітьми часто використовується в педагогічній практиці, тому діти звикли до бесід з дорослими. Серед бесід з дітьми можна виділити ті, які носять запланований характер, та такі, які виникають спонтанно. Бесіда, як метод психологічного дослідження, належить до запланованих бесід, але має при цьому ще й специфічні ознаки, які зумовлені її дослідницькою спрямованістю на виявлення тієї чи іншої психологічної закономірності. Бесіда має чітко усвідомлювану мету і наперед підготовлену систему питань, які формулюються чітко, коротко і точно. Існує низка вимог до формулювання питань. Вони не повинні підказувати дитині яку-небудь відповідь, наприклад: «чи любиш ти маму?» Зміст бесіди повинен стосуватись відомих дітям тем, складатись із простих зрозумілих слів. Деяких тем слід уникати, щоб не травмувати психіку дитини, не пробуджувати у неї неприємних спогадів тощо. Тривалість бесіди 10–15 хвилин.

Щоб ефективно використати час бесіди, необхідно, щоб відповіді дітей були інформативними. Для цього досліднику також потрібно правильно формулювати свої питання. Доречними є звертання такого типу: «розкажи, як...», «у які ігри ви граєтесь?», «поясни, чому твоя улюблена казка...». Здатність дитини вільно почуватись під час бесіди зростає, якщо вона проводиться в ігровій формі з використанням ігрових моментів, які стимулюють інтерес дитини до теми розмови. Крім іграшок, бесіди можуть проводитись з використанням малюнків, картинок, книжечок, будівельного матеріалу тощо. Особливо важливо використовувати наочний матеріал у бесідах з дошкільниками. Водночас, бесіда з дошкільником не завжди дає бажані результати внаслідок недостатнього розвитку самосвідомості дитини, її мовлення.

Активне оволодіння дітьми різними видами діяльності дозволяє досліджувати їх психіку, спираючись на **метод аналізу продуктів дитячої діяльності**: казок, розповідей, малюнків, конструкцій, аплікацій, шкільних зошитів тощо. За допомогою оцінки продуктів дитячої діяльності психолог намагається реконструювати процес діяльності,

побачити основні його етапи, труднощі, переваги. Значна частина робіт дитини носить виразно творчий характер, в них розкривається його внутрішній світ, думки, переживання, уявлення. Продукти діяльності відображають вміння та навички дитини, властивості її особистості, які забезпечують виконання діяльності: довільність, наполегливість, працездатність, охайність, організованість, самостійність тощо. При цьому стають помітними слабо розвинені якості дитини, вузлові проблеми її розвитку. Схеми аналізу продуктів дитячої діяльності включає виділення основних критеріїв аналізу, систему тих психічних якостей дитини, які забезпечили отримання відповідних продуктів діяльності. Цей метод може застосовуватись стосовно робіт однієї дитини, виконаних протягом тривалого часу, або робіт різних дітей, тобто аналіз продуктів діяльності включає елемент порівняння.

ВИСНОВКИ про особливості методів бесіди та аналізу продуктів діяльності дітей:

- бесіда та аналіз продуктів діяльності дітей широко використовуються у дитячій психології;
- бесіда, як метод психологічного дослідження носить запланований та цілеспрямований характер;
- аналіз продуктів дитячої діяльності спрямований на реконструкцію дослідником процесу діяльності дитини, на виявлення слабо розвинених якостей дитини, вузлових проблем її розвитку;
- аналіз продуктів дитячої діяльності проводиться за схемою, що включає основні критерії аналізу системи психічних якостей дитини, які забезпечують отримання відповідних результатів діяльності.

6. Вивчення психічних особливостей дитини педагогом

Слід розрізняти науково-психологічне дослідження дитини та вивчення вихованців педагогом. Дослідник вивчає психіку дитини з метою поповнення наукових знань про неї, виявлення нових закономірностей, умов прояву психічних явищ тощо. У професійній діяльності

педагога вивчення психіки дитини носить практичне спрямування, зорієнтоване на підвищення ефективності навчання й виховання дітей. Знати особливості кожної дитини педагогу необхідно для забезпечення індивідуального підходу у роботі з нею. При цьому педагог не поповнює наукових знань з психології, а використовує їх для визначення рівня розвитку своїх вихованців, простежує їх прояв у кожній конкретній дитини.

Робота з дітьми, яку проводить педагог, дозволяє йому постійно спостерігати за своїми вихованцями протягом їх перебування у навчальному закладі, яке триває роками. Спілкуючись та співпрацюючи з дитиною у ході виконання побутових процесів, під час прогулянок, ігор, уроків, педагог має змогу простежувати зміни у психіці дитини, оцінювати їх динаміку. В обов'язки педагога входить виконання діагностичної функції, тобто вивчення своїх вихованців у контексті освітньо-виховної роботи з ними.

Діагностична функція (від гр. *διάγνωσις* – розпізнавання, бачення) полягає в оцінці знань, умінь, навичок, вихованості, розвитку дитини у тісному зв'язку з встановленням особливостей навчально-виховного процесу – зокрема причин, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку рис і якостей особистості та факторів, які сприяють успішному досягненню цілей освіти.

Педагог не просто організовує різноманітні форми навчально-виховної роботи з дітьми, а вивчає дітей у процесі їх реалізації, вносячи згодом доцільні зміни в їх проведення з урахуванням виявлених резервів.

Завдання стосовно вивчення дітей педагогом навчальної установи полягають у тому, щоб забезпечити нормативні умови для розвитку їх психіки, гнучко перебудовувати їх у разі несприятливого впливу на поведінку дитини, вчасно помітити відхилення в ході психічного розвитку, спрогнозувати подальший розвиток дитини та здійснити потрібну профілактику можливих проблем психічного розвитку. Без цього неможливі ефективне виконання педагогом своїх обов'язків, творчий підхід у його роботі.

Для реалізації дослідницької функції педагогу необхідно володіти міцними знаннями з вікової, зокрема дитячої, психології. Педагог спирається на знання як загальних закономірностей психічного розвитку особистості (динамічні та змістовні його особливості), так і знання про розвиток окремих психічних функцій, властивостей в умовах чимдалі складніших видів діяльності та спілкування дитини. Знання про психіку дитини повинні відзначатись цілісністю, узагальненістю

та системністю, що зумовлені розумінням взаємозв'язку між окремими напрямками у розвитку психіки дитини: форм її активності, психічних властивостей та процесів, здібностей та мотивів.

Повноцінне виконання педагогом професійних функцій неможливе без усвідомлення ним своєї ролі у навчально-виховному процесі з дітьми. Для дитини – педагог виступає старшим, розумним товаришем, партнером по співпраці, завжди готовим прийти на допомогу. Педагог повинен володіти витримкою, тактом, не припускати у своїй поведінці грубих інтонацій, викриків, вміти підтримувати у себе позитивний, оптимістичний настрій. Кожен педагогічний працівник працює разом з колегами над спільними задачами навчання й виховання дітей, і у системі сучасної освіти велике значення має наступність у роботі всіх учасників педагогічного процесу.

ВИСНОВКИ про особливості вивчення педагогом психічних особливостей дитини:

- вивчення дітей педагогом має практичну спрямованість на розуміння причин їх поведінки, визначення їх схильностей, створення умов для їх розвитку;
- для отримання об'єктивного знання про своїх вихованців педагог користується спостереженням у контексті організації ним навчально-виховного процесу з дітьми;
- діагностична функція професії педагога спирається на глибокі знання ним дитячої психології.

ТЕМА 3

КОРОТКИЙ ОГЛЯД ІСТОРІЇ ТА СУЧАСНОГО СТАНУ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ПЛАН

1. Зародження знань щодо психічного розвитку дитини у філософії та природознавстві;
2. Дитяча психологія у Радянському Союзі;
3. Дитяча психологія в Україні:
 - 3.1. Передісторія дитячої психології в Україні
 - 3.2. Розвиток дитячої психології в Україні у XIX-XX ст.
4. Основні теорії психічного розвитку дитини за кордоном.

Література

1. Вікова психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 5–7, 10–39.
2. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
3. *Кучинська І. О.* Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 104 с.
4. *Павелків Р. В., Цигупало О. П.* Дитяча психологія: Навч. посіб. – К.: Академ-видав, 2008. – 432 с.
5. *Приходько Ю. О.* Дитяча психологія: Нариси становлення та розвитку. – К.: Міленіум, 2003. – 192 с.
6. *Савчин М. В., Василенко Л. П.* Вікова психологія: Навчальний посібник. – Дрогобич: Видавн.фірма «Відродження», 2001. – 287 с.
7. *Сковорода Г.* Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983. – 542 с.
8. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избр.пед.соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 354–385.

1. Зародження знань щодо психічного розвитку дитини у філософії та природознавстві

Тривалий історичний період знання з дитячої психології накопичувались в надрах інших наук: філософії, педагогіки, природознавства. Вперше ідея вікового розвитку людини з'являється у Аристотеля (384–322 рр. до н.е.), який здійснив спробу визначити етапи розвитку людини як повторення етапів еволюції життя.

Перший в історії педагогічний трактат – відомий під назвою «Про виховання оратора» і написаний римським педагогом Марком Фабієм Квінтіліаном (42–118 рр.), містить уявлення про важливий вплив оточуючого середовища на психічний розвиток дитини. Автор вважає вплив сучасного йому суспільства шкідливим для виховання особистості.

Ян Амос Коменський (народився у Чехії у 1592 р.; помер в Амстердамі у 1670 р.) – видатний слов'янський педагог, основоположник наукової педагогіки – підкреслював необхідність враховувати вікові особливості дитини в навчанні та вихованні, вважав закони розвитку природи і людини взаємовідповідними, запропонував вікову періодизацію розвитку людини.

Джон Локк (Англія, 1632–1704 рр.) також підкреслював необхідність спиратись на природні властивості дитини при її вихованні.

Жан-Жак Руссо (Франція, 1712–1778 рр.) першим звернув увагу на те значення, яке відіграє період дитинства в житті людини, підкресливши його визначальну особливість — зростання самосвідомості, яке, за висловом ученого, призводить до «другого народження». Дитина – це не маленький дорослий, а своєрідна істота. Жан-Жак Руссо також вперше висловив ідею дитячої психології як науки.

Гельвецій і Дідро у Франції, Радіщев у Росії (XVIII століття) одночасно підкреслювали значення навчання і виховання у психічному розвитку дитини, але відрізнялись між собою поглядами на співвідношення біологічного й соціального в розвитку особистості. Вчені обстоювали ідею розвивального навчання, яке збуджуючи природну активність дитини, повинно формувати в неї спостережливість, допитливість.

Першою працею про психічний розвиток дитини була книжка німецького вченого Тідемана «Спостереження за розвитком духовних здібностей дитини» (1787 р.).

Німецький педагог Фридріх Фребель (1782–1852 рр.) розробив першу систему дошкільного виховання, яка спиралась на певні уявлення про закономірності психічного розвитку дитини. Зокрема, про те, що виховання покликане виявляти закладене в дитині божественне начало, а розвиток людини триває протягом всього життя.

Видатний педагог Адольф Дістервег (Німеччина, 1790–1866 рр.) наполягав на тому, що шкільне навчання повинно відповідати природі дітей і культурі народу.

У другій половині XIX ст. у природничо орієнтованій психології виникає метод експерименту (Вебер, Фехнер, Еббінгауз). Один з перших прикладів експериментально-психологічних досліджень у дитячого розвитку становлять роботи Івана Михайловича Сеченова (Росія, 1829–1909 рр.) «Рефлекси головного мозку» (1863), «Елементи думки» (1878). У них доводиться, що спадкова нервова організація дитини несе в собі тільки можливості розвитку, які реалізуються в ході її «реальних зустрічей» з навколишнім світом. Вчений підкреслював роль рухових аналізаторів у пізнанні й виробленні навичок та розглянув перехід від мимовільних до довільних дій.

Визначний вплив на розвиток дитячої психології справила діяльність Костянтина Дмитровича Ушинського (Росія, 1824–1870 рр.). Своєю фундаментальною працею «Людина, як предмет виховання» він заклав основи дитячої психології, розкрив значення психології у пізнанні людини. Було детально розглянуто співвідношення спадковості і суспільних умов, доведено необхідність виховання для засвоєння дитиною надбань людства.

Перші спроби експериментальних досліджень у дитячій психології зроблено і в інших країнах. В. Прейєр у своїй праці «Душа дитини» (Німеччина, 1881 р.) виклав результати спостережень і експериментів зі своїм сином від моменту його народження до року. Інший німецький психолог В. Штерн провів спостереження і зробив певні узагальнення щодо психічного розвитку і розвитку мовлення трьох дітей до 5-6 років (робота «Психологія раннього дитинства до шестилітнього віку», 1914 р.). К. Гросс вивчав ігри дітей і тварин (робота «Душевне життя дитини»). У Франції А. Біне розробив перші тести розумового розвитку дітей. У Швейцарії організовано інститут педагогічних наук, де працював Е. Клапаред – автор праці «Про психологію дитини».

На початку ХХ ст. серед передових психологів Росії розгорнувся рух за створення експериментальних основ дитячої психології. Значний внесок у цю справу зробили Г. І. Россолімо, О. П. Нечаєв, В. М. Бехтерев, О. Ф. Лазурський. Вони ініціювали скликання низки з'їздів з педагогічної психології та експериментальної педагогіки (1906, 1910, 1913, 1916 рр.). О. П. Нечаєв виступив з критикою тогочасної дитячої психології, її відірваності як від експерименту, так і від педагогічної практики. Стало зрозумілим, що експеримент, відпрацьований у загальній психології, не може бути автоматично перенесеним у дитячу психологію, він повинен бути своєрідним і проводитись в процесі навчання і виховання. У 1910 р. відомий російський психолог Олександр Федорович Лазурський (1874–1917 рр.) запропонував природний експеримент, який органічно поєднував дослідницькі завдання дитячої психології із практикою навчання і виховання.

ВИСНОВКИ про зародження знань щодо психічного розвитку дитини у філософії та природознавстві:

- до ХVІІІ ст. знання з дитячої психології накопичувались в надрах філософії, педагогіки, природознавства;
- у ХVІІІ ст. Ж.-Ж. Руссо вперше висловив ідею дитячої психології як науки;
- перша праця про психічний розвиток дитини вийшла за авторством німецького вченого Тідемана «Спостереження за розвитком духовних здібностей дитини» (1787 р.);
- К.Д.Ушинський у ХІХ ст. заклав основи дитячої психології;
- на початку ХХ ст. у дитячу психологію запроваджено природний експеримент (О. Ф. Лазурський).

2. Дитяча психологія в Радянському Союзі

Дитяча психологія у дорадянській Росії відіграла позитивну роль у процесі її подальшого становлення. Проте зміна державної ідеології спрямувала розвиток дитячої психології у нове русло. І-й з'їзд з психоневрології, який відбувся 1923 р., поставив завдання розробки психології на основі марксизму.

Вибудовуючи марксистські основи вікової психології, один з провідних радянських психологів першої чверті ХХ ст. Лев Семенович

Виготський (1896–1934 рр.) розробив **культурно-історичну концепцію розвитку вищих психічних функцій**. Згідно цієї концепції, розвиток дитини здійснюється через інтеріоризацію способів дій, існуючих у її найближчому оточенні. Вважаючи помилковим погляд про те, що зріла особа представлена вже в матеріальній структурі людського організму в зародковому стані, а в колективі вона знаходить свою реалізацію, Виготський стверджує, що вищі психічні функції (мовлення, теоретичне мислення, довільна увага, словесно-логічна пам'ять, уява, воля) ніяк не представлені в матеріальній структурі організму, а є результатом розвитку органічно представлених нижчих психічних структур людини в умовах суспільства: «процес культурного розвитку треба розуміти як зміну основної початкової структури і виникнення на її основі нових структур, що характеризуються новим співвідношенням частин» [29, с.115].

Вищі психічні функції виникають у процесі навчання і виховання в людському суспільстві й відсутні в тваринному світі. Всі ці психічні функції забезпечують здійснення свідомої людської діяльності.

Розвиток людини відбувається в процесі засвоєння засобів діяльності (зовнішніх і внутрішніх) шляхом навчання. Тому навчання має центральне місце в житті людини, визначаючи її психічний розвиток.

Важливими поняттями культурно-історичної концепції розвитку за Л.С.Виготським – є рівень актуального розвитку та зона найближчого розвитку.

Рівень актуального розвитку – це ті способи діяльності, якими дитина володіє самостійно, без допомоги дорослого (самостійно читає, пише, розв'язує задачі, відповідає на тестові запитання).

Зона найближчого розвитку – це ті способи діяльності, якими дитина не володіє самостійно, але може їх виконати при допомозі дорослого. Розвиваюче навчання повинно орієнтуватися на зону найближчого розвитку.

Ідеї Л. С. Виготського знайшли продовження в працях його численних послідовників (Л. І. Божович, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, Д. Б. Елькіна та ін.).

Сергій Леонідович Рубінштейн (1889–1960 рр.) став родоначальником ще однієї наукової школи психології. Вчений зосередив свої зусилля на розробці методології психологічної науки, зокрема важливого для вікової та педагогічної психології принципу єдності свідомості й діяльності. Діяльність зумовлює формування психіки, яка, у свою чергу, є умовою виконання діяльності.

Олексій Миколайович Леонт'єв (1903–1979 рр.) здійснив ґрунтовний внесок у різноманітні галузі психології. Були здійснені дослідження розвитку психіки як в онтогенезі (розробка теорії провідної діяльності, дослідження процесу формування психіки в провідній діяльності), так і у філогенезі (фундаментальна праця «Проблеми розвитку психіки» [76]).

Лідія Іллівна Божович (1908–1981 рр.) присвятила основні дослідження розкриттю процесу формування особистості [14]. Було зроблено важливі висновки про те, що формування особистості відбувається не автоматично, а шляхом змін її внутрішнього світу. Внутрішня позиція особистості опосередковує всі виховні впливи.

Петро Якович Гальперін (1902–1988 рр.) та Ніна Федорівна Талізінa (нар. 1923 р.) розробили теорію поетапного формування розумових дій.

Данило Борисович Ельконін (1904–1984 рр.) досліджував проблеми ігрової діяльності [165], вікової періодизації психічного розвитку [164].

Василь Васильович Давидов (1930–1998 рр.) розробив теорію розвивального навчання, яку втілював у практику [37].

Дослідження в галузі вікової та педагогічної психології, проведені радянськими вченими, створили основу сучасного розвитку цих наукових галузей в Україні.

ВИСНОВКИ про дитячу психологію у Радянському Союзі:

- розвиток дитячої психології на основі ідеології марксизму-ленінізму розпочався розробкою Л. С. Виготським культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій;
- за Л. С. Виготським, навчання посідає центральне місце в житті людини, визначаючи її психічний розвиток.
- ідеї Л. С. Виготського знайшли продовження в працях радянських психологів Л. І. Божович, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Г. С. Костюка, О. М. Леонт'єва, С. Д. Максименка, Д. Б. Ельконіна та ін.

3. Дитяча психологія в Україні

3.1. Передісторія дитячої психології в Україні

Виникнення в Україні перших уявлень про психічний розвиток дитини пов'язаний зі становленням освіти й педагогічної культури народу.

Вже у Київській Русі було запроваджено організоване навчання дітей із заможних сімей. Писемні пам'ятки того періоду «Поученіє Владимира Мономаха» (1117 р.), «Пчела» (XII ст.) розкривали ідеали виховання людини з такими рисами, як працьовитість, мужність, доброзичливість, скромність. Київська Русь випереджувала своїх сусідів у справі освіти. Так, донька князя Ярослава – Ганна, яка була одружена із французьким королем, читала і писала кількома мовами, у той час як сам король був неписьменним.

Татарська навала, турецькі набіги зруйнували досягнення Київської Русі, затримали розвиток культури і освіти. Прикладом тогочасної педагогічної думки стала робота Ніла Сорського «Предание ученикам» (XV ст.), де подаються уявлення про розвиток і динаміку емоційних проявів психіки (пристрастей), про умови їх виховання.

Важливою подією в розвитку освіти в Україні стало заснування у 1632 р. першого вищого навчального закладу – Києво-Могилянської Академії, що була створена за зразком західноєвропейських університетів, але зберігала при цьому національну самобутність. Академія поширювала філософсько-психологічні знання про пізнання, емоції, волю і здібності, їх розвиток. Вихованці цього закладу Феофан Прокопович, Стефан Яворський, Сімеон Полоцький та інші були відомими просвітителами у період другої половини XVII–XVIII ст., зробили значний внесок до розвитку вищої освіти у сусідній Росії.

Глибоким психологізмом відзначаються твори видатного українського філософа Григорія Сковороди (1722–1794 рр.), який також навчався у Києво-Могилянській Академії. Філософ доводив, що виховання повинно спиратись на національні основи. Дійсність він поділяв на три світи макрокосм (зовнішній світ), мікркосм (внутрішній світ) та світ символів (Біблія, література). Г. С. Сковорода притримувався думки про те, що щаслива доля людини й суспільства загалом можлива лише у випадку, коли зовнішні умови, оточуючі людину, відповідатимуть її вродженим схильностям. У вихованні слід спиратися на вроджені задатки людини, розвивати їх у вправах. У притчі

«Благодарный Єродій» головний герой говорить: «Буде хто чого хочет научиться, к сему подобает ему родиться [132, с.305]... Он (*отец*) родил мне крила, а я сам научился летать [132, с. 307]».

Оригінальність підходу Г. Сковороди особливо виразно проявилась у твердженні, що не тільки макрокосм є джерелом для створення внутрішнього світу дитини, але й внутрішній світ володіє значною силою і впливає на зовнішній і через самопізнання можна змінити дійсність, олюднити її.

3.2. Розвиток дитячої психології в Україні у XIX–XX ст.

Щодо стану розвитку психології та й взагалі культури в Україні XIX–XX століть склались умови, коли можливість творити залежала від лояльності вченого у ставленні до влади – австро-угорської, польської – на західноукраїнських землях, чи російської – на території східної України. Українські за походженням вчені не завжди могли працювати протягом всього життя в Україні і часто переїздили до Москви та інших міст, писали російською, німецькою чи польською мовами. Вчені, які відстоювали національні ідеї та намагались писати українською мовою, зазнавали утисків влади, змушені були емігрувати, діяльність їх заборонялась тощо. Внаслідок цих історичних обставин виділити імена суто українських психологів періоду Російської імперії, а пізніше і Радянського Союзу – досить складна справа, бо біографія більшості з них тісно переплетена з центральними містами тогочасних держав, передовсім з Москвою та Санкт-Петербургом (Петроградом, Ленінградом). Ці зауваження слід враховувати при аналізі історії досліджень з дитячої психології в Україні. Ми вважаємо українськими тих представників науки, які народились в Україні та обстоювали національні традиції у своїх наукових поглядах. При цьому твори їх могли бути написаними різними мовами.

Помітний внесок у поширення ідей К. Д. Ушинського в Україні зробив методист початкового навчання Микола Феодосійович Левицький (1819–1885 рр.). Педагог наголошував, що навчання повинно відповідати законам психічного розвитку дітей (бути наочним, послідовним, ґрунтовним, спиратись на практичні вправи). У вихованні слід спиратись на гуманне ставлення до дітей.

Михайло Петрович Драгоманов (1841–1895 рр.) – за фахом історик – піднімав питання національної свідомості, її розвитку і виховання; підкреслював необхідність будувати школу відповідно до національної свідомості народу, вести навчання українською мовою.

Софія Федорівна Русова (1856–1940 рр.) – у поглядах на процес розвитку особистості С. Русова виходить з думки, що «кожна дитина є продукт біологічної та історичної еволюції». Джерелами розвитку особистості вона вважає спадщину та оточення, з якого дитина бере те, «до чого прагне її індивідуальність» [130, с. 29–35]. Взаємозв'язок суспільного та індивідуального розвитку С. Русова трактує на основі теорії рекапітуляції, згідно із якою розвиток індивіду скорочено повторює розвиток роду. І хоча кожна людина народжується неповторною та унікальною, але всіх людей єднає їхня спільна спадщина. С. Русова наводить широку палітру прикладів архаїчних проявів у поведінці дітей: ігри в те, що на певному етапі історичного розвитку людства було працею (лук і стріли, духові пістолі) або ритуалом (гра ляльками). Вплив спадщини на процес особистісного розвитку С. Русова вважає переважно вродженим. Оточення, яке впливає на розвиток дитини, включає два типи: фізичне та соціальне. Соціальні фактори впливають через свідомість дитини, а фізичні – несвідомі й тому є сильнішими. Механізмом прилучення дитини до соціального досвіду виступає наслідування,

Христина Данилівна Алчевська (1841–1920 рр.), працюючи з дорослими у недільних школах України, розробляла важливі і для сучасної дитячої психології положення про активізацію ролі учнів у сприйманні навчального матеріалу, які були покладені в основу створеної Х. Д. Алчевською методики літературних бесід за детально розробленою і контрольованою програмою.

Юліан Леопольд Охорович (1850–1917 рр.) – приват-доцент психології Львівського університету, багато зробив для запровадження експерименту в психологію; вивчав питання магнетизму, гіпно-тизму, навіювання. Серед важливих для дитячої психології робіт Ю. Л. Охоровича слід згадати «Нариси теорії спадкових явищ» (1870), «Про формування власного характеру» (1872), «Бесіди й спостереження в галузі фізіології, психології, педагогіки й природничих наук» (1906). Ю. Л. Охорович був психологом європейського рівня, членом психологічних товариств Британії, Польщі, Нью-Йорку, Берліну, але його творчість в Україні маловідома і починає відкриватись лише тепер.

Ціла епоха в розвитку української психології пов'язана з іменем Георгія Миколайовича Челпанова (1862–1936 рр.) – приват-доцента Київського університету. У кінці XIX ст. вчений працював у Києві, вів психологічний семінар, виступав проти переносу методів експериментальної психології у педагогічну практику, присвятив увагу роз-

межуванню предметів психології та педагогіки. Педагогіка повинна спиратись на філософську етику, яка обґрунтовує ідеали виховання, а психологія пропонує засоби, щоб цих ідеалів досягти. Згодом учений переїхав до Москви, де організував і очолив перший Психологічний інститут, що став кузницею психологічних кадрів для Росії та Радянського Союзу.

Павло Петрович Блонський (1884–1941 рр.) та Густав Густавович Шпет (1879–1937 рр.) – випускники Київського університету, відвідували психологічні семінари Челпанова, а згодом на його запрошення переїхали до Москви. П. П. Блонський у 1924–1928 рр. став одним з провідних теоретиків педології як комплексної науки про розвиток і виховання людини. Розробив вікову періодизацію на засадах біологічних ознак (розвиток зубів, ендокринних залоз, складу крові тощо). Поступово Блонський відмовляється від педології, заглиблюючись у психологію. У роботах «Пам'ять і мислення», «Розвиток мислення школяра» подається аналіз процесів пам'яті, мислення, сприймання й волі в умовах навчання, розкривається розвиток пам'яті у зв'язку з розвитком мовлення і мислення.

Г. Г. Шпет основну увагу присвятив питанням на межі дитячої, педагогічної, етнічної психології. До них, насамперед, належить проблема розвитку й формування культурної самосвідомості особистості, зокрема її етнічної ідентичності.

Антон Семенович Макаренко (1888–1939 рр.) – відомий педагог, керівник навчального закладу для неповнолітніх правопорушників, на основі узагальнення свого багатого педагогічного досвіду розробляв питання формування особистості. Серед психологічних засад створеної Макаренком педагогічної системи принцип опори на позитивне в особистості, на розвиток у неї відповідальності перед колективом, широке використання опосередкованих педагогічних впливів на особистість через колектив одноліток.

Вагомим внеском до розробки методологічних питань дитячої психології була творчість Івана Івановича Огієнка (1882–1972 рр.) – релігійного, громадського та державного діяча, лінгвіста, філософа, педагога, первоієрарха українського православ'я. І. І. Огієнко сприяв заснуванню Державного Українського Університету в м. Кам'янці-Подільському, був першим ректором цього закладу (1918 р.). З кінця 20-х рр. і до своєї смерті І. І. Огієнко мусив перебувати в еміграції. Вчений обстоював думку про те, що формування особистості потрібно будувати на основі визначних надбань українського народу протягом його історії. Через повагу до отриманих народом здобутків осо-

бистість залучається до національних цінностей, стає громадянином і патріотом. Огієнко вважав за доцільне формувати особистість на основі християнських цінностей, як мудрості, виробленої багатьма поколіннями в історії людства [74]. Робота з дітьми має проводитись рідною мовою.

Григорій Силович Костюк (1899–1982 рр.) виступив організатором психологічної науки в Україні радянського періоду, вченим психологом. Під його керівництвом створено науково-дослідний інститут психології України (м. Київ), який тепер носить його ім'я. Заснований у 1946 р., Інститут був підпорядкований Міністерству освіти, а в останні роки увійшов до структури Академії Педагогічних Наук України. Г.С.Костюк був першим директором інституту, досліджував методологічні питання вікової та дитячої психології, зокрема проблему співвідношення дозрівання, розвитку, навчання; рушійних сил розвитку особистості; проблеми активізації пізнавальної діяльності учня у процесі навчання [66].

Директорами науково-дослідного інституту психології України у подальшому були відомі науковці, психологи В. І. Войтко, Л. М. Проколієнко, О. В. Киричук. Сьогодні цей заклад очолює академік, доктор психологічних наук Сергій Дмитрович Максименко. Численні лабораторії інституту займаються дослідженнями психологічних аспектів навчання і виховання на різних вікових етапах психічного розвитку особистості.

Питання методології дитячої психології досліджені у роботах Г. О. Балла, І. Д. Бежа, С. Д. Максименка, В. А. Роменця, В. О. Татенка, Н. В. Чепелевої та ін.

Проблеми психічного розвитку дитини дошкільного віку розкриваються у працях Л. К. Балацької, В. К. Котирло, С. В. Кулачковської, С. О. Ладивір, С. П. Тищенко, О. Л. Кононко, О. В. Проскури, Т. М. Титаренко та ін.

Питання психології молодшого школяра висвітлені у роботах Б. Ф. Баєва, І. Д. Бежа, М. Т. Дригус, С. В. Коробко, Т. В. Косми, С. Д. Максименка та ін.

Проблеми розвитку творчості дитини знайшли вирішення у дослідженнях В. О. Моляко, Р. С. Пономарьової, В. А. Роменця та ін.

Розвиток особистості у підлітковому і юнацькому віці став предметом досліджень М. І. Алексєєвої, М. Й. Боришевського, В. О. Татенка, Н. В. Чепелевої та ін.

Психологічні аспекти трудового виховання та підготовки до професійної діяльності розроблялись Б. М. Федоришиним та його співробітниками.

Іншим важливим центром психологічних досліджень у галузі дитячої психології є Національний педагогічний університет ім. Драгоманова (м.Київ). Над проблемами дитячої психології працювали і працюють психологи цього закладу Л. В. Долинська, В. У. Кузьменко, М. В. Левченко, Ю. О. Приходько, О. В. Скрипченко та інші.

ВИСНОВКИ про дитячу психологію в Україні:

- виникнення в Україні періоду Київської Русі перших уявлень про психічний розвиток дитини пов'язаний зі становленням освіти й педагогічної культури народу;
- розвиток передісторії дитячої психології у XVII–XVIII ст. пов'язаний із працями випускників Києво-Могилянської Академії (Г. Сковорода, Ф. Прокопович, С. Яворський, С. Полоцький);
- ідеї, важливі для розвитку дитячої психології у XIX ст., знайшли висвітлення у роботах М. Ф. Левицького, М. П. Драгоманова, С. Русової, Х. Д. Алчевської, Ю. Л. Охоровича;
- на початку XX ст. питаннями дитячої психології займалися Г. М. Челпанов, П. П. Блонський, Г. Г. Шпет;
- у 1946 р. заснований науково-дослідний інститут психології України, першим директором якого був Г. С. Костюк;
- провідними центрами сучасних досліджень з дитячої психології є інститут психології України, Національний педагогічний університет ім. Драгоманова.

4. Основні теорії психічного розвитку дитини за кордоном

Усе розмаїття зарубіжних досліджень з дитячої психології проводиться у межах кількох теоретичних напрямів, а саме – біогенетичного, соціологічного, теорії конвергенції, діалектичного та персонологічного підходів.

Біогенетичні теорії (Е. Клапаред, К. Бюлер, Г. Валлас) наголошують на значенні біологічних детермінант психічного розвитку дитини, вважаючи саме їх визначальними для розвитку особистості. Особливо показовою у цьому напрямі є теорія рекапітуляції Гренвілл Стенлі Холла – засновника педології, в якій основним каноном був

проголошений біогенетичний «закон рекапітуляції», що з'явився внаслідок перенесення з біології на психічний розвиток закону еволюції Мюллера-Геккеля. Відповідно до постулатів педології, «розвиток виду повторює розвиток роду», тобто індивідуальний розвиток людини (онтогенез) скорочено повторює найважливіші стадії еволюційного розвитку людства (філогенезу). Період немовлячого віку відповідає тваринній фазі розвитку людства, дитинство – періоду полювання та рибальства. Передпідлітковий вік (8–12 р.) є скороченим повторенням періоду початку цивілізації; юність (12–25 р.), співвідноситься з епохою романтизму. Дорослість – з періодом промислового капіталізму. Зрозуміло, що достатніх аргументів на підтвердження теорії рекапітуляції не знайшлося, більшістю сучасних психологів вона заперечується. Водночас, єдність філогенезу і онтогенезу психіки проявляється у їх загальній зорієнтованості на розширення досвіду (як людства в цілому, так і окремої людини).

Були спроби простежити психічний розвиток особистості відповідно до вродженого типу будови її тіла (конституцією). Засновники цього підходу Е. Кречмер, Е. Йенш не тільки розподілили людей на чотири конституційних типи, але й висунули гіпотезу про існування взаємозв'язку між фізичним типом людини та особливостями її розвитку. Продовжувач цих поглядів К. Конрад в особливостях передпідліткового віку вбачав ознаки циклоїдного типу особистості (легко збуджується, імпульсивна, з нестійким настроєм), а в особливостях юності – шизоїдного типу (емоційно збіднена, некомунікабельна, відлюдкувата).

Дехто з представників біогенетичних теорій визнає певний, але дуже обмежений, вплив середовища на розвиток особистості. Так, А. Гезелл узагальнює два різних поняття росту і розвитку як процес прогресивної диференціації та інтеграції способів поведінки людини. Погоджуючись із самим фактом культурних впливів, Гезелл наголошує, що вони не можуть пересилити вплив дозрівання. За Гезеллом, «культура модулює і каналізує, але не породжує етапів і тенденцій розвитку».

Соціологічний підхід до розвитку психіки дитини. Для теорій цього напрямку характерним є перебільшення ролі соціальних впливів для розвитку особистості. Такий підхід бере початок з праць англійського філософа Джона Локка (XVII ст.), який заявив, що дитина народжується з душею, схожою на чисту дошку (з латини «*tabula rasa*»). Суспільство може написати на цій «дошці» все, що йому потрібно. Близькими до цих ідей є біхевіористичні теорії розвитку

(Е. Торндайк, Д. Уотсон, Л. Блетц, Д. Томпсон та ін.), у яких визначальним у розвитку дитини вважається навчання, або тренування.

У Німеччині соціологічний напрям реалізований у гештальтпсихології (К. Левін), що розглядає поведінку людини як функцію особистості та найближчого їй середовища (єдність усіх особистісних та середовищних компонентів розуміється як життєвий або психологічний простір). Віковий розвиток пов'язаний, передусім, з розширенням життєвого простору особистості, кола її спілкування, групової приналежності тощо.

Так, специфічність поведінки підлітків (юнаків) зумовлена маргінальністю (граничною нормою) їхнього становища. Підлітки цілком не належать ні до дитячого, ні до дорослого світу, що й породжує внутрішні суперечності, невизначеність рівня домагань, підвищену сором'язливість і водночас агресивність, схильність займати категоричні позиції та ін.

Французький соціологічний напрям представлений роботами Е. Дюркгейма, Ш. Блонделя, П. Жане. Зокрема, П. Жане доводив, що взаємовідносини між людьми визначають розвиток психіки дитини.

Однобічність згаданих біологізаторських та соціологічних теорій розвитку психіки дитини намагаються подолати теорії, які спираються на положення про **конвергенцію** (схрещування) біологічних (спадковості) та соціальних (середовище) факторів розвитку, при визначальній ролі біологічних (німецький психолог В. Штерн).

Близькими до підходу В. Штерна є теорії, розроблені швейцарським психологом Жаном Піаже (1896–1980 рр.). Вони стосуються інтелектуального та морального розвитку дитини. Стверджується, що стадії психічного розвитку дитини визначені природою, навчання не може змінити їх послідовності та змісту. В інтелектуальному розвитку він вирізняє 4 стадії:

- сенсомоторна – до 2-х років;
- доопераціональна – до 7-8 років;
- донкретних операцій до 11-12 років;
- формальних операцій – до 13-15 років.

Щодо морального розвитку Ж. Піаже вважав, що він відбувається у процесі взаємовідносин дитини з оточуючими, які можуть розгортатись у двох формах: примушення і співпраці.

Окрему позицію займають ті психологи, які заперечують визначальну дію біологічних чи соціальних детермінант. У цих **персоналогічних** (особистісних) теоріях головною детермінантою психічного розвитку проголошується сама особистість, її самовизначення, здат-

ність створювати умови для свого розвитку (Е. Шпрангер, Ш. Бюлер, Л. Блетц, Г. Імре та ін.).

Діалектичний підхід у дослідженнях розвитку психіки дитини представлений роботами французького психолога Анрі Валлона (1879–1962 рр.). Періодизація психічного розвитку дитини, за Валлоном, включає 7 послідовних стадій, які виступають результатом кількісних та якісних змін психіки:

- 1) стадія утробного життя – повна залежність від організму матері;
- 2) стадія моторної імпульсивності до 6 місяців; рухова активність дитини, вироблення умовних рефлексів;
- 3) емоційна – до 1 року – виникають відносини з людьми;
- 4) сенсомоторна – до 3-х років, з'являється увага до зовнішнього світу на основі орієнтувального рефлексу, прямоходіння і мовлення.
- 5) персоналізм – з'являється бажання бути в центрі уваги, прагнення наслідувати – до 5 років;
- 6) розмежування – до 11 років – розширення кола спілкування, прагнення досягти визнання в колективі;
- 7) статевого дозрівання – юнацький вік – виникають глибокі яскраві суперечності (любов, ненависть, самовпевненість, невпевненість, самоаналіз і самооцінка).

Незважаючи на розмаїття підходів до трактування психічного розвитку дитини, цілісної й систематизованої картини, що їх узагальнює, досі не розроблено.

ВИСНОВКИ про основні теорії психічного розвитку дитини за кордоном:

- зарубіжні дослідження з дитячої психології проводяться у межах основних теоретичних напрямів, а саме – біогенетичного, соціологічного, теорії конвергенції, діалектичного та персонологічного.
- в основі розподілу напрямів зарубіжних досліджень лежить різне вирішення суперечки щодо визначальних детермінант психічного розвитку дитини;
- провідним у різних напрямах проголошується то біологічний, то соціальний, то персонологічний чинник;
- ще одна група досліджень намагається враховувати поєднання різних чинників (теорії конвергенції, діалектичний підхід).

ТЕМА 4

ПЕРІОДИЗАЦІЯ

ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

План

1. Поняття віку та характеристика його у психології
2. Проблема вікової періодизації психічного і особистісного розвитку
3. Вікова періодизація психічного розвитку дитини від народження до закінчення школи

Література

1. Вікова психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.. – К.: Просвіта, 2001. – С. 5–7, 10–39.
2. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 6.
3. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 467 с.
4. *Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 84 с.
5. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.

1. Поняття віку та характеристика його у психології

Психічний розвиток дитини відзначається послідовною етапністю, тобто проходить ряд періодів, послідовна зміна яких необоротна і закономірна. Це означає, що процес психічного розвитку складається зі стабільних та перехідних періодів. Стабільні періоди довші за тривалістю, а перехідні, або критичні, виникають у кінці попереднього та на початку наступного періодів, тобто на їх межі.

З періодами людського життя пов'язане поняття віку. Вік – це якісно своєрідна сходинка психічного розвитку людини, що зале-

жить від конкретних історичних умов, а також – у другому своєму значенні – вік позначає весь життєвий шлях живої істоти. Розкриваючи питання періодизації психічного розвитку, ми переважно користуємось першим зі значень поняття віку.

Відлік віку починають від народження до фізичної смерті. Поняття «вік» – багатоаспектне, виступає у кількох формах – як хронологічний, біологічний, соціальний і психологічний вік.

Л. С. Виготський дає таке означення психологічного віку: «Новий тип будови особистості й її діяльності, ті психічні й соціальні зміни, які вперше виникають на даному віковому етапі і які у найголовнішому і основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її зовнішнє і внутрішнє життя, весь хід її розвитку в даний період».

Психологічний вік тісно пов'язаний з поняттям психологічного часу: до якого вікового періоду людина сама себе відносить, у якому віці почувається. Наприклад, молоді люди схильні переоцінювати свій вік і вік оточуючих людей. Після 40 років спостерігається протилежна тенденція: люди сприймають себе молодшими, ніж вони є. І чим старше вони стають, тим більше «молодшають», і лише «біологічний» вік нагадує про справжні роки. Головна особливість психологічного віку – це взаємний вплив минулого, сьогодення та майбутнього на сприйняття сучасного, а через нього і на поведінку людини.

Для встановлення етапів психічного розвитку необхідно виділити ознаки вікових періодів. Л.С. Виготський запропонував характеризувати віковий період (вік) на основі трьох параметрів:

- 1) соціальної ситуації розвитку;
- 2) особистісних новоутворень;
- 3) ведучої діяльності.

Соціальна ситуація розвитку – це особливі поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов. Вона включає вимоги дорослих, їх очікування щодо дитини; забезпечення матеріальних умов; особливості взаємин між та з оточуючими – зокрема, в сім'ї, у школі.

Провідна діяльність – діяльність, що зумовлює головні зміни у психічних особливостях дитини на відповідний період її розвитку, в її межах виникають нові види діяльності, та новоутворення психіки й особистості. Провідною діяльністю може бути спілкування, гра, учіння, праця. У кожному періоді розвитку провідна діяльність дитини доповнюється іншими видами її діяльності.

Новоутворення – центральні психічні зміни дитини, які виникають у провідній діяльності та завдяки ній і характеризують перебудову особистості на новій основі.

На основі цих параметрів вікового періоду Л. С. Виготський та його послідовники розробили ряд періодизацій психічного розвитку, мова про які йтиме далі.

ВИСНОВКИ про поняття віку та характеристики його у психології:

- вік – це якісно своєрідна сходинка психічного розвитку людини, що залежить від конкретних історичних умов;
- психологічний вік (за Л. С. Виготським) – це новий тип будови особистості й її діяльності;
- кожен віковий період характеризується (за Л. С. Виготським) на основі соціальної ситуації розвитку, особистісних новоутворень та ведучої діяльності.

2. Проблема вікової періодизації психічного та особистісного розвитку дитини

Розвиток психіки – діалектичний, суперечливий, стрибкоподібний процес, що складається з кількох ступенів і відбувається у вигляді **спіралі**. Наявність неоднорідних етапів розвитку дозволяє розглядати його періодизацію, тобто надає можливість поділити процес становлення особистості на періоди, кожен з яких підготовлюється попереднім й зумовлює наступний, роблячи свій неповторний внесок у розвиток.

Сьогодні у фізіології, психології та педагогіці розроблено досить значну кількість періодизацій розвитку дитини. Л. С. Виготський вирізняв три типи періодизацій психічного розвитку:

- за зовнішнім критерієм (Р. Заззо – відповідно ступеням виховання і навчання);
- за однією ознакою дитячого розвитку (З. Фрейд – за розгортанням лібідозної енергії; П.Блонський – за станом зубів; Н. Поліцин – за зміною суспільної спрямованості особистості);
- за системою суттєвих особливостей дитячого розвитку (Л. С. Виготський – на основі комплексних особистісних новоутворень; Ш. Бюлер – за структурою життєвого шляху; Е. Еріксон – за розгортанням закладених у зародковому періоді програм – епігенезом; Л. І. Божович – за соціальною ситуацією розвитку і новоутвореннями).

Крім того, періодизації психічного та особистісного розвитку поділяються на часткові (охоплюють частину життя) і повні (охоплюють все життя людини). Наприклад, до другої групи належать періодизації Ш. Бюлер, Е. Еріксона, Б. Г. Ананьєва.

Зокрема, в періодизації Шарлотти Бюлер відображено вплив на періодизацію розвитку особистості послідовності життєвих задач, але рушійні сили цього розвитку вважаються вродженими. Вона вирізняє наступні періоди:

- до 16–20 рр. Відсутність сім'ї, професійного та життєвого шляху;
- від 16–20 до 25–30 рр. Попереднє самовизначення, створення сім'ї;
- від 25–30 до 45–50 рр. Зрілість, сім'я, суспільне визнання, наявність конкретних життєвих цілей, самореалізація;
- від 45–50 до 65–70 рр. Старіння, душевна криза, зникнення самовизначення;
- від 65–70 рр. Старість, відсутність соціальних зв'язків, втрата цілей, самозавершеність.

Окремо слід зупинитись на концепції розвитку особистості Еріка Еріксона. Згідно з цією концепцією, основний закон розвитку – «епігенетичний принцип», відповідно до якого на кожному новому етапі виникають явища і властивості, яких не було раніше (новоутворення), проте ці новоутворення закладаються під час зародкового розвитку організму людини. Перехід до нової фази розвитку відбувається у формі кризи, яка має закономірний характер і відображає подолання суперечностей розвитку, характерних для попередньої фази.

Життєвий цикл людини складається, за Е. Еріксоном, з восьми фаз, кожна з яких має свої специфічні задачі і може завершуватися сприятливо (у разі подолання основних суперечностей) – або ні – для подальшого розвитку. Оскільки кожне суспільство по-своєму здійснює соціалізацію підростаючого покоління, то при збереженні універсального характеру загальної послідовності й найважливіших задач основних фаз розвитку, типові способи їх вирішення специфічні для різних суспільств.

Дамо коротко характеристику фаз у періодизації Е. Еріксона.

Грудна фаза – до 1 р. Головна особа на цій фазі – мати. Провідні суперечності довіра-недовіра; надія-безнадійність. Основне завдання полягає у виробленні ще неусвідомленого почуття «базової довіри» немовляти до зовнішнього світу. Головний метод – турбота і любов батьків. Якщо «базову довіру» на цьому етапі сформував не вдасть-

ся, то у немовляти розвивається почуття «базової недовіри» до світу, тривожність, яка потім може проявлятися у формі замкнутості, втечі у свій внутрішній світ тощо.

Повзункова фаза – до 3-х років. Головні особи – батьки. Основна суперечність: автономія-сумнів, сором. У дитини формується відчуття самостійності та особистої цінності або ж їх протилежність – сором'язливість і сумніви в собі. Закладаються основи таких особистісних якостей, як відповідальність, дисциплінованість, повага до порядку тощо.

Дошкільна фаза – до 6 років. Значущі особи – батьки, брати, сестри. Базова суперечність: ініціативність-пасивність. Формується ініціативність. Блокування ініціативності призводить до виникнення почуття провини, яка знижує активність дитини. Вирішальну роль при цьому відіграють ігри, спілкування з однолітками. Закладається почуття справедливості, прагнення виконувати правила.

Передпубертатна фаза – до 12 років. Головні особи – в шкільному середовищі, сусіди. Базова суперечність спроможність-неповноцінність. Розвиваються почуття підприємливості та ефективності, цілеспрямованість. Найважливішими цінностями стають ефективність і компетентність. У негативному варіанті розвитку формується відчуття власної неповноцінності, яке спочатку виникає як усвідомлення своєї неспроможності у вирішенні якихось конкретних задач. У цьому віці закладається ставлення до праці.

Юність – до 18 р. Значущі оточуючі – ровесники. Основна суперечність: визнання, ідентичність – невизнання. З'являється відчуття власної унікальності, відмінності від інших. При негативному варіанті формується невизначене, дифузне, нестійке «Я», рольова й особистісна невизначеність. Стрімко розширюється репертуар особистісних ролей, кожна з яких юнак випробує, не заглиблюючись у виконання якоїсь окремої з них.

Рання зрілість. Значущі особи – друзі. Головна суперечність: співпраця – відчуження, ізоляція. З'являється потреба і здатність до інтимного психологічного контакту з іншою людиною, зокрема й до сексуальної близькості. У негативному варіанті розвивається почуття ізоляції та самотності.

Середній вік. Провідні цінності – професія, батьки. Центральна суперечність: дружба – ізолюваність. Особистість відзначається творчою діяльністю і почуттям продуктивності, що поширюються на сфери професійної праці, турботи про інших людей, зокрема про дітей. У негативному варіанті розвивається почуття стагнації (застою).

Пізня зрілість. Значуще оточення – людство, близькі. Головна суперечність: самореалізованість – розчарування. Поява почуття повноти життя, виконаного обов'язку, завершеності шляху. Мудрість і відстороненість дають змогу дивитися на свої й чужі вчинки та їхні наслідки з певної висоти. У негативному варіанті розвиваються розчарованість, безнадія і розпач.

Для дитячої психології особливе значення мають часткові періодизації психічного та особистісного розвитку, які завершуються моментом закінчення активного періоду навчання (загальноосвітньої школи).

Таким чином, проблема періодизації психічного розвитку особистості не отримала свого остаточного вирішення і знаходиться у стані розробки.

ВИСНОВКИ про проблему вікової періодизації психічного і особистісного розвитку:

- наявність неоднорідних етапів психічного розвитку дозволяє розглядати його періодизацію;
- найбільш відомі періодизації психічного розвитку дитини запропоновані Л. С. Виготським; Ш. Бюлер; Е. Еріксоном; Л. І. Божович; Д. Б. Ельконіним;
- запропоновані періодизації психічного розвитку розрізняються критеріями, що покладено в їх основу, а також, відтинком життєвого шляху людини, який вони охоплюють.

3. Вікова періодизація психічного розвитку дитини від народження до закінчення школи

Для практики навчання і виховання підростаючого покоління особливо важливим є розкриття закономірностей психічного розвитку на окремих вікових етапах цього відтинку життя людини. Узагальнивши наявні у вітчизняній психології періодизації розвитку психіки й особистості дитини, а це, насамперед, роботи Д. Б. Ельконіна, Л. І. Божович, В. В. Давидова, І. В. Дубровіної, І. С. Кона, В. Ф. Моргуна, Н. Ю. Ткачової, подаємо схематизовану психологічну характеристику вікових періодів розвитку дитини від народження до моменту закінчення школи у таблиці 1.

**Характеристика вікових періодів психічного
та особистісного розвитку дитини**

Вікові періоди	Соціальна ситуація	Провідна діяльність	Новоутворення	
			У структурі особистості	У психічних процесах
Немовлячий вік: до 1 року	всі потреби дитини задовольняє дорослий, повна залежність	безпосередньо емоційне спілкування з дорослими	потреба в спілкуванні з іншими, емоційне ставлення до них	перцептивні дії (сприймання), хапання, сенсомоторні дії
Ранній вік: 1–3 років	Співпраця дитини з дорослими в оволодінні побутовими предметами	Предметно-маніпулятивна гра	мовлення і свідомість	наочно-діюве мислення, сприймання
Дошкільний вік: 3–7 років	Вимоги дорослих пов'язані зі вступом до школи	Сюжетно-рольова гра	Підпорядкування мотивів, етичні норми, прагнення до суспільно-значущої діяльності	елементи довольної поведінки
Молодший шкільний вік: 7–11 років	Вступ до школи, розширення кола спілкування дитини, вимоги дорослих пов'язані з навчанням	навчальна діяльність	сприймання і виконання навчальної діяльності як суспільно-значущої; пізнавальні інтереси, норми взаємин	Теоретичне мислення, рефлексія, внутрішній план діяльності
Підлітковий (молодший підлітковий): 11–14 років	Обмеження дорослих прагнення дитини до самостійності, бажання спілкуватися з ровесниками, суспільні обов'язки, повноліття	інтимно-особистісне спілкування	Почуття дорослості. Інтерес до проблем світогляду, власної особистості, до статусу в суспільстві. Плани на майбутнє	Самостійний аналіз соціальних явищ

Ранній юнацький (старший підлітковий): 14–18 років	Професійна підготовка, політичні, юридичні права, як у дорослих.	Навчально-професійна	Відповідальність, самодіяльність, реальне уявлення про майбутнє, готовність до професійного самовизначення	Професійне спрямування в пізнавальних інтересах
--	--	----------------------	--	---

Психологи визначили не тільки характеристику окремих вікових періодів дитини, але й розкрили механізми зміни цих періодів. У працях Д. Б. Ельконіна показано, що все дитинство складається з трьох епох: раннє дитинство, дитинство, отрочтво. Кожна епоха містить два періоди, які у свою чергу включають дві фази. Перехід від одного періоду до іншого відзначається кризовими явищами у поведінці дитини і відбувається при невідповідності між операційно-технічною (володіння способами і засобами діяльності) і мотиваційною (прагнення, інтереси, бажання щодо виконання діяльності) сторонами ведучої діяльності. Вікову динаміку співвідношення операційної та мотиваційної ліній активності дитини розкриває рисунок 1.

За рисунком 1 видно, що всі види провідної діяльності поділяються на дві групи:

по-перше, з перевагою у її структурі мотиваційної сторони, коли діяльність передбачає налагодження взаємин з оточуючими (дорослими чи іншими дітьми). Це емоційно-безпосереднє спілкування, рольова гра, інтимно-особистісне спілкування.

по-друге, з перевагою операційної сторони, коли діяльність побудована на діях з предметами: предметно-маніпулятивна, навчальна, навчально-професійна діяльність.

Основний механізм переходу між епохами психічного розвитку полягає у досягненні узгодження між відстаючим у розвитку рівнем взаємин з оточуючими (мотиваційною складовою) і випереджуваним у розвитку рівнем знань, способів, здібностей дитини (операційна сторона). Так, на межі епох раннього дитинства і дитинства дитина набула умінь у володінні побутовими предметами, в самообслуговуванні (переважає операційна сторона) і вимагає від дорослого розширити рамки її самостійності, змінити ставлення до себе, тобто демонструє зростання вимог до взаємин із дорослим (мотиваційна сторона).

	ПРОВІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ											
	Безпосередньо-емоційне спілкування		Предметно-маніпулятивна гра		Сюжетно-рольова гра		Навчальна діяльність		Інтимно-особистісне спілкування		Навчально-професійна діяльність	
Співвідношення операційної та мотиваційної ліній активності дитини												
Фази	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Періоди	Немовлячий		Раннє дитинство		Дошкільник		Молодший школяр		Раннє отроцтво		Старше отроцтво	
Епохи	Раннє дитинство				Дитинство				Отроцтво			

Рисунок 1. Схема вікової динаміки співвідношення операційної та мотиваційної ліній активності дитини

Умовні позначення:

----- мотиваційна сторона діяльності

_____ операційна сторона діяльності

□ – перехід між епохами ○ – перехід між періодами

При переході між періодами – навпаки – переважно зростає мотиваційна лінія у діяльності, швидкими темпами змінюються взаємини, нова будова яких прискорює оволодіння дитиною новими видами діяльності. Зокрема, це відбувається на межі дошкільного до молодшого шкільного віку.

ВИСНОВКИ про вікову періодизація психічного розвитку дитини від народження до закінчення школи:

- для практики навчання і виховання підростаючого покоління особливо важливим є розкриття закономірностей психічного розвитку дитини від народження до закінчення школи;
- психологи визначили не тільки характеристику окремих вікових періодів дитини, але й розкрили механізми зміни цих періодів;
- механізм зміни вікових періодів ґрунтується на узгодженні співвідношення операційної та мотиваційної ліній активності дитини.

МОДУЛЬ II ДІЯЛЬНІСТЬ ТА СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКА

ТЕМА 5 ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ДИТИНСТВІ

ПЛАН

1. Особливості психічного розвитку в дитинстві
2. Психічний розвиток новонародженої дитини
3. Психічний розвиток дитини першого року життя
4. Психічний розвиток дитини раннього віку
5. Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років

Література

1. *Басов М. Я.* Избран. психологические произведения / Под ред. В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина. – Педагогика, 1975. – 432 с.
2. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред Л. Н. Прокопиенко. – К.: Рад школа, 1991. – 368 с.
4. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад школа, 1991. – 221 с.

5. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 30–70
6. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста / Под ред. М. В. Антроповой, М. М. Кольцовой. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
7. *Непомнящая Н. И.* Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
8. *Смирнова Е. О.* Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.
9. *Субботский Е. В.* Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
10. *Усова А. П.* Роль игры в воспитании детей / Под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
11. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 28–41.
12. *Шаграева О. А.* Детская психология. Теоретический и практический курс. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с. – С. 208–231.
13. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

1. Особливості психічного розвитку в дитинстві

Психічний розвиток дитини вражає своєю інтенсивністю. Як зауважував Л. Толстой, до 3 років людина оволодіває тим же обсягом досвіду, що потім протягом решти свого життя. Дитина оволодіває мовленням, прямоходінням, навчається діяти з найпростішими побутовими предметами, виникають перші види діяльності, що мають цілеспрямований, планований характер, значного розвитку досягає спілкування як з дорослими, так і з ровесниками, поведінка дитини спрямовується нею згідно з вимогами дорослих, закріпленими у правилах. Тобто у дошкільному дитинстві закладається фундамент розвитку і психічних процесів, і особистості.

На дошкільний вік припадає значна кількість так званих сензитивних періодів, коли певна психічна функція розвивається особливо інтенсивно. Тому **гетерохронність** (стрибокподібність) психічного

розвитку у цьому періоді виявляється особливо помітно. Повільний розвиток протягом першого року життя пасивного мовлення завершується ніби то раптовою появою активного мовлення у кінці 1-го року – перших слів, а згодом і речень. Одразу після народження опорно-руховий апарат відстає у розвитку від зору, що виявляється в обмежених можливостях дитини самостійно пересуватись, нездатності втримати предмет у руці тощо. У період від 1 до 3 років – навпаки – дитина краще засвоює ті властивості предметів, які відчуває на дотик і спирається на них у своїх діях з цими предметами (форма, розмір), а не ті, які сприймає зором (колір).

Серед живих істот саме людська дитина народжується найбільш безпомічною та залежною від догляду оточуючих людей. Ця обставина дала Л. С. Виготському підставу зауважити про те, що новонароджений – найбільш соціальна істота серед усіх інших. Водночас **потенції розвитку у новонародженого – максимальні і залежать від тих умов, які будуть створені дорослим.** Так, діти, з якими батьки постійно й доброзичливо спілкуються, починають розмовляти раніше за малюків, позбавлених батьківського піклування в інтернатних установах.

З іншого боку, **успіхи у психічному розвитку дитини спираються на її фізичне здоров'я,** яке забезпечує активність малюка, його інтерес до оточуючого. Хвора дитина квола, байдуже сприймає дорослих та іграшки, не прагне самостійно пересуватись, брати різні предмети та маніпулювати ними. Першим свідченням пізнавального ставлення дитини до оточуючого є її орієнтувальні реакції, які стимулюють розвиток сенсомоторних потреб у рухах і враженнях. Сенсорні та рухові потреби тісно пов'язані. Рухові потреби реалізуються через активність дитини. У випадку, якщо здоров'я малюка порушується, її активність знижується, а разом з тим і обмежуються можливості пізнавального розвитку на основі відчуттів та сприймання оточуючого.

У результаті – спостерігаються відставання у розвитку опорно-рухового апарату, аналізаторів, а згодом і психічних функцій (сприймання, пам'яті, мовлення тощо). Якщо дитина засвоїла деякі вміння та навички, то хвороба може швидко зруйнувати їх. Наприклад, до хвороби дитина вміла самостійно складати пірамідку, але тепер виявляє нерозуміння завдання, створюється враження, що вона забула, як виконуються потрібні дії.

Дітям властива висока вразливість, швидкі зміни настрою, стомлюваність, імпульсивність. Вони потребують захисту від травмуючих факторів середовища, постійної уваги до їхнього психічного та фізич-

ного стану. Нерозвиненість самосвідомості дитини зумовлює відсутність конкретних чітких скарг щодо стану свого здоров'я. Дорослий повинен вміти розпізнавати стан дитини за зовнішніми проявами. Чим менша дитина, тим більшою мірою характерна ця особливість. Новонароджений плаче – мама повинна сама визначити причину, і від правильності встановлення причини залежить подальше благополуччя дитини.

Нестійкість психіки дитини, залежність її стану від умов, створених дорослими – це водночас і її **висока пластичність**, яка визначає можливість інтенсивного розвитку в процесі навчання й виховання.

Визначальна роль у психічному розвитку дитини раннього віку належить дорослому, який піклується про задоволення життєво необхідних потреб дитини у їжі, відпочинку, чистоті тощо. Але тільки цього недостатньо для нормального психічного розвитку малюка. Необхідно налагодити доброзичливі, емоційно позитивно забарвлені, стабільні стосунки з малюком як провідний канал передачі суспільного досвіду, шлях педагогічно доцільних впливів на дитину.

Нерозривний зв'язок дитини й дорослого зберігається протягом всього першого року життя, тому соціальну ситуацію психічного розвитку в дитинстві Л. С. Виготський назвав «Ми». Дитина не може існувати без дорослого, який забезпечує її виживання: не може самостійно пересуватися, підтримувати своє існування. Суперечність цієї ситуації розвитку і полягає в тому, що дитина максимально потребує контактів з дорослим, але володіє дуже обмеженими засобами спілкування з ним. Дорослий же поводить з малюком так, ніби сподівається на відповідь з його боку, ніби дитина розуміє звернені до неї слова, жести, емоційні реакції. Дорослий наділяє дитину здатністю розуміння його дій. У результаті такої поведінки дорослого у дитини з'являється **перша соціальна потреба – потреба в спілкуванні з дорослим**. Вона знаменує собою виникнення першої діяльності дитини – діяльності спілкування, де предметом стає інша людина (М. І. Лісіна). Тепер активність у встановленні контактів переходить від дорослого до дитини. Малюк сам починає впливати на дорослого, щоб вступити з ним у спілкування, спонукати його до контакту.

Спілкування у житті малюка носить ситуативний і безпосередній характер, оскільки відбувається тільки в даній конкретній ситуації та з її приводу. Малюк ще не володіє основним засобом спілкування – мовою, яка допомагає вийти за межі конкретної ситуації. Залежно від змісту спілкування протягом раннього дитинства виділяють дві

його форми – *ситуативно-особистісне (від народження до 6 міс.) і ситуативно-ділове (до 3-х років)*.

Залежність від контролю з боку дорослого зберігається на високому рівні протягом усього дошкільного дитинства. При відсутності належного підкріплення з боку дорослих уміння і навички малюка легко руйнуються. Наприклад, дитина вітається лише у дитячому садку, а коли перебуває з батьками – ні. Це свідчить про те, що вихователь у дитячому садку постійно нагадує дітям про цю норму поведінки, схвалює, коли малюки її виконують. Батьки ж цього не роблять. З цієї ж причини, деякі діти, які повертаються у садочок після канікул, чи хвороби, втрачають навички самообслуговування, і їх доводиться відновлювати.

Тісна взаємопов'язаність фізичного та психічного розвитку дошкільника проявляється і як висока чутливість емоційної сфери дитини, а також її генералізований вплив на всі інші психічні процеси. Емоційне благополуччя дитини залежить переважно від дорослого, характерного для нього стилю спілкування. Найсприятливішим для розвитку психіки дошкільника є позитивний емоційний фон, переважання оптимістичних, радісних переживань, доброзичливості у ставленні. Водночас слід застерегти дорослих від занадто бурхливого виявлення своїх емоцій за допомогою криків, різких жестів та рухів. Як правило, дитина боїться спілкуватись з такими дорослими, знижується її активність, в неї виникає депресивний стан.

ВИСНОВКИ про загальні особливості психічного розвитку дитини раннього віку:

- динаміка психічного розвитку характеризується найінтенсивнішими серед усіх інших вікових періодів темпами; значною нерівномірністю та стрибкоподібністю;
- дитині властивий значний вроджений потенціал розвитку умовних рефлексів, реалізація якого залежить від соціальних умов;
- фізичний та нервово-психічний розвиток тісно взаємозв'язані;
- висока пластичність психічної та вищої нервової діяльності, що має позитивні (висока научуваність, швидке оволодіння новими навичками і вміннями) та негативні сторони (нестійкість настрою, поведінки, ситуативність виявлення навичок та умінь);
- сенсомоторні потреби, які виникають на основі орієнтувальних реакцій дитини – рушійні сили розвитку пізнавальних процесів та передумов особистості;

- провідну роль у психічному розвитку малюка відіграє близький дорослий.

2. Психічний розвиток новонародженої дитини

Стрімкий психічний та фізичний розвиток протягом дошкільного дитинства зумовлює послідовну появу багатьох новоутворень психіки й особистості дитини та виділення якісно своєрідних періодів розвитку: новонародженості, немовлячого, раннього та власне дошкільного.

Перший період життя дитини триває кілька тижнів. Новонароджена дитина проявляє активність, що ґрунтується на вроджених безумовних рефлексах, тому поведінка дитини як така, що будується на вироблених за життя реакцій, відсутня. Активність малюка обмежена моментами задоволення біологічних потреб у їжі, у теплі тощо. Значну частину доби новонароджений спить, періодично прокидаючись, щоб поїсти. Зберігається фізіологічна залежність малюка від матері, від грудного годування та гігієнічного догляду. Народжуючись як біологічна істота, новонароджений у соціальному оточенні швидко набуває соціальних ознак. Все життя дитини будується дорослим на основі суспільно вироблених способів: батьки привчають дитину спати у нічний час та стимулюють його активність вдень; дитину оточують предмети, необхідні для купання, годування, збереження тепла, іграшки. Залежність існування дитини від дорослого, постійний контакт із ним зумовлює особливий інтерес до його особи, малюк намагається доступними для себе засобами привернути увагу дорослого. Головними з них у новонародженого виступають крик та плач.

Результатом першого досвіду спілкування новонародженого із близькими дорослими виступає поява в нього потреби у спілкуванні і співробітництві з дорослими.

Перші прижиттєві реакції малюка виникають у контексті його спілкування з дорослими, зокрема під час годування дитини матір'ю. Погляд дитини зосереджується на обличчі матері, дитина ніби завмирає, прислуховуючись до голосу матері. Ці реакції отримали назву зо-

рового та слухового зосередження, яке становить основу для подальшого формування поведінки дитини.

Під впливом умов, створених дорослими, помітно змінюється емоційне життя малюка. Від народження для дитини характерними є негативні емоційні реакції, оскільки вони сигналізують оточуючим про незадоволені потреби, які мають життєво важливе значення для малюка. Створений дорослими позитивний емоційний фон, доброзичливість, ласкаві звертання, уважність, турбота викликають у малюка відповідні емоційні реакції. Посмішка новонародженого виступає першою соціальною емоцією, яка включається у спілкування з дорослим і є своєрідною відповіддю на лагідне звертання до неї. Тут проявляються перші ознаки спрямованості поведінки дитини, на основі якої згодом розвивається цілепокладання, як необхідна риса діяльності.

Саме в емоційній сфері психіки дитини формується важливе новоутворення – «*комплекс пожвавлення*», що виникає під час контакту дитини з дорослим і включає емоційні та рухові реакції: посмішку, вокалізації, дитина тягнеться ручками і спрямовує погляд у напрямі дорослого. Вокалізації виражають позитивні емоції задоволення, спостерігається пожвавлення рухових реакцій. Дитина чітко вирізняє дорослого з усього оточення, проявляючи позитивне ставлення до контакту з ним. У дитини виникають перші соціальні потреби у пізнанні та спілкуванні, тісне переплетення яких задовольняється за допомогою «комплексу пожвавлення». Потреба малюка у спілкуванні реалізується в безпосередньо-емоційному спілкуванні як провідній діяльності немовлячого віку. Поява «комплексу пожвавлення» як першої форми поведінки дитини свідчить про завершення періоду новонародженості й про початок дитинства.

ВИСНОВКИ про найважливіші надбання у психічному розвитку новонародженого:

- набуття перших соціальних ознак на основі досвіду безпосередньо-емоційного спілкування з дорослим;
- закріплення специфічно людського біоритму нічного сну та періоду денної активності;
- початок формування перших соціальних потреб у пізнанні та спілкуванні;
- закладання основ формування людської поведінки (зорове й слухове зосередження на обличчі дорослого, перша соціальна емоція – посмішка);
- органи чуття розвиваються швидше рухового апарату;
- і розвиток першої форми поведінки – комплексу пожвавлення.

3. Психічний розвиток дитини першого року життя

Особливості психічного розвитку дитини до 1 року пов'язані зі зміцненням опорно-рухового апарату організму дитини, на основі якого виникає здатність дитини захоплювати й втримувати предмети у руках. Рука дитини при цьому рухається під контролем зору, що свідчить про появу зорово-рухових координацій. Під впливом пізнавальної потреби й потреби в активності дитина інтенсивно освоює маніпулювання з предметами. Операційну сторону такого маніпулювання становить дія хапання. Дитина прагне освоїти якомога більшу кількість предметів, починає повзати, намагаючись дістати цікаву іграшку, а до кінця 1-го року життя навчається ходити, що значно розширює її самостійність.

У кінці 1-го півріччя потреба малюка у спілкуванні з дорослим починає перебудовуватись: він прагне до спільних дій з дорослими, тобто виникають ділові мотиви спілкування (наприклад, прагнення разом з дорослим оглядати іграшку). Спілкування включається у процес маніпуляцій з предметами, у його змісті з'являються коментування дій, пояснення до них, контроль за ними.

У ході цих видів діяльності у немовляти виникають новоутворення: емоційне ставлення до дорослих, психологічна спільність існування з іншими, хапання предметів, деякі перцептивні дії.

Виникає важлива форма зв'язку дитини з дійсністю через співробітництво з дорослими, що є основою розвитку свідомості.

У II півріччі з'являються маніпуляційні дії.

Значення маніпуляцій з предметами в тому, що дитина оволодіває суспільними способами використання предметів, засвоюючи їх функції й призначення.

На цій основі зароджуються передумови для розвитку мовлення. Першим етапом у його розвитку виступає латентне засвоєння мови, коли дитина не може сама вимовляти слова, але вже розуміє мовлення дорослого. До року дитина вимовляє перші слова, фрази виникають після року. Завдяки мовленню в дитини інтенсивно починають розвиватися психічні процеси. Вона прагне назвати сприймані об'єкти. У процесі маніпулятивних дій з предметами зароджується наочно-дійове мислення. Для того, щоб мислити, дитині потрібно одночасно діяти з предметами.

Таким чином, дитина набуває певної незалежності від дорослого, пов'язаної із її фізичним розвитком (рука втримує предмети, дитина сама пересувається). Тепер малюк сам може вибирати об'єкт, з яким діятиме.

ВИСНОВКИ про головні досягнення психічного розвитку в немовлячому віці:

- поява зорово-рухових координацій, спостерігається вирівнювання у розвитку органів чуття та опорно-рухового апарату;
- виникають предметні маніпуляції, операційною стороною яких виступає дія хапання, а мотиваційною – потреба у пізнанні та активності;
- спілкування з дорослим вплітається у маніпулятивну діяльність з предметами;
- розширюється самостійність дитини у пересуванні й пізнанні, з'являється перше «передособистісне» новоутворення – активність;
- у сфері пізнавальних процесів виникає уявлення про предмет зі стійкими властивостями; розвиток пам'яті розширює межі досвіду дитини і починає його формувати; з'являються перші прояви наочно-дійового мислення, починається оволодіння пасивним та активним мовленням.

4. Психічний розвиток дитини раннього віку

Ранній вік знаменується появою фундаментальних життєвих надбань: ходіння, предметної діяльності, мовлення. Завдяки вільному пересуванню дитина вступає в епоху самостійної взаємодії із зовнішнім світом. Розвивається орієнтування у просторі, зростають пізнавальні можливості.

Досягнення малюка в оволодінні предметами до кінця першого року життя набувають у ранньому віці особливого розквіту. Спілкування дитини з дорослим відбувається як їх спільна діяльність, стосунки між ними опосередковані предметом, предметними діями. (Д. Б. Ельконін, Л. Ф. Обухова). У процесі такого спілкування відбувається активне засвоєння малюком соціально вироблених способів використання предметів.

Перші предмети, якими оволодіває дитина, крім іграшок, – побутові у їх функціональному призначенні, що породжує предметні дії, а не маніпуляції як на 1-му році життя. Фізичні властивості предметів прямо не вказують на те, як їх треба вживати. Носієм соціально вироблених способів використання предметів виступає дорослий. Дитина перебуває у суперечливій ситуації: вона прагне сама виконати дію, але не може цього зробити без зразка дорослого. Подолання цієї суперечності призводить до того, що виникає ситуативно-ділове спілкування як засіб здійснення предметної діяльності, у ході якої дитина оволодіває призначенням предметів, вчиться діяти з ними так, як прийнято в суспільстві.

Соціальна ситуація розвитку дитини раннього віку зумовлена спілкуванням з дорослим як формою організації предметної діяльності малюка. Спілкування з дорослим відбувається з приводу предметних дій за допомогою мовлення, знижується його емоційність. Інтенсивно розвивається мовлення, витісняючи жести і лепет. Така форма спілкування – ситуативно-ділова. Ділові якості дорослого стають головним мотивом спілкування. У 2,5 роки дитина у грі наслідує дорослого, у неї розвивається символічна дія (використання заміників). Здатність наслідувати лежить в основі інтелектуального та моторного розвитку дитини. Наслідування включає два компоненти: копіювання і відбір певних зразків для наслідування. Згодом виникає відстрочене наслідування за пам'яттю. Діти наслідують дії, якими ще не оволоділи, і це сприяє їх засвоєнню.

На думку Д. В. Ельконіна, предметна дія дитини розвивається в двох напрямках. По-перше, це перехід від спільного з дорослим виконання до самостійного, що призводить до виділення дорослого як зразка дії, з яким малюк починає себе порівнювати. По-друге, розвиток засобів і способів орієнтації самої дитини в умовах здійснення предметної дії.

Друга лінія призводить до оволодіння способом використання предмету, до узагальнення способу і виникнення ігрової дії, яка цей спосіб зображає. В результаті у дитини виникає предметне ставлення до дійсності, яку вона розуміє як сукупність предметів з певним призначенням і функціями.

До кінця 1-го року виникає впізнавання (на основі нерозривно-го зв'язку пам'яті і сприймання), передбачення, здатність до заміщення.

Предметно-маніпулятивна гра має дві форми: гра – дослідження, гра – конструювання.

Взаємодія з ровесником розвивається за такими етапами:

1 етап – ставлення до ровесника як до об'єкту (торкаються пальцями очей іншого малюка);

2 етап – 18–20 міс. – гра «поряд, але не разом».

Взаємодія з ровесником сприяє розвитку самосвідомості, що має наступні прояви:

- з 2-х р. малюк коментує власні дії (егоцентричне мовлення), називає себе у 3-й особі;
- з 1 р. – впізнає себе у дзеркалі;
- усвідомлює себе як особистість (новоутворення «Я», поява займенника «я»);
- з 2 р. – діти порівнюють себе з іншими, зароджується самооцінка, прагнення відповідати вимогам дорослого.

У процесі спілкування з оточуючими дитина вчиться розуміти іншу людину. З 1,5 р. виникає прагнення втішити засмучену людину, емоційний відгук на її переживання.

До кінця раннього віку руйнуються попередні стосунки дитина-дорослий, перебудовується соціальна ситуація розвитку.

Дитина починає усвідомлювати певний рівень своєї компетентності в діяльності, успіх в оволодінні предметами, наслідуванні дорослого і стає ініціатором зміни відносин з дорослим, спрямованої на розширення самостійності. Тепер входження у доросле життя пов'язане із сюжетно-рольовою грою, де дитина переживає себе дорослою.

При блокуванні дорослим прагнень дитини до самостійності виникає криза трьох років, вперше описана Ельзою Келер у роботі «Про особистість трирічної дитини». Симптоми кризи 3-х років:

- 1) негативізм – відмова виконувати вимоги;
- 2) впертість – малюк наполягає на своєму рішенні, привертає увагу дорослого до необхідності поважати його думку;
- 3) непокірність – протест проти звичного порядку в домі;
- 4) відсторонення від дорослого – «Я сам»;
- 5) знецінення дорослих;
- 6) протест.

ВИСНОВКИ про досягнення раннього дитинства у психічному розвитку:

- на основі фізичного розвитку значно розширюється самостійність дитини, що призводить до усвідомлення нею себе як діяча («Я сам»);
- провідною діяльністю дитини раннього віку виступає предметно-маніпулятивна діяльність, що має ігрове забарвлення;

- предметно-маніпулятивна діяльність здійснюється на основі предметних дій, що розвиваються у малюка з маніпуляцій;
- розвивається ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими, зароджується спілкування з однолітками, виникають передумови ігрової і продуктивної діяльності;
- пізнавальні процеси тісно взаємопов'язані; провідним з них виступає наочне сприйняття, на основі якого розвивається впізнавання, освоюються наочні форми мислення (наочно-дієве і наочно-образне), виникає уява, дитина переходить до активного мовлення;

5. Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років

Успіхи дитини в оволодінні предметами ґрунтуються на основі наслідування зразків дорослих. Прагнення дитини до наслідування набуває генералізованого характеру, переноситься з конкретних способів дій на всю поведінку дорослого, на його взаємини з оточуючими. Відкривши для себе у ранньому віці «світ предметів» дитина дошкільного віку переходить до «відкриття світу людей».

На перший план для дитини виступають соціальні взаємовідносини, спілкування між людьми, їхні суспільні функції: моя мама вчителька, а моя – лікар тощо. Якщо у ранньому віці у спілкуванні з дорослим головною ланкою був предмет, то тепер він відступає на другий план, слугуючи засобом входження дитини у світ людських взаємин. Прагнення дошкільника стати дорослим, наслідувати його соціальні функції не може мати реального втілення, тому виникає сюжетно-рольова гра – провідна діяльність дошкільного віку. Головним змістом сюжетно-рольової гри виступає моделювання міжособистісних взаємовідносин дорослих людей. У предметно-маніпулятивних іграх діти моделюють взаємозв'язки між предметами за допомогою заміників реальних предметів.

Прагнення до наслідування дорослих реалізується й за допомогою інших видів діяльності, що активно формуються у дошкільника: продуктивної, образотворчої, трудової. У цих видах діяльності дитина, як і у сюжетно-рольовій грі, прагне охопити дійсність у її цілісності,

у взаємозв'язках між її складовими, що стає можливим на основі достатнього інтелектуального розвитку. Діяльність дошкільника відзначається знаково-символічним характером.

Наприклад, малюнок є своєрідним неконвенціональним (таким що зберігає подібність з предметом) знаком зображуваного об'єкту або ситуації.

Дитина освоює широке коло видів діяльності – ігрову, трудову, продуктивну, побутову. Формується як їх технічна сторона, так і мотиваційно-цільова. Вхідження дитини у світ дорослих у різних видах діяльності відбувається по-різному.

Сюжетно-рольова гра виступає для дошкільників школою міжособистісних взаємин. У продуктивних видах діяльності дитина виступає як справжній творець, засвоюючи одну з характерних людських ролей. У діяльності самообслуговування по забезпеченню свого побуту, у трудовій діяльності дитина досягає реальних результатів, схвалюваних дорослим, засвоює гігієнічні навички, трудові дії, важливість яких зберігається протягом всього життя: мити руки, одягатись, пришити гудзик, прибрати у кімнаті тощо.

Допомагаючи дорослому, дошкільник стає безпосереднім його партнером, співробітником, колегою. Результати праці дошкільника, схвалювані дорослим, викликають у нього гордість, переживання своєї значущості.

Головним підсумком розвитку всіх видів діяльності, з одного боку, виступає оволодіння моделюванням як центральною розумовою здатністю (Л. А. Венгер), з другого боку, формування довільної поведінки (О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін).

Прагнення дитини увійти у світ дорослих зумовлює значні зміни у формах його спілкування. Змістовність його помітно зростає, чому сприяє оволодіння мовленням, знижується його ситуативність, з'являються теми «філософського» рівня. На першому етапі у 3–4 роки формується позаситуативно-пізнавальна форма спілкування дорослого й дитини, змістом якого виступає обговорення пізнавальних проблем, задовольняється інтерес дитини до оточуючого. У 5–7 років спілкування дошкільника з дорослим носить позаситуативно-особистісний характер, обговорюються проблеми людських взаємин, моралі. Інтенсивно розвиваються форми і зміст спілкування з однолітками, що виступає необхідною умовою організації та проведення сюжетно-рольових ігор. У ході спілкування з ровесниками у психіці та особистості дошкільника виникають такі риси, як повага до думки інших, здатність бути партнером, узгодити різні позиції, обґрунтувати, заперечити тощо.

На основі досягнень дитини у розвитку пізнавальних процесів, їх інтелектуалізації, інтеграції та диференціації, набуття ними довільного та свідомого характеру знання дитини значно розширюються, систематизуються, набувають особистісного змісту. Це дає підстави говорити про закладання у дошкільника основ світогляду. Важливіми новоутвореннями особистості виступають перші моральні інстанції, супідрядність мотивів (Л. І. Божович, О. М. Леонт'єв), формується диференційована самооцінка і особистісна свідомість.

Протягом дошкільного віку дитина проникає у сутність людської діяльності, переходить від її зовнішніх ознак та атрибутів до глибинного смислу й значення. Центральне новоутворення особистості дошкільника полягає у тому, що відбувається перебудова внутрішньої позиції дошкільника, яка підготовлює його до вступу в школу, до оволодіння новим видом діяльності – учінням. Поступово дошкільник все більше розуміє, що гра – це лише імітація дорослого життя, зростає незадоволеність своєю позицією. Характерно, що дитина в 3 роки говорить «я велика», а до 7 років починає вважати себе маленькою. Зростання інтелектуального рівня призводить до реальної оцінки дитиною своїх можливостей і розуміння необхідності навчання для справжнього входження у доросле життя. Дитина спостерігає, що дорослий більш поважно й серйозно ставиться до діяльності учіння, а тому прагне оволодіти цією діяльністю.

ВИСНОВКИ про досягнення у психічному розвитку дошкільника:

- потреба дошкільника увійти у світ дорослих, що виникає наприкінці раннього віку, зумовлює засвоєння ним позаситуативно-пізнавальної та позаситуативно-особистісної форм спілкування з дорослим, а також оволодіння широким колом видів діяльності – сюжетно-рольовою грою продуктивною, трудовою, побутовою;
- види діяльності дошкільника мають моделюючий характер і відбуваються у системі дитина-предмет-дорослий, що реалізується по-різному залежно від виду діяльності;
- пізнавальні процеси набувають довільного характеру, інтелектуалізуються;
- важливими новоутвореннями особистості виступають моральні інстанції, супідрядність мотивів, диференційована самооцінка, усвідомлення своєї особистості;
- центральним новоутворенням особистості дошкільника виступає нова внутрішня позиція, новий рівень усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин, які породжують готовність дитини до суспільно значущої діяльності учіння.

ТЕМА 6

ОСОБЛИВОСТІ

РОЗВИТКУ СПІЛКУВАННЯ

ДОРΟΣЛОГО І ДИТИНИ

У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Онтогенез спілкування як найважливіший фактор психічного розвитку дошкільника
2. Форми спілкування дорослого і дитини в дошкільному віці
3. Модель оптимального спілкування педагога з дитиною
4. Роль експресивних засобів у спілкуванні дитини й дорослого

Література

1. *Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю.* Вы и младенец: у истоков общения. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
2. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. – К.: Рад. школа, 1990. – 368 с.
3. *Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А.* Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986. – 152 с.
4. *Кононко Е. Л.* Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. школа, 1991. – 221 с.
5. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
6. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
7. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Отв. ред. А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1987. – 164 с.
8. *Островская Л. Ф.* Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
9. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 98–107.

1. Спілкування як найважливіший фактор психічного розвитку дошкільника

Дошкільне дитинство – важливий період психічного розвитку. Вік початкового фактичного утворення особистості, за словами О. М. Леонтєва. У дитини інтенсивно формуються психічні функції, складні види діяльності (гра, спілкування з дорослими й ровесниками), виникають ієрархія мотивів і потреб, самооцінка, вольова регуляція та моральні форми поведінки. Найважливішим фактором психічного розвитку дошкільника є його спілкування – спочатку із дорослими, а згодом і з ровесниками та іншими дітьми. Поза спілкуванням неможливий розвиток у дитини специфічно людських психічних функцій, її особистісне становлення. Як зазначав Л. С. Виготський, «Будь-яка вища психічна функція з'являється на сцені двічі: перший раз як діяльність колективна, соціальна діяльність, тобто функція інтерпсихічна, другий раз як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна» (Виготський Л. С. Избр. психологические исследования. – М., 1956. – С. 450).

Труднощі психічного розвитку дошкільника пов'язані, як правило, із неадекватно побудованим спілкуванням між дитиною і близькими дорослими.

Походження психологічних проблем у дошкільному віці ділиться на дві групи:

1) несприятливі тенденції у поведінці дитини, які ще не порушили норми, але в результаті призведуть до цього;

2) незнання батьками, або іншими дорослими з оточення дитини норм розвитку. У них виникає необґрунтована стурбованість щодо дитини. Наприклад, тривога щодо надмірної захопленості дитини грою або фантазуванням у старшому дошкільному віці, або з приводу непосидючості, імпульсивності молодшого дошкільника. Всі ці прояви є нормативними віковими особливостями розвитку дошкільника.

Труднощі психічного розвитку у дошкільному віці відзначаються наступними особливостями:

1) несприятливі тенденції носять прихований характер;

2) деякі з небажаних проявів зникають з розвитком дитини, а деякі переходять у стійкі утворення, що закладають фундамент особистості;

3) подальша корекція недорозвинених у дошкільному віці психічних якостей є складною, а іноді й неможливою.

Встановлення вихователем (чи психологом) наявності й причин труднощів у розвитку дитини та їх корекція відбувається як порівняння результатів діагностики з нормами розвитку. Слід підкреслити, що і вихователь, і психолог веде роботу з дітьми, психічний розвиток яких перебуває у межах норми.

ВИСНОВКИ про роль спілкування у психічному розвитку дошкільника:

- дошкільний вік є періодом початкового фактичного утворення особистості;
- спілкування виступає найважливішим фактором психічного і особистісного розвитку дошкільника;
- труднощі психічного розвитку дошкільника пов'язані, як правило, із неадекватно побудованим спілкуванням між дитиною і близькими дорослими;
- характер психологічних проблем у дошкільному віці виявляється як несприятливі тенденції у поведінці дитини, або необґрунтована стурбованість батьків (чи інших дорослих з оточення малюка) щодо дитини через незнання ними норм її розвитку.

2. Форми спілкування у дошкільному віці

У роботі з дошкільниками слід орієнтуватись не просто на утримання показників психічного розвитку у межах норм, а прагнути до оптимального їх формування. При цьому слід відзначити, що простої наявності спілкування або його кількісних показників недостатньо. Яким має бути спілкування на різних етапах дошкільного дитинства, досліджено у працях М. І. Лісіної, яка виділила чотири якісно відмінних і онтогенетично послідовних форми спілкування дошкільників з дорослим [75, с. 79–80]. Їх характеристика подається у таблиці 2.

**Форми спілкування дитини з дорослим у дошкільному віці
(за М.І.Лісіною)**

Форма спілкування	Показники форм спілкування дитини з дорослим				
	Місце спілкування у системі життєдіяльності дитини	Зміст потреби у спілкуванні	Провідний мотив спілкування	Основні засоби спілкування	Значення форми спілкування у загальному розвитку психіки
I	II	III	IV	V	VI
Ситуативно-особистісна (з 2 міс.)	забезпечує виживання і задоволення первинних потреб дитини.	потреба у доброзичливій увазі дорослих	Особистісний (дорослий приваблює дитину як центральний об'єкт пізнання і діяльності; джерело ласки і уваги, не пов'язане із діями дитини)	Експресивно-мімічні операції	Загальна активація психіки дитини; формування перцептивних дій, підготовка до оволодіння хапанням
Ситуативно-ділова (з 6 міс.)	Забезпечує спільну з дорослим предметну діяльність дитини	У доброзичливій увазі дорослого і <u>співпраці з ним</u>	Діловий (дорослий приваблює як партнер у грі, зразок для наслідування, експериментування, помічник, організатор, учасник спільної предметної діяльності)	Предметнодієві операції	Розвиток предметної діяльності, підготовка до оволодіння мовленням, 1-й етап розвитку активного мовлення

I	II	III	IV	V	VI
Позаситуативно-пізнавальна (3–4 роки)	Забезпечує спільну з дорослим та самостійну діяльність дитини з ознайомлення із світом фізичних об'єктів	У добро-зичливій повазі до-рослого, співпраці й <u>повазі</u>	Пізнавальний (дорослий при-ваблює як еру-дит, джерело пізнання про позаситуативні об'єкти (яких немає в оточен-ні), як партнер обговорення причин явищ у фізичному світі)	Мовлен-неві опе-рації	Первинне проникнення у сутність явищ, розви-ток наочного мислення
Позаситуативно-особистісна (5–6 років)	Забезпечує теоретичне і практичне пізнання дитиною світу со-ціальних явищ	У добро-зичливій увазі, спів-праці й повазі, у <u>співпере-живанні та взаємо-розумінні дорослого</u>	Особистісний (дорослий при-ваблює як осо-бистість, що володіє знан-нями, вміння-ми, соціально-мора-льними норма-ми, строгий і до-брий старший товариш)	Мовлен-неві опе-рації	Заохочення до моральних цінностей суспільства, перехід до дискурсивно-го мислення; формування готовності до школи

ВИСНОВКИ про розвиток форм спілкування дошкільника з дорослим:

- у дослідженнях М. І. Лісіної визначено чотири якісно відмінних і онтогенетично послідовних форми спілкування дошкільників з дорослим;
- форми спілкування дошкільників з дорослим розрізняються між собою за місцем спілкування у життєдіяльності дитини, змістом комунікативної потреби, мотивом і засобами спілкування, значенням для психічного і особистісного розвитку дитини;
- протягом дошкільного дитинства послідовно змінюються такі форми спілкування: ситуативно-особистісне, ситуативно-ділове, позаситуативно-пізнавальне, позаситуативно-особистісне.

3. Модель оптимального спілкування педагога з дитиною

Найважливіше значення у виникненні й розвитку у дітей спілкування мають впливи дорослого, випереджуюча ініціатива якого підносить діяльність дитини на вищий рівень. Без постійної підтримки дорослого розвиток спілкування дошкільника уповільнюється, що призводить до різноманітних психологічних порушень і труднощів.

Нормальний розвиток спілкування дошкільника має виразний позитивний вплив на прискорення загального розвитку дітей.

В одному з експериментів дорослий кожен день по 7–8 хвилин пестив, гладив, посміхався, говорив ласкаві слова малюкам віком 2–4 міс. Порівняно з іншими ці діти демонстрували краще розвинену увагу та інтерес до оточуючого.

З іншого боку, оптимізація спілкування дошкільника забезпечує усунення причин інших труднощів його психічного розвитку, насамперед у сфері:

а) мовлення (за рахунок активізації потреби у розумінні мовлення дорослого);

б) особистості (подолання несміливості, тривожності);

в) різноманітних видів діяльності.

Спілкування за означенням передбачає високу активність його учасників, взаємодію партнерів. Умовами ефективності педагогічного спілкування називають: особистісні взаємовідносини (Бодальов О. О., Ковальов О. Г.); тепле, інтимне, виразне ставлення вихователя (Котирло В. К.), позитивне, тепле, емоційно забарвлене ставлення (Кулачківська С. Є.); діалогічне спілкування з доміантою на співбесідника (Флоренська Т. О.). В основі цих характеристик лежать відносини рівності, що складаються між партнерами у спілкуванні.

Чи може дитина виступати партнером для педагога або іншого дорослого? Про таке партнерство можна говорити лише в певному розумінні. Воно полягає у прийнятті людьми один одного як безумовних цінностей, в установці на універсальність можливостей кожної людини, у доброзичливості й взаєморозумінні. Даний аспект взаємозв'язків дитини із соціальним оточенням необхідний в єдності з іншим, таким, що акцентує відмінності у позиціях вихователя і вихованця. Останній переважно і враховується на практиці, що призводить до зниження самостійності, ініціативності, креативності дитини. Виховні впливи, орієнтовані на діалогічне спілкування,

здатні стимулювати творчість дитини, тільки починають розроблятися і не мають широкого практичного застосування.

Створення атмосфери доброзичливості, відвертості, емоціональної піднесеності, радості у спілкуванні дошкільника з дорослим залежить від змісту контактів, адекватного рівню комунікативного розвитку дитини.

С. В. Корницька пропонує три програми взаємодії дорослого з дитиною, відповідно до віку останньої. Прийняття дитиною програми виявляється у мінімумі відволікань та проявів небажання контактувати, а також у найбільш активній взаємодії.

I програма: ласка дорослого, що виражає його доброзичливу увагу до дитини, посмішка, дотик і поглажування, гойдання. Дорослий бере дитину на руки, на коліна, супроводжує дії ласкавими ніжними словами, що містять схвалення дитини. Цією програмою найбільш задоволені немовлята.

II програма: спілкування, опосередковане іграшкою або набором іграшок. Спільна дія дорослого і дитини щодо іграшок із забезпеченням ініціативності малюка. Для дітей раннього віку.

III програма: вербальне спілкування. Дорослий розмовляє з дитиною, декламує вірші, проговорює прозові тексти, уважно дивлячись на дитину. Бесіди на різноманітні теми із підтримкою і заохоченням ініціативи дітей. Для дітей дошкільного віку (3–6 р.), забезпечує найкращий емоційний настрій та найвищу активність дітей у взаємодії.

Якщо дитина погано сприймає відповідну її віковій програму, то її комунікативна потреба знаходиться за межами вікових показників спілкування. Слід встановити випередження чи відставання розвитку комунікативних потреб і підібрати адекватну програму спілкування.

ВИСНОВКИ про модель оптимального спілкування дошкільника з дорослим:

- найважливіше значення у виникненні і розвитку у дітей спілкування мають впливи дорослого, випереджуюча ініціатива якого підносить діяльність дитини на вищий рівень;
- нормальний розвиток спілкування дошкільника прискорює хід його загального розвитку;
- оптимізація дорослим спілкування дошкільника забезпечує усунення причин інших труднощів психічного розвитку;
- загальною умовою оптимізації спілкування з дошкільником є створення дорослим атмосфери доброзичливості, відвертості, емоційної піднесеності, радості;

- дорослий повинен контролювати хід розвитку спілкування дошкільника, встановлюючи випередження чи відставання розвитку його комунікативних потреб і підбираючи адекватну програму спілкування з дитиною.

4. Роль експресивних засобів у спілкуванні дитини й дорослого

Найбільш сприятливе для розвитку особистості дітей середнього та старшого дошкільного віку спілкування на фоні позитивного, теплого, емоційно забарвленого ставлення вихователя до дитини (за С. Є. Кулачківською).

Позитивні результати дав експеримент, у якому вихователів навчали виражати емоції, а дітей адекватно їх розуміти.

В ході цього експерименту з вихователями проводилась бесіда про значення експресії у процесі спілкування, а також спеціальне навчання способам вираження своїх емоцій.

Формування у дітей розуміння експресивних засобів було здійснено методами:

- а) ідентифікації різних емоцій за їх зображенням у формі портрета, сюжетних картинок;
- б) опису дітьми портрета вихователя, зображеного на малюнку;
- в) передачі дитиною характерних для вихователя способів вираження позитивних і негативних почуттів.

У ході спілкування дорослий виразно виявляв зацікавленість роботою дитини, свою прихильність до неї, заохочення її дій, використовував посмішки, лагідну розмову.

ВИСНОВОК про роль експресивних засобів у спілкуванні дитини й дорослого:

- дитина недостатньо володіє вмінням розпізнавати і розшифровувати експресивно-мімічні засоби спілкування, використовувани дорослим, і потребує спеціального навчання цьому;
- розуміння експресивних засобів спілкування дитиною відбувається за умови, якщо дорослий виразно виявляє зацікавленість до роботи дитини, свою прихильність до неї, заохочення її дій, використовує посмішки, ласкаву розмову.

ТЕМА 7

СПІЛКУВАННЯ І СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА З РОВЕСНИКАМИ

ПЛАН

1. Особливості спілкування і спільної діяльності дошкільника з ровесниками та їх роль у його психічному розвитку
 - 1.1. Порівняння спілкування дитини з дорослим та з ровесником
 - 1.2. Вплив спілкування з ровесником на психічний розвиток дошкільника
2. Розвиток спілкування і спільної діяльності з ровесниками у дошкільному віці
 - 2.1. Емоційно-практична форма спілкування немовлят
 - 2.2. Ситуативно-ділова форма спілкування дошкільників
 - 2.3. Позаситуативно-ділова форма спілкування дошкільників
3. Вплив групи дошкільного закладу на психічний і особистісний розвиток дитини

Література

1. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л. Н. Проколикенко, В. К. Котырло. – К.: Рад. школа, 1987. – 174 с.
2. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А. М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
3. Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. – М., 1992.
4. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. – М.: Педагогика, 1987. – 190 с.
5. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. – Минск: Народная асвета, 1984. – 240 с.
6. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад школа, 1991. – 221 с.
7. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
8. Островская Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
9. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т. А. Репиной. – М., 1978.

10. Приходько Ю. О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. – К.: Рад школа, 1987. – 126 с.
11. Психология совместного труда / Под ред. Я. Л. Коломинского. – Минск: Народная асвета, 1987. – 94 с.
12. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
13. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
14. *Репина Т. А.* Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988. – 232 с.
15. *Смирнова Е.О.* Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс 1997. – 383 с. – С. 211–223, 297–315.
16. *Субботский Е. В.* Психология отношений партнерства у дошкольников. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 144 с.
17. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 107–115.
18. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В. К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.

1. Особливості спілкування і спільної діяльності дошкільника з ровесниками та їх роль у його психічному розвитку

1.1. Порівняння спілкування дитини з дорослим та з ровесником

У системі взаємовідносин дитини з оточуючими можна виділити дві, важливі у виховному плані, лінії: дитина-дорослий, дитина-дитина.

Взаємовідносини дитина-дорослий мають провідне значення, виступають першоосновою всіх видів ставлення дитини до дійсності й джерелом її психічного розвитку.

Дорослий – носій зразків, норм, правил, прийнятих у суспільстві, його позиція характеризується словами: «старший, знаючий, авторитетний, вмілий». З віком у дитини виникає і чимдалі посилюються потреби у самостійності, творчості, самопізнанні реалізувати які він прагне з ровесником як рівним собі партнером.

На думку М.І.Лісіної, спілкування дитини з дорослим та з ровесником – різновиди єдиної комунікативної діяльності. Ці різновиди об'єднують предмет діяльності – інша людина, партнер дитини по спілкуванню, а також – продукт, яким виступає самопізнання й самооцінка через пізнання й оцінку партнера (і партнером) [119, с. 19].

Водночас дослідники спілкування між ровесниками у дошкільному віці А. Г. Рузька, Л. М. Царегородцева, Л. Н. Галігузова, Н. І. Ганошенко, О. О. Смірнова, Д. Б. Годовікова, Н. Н. Авдеева та ін. підкреслюють специфічну роль у загальному психічному розвитку дитини її спілкування з однолітками порівняно із спілкуванням із дорослими. Контакти з однолітками відзначаються невимушеним і розкутим характером, яскравим емоційним забарвленням. Водночас ці контакти значно поступаються сфері спілкування з дорослими своєю змістовністю та глибиною особистісних відносин. На думку колективу психологів під керівництвом А. Г. Рузької, у спілкуванні з ровесником створюються умови, що забезпечують дитині самопізнання й самооцінку у тих видах діяльності, що відбуваються спільно з ровесником. Спілкування з рівним за статусом партнером створює сприятливі умови вільного виявлення творчих потенцій дитини в умовах відсутності обмежуючих настанов так контролю дорослих. Спілкування з ровесником стимулює розвиток ініціативності дошкільників [119, с. 200].

Інші дослідники звертають увагу на те, що у товаристві ровесників відбувається взаємовплив, а у спілкуванні з дорослим останній підпорядковує собі дитину, яка виступає виконавцем (К. Вокслер). Дошкільники рідше виявляють альтруїстичну поведінку щодо дорослого, менш агресивні та менш наполегливі у спробах спілкуватися з ним; а вимоги та протидію частіше адресують ровесникам (Р. Краснор, Б. Л. Вайтинг). Дослідження Є. В. Субботського свідчать, що ровесник сприяє формуванню критичного ставлення. Такої ж думки притримується Г. А. Цукерман.

У лабораторії дошкільного виховання Інституту психології ім. Г. С. Костюка у 80-х роках було проведено низку досліджень взаємин дошкільників, які показали їх необхідність при формуванні позитивної спрямованості на іншу людину, у розвитку гуманних почуттів

та навичок гуманної поведінки (В. К. Котирло, С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір, Ю. О. Приходько).

Таким чином, спілкування з дорослим виступає важливим, але недостатнім фактором повноцінного, гармонійного розвитку особистості дошкільника. На його основі повинні розвиватись взаємовідносини дитини з ровесниками, які є необхідною умовою її готовності до шкільного навчання.

1.2. Вплив спілкування з ровесником на психічний розвиток дошкільника

Внесок спілкування і спільної діяльності з ровесником у розвиток дошкільника найбільш помітний у п'ятих сферах особистості: етичній, пізнавальній, самосвідомості, творчих здібностей, здатності до співпраці. Розглянемо вплив спілкування і спільної діяльності з ровесником на кожну з цих сфер.

1) В етичному розвитку відбувається формування моральних уявлень, гуманного ставлення до інших, позитивної емоційної спрямованості на оточуючих, навичок співпраці й взаємодії з партнером, взаєморозуміння, співпереживання (В. К. Котирло, Ю. О. Приходько).

2) Розвиток пізнавальної діяльності полягає:

- а) у засвоєнні здатності до виділення різноманітних поглядів на певне явище чи об'єкт та узгодження цих поглядів між собою;
- б) оволодінні логічними операціями заперечення, доведення, аргументації, переконування.

3) У розвитку самосвідомості спілкування і спільна діяльність з ровесником становить неодмінну умову виникнення чимдалі адекватніших оцінок одноліток, а згодом і самооцінки, її когнітивного, емоційного та вольового компонентів.

4) Розвиток творчості, самостійності, ініціативності відбувається за рахунок того, що діти самостійно налагоджують контакти між собою, визначають їх мету, організовують сюжетно-рольову гру, визначають сюжет та розподіляють ролі, підбирають замітники. Висувають власні ініціативи і приймають ініціативи інших. За відсутності заборон з боку дорослого діти мають можливість діяти на свій розсуд.

5) Навички спілкування і спільної діяльності полягають у розвитку навичок соціальної перцепції, узгодження дітьми своїх думок і дій, розробки спільного плану, насамперед, у грі; здатності

висловлювати співчуття, надавати взаємопідтримку, робити взаємооцінки; розподіляти іграшки.

ВИСНОВКИ про особливості спілкування дошкільника з ровесником:

- спілкування з дорослим виступає вирішальним, але недостатнім фактором повноцінного, гармонійного розвитку особистості дошкільника;
- спілкування з однолітками є необхідною умовою формування готовності до навчання у школі;
- взаємовідносини дитини з ровесниками значно відрізняються за своїми функціями, змістом, енергетикою від спілкування дитини з дорослими;
- внесок спілкування і спільної діяльності з ровесником у розвиток дошкільника найбільш помітний в етичній, пізнавальній сферах особистості, у розвитку самосвідомості, творчих здібностей, здатності до співпраці.

2. Розвиток спілкування і спільної діяльності з ровесниками у дошкільному віці

2.1. Емоційно-практична форма спілкування немовлят

Вікова динаміка спілкування і спільної діяльності дошкільників полягає у зростанні змістовності, вибірковості, стабільності відносин; у розвитку потреби у спілкуванні й співпраці, їх інтенсивності та орієнтованості на інтереси ровесників.

З 3-х місяців життя закладається основа як спілкування, так і спільної діяльності з ровесниками.

Колектив дослідників під керівництвом А. Г. Рузької вирізняє три форми спілкування з ровесниками у дошкільному віці: емоційно-практичне, ситуативно-ділове, позаситуативно-ділове.

Спочатку контакти дітей з ровесниками виникають на задоволення потреб в активності та нових враженнях. Під впливом організову-

ючих впливів дорослого, на основі інших потреб дитини відбувається первинне оформлення потреби дітей у спілкуванні з ровесниками.

У немовляти спільність з ровесниками має виразний суб'єктивний характер, обмежуючись безпосередніми емоційними зв'язками. Позитивні емоційні реакції дитини виникають при сприйманні ровесника як цікавого об'єкта пізнання; дитина чутливо реагує на настрій однолітка, проявляється ефект зараження емоціями.

Ознакою перших проявів потреби у спілкуванні з ровесником (Г. В. Пантюхіна, К. Л. Печора, Е. Л. Фрухт) вважають перші контакти між дітьми, що виникають з 3 місяців. Змістом цього контакту є інтерес та задоволення при спостереженні за ровесником. Подальший розвиток спілкування з ровесником пов'язаний із виникненням у немовляти комплексу поживлення у контексті його спілкування з дорослим. Комплекс поживлення стосовно ровесника спостерігається приблизно з 5 місяців. Розвиток здатності дитини маніпулювати предметами призводить до того, що починається розвиток спільної дії дошкільника з однолітком. У другому півріччі першого року життя вплив ровесника знаходить відображення у діях дитини, яка наслідує їх за ровесником, епізодично включається в його дію: одна дитина тримає у руці іграшку, інша торкається до неї, намагається повернути. Тобто складаються ділові контакти між дітьми у формі спільних предметно-практичних та ігрових дій.

До кінця немовлячого віку формується виразне пізнавальне ставлення до ровесника: малюк торкається його обличчя, смакає одяг, волосся, «куштує на смак» його пальчики – ставиться як до фізичного об'єкту. Водночас малюк посміхається іншій дитині, несе їй іграшки, подібно до того, що він робить у спілкуванні з дорослим.

Прагнення до спілкування з однолітками носить ситуативний і невиразний характер. Діти звертають увагу на ровесників, якщо вони опиняються у полі їх сприймання, але ініціативи до пошуку партнера серед одноліток не виявляють. З цим пов'язана думка більшості психологів, що спілкування між однолітками до року у власному розумінні цього поняття відсутнє. На цьому етапі створюються фундамент для появи власне спілкування з ровесниками у ранньому віці.

Перша форма спілкування з ровесниками – **емоційно-практична** – виникає до 2-х років. При цьому потреба у спілкуванні з ровесником виражена все ще слабо – вона є четвертою за значенням після потреб в активному функціонуванні, у спілкуванні з дорослими, у нових враженнях.

Перший зміст потреби у спілкуванні з ровесником полягає у прагненні дитини до співучасті у розвагах і забавах, де виникає можливість самовираження. У групах дітей виникає спільний емоційний фон: вони разом сміються, бігають, кричать.

Характерні окремі епізоди спілкування, нечасті контакти між однопітками. Діти захоплено граються на самоті з іграшками, не потребуючи спілкування з ровесниками.

У ранньому віці виникає **передспівробітництво з ровесниками** (Коломінський Я. Л.), характерною є гра поряд, але не разом. Зростає роль мовлення.

Внесок цієї форми спілкування з ровесником у розвиток полягає у засвоєнні дитиною способів і мотивів пізнавальної діяльності, у сприятливому виявленню ініціативи, у розширенні спектру емоцій.

2.2. Ситуативно-ділова форма спілкування дошкільників

Ситуативно-ділова форма спілкування з ровесниками виникає у 4–6 років і є найбільш типовою для дошкільного дитинства.

Потреба у спілкуванні з ровесником стає значно інтенсивнішою, виходячи на перший план. Так, Є. А. Аркін наводить приклад, коли хлопчик 5-ти років на пропозицію бабусі погратись з нею відповів: «Мені потрібно дітей». Це пов'язано із тим, що спілкування з ровесником є необхідною умовою організації сюжетно-рольової гри, яка має колективний характер.

Головним змістом потреби дітей у спілкуванні з ровесниками полягає у прагненні налагодити ділову співпрацю, узгодити свої дії з партнером по діяльності. Співпраця відрізняється від співучасті більш тісною взаємодією дітей, кооперативним характером їх діяльності. Співпраця дітей носить переважно ігровий характер та зосереджена не на результаті діяльності, а на її процесі.

Прагнення діяти спільно настільки сильно виражене, що діти йдуть на компроміс, поступаючись один одному іграшками, найприхильнішою роллю в грі тощо.

«Гаразд, ти будеш капітан, а я твій помічник», – погоджується Роман М. (5 р. 10 міс.).

«Ти бери ведмедика, а я, так і бути, візьму зайця», – заявляє Таня Д. (5 р.).

«Сашко, давай спочатку ти мене підкотиш, а потім я тебе», – пропонує Дмитро Д. (6 р. 11 міс.).

Виникають перші спільні ігрові дії. Гра на однаковий сюжет об'єднує різноспрямовані, слабо узгоджені дії. Наприклад, у розігруванні сюжету «Сім'я» «мама» йде на роботу, а «батько» готує «дитину» до сну. «Мама» вдома погодувала «дитину», а «вихователь» – знову дає їй сніданок. Виникає інтерес до дій партнера, їх порівняння з власними, що виступає у питаннях, глузливих репліках, оцінках дій іншого.

Наприклад, Оленка З. (4 р. 7 міс.) готує ліжечко, щоб покласти свою «доньку» (ляльку) спати. Діана Р. (5 р.) на віддалі спостерігає за діями Оленки. Коли побачила, що замість ковдри Оленка приготувала листок паперу, рішуче підбігає.

Діана: А твоя лялька замерзне. Хіба така ковдра їй потрібна?

Оленка: А в мене зараз літо.

Діана: Ну й що! Все одне ця ковдра не годиться.

Оленка: Ось своїй ляльці даш кращу, а моїй ця подобається.

Як відзначають М. І. Лісіна, А. Г. Рузьська, О. О. Смірнова, дітям властива особлива манера поведінки, в якій яскраво виявляються схильність до конкуренції й змагання. Це вказує на те, що у змісті потреби у спілкуванні з ровесником на другому місці після прагнення до співдії знаходиться такий компонент як бажання поваги і визнання. Діти вимагають визнати їх власні досягнення, а дії товаришів оцінюють прискіпливо, виразніше підкреслюючи власні якості.

Діти використовують такі засоби спілкування, як виразні, зображувальні, знакові. Діти багато й захоплено розмовляють між собою, але мовлення залишається ситуативним. О.О.Смірнова здійснила контент-аналіз висловлень у ситуаціях вільної взаємодії дітей 3-7 років, виявивши такі основні теми: Я-висловлення про себе; Ти-висловлення про іншу дитину; світ – висловлення про предмети й явища, що виходять за межі ситуації; гра – висловлення дітей під час їх гри [119, с. 139].

Ситуативно-ділове спілкування з ровесниками сприяє розвитку основ особистості та самосвідомості, а також – допитливості, сміливості, оптимізму, активності, творчого й самобутнього ядра особистості. При відставанні у розвитку цієї форми спілкування з ровесниками у дітей спостерігається пасивність, замкненість, недоброчливість.

2.3. Позаситуативно – ділова форма спілкування дошкільників

Позаситуативно-ділова форма спілкування з ровесниками починає виявлятися у деяких дітей віком 6–7 років. Водночас тенденція до її появи, елементи цієї форми спілкування складаються у більшості старших дошкільників.

Кількість позаситуативних контактів зростає до 50% від усіх взаємодій ровесників. Спілкування з ровесниками значно виходить за межі спільної предметної діяльності. Значні зміни відбуваються у розвитку сюжетно-рольової гри, зростає її умовність, схематизм. Складність у побудові гри висуває вимоги до її попереднього планування.

Зміст комунікативної потреби полягає у прагненні до співпраці й співтворчості з ровесником. Гра має по-справжньому спільний характер з єдиними правилами, вимогами, з узгодженістю дій, врахуванням інтересів партнерів. Досвід попередніх спільних ігор дітей накопичується, веде до певного узагальнення уявлень дітей про гру, про роль кожної дитини в ній.

Утворюється чіткий образ ровесника, відносини з ним стають більш стабільними (спостерігається таке явище, як дружба), виникають симпатії. Відбувається формування суб'єктного ставлення до інших дітей, тобто вміння бачити в них рівну собі особу, враховувати їх інтереси, готовність допомагати.

Разом із пізнанням ровесника в дітей розвивається розуміння Я-образу, особливо своїх практичних дій .

Головний засіб спілкування – мовлення. Особливості спілкування з однолітками яскраво виявляються в темах розмов, які стають чимдалі більш позаситуативними. Характерні обговорення різноманітних широких тем стосовно минулого й майбутнього, рідної природи й далеких країн тощо.

Внесок позаситуативно-ділового спілкування у розвиток полягає у формуванні здатності дитини розуміти іншого як самоцінну особистість, у пробудженні інтересу до його внутрішнього світу, мотиву розширити уявлення про себе.

ВИСНОВКИ про розвиток форм спілкування дошкільника з ровесником:

- колектив дослідників під керівництвом А.Г.Рузької вирізняє три онтогенетично послідовних форми спілкування з ровесниками у дошкільному віці;
- вікова динаміка спілкування і спільної діяльності дошкільників полягають у зростанні змістовності, вибірковості, стабіль-

- ності відносин, потреби у спілкуванні і співпраці, їх інтенсивності та орієнтованості на інтереси ровесників;
- у дитини від народження до 7 р. послідовно змінюються такі форми її спілкування з ровесниками: емоційно-практична (немовля – ранній вік); ситуативно-ділова (4–6 р.); позаситуативно-ділова (6–7 р.).

3. Вплив групи дошкільного закладу на психічний і особистісний розвиток дитини

Т.О.Репіна вирізняє наступні функції групи дитячого садка [123].

1. Регулювання поведінки дитини щодо ровесників на основі соціально прийнятих норм через набуття соціального досвіду групового спілкування і взаємодії на правах рівності.

2. Інтенсифікація процесу статевої соціалізації та статевої диференціації на основі засвоєння відповідних способів рольової поведінки чоловіка чи жінки.

3. Формування ціннісних орієнтацій.

4. Соціальне наuczіння навичкам спілкування і взаємодії.

5. Формування адекватної самооцінки.

6. Нормалізація та корекція умов неблагополучної сім'ї.

Група дитячого закладу забезпечує сприятливий розвиток дошкільника за наявності наступних умов:

- високий рівень його спілкування з ровесниками;
- входження дитини у стабільне ігрове об'єднання; для якого властиві спільний інтерес до діяльності, взаємні симпатії, партнерські, рівноправні відносини.

У взаєминах між дітьми також спостерігаються конфлікти, причини яких залежать від віку дітей. У ранньому віці причинами виступають ставлення до іншого як до об'єкту, нездатність до спільних дій (особливо у грі), високий егоцентризм. Найпоширенішою причиною конфліктів з однолітками виступає поводження з іншою дитиною як з неживим об'єктом і невміння гратись поряд навіть за наявності достатньої кількості іграшок. Іграшка для малюка привабливіша, ніж одноліток. Вона затуляє партнера і гальмує розвиток

позитивних взаємостосунків. Рояк А. А. визначала причиною конфліктів дошкільників також різні рівні в оволодінні ними ігровою діяльністю.

Середньому дошкільнику особливо важливо продемонструвати себе і хоч у чомусь перевершити товариша. Йому необхідна впевненість у тому, що його помічають, і відчувати, що він найкращий. Йому доводиться постійно відстоювати своє право на унікальність. Він порівнює себе з однолітком. Але порівняння це дуже суб'єктивне, тільки на свою користь. Дитина бачить однолітка як предмет порівняння з собою, тому сам одноліток і його особистість не помічаються. Інтереси ровесника, як правило, ігноруються. Малюк помічає іншого, коли той починає заважати. І одразу ж одноліток одержує сувору оцінку, негативну і безжальну характеристику. Дитина чекає від ровесника схвалення, але сама не спроможна висловити таке схвалення на адресу товариша. Таким чином, потреба у схваленні з боку ровесників залишається у дошкільника напруженою і незадоволеною водночас. Крім того, дошкільники погано усвідомлюють причини поведінки інших. Вони не розуміють, що одноліток – така ж особистість зі своїми інтересами і потребами.

До 5–6 р. число конфліктів знижується. Дитині стає важливішим гратись разом, досягти порозуміння, ніж ствердитися в очах однолітка. Діти частіше поступаються своїми інтересами, виявляють здатність розуміти позицію товариша. Проте не всі дошкільники досягають рівня позаситуативно-ділової форми спілкування з ровесниками, а тому їм все ж таки важко узгоджувати свої пропозиції, терпляче ставитись до протилежних точок зору один одного. Через це між дітьми виникають суперечки, сварки, навіть бійки.

ВИСНОВКИ про вплив групи дитячого садка на розвиток дошкільника:

- головною функцією групи дитячого садка є регулювання поведінки дитини щодо ровесників на основі соціально прийнятих норм через набуття соціального досвіду групового спілкування і взаємодії на правах рівності (Т. О. Репіна);
- група дитячого закладу забезпечує сприятливий розвиток дошкільника за наявності високого рівня його спілкування з ровесниками і входження дитини у стабільне ігрове об'єднання;
- причини конфліктів між дітьми залежать від віку і зазнають наступних змін: ставлення до іншого як до об'єкту, нездатність до спільних дій з ним, суперництво з товаришем, дитячий егоцентризм, різні рівні в оволодінні дітьми ігровою діяльністю;
- до 5–6 р. число конфліктів знижується. Дитині стає важливішим гратись разом, ніж ствердитися в очах однолітка.

ТЕМА 8

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Розвиток гри у дитини до 3-х років
2. Особливості сюжетно-рольової гри дошкільника
 - 2.1. Природа сюжетно-рольової гри дошкільника
 - 2.2. Поняття про сюжет та зміст сюжетно-рольової гри
 - 2.3. Роль та ігрові дії дошкільника як центральний компонент сюжетно-рольової гри
 - 2.4. Значення ігрових предметів для забезпечення уявної ситуації у грі
 - 2.5. Взаємовідносини дошкільників у грі
3. Класифікація дитячих ігор. Характеристика творчих ігор дошкільника
4. Характеристика дитячих ігор з правилами

Література

1. *Артемова Л. В.* Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. – К.: Томіріс, 1995. – 112 с.
2. *Басов М. Я.* Избран. психологические произведения / Под ред. В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина. – Педагогика, 1975. – 432 с.
3. *Гаспарова Е.* Ведущая деятельность дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 7. – С. 45–50.
4. *Запорожец А. В.* Избр. психол. труды в 2 т. – М.: Педагогика, 1986.
5. Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. Ч. 1. Материалы межд. научно-практ. конф. – М.: Прометей, 1995. – 96 с.
6. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог. произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 303–323.
7. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 89–97.
8. *Михайленко Н., Короткова Н.* Взаимодействие взрослого с детьми в игре // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 3. – С. 15; № 4. – С. 18–23.

9. *Мухина В. С.* Игрушка как средство психологического развития ребенка // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 123–128.
10. *Островская Л. Ф.* Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
11. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддъякова, Н. Я. Михайленко. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
12. *Репина Т., Гостюхина О.* Самостоятельные игровые объединения // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 2. – С. 43–46.
13. *Смирнова Е. О.* Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С. 197–211, 236–257.
14. *Усова А. П.* Роль игры в воспитании детей / Под ред А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
15. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 64–86.
16. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

1. Розвиток гри у дитини до 3-х років

Протягом всього дошкільного дитинства гра становить важливу умову розвитку психіки й особистості дитини. Від того, як дорослий організує цей перший вид діяльності дитини залежить успішність формування особистості дитини. Тому глибокі знання психологічних закономірностей ігрової діяльності – важлива складова професійної підготовки вихователя дошкільного закладу.

Поява гри у житті дошкільника зумовлюється соціальною ситуацією його розвитку. Складність сучасного виробництва визначає тривалу підготовку підростаючого покоління до включення у трудову діяльність. У первісному суспільстві, коли маленька дитина вже з одного-трьох років могла допомагати дорослим по господарству, гра як вид діяльності була відсутня.

Потреби дитини у грі різні дослідники пояснювали по-різному. Так, теорія Шиллера-Спенсера розглядала основою потреби у грі «надлишок сил» дитини, її природне прагнення до активності. Гра як відпочинок з метою відновлення фізичних сил дитини постає у теорії Лацаруса. Відомий дослідник гри Карл Гросс звертав увагу на біоло-

гічну доцільність гри як засобу тренування органів та функцій й підготовки їх до майбутньої неігрової діяльності [11, с. 390].

Специфічною особливістю гри є її процесуальність. Дослідники розглядають її і як атрибут гри (К. Бюлер, М. Я. Басов), і як характеристику ігрового мотиву, який «полягає не у результаті дії, а у самому процесі» [11, с. 477]. Водночас процесуальністю відзначаються і пізнавальна мотивація, і спонукання до творчості. З цього випливає, що ігрова, пізнавальна й творча мотивація мають спільну основу, а саме — суб'єктивну цінність процесу діяльності. У дошкільному віці гра у різноманітних формах виступає основою відкриття дитиною процесуальності як узагальненої характеристики діяльності, що містить «свій мотив немовби у собі» (О. М. Леонтьєв).

Протягом дошкільного дитинства дитина оволодіває такими різновидами гри, як предметно-маніпулятивна (1–3 роки), сюжетно-рольова (3–7 років), конструктивна, будівельна, дидактична, рухлива, гра з правилами.

Предметно-маніпулятивна й сюжетно-рольова ігри виступають у відповідних вікових періодах провідними.

Етапи розвитку ігрової діяльності в ранньому дитинстві досліджено у працях психологів Ф. А. Фрадкіної, Н. Н. Палагіної, З. В. Зворигіної, С. Л. Новосолової, Н. Я. Михайленко та ін.

Передумови предметно-маніпулятивної гри складаються у **немовлячому віці** на основі розвитку в дитини маніпуляцій з предметами та пізнавальних мотивів. Ігрові дії немовляти тісно переплітається з першими кроками на шляху пізнання дійсності. Дослідники вирізняють ознайомлювальний і відображувальний етапи в розвитку ігрових дій немовляти. Спочатку дитину приваблюють яскраві, незвичні, блискучі предмети у своєму оточенні. І вона маніпулює ними, щоб роздивитись, ознайомитись. У цьому полягає зміст ознайомлювальних ігрових дій немовляти.

З півроку і до півтора років виникають відображувальні предметно-ігрові дії. Дитина починає вирізняти в іграшках певні властивості, пов'язувати свої дії та їх результат, в якому виявляється та чи інша властивість предмета: якщо натиснути на гумового зайчика, то він «розмовляє», якщо штовхнути м'ячик, він котиться, а з коробочкою такого результату не отримаєш. Таким чином за допомогою власних дій дитина навчається виявляти властивості предметів, по-різному діє з різними іграшками, передбачаючи на основі попереднього досвіду їхні фізичні властивості. Змістом відображувальних предметних ігрових дій дітей виступає маніпулювання з різними предметами,

спрямоване на виявлення та підтвердження їхніх властивостей. Так, дитина складає й розбирає мотрійку чи пірамідку, зминає та рве папір, насилає та висипає з відерця пісок тощо.

Значущість особи дорослого у житті дитини стимулює її наслідувати дії дорослих. Від одного року дитина навчається ходити, оволодіває мовленням, тобто її можливості значно розширюються. Вона також має певний досвід маніпуляцій із предметами. Спілкування з дорослим набуває виразного предметного змісту, віддзеркалює прагнення малюка до спільних з дорослим предметних дій. Цим дитина хоче прилучитись до життя дорослих, стати його учасником. Розвиток ігрових дій протягом раннього віку спирається на розвиток предметних. Досвід виконання предметних дій підводить малюка до їх узагальнення: він навчився набирати пісок совочком, а згодом робить це і за допомогою відерця; подібно до того, як набирив пісок, набирає сніг. У цьому прикладі виявляється перенос засвоєної дії на інші, зовні не схожі ситуації.

На основі розвитку предметних дій, коли предмети використовуються у звичному суспільно закріпленому їх призначенні, розвивається **сюжетно-відображувальний етап** предметно-маніпулятивної гри. Спостерігаючи за працею дорослих, дитина розкриває для себе сенс дій дорослого з предметами і намагається відтворити його у своїй грі: дорослий бере мило, щоб вимити руки; сідає за кермо автомобіля, щоб поїхати на роботу тощо. Предметні дії малюка поступово набувають ознак ігрових дій, чому сприяє дорослий, коли спонукає дитину: «вилікуй хвору ляльку; йдіть обідати разом із зайчиком».

Відмінність ігрової дії від предметної полягає в її умовному та узагальненому характері; вона не може призвести до реального результату, тому останній носить уявний характер. Для дитини головним стає не сама по собі предметна дія, а її умовний результат. Малюк виконує своєрідні розумові дії з уявними предметами: немовби годує котика обідом. Ось дитина гойдає ляльку, наслідуючи схему відповідних рухів дорослого: тримає ляльку під грудьми, гойдає її кілька разів і, маючи на увазі досягнення уявного результату (лялька «заснула»), завершує ігрову дію.

У предметно-маніпулятивній грі закладаються основи сюжетно-рольової гри, яка властива дітям з 3-х років. Елементи останньої виявляються, наприклад, як «роль у дії» (Д. Б. Ельконін), що являє собою сукупність дій, характерних для людини у певній ролі. Так, дитина доглядає за лялькою – своєю «дитиною», фактично виконуючи роль мами, але не називаючи себе відповідно до цієї функції. На питання дорослого «ти хто?» відповідає: «я – Катя».

Протягом раннього віку ускладнюються сюжети ігор за такими ознаками, як кількість персонажів, різноманітність ситуацій. Якщо у перших предметно-маніпулятивних іграх діє один персонаж у певній ситуації, а схема гри неодноразово повторюється (кілька разів дівчинка зачісує ляльку), то наприкінці раннього віку в іграх дітей бере участь кілька персонажів, які діють у послідовних різноманітних ситуаціях – відбувається розгортання сюжету. В іграх намічаються зв'язки між персонажами, проте вони слабо узгоджені і задаються їх включенням у спільну ситуацію. Як відзначає Г. А. Урунтаєва, тут можливі три варіанти дій. Перший передбачає два персонажі, один з яких – об'єкт дії іншого, наприклад перукар і клієнт. Другий складається з самостійних дій, включених у спільну для персонажів ситуацію: машиніст і пасажир. В третьому персонажі обмінюються діями: покупець вибирає товар, а продавець зважує. До кінця 3 р. спостерігаються сюжети, в яких разом з набором дій задані і деякі відносини між персонажами. Наприклад, відносини керівництва і підпорядкування в грі «дитячий садок», коли вихователь веде заняття, а діти слухають. Або поєднання керівництва і підпорядкування з рівноправним обміном діями, коли в цій же грі зображаються відносини між вихователем і батьками дітей [153, с.66–67].

Розвиток ігрової діяльності сприяє становленню стосунків між дітьми, в якому вирізняється три етапи.

1. Перші взаємини між дітьми носять неігровий характер, хоча й розгортаються з приводу влаштування гри: обрання її місця, розподілу чи обміну іграшками тощо.

2. Ігри дітей відзначаються характеристикою «поряд, але не разом». При цьому виникають інтерес до діяльності однолітків та спроби наслідувати один одному. Прагнення когось з дітей прилучитись до гри іншого малюка викликають в останнього негативні реакції: скарги дорослому, протести з приводу втручання у формі криків, плачу і т. ін. Між дітьми часто виникають конфлікти з цього приводу.

3. Виникають перші ігрові взаємодії дітей, чому сприяє спільні місце гри та іграшки. Ігрова взаємодія дітей відзначається наявністю обміну ігровими діями між ними. У таких взаєминах малюки виступають як гравці, кожен з яких виконує свою функцію: один з них подає «посуд», інший накладає у нього «їжу». Зникають скарги з приводу втручання іншої дитини в гру. Якщо хтось виступає ініціатором гри, то він охоче приймає у свою гру однолітка. Виникають оцінки якості ігрових дій один одного, гра може припинитись, якщо одноліток не узгоджує своїх дій відповідно до теми гри. В іграх, що містять

«роль у дії», виникають взаємини, зумовлені співвідношенням виконуваних дітьми функцій, що слугують передумовою появи рольових взаємин.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку ігрової діяльності у дитини до 3-х років:

- на основі високого рівня оволодіння предметними діями виникає власне ігрова дія, що відзначається умовністю виконання і уявним результатом;
- до 2,5 р. розвиток ігрової діяльності проходить етапи ознайомлювальної та відображувальної предметної гри;
- формується ставлення до дорослого як до зразка дій, якому дитина наслідує у своїх самостійних ігрових діях;
- дитина залучає до гри предмети-замінники; наділяє їх ігровим значенням;
- складається здатність ставити і вирішувати ігрові задачі (ігрові цілі та способи їх досягнення);
- розвиток сюжету предметно-ігрової діяльності полягає у збільшенні кількості персонажів та появи зв'язків між ними;
- зароджується ігрова взаємодія з однолітками в спільних іграх;
- до кінця раннього віку складаються передумови сюжетно-рольової гри, яка інтенсивно розвиватиметься в дошкільному дитинстві.

2. Особливості сюжетно-рольової гри дошкільника

2.1. Природа сюжетно-рольової гри дошкільника

Ігри дітей дошкільного віку досліджували М. Я. Басов, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Д. В. Менджеричька, О. І. Тіхеєва, С. Л. Новосьолова та ін. Образ дорослого, його соціальних взаємин та ролей набуває у дошкільника розгорнутого характеру. Якщо у ранньому віці внаслідок включення дитини у дії дорослих як об'єкту їх турботи й піклування головним елементом образу дорослого для малюка була його предметна діяльність, то дошкільник по-іншому сприймає життя дорослих.

Тепер значно більше уваги він приділяє взаєминам дорослих людей, виконанню ними суспільних функцій: батько – водій автобуса, він перевозить людей, приносячи цим користь; мама – вчителька, яка навчає дітей писати й читати тощо. Дошкільник значно глибше розуміє оточуюче соціальне життя, ніж дитина раннього віку, а тому на шляху його прилучення до дорослого життя він вже не задовольняється наслідуванням дій дорослих, а прагне засвоїти їхні соціальні функції. Проте його можливості не дозволяють досягти цього у реальності, головним способом прилучення дошкільника до життя дорослих починає виступати сюжетно-рольова гра, в якій дитина стає «лікарем», «учителем», «водієм».

Слід відзначити важливу ознаку сюжетно-рольової гри – її самодіяльний характер. Д. В. Менджерицька на цій підставі вважала за необхідне такі ігри називати творчими, оскільки вони виникають за власним почином та задумом дітей. Сюжетно-рольова гра слугує на етапі дошкільного віку провідним засобом соціалізації дитини, у ході якої в неї формуються важливі психічні функції та особистість. Відображення життя дорослих у сюжетно-рольовій грі набуває значно складнішого змісту, ніж в іграх предметних. Головним об'єктом при цьому вже виступає не просто зовні представлена предметна діяльність дорослих, а внутрішні зв'язки між ними, суспільний розподіл праці та взаємообмін результатами діяльності; позиція кожного дорослого у широкому соціальному контексті та координованість цих позицій різних людей.

2.2. Поняття про сюжет та зміст сюжетно-рольової гри

У сюжетно-рольовій грі, творчій за своєю природою, діти самостійно визначають її сюжет та зміст, які зумовлюють основні лінії розгортання гри за певним задумом дітей. Сюжет є важливою складовою структури сюжетно-рольової гри. Він визначається тим колом явищ дійсності, які знаходять відображення у грі. Дитина обирає, насамперед, ті сюжети, які постійно мають місце в її житті: гра «у сім'ю», «лікарню», «магазин», пошту», перевезення пасажирів різними видами транспорту тощо. За тим, які сюжети розігрують діти, вихователь може скласти досить повне уявлення про зміст досвіду дитини, про умови її виховання у сім'ї, значущі моменти її життя.

У сюжеті ігор переплітаються спогади про реальні події життя дітей та фантастичні елементи з казок, кінофільмів і мультфільмів.

Особливо помітно ігри дітей насичуються фантастичними елементами у період позаситуативно-пізнавальної форми спілкування з дорослими, коли стрімко розширюється запас знань про навколишню дійсність, не обмежений безпосередньою ситуацією: про далекі екзотичні країни, про незвичних звірів, про моря й океани. Персонажі сюжетно-рольової гри включаються у різні скрутні й ризиковані ситуації, пригоди, мандри. Згодом головна увага дитини переміщується зі світу фізичних предметів та явищ на світ людей, а провідною формою спілкування з дорослим стає позаситуативно-особистісна. В іграх все більше сюжетів соціального спрямування, де зображаються відносини між людьми як носіями соціальних ролей, де моделюється вирішення складних етичних проблем.

У розвитку здатності дитини до вибору та розгортання сюжету відбувається перехід від зовнішнього до внутрішнього зумовлення цього процесу. Якщо на межі раннього та дошкільного віку сюжет виникає на основі іграшок та предметів, які є у розпорядженні дітей, то у середньому дошкільному віці діти починають планувати сюжет, підбираючи для його втілення необхідні іграшки та атрибути. Від сюжету, який складається з кількох повторень певної модельованої ситуації (наприклад, «мама» то одягає, то роздягає «ляльку» – дочку) діти переходять до сюжетів, утворених з однієї-двох сюжетних ліній, у грі вирізняються певні етапи, неоднорідні за змістом («мама» одягає «дочку», відводить у дитячий садочок, там вона снідає і т.д.).

Сюжети стають стійкішими, розігруються довші періоди часу. До кінця дошкільного віку виникають сюжети – композиції, в яких відображаються різні та водночас пов'язані між собою сфери дійсності: діти одночасно граються «у сім'ю», «лікарню», «школу». Персонажі гри переходять із ситуації в ситуацію, не змінюючи свого основного складу.

Змістом гри є той момент дійсності й відносин між дорослими, що виділяється у відповідній сфері дійсності як найбільш значущий у розумінні дітей та відтворюється ними у грі. Наприклад, гра «у лікарню» – сюжет, а прийом хворого, вислуховування роботи його серця, дихання – зміст цієї гри. Те, що дошкільник вирізняє як суттєве, головне у певній ситуації та переносить його у гру, свідчить про міру його інтелектуального розвитку, про особливості розуміння ним ситуацій життя дорослих людей. Дошкільник за зовнішніми діями і атрибутами все частіше відкриває глибинні соціальні відносини. Сюжетно-рольова гра дозволяє малюку зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває її суспільне значення. Якщо спочатку

у виборі ролі головне місце займає її зовнішня привабливість (портфель, фонендоскоп, погони), то в процесі гри розкривається соціальна користь цієї ролі. Тепер дитина розуміє, що вихователь виховує дітей, лікар їх лікує тощо.

Сюжет та зміст гри визначені задумом дітей, тому становлять основу уявної ситуації як неодмінної психологічної умови сюжетно-рольової гри.

2.3. Роль та ігрові дії дошкільника як центральний компонент сюжетно-рольової гри

У структурі сюжетно-рольової гри центральним компонентом виступає **роль** – суспільно прийнятий спосіб поведінки людей у різних ситуаціях (Д. Б. Ельконін). У грі діти виконують різноманітні ролі, кількість яких з віком зростає приблизно до 10. Не всі ролі даються дошкільнику однаково добре, 2–3 з них вирізняються як улюблені. Рольова поведінка регулюється правилами, які складають ядро ролі. Тому засвоєння рольової поведінки дитиною виступає могутнім засобом розвитку довільності, як провідної особистісної якості. Дитина навчається вибудовувати свою поведінку, підкоряючись вимогам до ролі, як суспільно схвалюваного зразка поведінки. Виконуючи роль, дитина стримує свої безпосередні спонукання, поступається особистими бажаннями і демонструє суспільно схвалюваний зразок поведінки, виражає етичні оцінки. Хоча й хочеться скуштувати цукерку продавцю, але він цього не робить. Виступаючи у різних рольових позиціях, дитина сприймає ситуацію з різних поглядів: якщо водій автобуса раптом захоче змінити маршрут – «пасажири» будуть протестувати. Це сприяє розвитку в дитини розуміння інших людей на основі засвоєння механізму децентрації. Водночас глибшим стає й розуміння своїх зобов'язань стосовно інших людей. Раніше дівчинка вередувала, була впертою, мамі з нею було важко. Виконуючи роль мами у грі, вона зрозуміла, як важливо, щоб дочка була слухняною. Отже, сюжетно-рольова гра формує в дитини навички соціальної перцепції та взаємодії, навчає дитину цінувати позитивні взаємини між людьми, розкриває взаємозалежність між ними.

Рольова поведінка закріплюється за допомогою встановлення правил гри. Нездатність дитини виконувати роль водночас означає невиконання правил гри, які засуджуються однолітками, вони відмовляються продовжувати таку гру. Відлучення дитини від гри слу-

гує орієнтуючим фактором: дитина намагається виконати вимоги одноліток, щоб бути прийнятою у гру. А щоб бути прийнятою у гру, необхідно діяти за правилами, тобто дитина змушена підпорядковувати свої бажання, безпосередні імпульси вимогам оточуючих.

Таким чином, ставлення дитини до правил протягом дошкільного віку зазнає глибоких змін. На перших етапах розвитку сюжетно-рольової гри правила носять нестійкий характер, часто порушуються, не викликаючи зауважень гравців; рольова поведінка дитини переплітається з імпульсивною. На наступному етапі гравці не погоджуються з порушенням правил товаришами й вимагають реалістичного відображення у грі рольової поведінки дорослих: продавець не їсть цукерок; вчителька не грається ляльками тощо. Наприкінці дошкільного віку дитина свідомо виконує правила, аргументуючи їх необхідність: якщо вчителька гратиметься ляльками, то не буде кому провести урок.

Реалізація задуму гри, розгортання її сюжетних ліній відбувається шляхом виконання учасниками гри **ігрових дій** відповідно до образних ними ролей. Роль лікаря, наприклад, передбачає такі рольові дії та їх послідовність: привітання з «хворим», його обстеження та опитування, вислуховування роботи серця та дихання, виписування рецепту. По мірі розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника ігрові дії набувають все більшої згорненості, водночас їх кількість та складність у їх послідовності зростають. Згорненість ігрових дій проявляється як їх виконання в умовному плані, заміна предметних дій їх позначенням за допомогою мовлення. Так, якщо для дитини 3-х років важливо «годувати» ляльку, імітуючи схеми рухів дорослого з використанням тарілки, виделки, ложки, чашки з наборів дитячого посуду чи їхніми заміниками, то у старшого дошкільника ці дії замінюються словами «моя «донька» обідає, я годую її супчиком, котлетками з макаронами, а ось компот, пий компот». Таким чином, увага у дитячих іграх переноситься з процесу відтворення дій дорослого, характерних для певної їхньої функції, на моделювання взаємин між ролями в усій їхній складності. Зростає кількість моментів спілкування між ролями, під час якого вирішуються різноманітні проблеми взаємовідносин: кому відвести «доньку» до дитячого садка – папі чи мамі; «синок» не хоче їсти обід – «мама» його вмовляє, переконує тощо.

Здатність дитини діяти в грі в уявному плані знаменує собою значні психічні зміни. Як зазначав О.В.Запорожець, на основі зовнішньої ігрової діяльності у дитини формується розумовий план: здатність створювати системи узагальнених, типових образів предметів і

явищ та вміння здійснювати різні їх уявні перетворення, подібні тим, які дитина виконувала реально з матеріальними об'єктами [Цит. за: 153, с. 72].

2.4. Значення ігрових предметів для забезпечення уявної ситуації у грі

Уявна ситуація, як основа задуму гри, унаочнюється дітьми за допомогою різноманітних предметів, використовуваних в ігровому призначенні. Такі предмети називають ігровими. Їх поділяють на три основних групи: іграшки, атрибути, предмети-замінники.

Зовнішню фіксацію сюжет та зміст гри отримують, насамперед, за допомогою **предметів-атрибутів**, що безпосередньо вказують на певну професійну діяльність дорослих і є їх обов'язковими ознаками. Так, лікар повинен мати білий халат й шапочку, вчителька указку й дошку, водій – сидить за кермом, моряк носить безкозирку й матроску тощо. Ігрові атрибути сприяють збереженню сюжету, його розгортанню, пошуку дітьми нових поворотів у грі. З їх допомогою дітям легше виконувати рольову поведінку, зберігаючи її протягом гри. Особливо важливим використання предметів-атрибутів є на перших етапах розвитку сюжетно-рольової гри, коли сюжет й рольова поведінка дітей нестійкі, вимагають зовнішньої організації. Дорослий обладнує ігрові кімнати, групуючи предмети-атрибути відповідно до улюблених сюжетів ігор дітей: для гри «у лікарню, пошту, сім'ю, перукарню», «поїздки на транспорті». Зі зміцненням здатності дитини діяти в уявному плані (у старшому дошкільному віці) значення атрибутів знижується, натомість розширюється використання заміників.

Використання дітьми заміників знаменує собою їх здатність до внутрішнього опосередкування процесу гри. Прагнучи наслідувати життя дорослих, дитина не завжди володіє відповідними предметами, використовуваними дорослими у різноманітних видах своєї діяльності. Деякі з цих «потрібних» у грі предметів є для дошкільника недосяжними, а іноді й забороненими: голки для ін'єкцій у грі в лікарню, ніж для приготування «обіду», машинка перукаря тощо. У таких ситуаціях дошкільник спочатку за підказкою дорослого, а потім і самостійно знаходить доступне для його віку рішення, використовуючи заміники. Замість медичних голок – тоненькі палички чи макарони; замість ножа – пластмасова стрічка. Називаючи доступні їй предмети словом, яке позначає відсутній у розпорядженні дитини

предмет з певними потрібними функціями, вона виконує розумову дію заміщення. Уява дитини добудовує відсутні у реальному предметі властивості так, як це необхідно для її гри. З віком здатність дитини виконувати дію заміщення поширюється на все більше коло предметів, використовуваних у грі. У старшого дошкільника вся гра часто відбувається з використанням лише заміників. У молодшого – спостерігається значний вміст зовні схожих на справжні предмети іграшок: іграшкові ніж, медичне приладдя, машинки різних видів. Чим старша дитина, тим менше значення для вибору заміників має зовнішня подібність до потрібного у грі предмету. Головним стає – функціональна спорідненість заміника з справжнім предметом, наявність у заміниках властивостей, що дозволяють дитині діяти з ним, як із справжнім. Так, медичною голкою не може бути паперова трубочка, бо вона легко згинається. У якості заміників для дитячих ігор дошкільники охоче використовують функціонально не визначені предмети: кубики, палички, шматочки тканини й паперу, коробочки, природний матеріал тощо.

У процесі підбору й використання заміників у дитини розвивається уява, здатність планувати свою діяльність, підбирати для її виконання необхідні матеріали й засоби, дитина починає розуміти умовність ситуації гри, її моделюючий характер. Такі психічні якості дитини становлять важливу умову розвитку знаково-символічної функції свідомості.

Як зауважує Г. А. Урунтаєва, у сюжетно-рольовій грі дитина здійснює символізацію (заміщення) двох видів. По-перше, переносить дію з одного предмету на інший при перейменуванні предмету, що виступає засобом моделювання дій. По-друге, моделює соціальні відносини: бере на себе роль дорослого при відтворенні значення людської діяльності за допомогою узагальнених і скорочених дій, що набувають характеру зображувальних жестів [153, с. 73].

2.5. Взаємовідносини дошкільників у грі

Сюжетно-рольова гра виступає могутнім засобом розвитку міжособистісних відносин дітей. Моделюючи взаємини дорослих у грі, діти водночас засвоюють навички спілкування, взаємодії, співпраці, навчаються виступати один щодо одного у різних позиціях.

У роботах Д. Б. Ельконіна та його послідовників доведено, що у сюжетно-рольовій грі міжособистісні відносини дітей розвиваються у

двох головних напрямках: як **рольові й реальні**. Рольові відносини вимагають побудови взаємин дітей на основі взаємозв'язку між ролями, визначеними у грі. Гра у лікарню розгортається на основі відносин лікаря й пацієнта; у магазин – продавця й покупця; у сім'ю – доньки й матері чи батька тощо. Мовлення й невербальні компоненти спілкування дітей набувають відповідного змісту, жестів, інтонацій.

Перші визначають вибір і розподіл ролей, виявляються в різноманітних репліках, зауваженнях, вимогах, висловлених відповідно до обраної ролі та у співвідношенні з іншими ролями. Розподіл ролей – важливий момент у виникненні гри. Нерідко дитина-лідер нав'язує товаришам нецікаві ролі, а сама бере на себе найпривабливішу, незважаючи на бажання інших. Якщо дітям не вдається домовитися про розподіл ролей, то гра розпадається, або хтось з дітей виходить з неї.

Чим старше дитина, тим більше прагне до спільної з однолітками гри, тим більше схильна погодитися виконувати непривабливу роль заради того, щоб увійти до ігрового об'єднання. Вона стримує свої особисті бажання і підкоряється вимогам інших дітей.

У виборі партнерів для спільних ігор дошкільники керуються своїми симпатіями, етичними якостями ровесника, його ігровими вміннями. Важливе значення має наявність в однолітка привабливих ігрових предметів.

Реальні відносини між дітьми розгортаються як в сюжетно-рольовій грі, так і поза нею. У контексті сюжетно-рольової гри їх змістом виступає організація гри дітьми: вибір сюжету, підбір заміників, атрибутів, розподіл ролей, узгодження суперечливих питань по ходу гри. Діти оцінюють ігрові дії один одного, дають певні вказівки стосовно виконання ролі. Часто реальні відносини суперечать рольовим. Так, один з дітей виконує роль вчителя й дає вказівки «учневі». Проте у реальних відносинах «учень» виступає із зауваженнями на адресу неправильної, на його думку, поведінки «вчителя». Між дітьми часто виникають конфліктні ситуації щодо розподілу ролей. У молодших школярів такі ситуації переважно закінчуються виходом з гри одного з дітей. Старші дошкільники погоджуються і на виконання небажаної для себе ролі заради збереження стосунків з ровесником. По ходу гри переважають рольові взаємини дітей, а реальні відбуваються на етапі організації гри та у її ході як окремі фрагменти-включення у зміст рольових взаємин дітей.

ВИСНОВКИ про особливості сюжетно-рольової гри дошкільника:

- джерелом розвитку сюжетно-рольової гри виступає суперечність між бажанням дошкільника діяти як дорослий і реальними можливостями реалізації цього бажання;

- сюжетно-рольова гра виступає провідною діяльністю дошкільника і становить умову його нормального психічного та особистісного розвитку;
- структура сюжетно-рольової гри складається з уявної ситуації (сюжету і змісту), ігрової ролі та ігрових дій, з системи реальних та рольових взаємовідносин дітей;
- у сюжетно-рольовій грі у дитини формується свідоме підпорядкування суспільно заохочуваним правилам і нормам, що становить зміст розвитку довільності поведінки як суттєвої властивості особистості;
- використання предметів-замінників свідчить про розширення внутрішніх психологічних компонентів у діяльності дитини, сприяє розвитку уяви, плануючих, моделюючих дій, які становлять основу знаково-символічної функції свідомості;
- на основі зовнішньої ігрової діяльності у дитини формується розумовий план дій (створення ігрової ситуації, планування сюжету, розподілу ролей);
- у сюжетно-рольовій грі між дітьми складаються рольові та реальні взаємовідносини, що виступають основою засвоєння дитиною системи взаємовідносин між людьми.

3. Класифікація дитячих ігор.

Характеристика творчих ігор дошкільника

Ігри дошкільників поділяють на види з урахуванням різних ознак. Наприклад, найбільш поширена класифікація ігор складається з предметно-маніпулятивних, імітаційних (сюжетно-рольових), будівельно-конструктивних та режисерських (комбінаційних) ігор.

А. П. Усова найбільш помітними різновидами творчих ігор дітей вважала режисерські ігри, коли дитина управляє іграшкою, та ігри, де роль виконує сама дитина. До цієї ж думки приєднується і О. Є. Кравцова [71, с. 138].

Р. Й. Жуковська виділила вісім груп найхарактерніших дитячих ігор: побутові («в сім'ю», «доньки-матері»); суспільно-виробничі (у водія, будівельника); культурно-суспільні («у дитячий садок», «в школу»); ігри на військову та воєнну тематику; ігри на сюжети літературних творів; ігри-драматизації; ігри з іграшками-тваринами.

С. Л. Новосьолова пропонує вирізнити ігри за ознакою ініціативи дітей. Це три класи ігор: ті, що виникають за ініціативою самих дітей; ті, що виникають за ініціативою дорослих; ті, що відображають традиції певного народу.

До першого класу належать експериментування (з природними об'єктами, з тваринами, з іграшками та іншими предметами) та самодіяльні сюжетні ігри (сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські та театралізовані). Всі ці ігри мають спільну ознаку: вони є самодіяльними. Виникають за ініціативою самих дітей.

До другої підгрупи належать навчальні (дидактичні, сюжетно-дидактичні, рухливі, «ігри з правилами») та дозвілєві ігри (інтелектуальні, ігри-забави, розваги, театральна гра, святково-карнавальні). Ці ігри виникають за ініціативою дорослих, але якщо діти добре їх засвоїли, то можуть гратись у них самостійно.

До третьої групи належать традиційні або народні ігри (обрядові, тренінгові, дозвілєві). При цьому С. Л. Новосьолова вважає, що провідною діяльністю у дошкільному віці виступають самодіяльні ігри дітей [52, с. 12–13].

Г. А. Урунтаєва [153, с. 77] пропонує вирізнити види ігрової діяльності дошкільника, як це представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

Різновиди ігрової діяльності дошкільника

Творчі (сюжетно-рольові)			Ігри з правилами	
власне сюжетно-рольові	будівельні	ігри-драматизації	дидактичні	рухливі
Творчо і за власною ініціативою осмислюють різні сторони життя дорослих за допомогою ролей і ігрових дій			За ініціативою дорослих, за розробленими ними правилами, передбачають попереднє ознайомлення дітей з цими правилами	

Крім згаданих різновидів гри дошкільників, у дитячій психології досліджуються також: ігри на теми літературних творів (Л. П. Бочкарьова, І. Д. Власова, В. А. Гелло, З. В. Лиштван, Т. А. Маркова,);

ігри з тваринами (Е. Янакієва, Болгарія); ігри у процесі малювання (Т. С. Казакова, Т. С. Комарова, Н. П. Сакуліна, Є. А. Фльоріна); комп'ютерні ігри (В. В. Безменова, Є. В. Зворигіна, Л. А. Яворончук); театралізовані ігри (Р. К. Серьожнікова).

До найбільш поширених творчих ігор дошкільників належать **будівельні ігри**, у яких розгортання певного сюжету пов'язано із предметними діями по спорудженню та конструюванню з кубиків, конструкторів, допоміжних матеріалів з використанням піску, глини, камінців тощо. Ці ігри дозволяють дошкільнику імітувати трудову діяльність дорослого, розкриваючи перед ним властивості різноманітних будівельних матеріалів, закономірності з'єднання частин та деталей, гармонійне їх співвідношення. Таким чином, будівельна гра містить значний потенціал для розвитку інтелекту й творчості дошкільників.

Будівельні ігри та сюжетно-рольові пов'язуються тісними взаємними переходами. Створені споруди, будівлі, конструкції охоче використовуються дошкільником для декорування гри сюжетно-рольової: у «побудованих» кімнатах розгортається гра «у сім'ю», у спорудженому «приміщенні» відкривається «магазин» чи «лікарня». Поеднання сюжетно-рольових та будівельних ігор дозволяє дошкільнику повніше відобразити життя людей, змоделювати цілісний його процес, де вирізняються окремі етапи: спорудження, будівництво, потім використання споруди у важливих для людини цілях. Головна відмінність між будівельними й сюжетно-рольовими іграми полягає у їхньому змісті: будівельна носить предметний характер, а сюжетно-рольова – комунікативний, коли моделюються відносини між людьми, виступаючими у різних своїх ролях. З віком дошкільників відмінності між будівельними й сюжетно-рольовими іграми все менш помітні: будівельна гра розгортається як сюжетно-рольова з визначенням сюжету й розподілом ролей. Водночас у будівельних іграх є ознаки, спільні з продуктивною діяльністю дошкільників: діти отримують реальний результат у вигляді споруди, архітектурно-го комплексу.

В **іграх-драматизаціях** зміст, ролі, ігрові дії зумовлені сюжетом і змістом певного літературного твору, казки. Вони подібні до сюжетно-рольових ігор: у їх основі лежить умовне відтворення подій, явищ, дій і взаємовідносин та присутні елементи творчості. Своєрідність ігор-драматизацій полягає у виконанні дітьми ролей у строгій відповідності до змісту літературного твору. Це відрізняє їх від режисерських ігор, де дитина вільно перебудовує сюжет, створює подібний

сюжет до відомого їй за літературним твором; а також від театралізованих ігор, де присутній мотив гри «у театр». Як правило, основою ігор-драматизацій слугують казки. У казках образи героїв добре зрозумілі дітям, події розгортаються динамічно, вчинки мотивовані, у сюжеті виділяються чіткі етапи. Зручними для запам'ятовування є віршовані твори. У цих іграх формується мовлення і пам'ять дітей, вони засвоюють глибинний зміст твору, причинну зумовленість подій. Розвивається здатність дітей діяти у колективі, узгоджувати свою поведінку з іншими дітьми. Потреба зіграти роль відповідно до змісту казки розвиває здатність дитини виконувати інструкцію, утримувати її у своїй пам'яті.

ВИСНОВКИ про класифікацію ігор дошкільника та особливості його творчих ігор:

- розмаїття різновидів ігор дошкільника ставить проблему їх класифікації, яка на сьогодні не має остаточного вирішення;
- крім сюжетно-рольової гри, дошкільник оволодіває творчими іграми (будівельними, іграми-драматизаціями) та іграми з правилами (дидактичними, рухливими);
- будівельні ігри мають ознаки, спільні з продуктивною діяльністю (отримання оригінального результату), з сюжетно-рольовою грою (уявна ситуація, роль) та формують у дітей позицію творця, перетворюючого дійсність (спільне з трудовою діяльністю);
- своєрідність ігор-драматизацій полягає у виконанні дітьми ролей у строгій відповідності до змісту літературного твору, як правило, казки; відступ від змісту літературного твору допускається у режисерських та театралізованих іграх.

4. Характеристика ігор з правилами

Ігри з правилами на противагу творчим іноді називають закритими, оскільки можливості дошкільника модифікувати такі ігри обмежені. Більшість з цих ігор розробляється дорослими, які організують відповідну діяльність дітей.

Рухливі ігри дошкільників часто називають «школою довільності». Вони приваблюють дітей своїм динамізмом, можливістю фізичної активності, водночас справляють важливий вплив на розвиток їх

психіки й особистості. Рухливі ігри належать до групи ігор за правилами, їх компонентами виступають ігрові дії, певне обладнання (м'яч, обруч, прапорець тощо), ролі й сюжет. З такими іграми дітей знайомлять дорослі. Згодом діти, добре засвоївши правила, за власною ініціативою розігрують їх. Правила становлять важливу умову проведення рухливих ігор, завдяки якій від дитини вимагається відповідна регуляція своєї поведінки. Набуття навичок саморегуляції стає основою для розвитку в дитини довільності як риси її особистості. Наприклад, у грі «Вовк та козенята» потрібно уважно стежити за поведінкою та намірами «вовка», а хто цього не вміє – потрапить у його лапи.

Рухливі ігри справляють розвивальний вплив і на інші сторони психіки й особистості дитини. У їх процесі формуються важливі інтелектуальні якості: спостережливість, уважність, уява, пам'ять. Зниження уважності веде до програшу. Дитина повинна наперед уявляти дії партнерів у грі, щоб вчасно «сховатись», «завмерти» тощо. Протягом гри потрібно пам'ятати її правила. У рухливих іграх відбувається спільна гра дітей, завдяки чому виникають мотиви змагання, суперництва, прагнення до кращих результатів. Діти навчаються грати у команді, тобто враховувати дії своїх товаришів, їхні успіхи та помилки, допомагати їм, радіти їхньому успіху, переживати гордість за досягнуті результати.

Дидактичні (навчальні) ігри дозволяють наблизити процес навчання до вікових особливостей дошкільника. В них тісно переплітаються ігрова та навчальна цілі, поєднується ігрова й пізнавальна мотивація. Дитина переживає інтерес та задоволення у процесі таких ігор. Так, як і навчання, дидактична гра дозволяє збагатити знання дітей та закріпити їх у ході виконання різноманітних ігрових завдань. Ініціатива у таких іграх спочатку належить дорослому, який розробляє правила, забезпечує ігровий матеріал, залучає дітей до гри. Розігрування дидактичних ігор дітьми під керівництвом дорослого виступає водночас як особлива форма взаємодії дорослого й дитини, що має провідне значення у розумовому вихованні дошкільників. Дидактичні ігри виступають, насамперед, «школою розуму», розвиваючи інтелектуальні процеси дошкільників: здатність розрізняти, об'єднувати, групувати, спостерігати тощо.

У дидактичних іграх також присутні сюжет і роль, проте тут вони мають другорядне значення, виступають як необов'язкові компоненти. На перший план виходять дидактична й ігрова задачі, правила, ігрові дії на основі виконання певних розумових операцій (аналізу,

синтезу, порівняння, аналогії), результат й дидактично-ігровий матеріал.

Для дорослого, який організовує дидактичну гру, головною метою виступає – навчальна. Для дитини вона приховується за ігровою. Її приваблює можливість погратись, отримати задоволення при виконанні певних завдань, що входять у зміст гри. Водночас з віком діти починають розуміти навчальний ефект таких ігор, їх позиція у грі набуває нового нюансу у зв'язку із прагненням стати школярем, навчатись. Чим виразніше у дидактичній грі для дошкільника виступає ігрова її сторона і чим більший навчальний ефект вона забезпечує, тим більше ця гра відповідає віковим особливостям дитини й тим краще сприяє навчанню.

Як і кожна гра, дидактична містить уявну ситуацію. Оволодіння уявною ситуацією дидактичної гри вимагає від дошкільника певних розумових зусиль, пов'язаних з вимогою відгадати, пригадати, уявити, доповнити, забрати зайве тощо.

Правила дидактичної гри становлять її провідний елемент, вони чітко пояснюються дитині перед початком гри, а також нагадуються у процесі її виконання. Відхід від правил гри робить її або нецікавою, або перетворює на інші різновиди ігор. Наприклад, гра у «Рослинне лото», передбачає використання такого ігрового матеріалу, як спеціальні картки, розділені навпіл, кожна половина містить зображення різних рослин. Діти повинні скласти лото, приєднуючи картки половинками із зображенням однакових рослин. Обумовлюються вимоги до переможця; діти наперед знають – переможе той, хто при складанні припуститься найменшій кількості помилок. Для виконання правил гри діти повинні порівнювати зображення рослин між собою, шукати в них спільне й відмінне.

Як зазначає Г.А.Урунтаєва [153, с. 80], існують умови, що забезпечують дотримання правил у дидактичній грі, а саме:

- колективна організація діяльності, гравці погоджують свої дії й контролюють виконання правил однолітками;
- створення різновікових об'єднань, коли старші діти передають свій ігровий досвід молодшим і виконують роль навчаючого.

Сьогодні з'явилися дидактичні ігри на основі комп'ютерних програм.

Серед **комп'ютерних ігор** вирізняють дидактичні, реактивні розважальні ігри, ігри-змагання. Всі вони, на думку В. В. Безменової, становлять групу закритих комп'ютерних ігор, де всі компоненти закріплені

досить жорстко. У відкритих, чи креативних іграх, вирізняються компоненти, які дитина визначає сама. Це, передовсім, ціль гри. Відкрита гра дозволяє відтворювати й розвивати образ світу дитини, спонукає дітей до спілкування, в ній виробляється висока самооцінка, рефлексивні вміння. Завдяки комп'ютеру дитина має можливість бачити продукт своєї уяви у грі, відновити процес створення гри (І. О. Івакіна).

У закритих іграх дитина активно діє сам на сам з комп'ютером, її діяльність носить репродуктивний характер, вона відсторонюється від оточуючих, бо сама гра вимагає від неї високого зосередження. Такі закриті ігри ставлять перед дошкільником низку ієрархічно ускладнених задач, розв'язання яких забезпечує засвоєння різноманітних знань та правил управління комп'ютером, сприяє розвитку мислення, уваги, пам'яті та ін., збагачує пізнавальний досвід дитини шляхом неодноразових вправ з чітко фіксованим результатом.

Особливостями використання комп'ютерних ігор для дітей є наступні положення (С. В. Зворигіна, Л. А. Яворончук) [52, с. 54]:

- Комп'ютерні ігри – засіб виховання, навчання, діагностики й психічного розвитку дітей, ефективний засіб, формування й корекції ігрової діяльності;
- Комп'ютерні ігри поряд з традиційними іграми включаються у педагогічний процес дитячого садка;
- У комп'ютерних іграх пропонуються ті елементи знань, які у звичайних умовах звичайними засобами важко або й неможливо зрозуміти й засвоїти;
- Комп'ютерні ігри вимагають особливої організації, можуть поєднуватись із самостійними творчими іграми, бути складовою частиною занять.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку ігор з правилами в дошкільному віці:

- рухливі ігри виступають «школою довільності», формують рухові (моторні) якості, а також позитивно впливають і на інші сторони психічного розвитку дитини (організаторські та комунікативні вміння, пізнавальні процеси, соціальні емоції);
- дидактична гра організовується і створюється дорослим спеціально у навчальних цілях, при цьому навчання відбувається на основі взаємозв'язку ігрової й дидактичної задач;
- дидактична гра слугує засобом формування розумової діяльності дитини;
- новий різновид ігор дошкільників – комп'ютерні, які бувають відкритими й закритими, вони відкривають нові можливості у розвитку дошкільника.

ТЕМА 9

НОРМАТИВНІ ПОКАЗНИКИ ТА АКТИВІЗАЦІЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Рівні розвитку сюжетно-рольової гри у дошкільника
2. Формування передумов рольової гри
3. Прийоми активізації сюжетно-рольової гри
4. Організація сюжетно-рольової гри. Іграшки

Література

1. *Артемова Л. В.* Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. – К.: Томіріс, 1995. – 112 с.
2. *Басов М. Я.* Избран. психологические произведения / Под ред. В. Н. Мяснищева, В. С. Мерлина. – Педагогика, 1975. – 432 с.
3. *Гаспарова Е.* Ведущая деятельность дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 7. – С. 45–50.
4. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог. произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 303–323.
5. *Михайленко Н., Короткова Н.* Взаимодействие взрослого с детьми в игре // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 3. – С. 15; № 4. – С. 18–23.
6. *Мухина В. С.* Игрушка как средство психологического развития ребенка // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 123–128.
7. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддъякова, Н. Я. Михайленко. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
8. *Репина Т., Гостюхина О.* Самостоятельные игровые объединения // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 2. – С. 43–46.
9. *Усова А. П.* Роль игры в воспитании детей / Под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
10. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

1. Рівні розвитку сюжетно-рольової гри у дошкільника

Провідна діяльність у дошкільному віці – сюжетно-рольова гра. Педагогів вона цікавить як така форма активності дитини, у якій виникають новоутворення даного віку, а також як найважливіший засіб корекції відхилень у розвитку дошкільника. У попередній темі розкривається загальна характеристика дитячої гри та психологічні особливості її організації, а тепер розглянемо нормативні показники розвитку сюжетно-рольової гри відповідно до молодшого, середнього, старшого дошкільного віку.

Д. Б. Ельконін виділяє чотири рівні розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника. Кожен рівень характеризується специфічним змістом, співвідношенням ігрових дій та ролей, структурою ігрових дій.

У 3–5 років формуються перший та другий рівні.

I рівень

1) Зміст гри – дії з предметами, спрямовані на співучасника. Характерні ігрові дії – годування без врахування послідовності і «меню».

2) Ігрові ролі не визначають дій, а навпаки. Діти себе не називають іменами ролей, ролі теж не позначають словом. При розподілі ролей відповідні рольові дії не узгоджуються, між ними відсутні взаємозв'язки.

3) Ігрові дії одноманітні, складаються із послідовності стереотипних повторюваних операцій.

4) Ігрові дії не утворюють логічної послідовності.

II рівень

1) Зміст і головне у грі – дії з предметами.

2) Діти прагнуть до відповідності ігрової дії реальній.

3) Діти називають ролі. Виконання ролі полягає у реалізації відповідних ігрових дій.

4) Логіка ігрових дій визначається життєвою послідовністю. Ланцюжок дій збільшується: приготування їжі – накривання столу – годування – відпочинок.

5) Порушення у послідовності ігрових дій дітьми не приймається, але вони це нічим не мотивують.

У 5-7 років виявляються третій та четвертий рівні.

III рівень

1) Основний зміст – виконання ігрової ролі, відповідних їй дій. З'являються ігрові дії, у яких відбивається характер відносин з ін-

шими ролями гравців; наприклад, «вихователь» дитсадка звертається до «кухаря»: «Приготуйте їжу».

2) Ролі розподілені до початку гри і визначають поведінку гравця.

3) Логіка ігрових дій визначається роллю. Дії урізноманітнюються. З'являються звертання до партнерів у відповідності до співвідношення ролей.

4) Порухнення послідовності ігрових дій викликає протест дитини: «Так не буває». Ігрова роль визначає правила поведінки гравця. Порухнення правил гри найчастіше помічають партнери, а дитина намагається виправити «помилку».

IV рівень

1) Основний зміст – виконання ігрових дій, пов'язаних із ставленням до інших людей, ролі яких виконують гравці: наприклад, дають вказівки «йдіть до столу, тільки помийте руки»; оцінюють «тримай руку як слід», схвалюють.

2) Роль гравця зберігається на протязі гри. Ролі різних гравців взаємопов'язані. Мовлення дитини у грі визначається її роллю.

3) Чітка послідовність ігрових дій відтворює реальну логіку подій життя людини. Дії різноманітні, за чіткими правилами, які дитина обґрунтовує посиланням на реальні наслідки їх порушення: «не можна морозиво перед обідом їсти, бо зникне апетит».

4) Порухнення логіки ігрових дій та правил дітьми відхиляється, що мотивується підкресленням їх раціональності.

ВИСНОВКИ про розвиток сюжетно-рольової гри:

- Д.Б.Ельконін виділяє чотири рівня розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника;
- загальна тенденція розвитку сюжетно-рольової гри полягає у переході від ігор-маніпуляцій з предметами до виконання ролі як суспільно закріпленого зразка поведінки та взаємодії з іншими людьми;
- на I рівні змістом гри є дії з предметами, спрямовані на співучасника. Роль формується у дії;
- на II рівні діти починають називати ролі. Виконання ролі полягає у реалізації відповідних дій;
- на III рівні основний зміст гри – виконання ролі, відповідних їй дій;
- на IV рівні основний зміст – виконання дій, пов'язаних із ставленням до інших людей.

2.Формування передумов рольової гри

Формування передумов рольової гри становить актуальну педагогічну задачу у період від 1,5 до 3 р. Методика формування передумов рольової гри полягає у тому, що дорослий подає сюжет у словесній формі. Наприклад: «Сидять за столом лялька та ведмедик, гарненькі, чистенькі. На столі стоять тарілки, розкладені ложки. Дівчинка взяла ложку і почала годувати – спочатку ляльку, а потім ведмедика. Всіх погодувала, молодець!». При цьому дорослий супроводжує свої слова ігровими діями та підкреслює інтонацією, жестами, мімікою емоційно-позитивне ставлення до іграшок та дій з ними.

Якщо дитина не може включитись у запропоновану дорослим сюжетно-рольову гру, то проводиться додаткова робота з формування ігрових дій на основі предметних дій у такій послідовності:

- 1) Показати ігрові дії з різними предметами (ложкою – нагодувати ляльку, гребінцем зачесати її);
- 2) Організувати ігрові дії із заміниками використаних предметів (ложка – олівець; гребінець – лінійка);
- 3) Варіювання заміників однакових предметів: ложка – олівець, стрічка картону, паличка;
- 4) Формування системи дій певної ролі: мати – годує, читає, прибирає, одягає, зачісує; лікар – вислуховує, виписує ліки, робить укол;
- 5) Щоб дитина приймала роль, дорослий разом з нею програє відповідну систему дій і наголошує: «Ти грався у лікаря», «Ти була мамою».

Коротка схема роботи із залучення дитини до сюжетно-рольової гри становить перехід дитини від предметної дії до виконання нею ролі, відповідних їй дій і включає наступні кроки: їсти ложкою – годувати ложкою – годувати ложкою ляльку – годувати ложкою ляльку, як мама.

ВИСНОВКИ про формування передумов сюжетно-рольової гри у дітей раннього віку:

- метою формування передумов сюжетно-рольової гри є перехід дитини від предметної дії до виконання нею ігрової ролі;
- формування здійснюється за етапами: їсти ложкою – годувати ложкою – годувати ложкою ляльку – годувати ложкою ляльку, як мама.

3. Прийоми активізації сюжетно-рольової гри

У розвитку сюжетно-рольової гри не всі діти однаково успішно переходять від нижчого рівня до вищого. Потрібно виявляти дітей, у яких спостерігається відставання у розвитку сюжетно-рольової гри і проводити з ними розвивальну роботу. При цьому психолог (вихователь) орієнтується на ознаки недорозвиненості гри у дошкільника:

1. Примітивні й одноманітні дії з предметами;

2. Нестійкий інтерес до зовнішнього вигляду іграшки, не пов'язаний з можливостями гратись нею;

3. Високий вміст неадекватних дій з предметами. Наприклад, ложкою дитина не користується в її функціональному призначенні, а стукає нею об стіл, підлогу, іншу ложку, крутить у руках, кидає тощо;

4. Відсутність заміників та дій із уявними предметами;

5. Поодинокі сюжетні дії, сюжет відсутній.

При наявності відставання у розвитку гри дошкільника використовують наступні прийоми активізації гри.

1. Дорослий демонструє весь ланцюжок ігрових дій із сюжетною іграшкою, а потім просить дитину повторити .

2. «Знайомить» дитину з лялькою-донькою, називає дитину мамою чи папою, дає ляльці ім'я, викликає емоційне позитивно-забарвлене ставлення до іграшки, використовуючи зменшувально-пестливі слова, посмішки, виявлення турботи про ляльку, емоційний відгук на її «дії», розмову з лялькою.

3. Проводиться індивідуальна робота з дитиною над сюжетом, який ускладнюється від сеансу до сеансу.

Наприклад, організація гри на основі сюжету «Догляд за дитиною»:

у 1-шу зустріч включає купання ляльки;

у 2-гу додається приготування для неї їжі;

у 3-тю зустріч – годування;

у 4-ту зустріч – підготовка ляльки до сну.

ВИСНОВКИ про прийоми активізації гри дошкільника:

– ознаки рівнів розвитку сюжетно-рольової гри слугують критерієм для визначення відповідності розвитку дошкільника віковій нормі психічного розвитку;

– при наявності відставання у розвитку гри дошкільника використовують прийоми активізації гри;

- прийоми активізації гри спрямовані на урізноманітнення ігрових дій дитини, збагачення сюжету і використовуються дорослим на фоні доброзичливої уваги до дитини.

4. Організація сюжетно-рольової гри. Іграшки

Організація сюжетно-рольової гри дошкільника передбачає врахування часу та місця її проведення, тривалості, неухильного дотримання правил техніки безпеки та гігієни.

Найкращий час для сюжетно-рольової гри у дитячому садочку припадає на ранкові години, час прогулянки або після сну. Тривалість гри в середньому 20–40 хвилин. У 3–4 р. цей період заповнюється кількома уривчастими іграми, старші діти розгортають 1–2 сюжети. Місце для гри слід обирати таке, щоб діти могли розташувати там іграшки, будівлі, конструкції. Найкраще для цього підходять спеціально обладнані ігрові майданчики, кімнати. Попередньо дорослий підбирає відповідний матеріал, передбачивши можливість використання заміників.

З перших днів життя дитина знайомиться з іграшкою. К. Вайле та Є. А. Аркін запропонували наступну класифікацію іграшок: 1) звукові (сенсорні) – брязкальця, дзвіночки, барабани, дитячі гармошки тощо; 2) моторні (рухливі) – м'яч, дзига, більбоке і т. ін.; 3) зброя; 4) образні іграшки – ляльки, іграшкові тварини. До цієї класифікації В. В. Бабаєва пропонує додати іграшки з природного матеріалу та іграшки-саморобки [52, с. 40].

Першими іграшками дитини виступають, насамперед, сенсорні іграшки. Немовля любить штовхати ручками фіксовані та водночас рухливі (типу маятника) брязкальця. Коли розвивається дія хапання, дитина втримує брязкальце у ручках, трясє ним та радіє, почувши звук. Помітно, що дитина очікує появи звуку: потрясла і прислухалась. Якщо звук не виникає, дитина засмучується, розглядає іграшку, але недовго. Сенсорні іграшки зберігають важливе значення протягом усього дошкільного дитинства, охоче включаються дитиною у гру – спочатку у предметно-маніпулятивну, а згодом – у сюжетно-рольову. Конструкція таких іграшок ускладнюється, оперування ними вимагає певних навичок й вмінь дитини. Наприклад, складання мелодії на іграшковому фортепіано передбачає добре озна-

йомлення та запам'ятовування дитиною всіх звуків, що потенційно може продукувати такий іграшковий інструмент; розуміння зв'язку між певною клавішею та відповідним звуком; почуття ритму, музичний слух тощо.

Образні іграшки охоплюють досить широке коло добре знайомих дітям та улюблених ними іграшок. На першому році життя дорослий робить такі іграшки співучасниками побутових процесів: садочить поряд з малюком, щоб зацікавити його прийомом їжі, пускає «плавати» у ванночку, де купають дитину тощо. Таке використання образних іграшок дисциплінує малюка, викликає в нього позитивний настрій. У ранньому віці дитина зве до того, що образна іграшка стає постійним її супутником. Вона боляче переживає тривалу відсутність знайомої та улюбленої іграшки – котика, ведмедика, лисички, радіє зустрічі з нею. У дошкільному віці образні іграшки виступають персонажами різноманітних ігор дитини. З їх допомогою додаткового імпульсу отримує розвиток дитячої уваги, здатність наділяти предмети знаково-символічним значенням: ведмедик стає у грі «синком», лисичка – грає роль подружки тощо.

Особливе місце серед образних іграшок посідає **лялька**. Між дитиною та лялькою складаються певні відносини, розгортається спілкування, що сприяє розвитку самосвідомості дитини, зокрема такої її якості, як діалогічність. Так, і при відсутності улюбленої ляльки старший дошкільник подумки розмовляє з нею, про щось запитує, намагається передбачити її відповідь тощо. Ляльки часто виступають в іграх у ролях «дітей», а дошкільники стають для них «батьками». Така зміна позицій сприяє кращому усвідомленню дошкільником сутності взаємин батьків і дітей, розвиває в нього здатність бачити ситуацію очима іншої людини. Улюблена лялька дошкільника виконує для нього роль друга, що зберігає своє значення і на подальших етапах життя – у молодшому шкільному й навіть у підлітковому віці.

Рухливі іграшки входять у життя дитини з перших тижнів. Дитина простежує очима рух підвішеної іграшки, яка повільно рухається перед її обличчям. Сама починає викликати цей рух, штовхаючи підвішені іграшки, притягуючи їх до себе. Таким чином, дитина пов'язує свою активність з появою руху оточуючих предметів. Завдяки першим маніпуляціям з рухливими іграшками рухи дитини стають направленими, більш керованими. Ці іграшки широко використовуються дітьми, як у предметно-маніпулятивних, так і у сюжетно-рольових іграх. Як правило, такі іграшки рідко наділяються дітьми додатковим значенням; частіше за все машинка виступає машинкою,

м'ячик м'ячиком. Серед рухливих іграшок вирізняється підгрупа спортивних, використовуваних у рухливих іграх дітей.

Важливу роль у психічному розвитку дошкільника відіграють **дидактичні іграшки**. Маніпулювання та дії з ними передбачають усвідомлення дитиною певного правила, закономірності. Наприклад, пірамідки, мотрійки можна скласти на основі порівняння розміру частин. Якщо правильно скласти кубики з картинками, то побачиш знайомий казковий образ. Спочатку дорослий відкриває для малюка спосіб дії з дидактичними іграшками, згодом діти із захопленням самостійно складають та розбирають такі іграшки, тренуючи вміння порівнювати та співвідносити частини й деталі за ознаками кольору, величини, форми тощо. Особливо значний вплив такі іграшки мають на розвиток наочно-дійового мислення в ранньому дитинстві.

Продуктом творчої діяльності дошкільника виступають **іграшки-саморобки**. Діти створюють їх під керівництвом дорослого за певною послідовністю в обробці початкового матеріалу. Ним можуть бути кольоровий папір та картон, шматочки тканини, пластмасові та дерев'яні заготовки, пластилін, природний матеріал тощо. Дії з різними матеріалами при створенні іграшок-саморобок збагачують знання дитини про властивості предметів, формують уявлення про необхідність їх врахування у своїх діях. Виготовлену своїми руками іграшку малюк охоче включає у свої ігри; переносить творче ставлення на інші іграшки, прагнучи за власним задумом внести певні зміни у їх зовнішність.

Дії з **іграшками-забавами** призводять до певного неочікуваного результату – сюрпризу. Так, з невеличкої коробочки при натисканні на кнопочку раптом з'являється велика квітка. Кожна така іграшка містить певну загадку, інтригу, яка викликає радісний подив і зацікавленість дітей. Свої почуття дитина прагне розділити з дорослим, намагається за допомогою іграшки побачити реакцію дорослого, здивувати його.

У літературі, присвяченій дошкільному дитинству, вирізняються також технічні іграшки (машини, літаки, ракети); театральні іграшки, іграшки-знаряддя (зменшені копії знарядь праці дорослих).

Одним із показників відставання у розвитку дитини є відсутність в неї стійкого інтересу до іграшки, знижене прагнення погратись нею. Дослідження показують, що сама наявність іграшок не забезпечує оптимального розвитку дитини. Вона повинна зберігати тривалий інтерес до них та діяти з ними, а для цього дорослий вводить дитину до світу іграшок, показує їх можливості, допомагає дитині в ігровий спосіб осмислити іграшки, включити їх у свою гру.

ВИСНОВКИ про особливості організації ігор дітей та іграшки:

- організація ігор дітей спрямована на врахування психофізіологічних вікових норм та вимог психогігієни й техніки безпеки;
- дитячі іграшки слугують важливим засобом розвитку різноманітних психічних властивостей; розвивальний ефект іграшки залежить від її різновиду;
- основними різновидами дитячих іграшок є озвучені, музичні іграшки; образні іграшки (ляльки); дидактичні, моторні іграшки; іграшки-саморобки, іграшки-забави, іграшки-знаряддя (зменшені копії знарядь праці дорослих), технічні іграшки, театральні іграшки.

ТЕМА 10

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОБУТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Особливості побутової діяльності у дитини немовлячого віку
2. Характеристика побутової діяльності дитини раннього віку
3. Побутова діяльність у дошкільному віці

Література

1. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. – К.: Рад школа, 1991. – 368 с.
2. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод. реком. / Под ред. В. К. Котырло, С. Е. Кулачковой. – К.: Рад. Школа, 1989. – 88 с.
3. *Кононко Е. Л.* Чтобы личность состоялась. – К.: Рад школа, 1991. – 221 с.
4. *Котырло В. К.* Виховання слухняності дітей у сім'ї. – К.: Рад школа, 1967. – 104 с.
5. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 110–112.
6. *Люблинская А. А.* Воспитателю о развитии ребенка. – М., 1972. – С. 113-123, 170-174.
7. *Нискапен Л. Г.* Гигиеническое воспитание детей дошкольного возраста. – М., 1975.
8. *Островская Л. Ф.* Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
9. *Петерина С. В.* Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., 1986.
10. *Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г.* Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М., 1986.
11. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / Под ред. Н. М. Щелованова. – М., 1965.
12. *Смирнова Е. О.* Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С. 146-159.
13. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 41-64.

1. Особливості побутової діяльності у дитини немовлячого віку

Для життєдіяльності людини важливу роль відіграє забезпечення її побуту, як основи для ускладнення активності особистості. Кожна людина повинна володіти навичками самообслуговування, вміння стежити за своїм тілом, одягом, приводити свою зовнішність у порядок. Виникаючи як засіб задоволення біологічних потреб людини в їжі, теплі, чистоті, побутова діяльність соціальна за своєю природою, оскільки її виконання передбачає засвоєння людиною принципів організації свого побуту, прийнятого у суспільстві, оволодіння нею соціально виробленими культурно-гігієнічними навичками. Періодичність побутових процесів відображається та організовується за допомогою режиму дня. З перших днів свого життя немовля включається у побутові процеси, організовані дорослим для задоволення вроджених потреб малюка.

Досвід участі дитини у побутових процесах купання, одягання, годування насичується спілкуванням з дорослим, його уважним й ласкавим ставленням, коментуванням виконуваного. За 1 рік життя в дитини формується **емоційний етап** в освоєнні побутової діяльності, головною ознакою якого є позитивне ставлення до побутових процесів.

Дитина отримує певне уявлення про послідовність побутових процесів, засвоюючи **режим дня** – обґрунтований розподіл у часі і правильну послідовність задоволення основних фізіологічних потреб дитини уві сні, годуванні й активності (за Н. М. Щеловановим). Першим компонентом режиму дня, якого починає дотримуватись дитина, є виділення періоду нічного сну та денної активності. Новонароджений малюк спить і просинається періодично, незалежно від часу доби. Поступово дорослі так організовують життя дитини, що вона звикає вночі спати, а вдень бути активною. Від успішності задоволення фізіологічних потреб новонародженого значною мірою залежить її самопочуття, рівень активності. Дитина, яка задовольнила потребу в їжі, уві сні, яка відчуває тепло й спокій, поводить себе бадьоро, із цікавленням ставиться до оточуючого.

Під час включення дитини в побутові процеси встановлюється контакт з дорослими, виникають перші уподобання дитини. Вона емоційно реагує на різні побутові моменти: наприклад, із задоволенням сприймає купання, але не любить переодягатись. Період

активності дитини наповнюється різними гігієнічними процедурами, годуванням, в ході яких дитина знайомиться з першими предметами по догляду: милом, рушником, гребінцем, пляшечкою тощо. Розвиваються сенсомоторні властивості внаслідок того, що змінюється безпосереднє оточення, в якому перебуває дитина: в одязі, коли спить, роздягнута, коли її купають. В момент прийому їжі виникає психомоторне зосередження, рухи дитини зводяться до мінімуму. Формується тривалий період виявлення дитиною активності, під час якого відбуваються побутові процеси по догляду за нею та створюються найсприятливіші умови для розвитку її психічних функцій. Після цього дитині потрібен відпочинок, який вона отримує в період сну.

Привчання дорослим дитини до фіксованого режиму дня становить головний зміст виховання у немовлячому віці. При цьому фізіологічні потреби дитини набувають соціальної опосередкованості, соціалізуються. Соціалізованість фізіологічних потреб виявляється у соціальному способі задоволення цих потреб та у використанні при цьому спеціальних предметів.

Важливою умовою розвитку немовляти є виявлення ним направленої активності під час побутових процесів. Наприклад, з кожним днем зростає доля участі дитини у годуванні. До кінця 1-го місяця малюк може підтримувати пляшечку під час їжі. До кінця 2-го місяця дитина впізнає пляшку для годування, підтягає до неї голівку, захоплює соску ротом. З 4 місяців малюк сам утримує руками пляшечку для годування. Відбувається поступовий перехід від годування дитини за допомогою пляшечки й соски до використання при прийомі їжі ложки, чашки. У 4,5–6 міс. малюк починає їсти з ложки, яку тримає дорослий, рідку їжу. З 5–6 міс. дитина п'є з чашки, яку тримає дорослий. Виникають позитивні емоційні реакції на предмети, що використовуються при годуванні. Побачивши ложку, малюк відкриває рота, захоплює їжу губами.

Розширення направленої активності немовляти при здійсненні побутових процесів досліджували Н. М. Аксаріна, К. Л. Пантюхіна, Н. М. Щелованов, які вирізнили наступні етапи.

Спочатку активність немовляти проявляється переважно у процесі годування. У 6–7,5 міс. малюк під час годування сидить, спираючись на руку дорослого, який його годує, а з 7,5 міс. привчається їсти за високим столом. У 7 міс. дитина втримує хліб, сухарик, печиво в руці та їсть їх. У 9–10 міс. утримує чашку за допомогою дорослого. Якщо привчати дитину до акуратності, наприклад пов'язувати їй серветку, прагнути годувати так, щоб не забруднити обличчя і одяг

малюка, підтримувати чистоту на столі, то і малюк прагнутиме акуратності.

З II півріччя дорослий залучає дитину до участі в одяганні й роздяганні, називаючи предмети і дії. У 8–9 міс. малюк виконує елементарні вказівки дорослого, які полегшують процес одягання: лягти, сісти, підняти руку тощо.

Тенденція до розширення власної активності дитини під час виконання побутових процедур стає чимдалі помітнішою, приводячи у майбутньому до оволодіння дитиною діяльністю самообслуговування.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку побутової діяльності в немовлячому віці:

- найважливішим змістом виховання немовляти виступає засвоєння ним соціально зумовленого режиму дня;
- включення дитини у соціальні способи задоволення біологічних потреб людини починається із засвоєння специфічно людського біоритму «сон-активність»;
- організація дорослим побутових процесів по догляду за малюком виступає першою формою співпраці дорослого й дитини, у ході якого відбувається психічний розвиток малюка;
- формується позитивне емоційне ставлення до побутових процесів та до дорослого, що їх забезпечує;
- у виконанні побутових процесів відбувається перехід від керівної ролі дорослого до зростання самостійності дитини;
- закладаються основи формування психогігієнічних навичок дитини та відповідних особистісних якостей.

2. Характеристика побутової діяльності дитини раннього віку

Ранній вік становить важливий етап у розвитку побутової діяльності, зокрема навичок самообслуговування. Побутова діяльність, яка передбачає володіння виконавцем складними й різноманітними предметними діями, розвивається особливо інтенсивно у дитини цього віку на основі успіхів дитини у предметній діяльності, що виступає для цього віку провідною. Мотивація освоєння побутової діяльності ґрунтується на прагненні малюка до самостійності та на його інтересі

до функціонування оточуючих предметів. Таким чином у ранньому віці складаються сприятливі умови для розвитку, як операційної, так і мотиваційної сторони побутової діяльності. Цей вік вважається сензитивним особливо щодо вироблення навичок самообслуговування. Водночас операційна сторона побутової діяльності випереджує у своєму розвитку мотиваційну. Дитина фактично набуває самостійності у виконанні основних побутових процесів: вмивання, одягання, догляду за власними речами тощо. Закладається фундамент культурно-гігієнічних навичок дорослої людини.

Процес формування навичок побутової діяльності включає наступні етапи:

Спостереження за діями дорослих при виконанні побутових процесів. Дитина помічає, що дорослий використовує предмети у різних своїх призначеннях: у чашку наливає молоко, ложкою їсть, ножем ріже хліб тощо. Коли дорослий купає дитину, то бере мило, а коли причісує – гребінець. У малюка виникає прагнення самому діяти з цими предметами.

Виконання побутових дій разом із дорослим. На основі інтересу до побутової діяльності дорослих у малюка виникає готовність до оволодіння цією діяльністю. Він намагається виконати дії разом з дорослим: тримає чашку, коли дорослий наливає у неї води, витирається рушничком, коли дорослий розпочав це робити. Дорослий повинен підтримати ініціативу дитини. Він показує, як виконувати побутові процеси, коментує свої дії, наголошує на їх правильній послідовності, називає, які предмети при цьому потрібні; підтримує участь дитини у побутових процесах. У результаті у дитини складається певний руховий стереотип та відповідний образ побутового процесу, які разом утворюють сенсомоторний образ побутової діяльності, її окремих різновидів.

Засвоєння побутової діяльності справляє позитивний вплив на розвиток психіки й особистості дитини. Розмежування цілісного процесу побутової діяльності на окремі етапи, операції, виділення необхідних при цьому предметів сприяє зростанню диференційованості сприймання, розширенню активного словника дитини. На основі зростання диференційованості сприймання в неї зміцнюється та уточнюється пам'ять, формується образне мислення. Виявляючи самостійність у доступних для себе видах діяльності, малюк усвідомлює себе її суб'єктом (виконавцем), при цьому реалізується його мотив «Я сам». Виконання побутової діяльності сприяє розвитку довільності, організованості, охайності. Формується потреба у дотриманні гігієнічних норм.

Дитина чимдалі глибше усвідомлює смисл побутових процесів: для чого необхідно прибрати у кімнаті, вимити руки, одягатись, їсти. У зв'язку з цим формуються перші уявлення про взаємозв'язки явищ: якщо не прибрати бруд, можна захворіти; якщо не мити посуд, не буде куди накласти їжу тощо. Користуючись різними предметами, дитина розкриває їх властивості та навчається дбайливо ставитись до них: розправляти рушник, кладе мило у мильницю, а не у воду, де воно розмокає; розправляє одяг, щоб він не зім'явся тощо.

Дитина виконує побутові процеси у дитячому садку разом з ровесниками, навчається при цьому не заважати іншим, бажати один одному «смачного», чекати своєї черги тощо. Дорослий прищеплює дитині перші навички культури поведінки: сидіти спокійно, не виходити з-за столу під час їжі, говорити «дякую», чемно звертатись із проханнями по допомогу. За умови систематичного й послідовного контролю дорослого за самостійним виконанням дитиною побутових процесів, її культурно-гігієнічні навички перетворюються на звички, стають стійкими надбаннями особистості.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку побутової діяльності в ранньому віці:

- мотиваційну основу побутової діяльності становить інтерес дитини до світу оточуючих предметів та до процесів їх використання дорослим, а також прагнення дитини до самостійності;
- операційну основу для розвитку побутової діяльності становлять успіхи малюка у предметній діяльності, її зв'язок із предметно-маніпулятивною грою;
- переважає розвиток операційної сторони побутової діяльності: у малюка формуються культурно-гігієнічні навички, які становлять основу самообслуговування особистості;
- побутова діяльність справляє різнобічний вплив на розвиток психіки й особистості дитини;
- у дитини розвивається спостережливість, міцність та обсяг пам'яті, дійове та образне мислення;
- у сфері особистості малюка завдяки побутовій діяльності виникає усвідомлення себе виконавцем, здатність діяти відповідно до встановлених норм, враховувати дії товаришів; закладаються основи акуратності.

3. Побутова діяльність у дошкільному віці

Правила поведінки та норми ввічливості продовжують активно засвоюватись дитиною у дошкільному віці (С. В. Петеріна). У побутовій діяльності більш відчутним стає орієнтація на вимоги оточуючих, прагнення за допомогою правильної поведінки заслужити схвалення дорослих, сподобатись іншим. Тому для дошкільника важливим стає не просто наслідування дій дорослих, а якісне виконання побутових процесів. Діти звертають увагу на критерії оцінювання дорослим якості виконання дій по самообслуговуванню: погано вимив руки, бо не користувався милом; неправильно розклав іграшки, коли прибирав у кімнаті. Поступово ці критерії, які спочатку використовує дорослий, дитина починає вживати при оцінюванні товаришів. Сама ж робити аналогічні помилки, не помічаючи їх. Виникають ситуації, коли дошкільник намагається пояснити одноліткові, як слід виконувати той чи інший побутовий процес, але при цьому вихоплює лише окремі фрагменти, не розкриваючи цілісної послідовності операцій. Наприклад, дає настанову: «поскладай одяг на стільчик. Ось так, на спинку». Але не пояснює, які речі слід скласти спочатку, які зверху на них, як розправити складки, щоб одяг не зім'явся.

Дитина із захопленням ставиться до виконання побутових процесів, прагне допомогти дорослому у прибиранні кімнати, у пранні, у догляді за квітами та тваринами тощо. Якщо раніше дитину приваблювало само виконання процесу, то тепер основний інтерес переміщується на отримання схвалення, подяки дорослого.

Спостерігається розширення у розумінні смислу побутових процесів, вихід у цьому розумінні на рівень соціальних відносин: потрібно вимити руки перед тим, як розкладати хліб до обіду іншим дітям, бо від бруду на руках вони можуть захворіти. Відзначається здатність передбачити наслідки своїх дій.

Протягом дошкільного віку вдосконалюється здатність коментувати побутові процеси, описувати їх у мовленні, пояснюючи іншим дітям; зростає соціальна зорієнтованість мотивації виконання побутових процесів (прагнення уникнути сорому, зауважень, негативних оцінок ровесників та дорослих).

Дорослий може сприяти засвоєнню дитиною як мотиваційною, так і операційною стороною побутової діяльності. Для дошкільника засвоєння нових культурно-гігієнічних навичок відбувається легше й швидше за умови чітких пояснень з боку дорослого значення цих

навичок і послідовності операцій, з яких вони складаються. Участь дорослого у першому практичному виконанні дії зменшується порівняно із раннім віком, коли у побутовому процесі дії дорослого й дитини тісно переплітались. Тепер дошкільник діє за словесною інструкцією. Для закріплення культурно-гігієнічних навичок важливо систематично й уважно контролювати дитину, звертати її увагу на ознаки якісного виконання побутового процесу, пояснювати недоліки та орієнтувати на їх подальше подолання.

Навички, якими дитина оволоділа у ранньому віці ще більше автоматизуються, поєднуються у ланцюжки, створюючи певну систему. Зростає кількість стійких навичок – звичок, які зумовлюються внутрішніми потребами дитини, а не зовнішніми вимогами дорослих. До кінця дошкільного віку побутові процеси здійснюються без нагадувань дорослих, за ініціативою самих дітей.

Режим дня продовжує відігравати важливу роль в організації поведінки дитини. Протягом всього дня дитина використовує засвоєні навички, вдосконалює їх та оволодіває новими. Прокидаючись, вона застеляє свою постіль, вмивається, одягається. Вміє поводитись за столом під час прийому їжі, використовуючи при цьому столові прилади. Допомагає батькам або вихователю прибрати зі столу, бере участь у митті посуду. Стежить за своєю зовнішністю: причісується, коли помічає якийсь негаразд у зачісці; доглядає за своїм одягом, помічає, коли він забруднився чи розірваний тощо.

Включення дитини у працю дорослих призводить до зближення культурно-гігієнічних навичок із трудовими. Навички самообслуговування поширюються на допомогу оточуючим: зав'язати шарфик не тільки собі, але й товаришеві, принести ганчірку та допомогти витерти розливу кимось воду, рознести на столики тарілки до обіду всім дітям.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку побутової діяльності в дошкільному віці:

- переважає соціальна мотивація виконання побутових процесів дошкільником, який орієнтується на вимоги та схвалення оточуючих;
- відбувається усвідомлення зв'язку між налагодженням нормальних взаємин з оточуючими та дотриманням правил поведінки в побутовій діяльності;
- операційна сторона побутової діяльності розвивається як вдосконалення якості виконання засвоєних культурно-гігієнічних навичок та засвоєння нових;

- зростає внутрішня складова у мотивації побутової діяльності, у дитини формується потреба дотримуватись культурно-гігієнічних норм та на цій основі навички переходять у звички;
- роль дорослого у розвитку побутової діяльності дошкільника полягає у поясненні значення навичок та у розкритті операційного їх складу; для закріплення навичок у поведінці дитини дорослий повинен систематично контролювати їх виконання;
- навички самообслуговування набувають ознак трудових дій, коли дитина використовує їх на допомогу оточуючим.

ТЕМА 11

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ПРАЦІ

ПЛАН

1. Елементи трудової діяльності в ранньому дитинстві
2. Значення трудової діяльності дошкільника та розвиток її структури
 - 2.1. Трудова діяльність дошкільника як передумова професійного самовизначення
 - 2.2. Взаємозв'язок трудової діяльності та гри дошкільника
 - 2.3. Розвиток компонентів структури трудової діяльності дошкільника
3. Оволодіння дошкільником новими видами й формами праці
4. Розвиток співпраці дошкільника з однолітками

Література

1. *Вольцис К. О.* О воспитании целенаправленности у детей в процессе совместного труда // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 1. – С. 13–17.
2. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. – К.: Рад школа, 1991. – 368 с.
3. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод. реком. / Под ред В. К. Котырло, С. Е. Кулачковской. – К.: Рад. школа, 1989. – 88 с.
4. *Коломинский Я. Л.* Психология детского коллектива. – Минск: Народная асвета, 1984. – 240 с.
5. *Логинова В., Мотирина Л.* Формирование представления о труде взрослых // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 10. – С. 56–63.
6. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа. 1974. – С. 97–105.
7. *Маркова Т. А.* Воспитание трудолюбия у дошкольников. – М.: Просвещение, 1991. – 12 с.
8. *Машовець М.* Даруємо радість праці // Дошкільне виховання. – 2006. – № 5. – С. 7–9; № 6. – С. 10211.
9. *Неверович Я. З.* Начальные формы трудовой деятельности у детей дошкольного возраста / Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – М., 1965. – С. 158–189.

10. *Островская Л.Ф.* Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
11. Психология совместного труда детей / Под ред. Я. Л. Коломинского. – Минск: 1987. – С. 5–76.
12. *Сенько Т.* Шестилетки: труд и признание в группе // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 7. – С. 47–50.
13. *Смирнова Е. О.* Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.
14. *Сергеева Д. В.* Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. – М., 1987.
15. *Субботский Е. В.* Психология отношений партнерства у дошкольников. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 144 с.
16. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 51–64.

1. Елементи трудової діяльності в ранньому дитинстві

Праця – діяльність, спрямована на виробництво суспільно-корисних продуктів (матеріальних або ідеальних). Цілі діяльності визначаються не особистими потребами, а задаються суспільством. Праця – діяльність соціальна за природою (цілями) і за характером (неможлива без розподілу праці). Праця є необхідною умовою появи і розвитку свідомості. Застосування і виготовлення знарядь відрізняє працю від простого привласнення продуктів природи. В праці людина керується об'єктивними властивостями предметів, а не їх біологічним значенням. Виникають пізнавальні потреби в з'ясуванні цих властивостей, внаслідок чого розвиваються вищі процеси переробки інформації: мислення і уява. Дитяча праця – умова виховання моральних, товариських якостей, умінь взаємодії з ровесниками та старшими.

Основними різновидами дитячої праці протягом дошкільного дитинства виступають **трудові справи** – **обов'язкові** (самообслуговування, щоденна допомога старшим, співпраця з однолітками та дорослими) та **за інтересами** (індивідуальна робота, доручення, співпраця з дітьми та дорослими) (М. Машовець).

Досвід дитини раннього віку інтенсивно збагачується завдяки постійному включенню у спілкування та взаємодію з дорослими, які виконують різноманітні трудові процеси. Спостереження за працею дорослого розкриває перед дитиною значення праці: мама пришиває ґудзики на сорочку для батька; в'яже шкарпетки, щоб доньці взимку було тепло тощо. Активність малюка спонукає його включатись у спільну з дорослим діяльність, допомагати їм: малюк бере до рук віник, коли мама починає підмітати; несе лійку, щоб сестричка полила квіти. Зрозуміло, що результати такої допомоги ще не влаштовують дорослого – дитина не володіє достатніми вміннями та навичками. На перших етапах появи трудової діяльності виразно переважає її мотиваційна сторона. Прагнення дитини працювати спільно з дорослим лежить в основі вироблення таких важливих якостей особистості, як працьовитість, наполегливість тощо.

Іншим сприятливим моментом для розвитку елементів трудової діяльності у дошкільному віці є стрімке оволодіння дитиною світом предметів, діями з ними. Водночас предметні дії є основою і трудової діяльності, у ході якої предмети зазнають послідовних, планомірних, доцільних перетворень. Предметно-маніпулятивна гра та трудова діяльність тісно пов'язані у дитини раннього віку, чітко не відокремлюються в її свідомості. Головне для дитини – процес виконання трудових дій, а не результат, тому дитина часто не доводить справи до кінця, не звертає уваги на неякісне виконання. Слабо розвинені на цьому етапі необхідні навички та вміння у володінні знаряддями праці, доступними дитині: лопаткою, віником, лійкою тощо.

Важливою віхою у процесі становлення трудової діяльності є усвідомлення дитиною в кінці 3-го року життя значущості результату своєї праці. Таке усвідомлення виникає у зв'язку з прагненням малюка отримати схвалення дорослого, привернути його увагу до своїх досягнень. Зростає бажання дитини діяти самостійно, що стимулює оволодіння нею знаряддями праці. Складаються сприятливі умови для формування в дитини орієнтації на якісний результат, на розуміння його значущості для оточуючих – насамперед, для близьких дорослих (мами, бабусі), для інших дітей (братика, сестрички). Дитина вже розуміє, що коли чисто витерти помиту чашку для меншого братика, то він зможе краще втримати її у своїх ручках. Поступово на основі розуміння дитиною важливості її трудових дій для оточуючих складаються суспільні мотиви праці.

Відокремлення результату праці від її процесу в свідомості дитини сприяє становленню її до кінця раннього віку як суб'єкта

діяльності, свідченням чого є поява у мовленні малюка займенника «Я» та власного імені. Водночас, зростає розуміння зв'язку між власними трудовими діями малюка та якістю отриманого результату праці. У дитини виникає здатність передбачати результат своїх дій за виконуваним процесом праці: якщо всі іграшки покласти на свої місця, то у кімнаті буде прибрано. Уявлення про майбутній результат становить психологічну умову появи дій планування та контролю. У мовленні дитини з'являються дієслова у майбутньому часі, що вказують на планування нею своїх дій: «приберу», «витру», «допоможу».

Успіхи у розвитку предметних та трудових дій, у засвоєнні навичок самообслуговування призводять до появи автоматизованих дій з добре знайомими дитині знаряддями та предметами.

Як відзначає Г.О.Урунтаєва, у трудовій діяльності вирізняються результативні дії, спрямовані на перетворення предметів, та передумови продуктивних дій, що передбачають створення чогось нового. Такі дії спостерігаються лише у співпраці з дорослим – малюк разом з мамою ліпить вареники, готуючи обід для родини. Самостійно одержати новий продукт дитина ще не може.

ВИСНОВКИ про розвиток передумов трудової діяльності у ранньому віці:

- закладається мотиваційна сторона трудової діяльності дитини, джерелом якої слугує потреба у співпраці та взаємодії із дорослим, прагнення діяти як дорослий;
- передумови трудової діяльності складаються на основі предметної діяльності малюка і пов'язані з розвитком його самосвідомості та особистості;
- відбувається засвоєння автоматизованих дій і формування на їх основі перших найпростіших трудових умінь і навичок;
- дитина відмежовує себе від своїх дій, що сприяє усвідомленню нею результату діяльності та його зв'язку з виконаними діями;
- дитина прагне до досягнення результату своїх дій і отримання його оцінки дорослим.

2. Значення трудової діяльності дошкільника та розвиток її структури

2.1. Трудова діяльність дошкільника як передумова професійного самовизначення

У дошкільному віці складаються сприятливі умови для формування у дитини необхідних для включення у працю дорослих якостей, для вироблення початкових трудових умінь та навичок. Для дорослих стоїть важлива задача повною мірою використати можливості віку для максимально ефективного розвитку в дитини трудової діяльності. Найкраще засвоюється саме те, що викликає в дитини позитивні переживання, тому її працю слід організовувати так, щоб виникали радість праці, задоволення процесом та результатом її виконання. «Радість праці – могутня виховна сила», – писав В. О. Сухомлинський.

Однією з провідних умов формування трудової діяльності є бажання дитини брати участь у житті дорослих, наслідувати їх, тісно переплетене із зростанням її прагнення до самостійності. Перші спроби малюка включатись у життя дорослих, діяти як вони та спільно з ними слід обов'язково підтримувати, незважаючи на те, що вони певною мірою ускладнюють роботу дорослих. Адже мама швидше приготує обід, якщо не відволікатиметься на допомогу донці, яка «ліпить вареники» разом з нею. Щоб малюк полюбив працю, недостатньо лише одного бажання, він повинен оволодіти технічною стороною праці (вміннями й навичками), а також розкрити для себе сутність праці як основи життя людського суспільства. У праці відшліфовуються узагальнені дії: вміння організувати свою роботу, контролювати, оцінювати. Крім того, у праці формуються специфічні якості особистості: працьовитість, працездатність, звичка до регулярної праці, потреба бути корисним, допомагати. Надзвичайно позитивно трудова діяльність впливає на розвиток самостійності, суб'єктності, творчих здібностей дитини. Вона навчається проявляти ініціативу, впливати на думки й почуття інших людей через результати своєї праці. Праця дошкільника сама по собі не має суспільної значущості, характерної для праці дорослих, проте розкриває для дитини цю значущість, сприяє оволодінню суспільними мотивами праці.

Праця дошкільника набуває систематичного та розгорнутого характеру завдяки включенню в неї ігрових моментів, пов'язуванню із уявними ситуаціями, прагненню наслідувати дорослих. Так, коли дитині пояснити, що її іграшкою-саморобкою хоче погратись казкова Принцеса, то якість її виготовлення зростає, у дитини проявляється прагнення довести роботу до кінця. Якщо створити ігрову мотивацію, дитина краще виконує монотонну господарсько-побутову працю. Наприклад, якщо дитина уявляє себе снігоприбиральною машиною, то в неї краще виходить прибирання снігу з доріжки.

У різноманітних видах трудової діяльності дитина одержує, узагальнює і систематизує уявлення про працю дорослих, їх професії; проходить перший (емоційний) етап професійного самовизначення, коли виникають перші уподобання, намічаються професійні інтереси. Разом з тим розширюються знання дитини про професії. Особливо активно цей процес відбувається у старшого дошкільника. За даними А. Н. Белоус, діти цього віку можуть назвати 4–15 професій, які вони зустрічали у своєму досвіді. Зокрема, хлопчики краще обізнані із традиційно «чоловічими» професіями: військовими (льотчик, танкіст, ракетник), спеціальностями, пов'язаними з роботою на різних видах транспорту, на сільськогосподарських машинах, з будівництвом (каменярь, будівельник, зварювальник, кранівник, бульдозерист, екскаваторник). Дівчатка частіше називають «жіночі» професії вихователя, вчителя, лікаря, медсестри, перукаря, музичного працівника, продавця.

Знання про професії не обмежуються лише назвами професій. Діти добре обізнані зі знаряддями, інструментами, технікою, які характерні для окремих професій, використовують свої знання в іграх: лікар користується стетоскопом, шприцем, голками, медичним посудом, термометром; вчитель має ручку, зошит, журнал, у класі розташовані парти, дошка; водій керує машиною, в нього є запасне колесо, ключі для закручування гайок тощо. Старші дошкільники орієнтуються і на процес праці, описуючи послідовність його виконання. Складовою частиною дитячих уявлень про професії є виділення якостей, необхідних для представників певних професій: лікар охайний, уважний; вчитель – веселий, розумний, уважний. У дитини виникає повага до праці дорослих, розуміння її суспільного значення. Знання про працю дорослих виступають як центральна ланка уявлень про соціальну дійсність (В. І. Логінова).

2.2. Взаємозв'язок трудової діяльності та гри дошкільника

Оцінка важливої ролі трудової діяльності дошкільника пов'язана з її значущістю, насамперед, для розвитку особистості дитини. Результати праці дошкільника самі по собі не відзначаються корисністю для дорослих, але якщо дитина не буде у цьому віковому періоді залучатись до праці дорослих, то у подальшому в неї не буде сформовано здатності самостійно працювати на користь суспільства.

Розвиток трудової діяльності дошкільника тісно пов'язаний з переходом гри від предметної до сюжетно-рольової. Вихідним для становлення цих форм активності дитини є сформоване на попередніх вікових етапах її прагнення брати активну участь у житті дорослих, можливість реалізації якого значно зростає із розвитком самостійності дитини. Основне значення сюжетно-рольової гри полягає у проникненні дитини у світ міжособистісних взаємин, у засвоєнні нею способів соціальних взаємодій, що є необхідними умовами виконання головних соціальних ролей дорослих. Завдяки сюжетно-рольовій грі та праці між дитиною та дорослим світом встановлюється характерний для дошкільного віку зв'язок. Але, якщо у праці дитина орієнтується на отримання конкретного результату при мінімумі уявних елементів, то у грі для дитини головне – сам процес її виконання при максимумі уявних елементів. Тому у праці зв'язок з дорослим світом носить більш реальний та конкретний характер, яскравіше виявляючи для дитини її вікові обмеження: не може вести машину насправді, робити уколи хворим тощо.

Часто трудова діяльність дошкільника тісно вплітається у контекст ігрової. Це найбільш характерно для молодших дошкільників. Розпочинаючи виконувати трудову діяльність, дитина може у процесі її виконання підміняти трудову мету ігровою, особливо, коли трудове завдання виявилось занадто складним, незрозумілим, позбавленим чіткого смислу. Щоб трудова мета не трансформувалась в ігрову, дорослий повинен вчасно прийти на допомогу, стимулювати, заохочувати, пояснювати. Як зазначають дослідники праці дошкільників Я.Л.Коломінський та Л.В.Фінкевич, шестирічні діти вже усвідомлюють відмінності гри і праці. Гра розглядається дітьми як діяльність для задоволення, а праця як корисна і важлива робота.

Зв'язок гри і праці, який характерний протягом всього дошкільного періоду, сприяє розвитку обох видів дитячої діяльності. Так, створені дитиною продукти праці, включаються в її гру, використовуються

в якості іграшок, заміників тощо. Гра на сюжети професійної діяльності «у лікаря, школу, пошту, магазин» сприяє розширенню уявлень про працю дорослих, про їх стосунки у ході трудової діяльності, готує дошкільників до подальшого вибору професії. Праця, виконувана дошкільником із задоволенням і захопленням, пов'язана із уявною ситуацією і переростає в гру.

2.3. Розвиток компонентів структури трудової діяльності дошкільника

Засвоєння будь-якої діяльності вимагає оволодіння основними компонентами її структури. Якщо дитина володіє всіма цими компонентами, вона здатна виконувати діяльність самостійно, без допомоги ззовні. Структура трудової діяльності відображає загальну структуру діяльності людини, включаючи мотиви, цілі, дії контролю й оцінки, способи виконання дій. У дошкільника формується як внутрішня, так і зовнішня сторона діяльності. До внутрішньої належать мотиви, цілепокладання, дії контролю й оцінки. До зовнішньої сторони відносяться предметні дії, певна їх послідовність, що відображає засвоєний дитиною спосіб виконання.

МОТИВИ праці вирізняють:

- зовнішні, зумовлені нетрудовими потребами дитини;
- внутрішні, що пов'язані із самим виконанням трудової діяльності.

Обидві ці групи мотивів мають суттєве значення для розвитку особистості. Саме в дошкільному віці складаються найсприятливіші умови для становлення суспільних мотивів трудової діяльності. Ускладнення внутрішніх мотивів праці відбувається як перехід від інтересу дитини до зовнішніх атрибутів трудової діяльності, від її процесу до прагнення отримати певний заданий і корисний результат. Інтерес до самого виконання трудових дій характерний для дитини 3–4 р., що зближує працю малюка із його грою. Дитині цікаво мести підлогу, прати шкарпетки, уявляючи себе господинею.

Деякі трудові дії дитина виконує під впливом зовнішніх мотивів покарання чи схвалення дорослих: «бабуся похвалить», «батько обіцяв купити морозиво», «якщо не зроблю, мама буде сваритись». Як ставитись дорослим до таких мотивів дітей? Ці мотиви перетворюють працю дитини на своєрідний засіб досягнення особистих (іноді корисливих) цілей, що в майбутньому може обернутись споживацьким

ставленням людини до своєї професії, до виконання хатніх обов'язків тощо. Орієнтація дошкільника на процес праці, отримання при цьому задоволення – надзвичайно важлива передумова творчого зацікавленого ставлення до своєї професії в майбутньому. Таким чином, у дошкільному віці закладається здатність особистості любити працю, отримувати задоволення від її виконання.

Зовнішні мотиви лежать в основі формування суспільних мотивів праці. До них належить прагнення принести комусь радість, приємно здивувати, допомогти. Перші прояви таких мотивів виникають досить рано, а у старшому дошкільному віці вони стають усвідомлюваними та одними з найбільш дієвих. Їх відмінність від корисливих мотивів праці полягає в тому, дитина прагне зробити те, що потрібно не особисто їй, а іншим: виготовити листівку для мами, сестрички, бабусі; відремонтувати розірвану книжку для братика; допомогти одягтись ровесникові. Таким чином, для дитини відкривається суспільна значущість праці.

Цілі праці. Здатність дитини самостійно ставити мету праці формується поступово на основі виконання доручень, розпоряджень, інструкцій дорослих. Прийняти мету, поставлену дорослим, дитина спроможна з раннього віку, але лише у тому випадку, якщо розуміє зв'язок між досягненням мети й задоволенням власних потреб. Для цього мета повинна бути не просто сформульована дорослим, а наочно представлена у відповідних зразках. Якщо попросити дитину скласти пірамідку і не показати зразок, дитина, як правило, не спроможна виконати цього завдання. Постановка трудового завдання повинна бути чіткою й конкретною. Так, якщо дорослий просить дитину скласти одяг, то вона не завжди здатна виконати прохання через те, що не розуміє, чого саме вимагає дорослий. Тут допоможе роз'яснення: «поклади сорочку на полицку в шафу, а брючки повісь на гачок». Згодом зростає досвід трудової діяльності дошкільника і завдання може формуватися більш узагальнено: «прибрати в дитячій кімнаті».

Розширення уявлень у старшому дошкільному віці становить основу для прийняття дитиною досить складних багатокомпонентних інструкцій дорослого, які передбачають кілька етапів виконання. Дитина спроможна втримати цю інструкцію, контролюючи послідовність її виконання. Виникають перші цілі трудової діяльності, поставлені дитиною за власною ініціативою. Цьому сприяє поява перших елементів самооцінки, завдяки яким дитина ставить досяжні для себе цілі діяльності. З умінням постановки мети у дитини розвиваються дії планування її досягнення. До процесу планування

входить виділення умов, засобів і способів досягнення мети, яке випереджує предметні дії дитини. Дитина простежує послідовність виконання, вносячи необхідні корективи: «спочатку приберу в шафі, а потім на столі». Здатність до планування виникає у 4–5 років та значно поліпшує якість трудової діяльності дошкільника.

Колективний характер активності старших дошкільників призводить до необхідності обговорювати план своєї спільної діяльності, розподіляти ділянки роботи та узгоджувати їх між собою, визначати відповідальних за отриманий результат. У ході спільної праці дошкільників у них розвиваються навички самоконтролю та самооцінки на основі порівняння власної роботи з плодами праці ровесників. Формуються навички співпраці, взаємодопомоги, взаєморозуміння, що становить важливий напрям підготовки дошкільника до «дорослої» трудової діяльності.

ТРУДОВІ ДІЇ становлять операційну сторону трудової діяльності дошкільника. Вони дещо відстають у розвитку від мотиваційних компонентів, особливо у дитини раннього віку. Згодом дитина освоює перші трудові навички, пов'язані із самообслуговуванням, з включенням у господарсько-побутові процеси дорослих. У 4–6 рр. трудові дії стають більш точними, швидкими і скоординованими, чому сприяє розвиток моторних властивостей дитини. Дорослому слід враховувати обмеженість фізичних можливостей дитини, особливості її психічного розвитку, внаслідок яких дитина виконує трудові завдання довго, іноді з небажаними наслідками та неякісними результатами. Не слід забувати про вимоги техніки безпеки, даючи дитині трудові доручення. Наприклад, поливаючи кактуси, дитина може випадково поранитись його гілочками, несучи скляний посуд, розбити його й теж покалічитись. Перед тим, як дитина приступає до виконання, дорослому слід переконатись, чи зрозуміла вона завдання, чи вміє поводитись з відповідними знаряддями і предметами праці, чи володіє потрібними трудовими вміннями. Завдання повинні бути чіткими, зрозумілими, конкретними. Оцінюючи дитину, дорослий привертає увагу дитини до якості результату, до можливості його використання та споживання людиною. Так, прибираючи у кімнаті, дитина акуратно склала одяг на столі. Дорослому варто похвалити зусилля дитини, але пояснити, чому одяг на столі буде заважати, обговорити з дитиною небажані наслідки: не буде де розкласти обід. Дитина, знаючи, що їй самій доведеться прибирати за собою, починає звертати увагу на те, щоб смітити менше, зберігати порядок у приміщенні, цінуючи

цим самим працю інших людей. Спробувавши помити посуд, дитина розуміє й цінує зусилля дорослих, дбайливіше ставиться до результатів їх праці.

Дії КОНТРОЛЮ. Разом із власне трудовими діями у дитини в процесі праці розвиваються узагальнені дії контролю. Здатність контролювати свою діяльність прямо пов'язана із виконанням дій планування. Контролювати роботу можна лише на основі порівняння реальних результатів із запланованими, уявними. Тому діти 3–4 р., які заздалегідь не планують свою працю, не помічають і помилок, вважають роботу завжди хорошою, незалежно від її результату. Перші дії контролю спрямовані на працю однолітка, до якої малюки ставляться досить критично. Старший дошкільник починає планувати свою працю, помічає помилки при її виконанні – спочатку найбільш грубі. Для дошкільника 5–7 р. важливо не просто виконати роботу, а знати, наскільки її результат відповідає зразкові. Не вміючи самостійно оцінити свою роботу, вони звертаються з питаннями до дорослого про правильність і якість власних трудових дій.

ВИСНОВКИ про значення трудової діяльності дошкільника та розвиток її структури:

- завдяки трудовій діяльності у дошкільному віці закладаються основи майбутнього професійного самовизначення;
- трудова діяльність дошкільника тісно переплітається із грою, насамперед, сюжетно-рольовою;
- відбувається розвиток трудової діяльності дошкільника у напрямках вдосконалення її зовнішніх та внутрішніх, мотиваційних та операційних компонентів;
- розвиваються внутрішня та зовнішня мотивація трудової діяльності дошкільника. На основі внутрішньої виникає творче ставлення до праці. На основі зовнішньої – суспільні мотиви праці;
- розвиток цілепокладання відбувається як зростання здатності виконувати чимдалі складніші інструкції дорослих та здатність самостійно ставити мету;
- розвиток трудових дій полягає у зростанні їх автоматизованості, контрольованості.

3. Оволодіння дошкільником новими видами і формами праці

Розвиток різних видів праці дошкільника відбувається згідно загальної закономірності становлення особистості у процесі її соціалізації, що полягає у взаємозв'язку суперечливих тенденцій до самостійності (індивідуалізація) та до посилення соціальної взаємодії (інтеграція). Самостійність дошкільника при виконанні трудових процесів формується лише при систематичній підтримці дорослого, у взаємодії з ним, результатом чого, з одного боку, є оволодіння дошкільником технічною стороною праці (вміннями, навичками) і зростання суб'єктності, а з другого, – зростання здатності до співпраці, залучення до дорослого життя.

Важливим напрямом у розвитку трудової діяльності дошкільника виступає розширення різновидів праці, якими оволодіває дитина. З кожним днем зростають фізичні та психічні можливості дитини, її самостійність. До основних видів праці, що виникають у ранньому та дошкільному вікових періодах належать: праця з самообслуговування; господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна праця.

Першим різновидом трудової діяльності, яким оволодіває дитина раннього віку, є праця з самообслуговування, що вимагає від дитини включення в основні гігієнічно-побутові процеси: дотримання чистоти власного тіла (насамперед, ручок, обличчя); одягу; вміння самостійно приймати їжу, втримуючи ложку, чашку; застеляти ліжко. Праця з самообслуговування тісно пов'язана із господарсько-побутовою. Різниця між ними полягає у тому, що самообслуговування спрямоване на задоволення особистих фізіологічних потреб дитини, а у побутовій праці об'єктами стають побутові предмети. Оскільки дитину спочатку приваблює зовнішній бік побутових процесів, то вона значно краще виконує побутову працю при наявності в неї таких атрибутів, як халат, фартушок, хустинка, щітка, пилосос. Перенесення інтересу з зовнішніх сторін господарсько-побутової праці до внутрішніх, зокрема до її результату, відбувається за умови систематичного підкріплення зусиль дитини з боку дорослого, його власного прикладу у дотриманні чистоти приміщення, естетичному оформленні свого побуту. Дорослий повинен емоційно виразно та зі схваленням ставитись до дотримання дитиною чистоти, порядку, підкреслювати їх значущість для здоров'я й діяльності дитини та оточуючих людей: якщо речі не прибирати на

свої місця, то потім довго шукаєш потрібне, витрачаєш багато зайвого часу. У побуті цілий ряд речей використовується спільно всіма членами родини. Якщо хтось не дбає про них, то страждають усі інші. Ось старший братик поїв, а посуд за собою не помив – мама й сестричка не можуть вчасно пообідати. Дитина привчається думати про оточуючих, не порушувати їх комфорт, у неї формуються суспільні мотиви трудової діяльності, виникає прагнення допомогти.

Мотив допомогти, усвідомлення дитиною своєї значущості та водночас відповідальності сприяє появі в неї такого різновиду трудової діяльності, як **праця в природі**, зміст якої складає догляд за живими об'єктами – тваринками, пташками, рослинами. Дитина помічає, що особливо залежні від людського догляду домашні тварини й рослини. Якщо тваринку не погодувати, вона може захворіти, квітка в'яне без води, а згодом і гине. Такі спостереження дитини повинні супроводжуватись закликами дорослих допомогти слабшому, спасти його від загибелі. У дитини розвивається бережне й дбайливе ставлення до природи, закладаються елементи екологічних знань та уявлень про біологічні ланцюжки та взаємозалежності. Переживання своєї значущості позитивно впливає на становлення малюка як суб'єкта діяльності, на розвиток його самостійності.

Здатність дитини володіти певними знаряддями праці дорослих виникає близько 5-ти років. На основі цієї здатності у дитини розвивається **ручна праця**, спрямована на обробіток певних предметів: пошиття з тканини виробу, склеювання з паперу ляльки, складання з дощочок коробочки тощо. Цей різновид праці має виразний продуктивний характер, найбільше наближаючись за своєю сутністю до виробничої діяльності дорослих. У процесі її виконання дитина використовує такі «дорослі» знаряддя, як молоток, ножиці, голку, лінійку, ніж. Структура ручної праці має виразний творчий характер, передбачає розробку задуму та наступне його втілення. Дитина починає виконувати ручну працю, бажаючи наслідувати дорослих: мама користується ножицями, голкою – і ці предмети стають привабливими для дитини. Прагнення дитини оволодіти цими предметами та процес їх використання повинні спрямовуватись й контролюватись дорослим, який збагачує мотивацію ручної праці суспільними мотивами: вишити серветку до свята Мам, виготовити іграшки для прикрашання Новорічної ялинки у дитячому садочку тощо.

Дорослий організовує трудову діяльність дошкільника за допомогою чимдалі складніших **форм** у наступній послідовності (за Д. В. Сергеевою).

1. У дітей раннього і молодшого дошкільного віку формою організації виступає **спільна з дорослим праця**. Дорослий вчить дитину трудовим умінням, постійно контролює процес праці, показує послідовність дій, допомагає досягти результату і усвідомити способи дій, їх зв'язок з одержаним результатом.

2. **Доручення** як форма організації праці дитини використовується з 3-х р. У дорученні дорослий формулює мету, обґрунтовує її значущість, виділяє кінцевий результат і способи його досягнення. Сам процес виконання доручення здійснюється малюком самостійно. При цьому трудова діяльність носить частково суб'єктний характер, оскільки її мотиваційні компоненти забезпечуються дорослим, а виконавські – дитиною.

3. Певну міру ініціювання містить така форма організації праці дитини, як **обов'язок**. Ініціатива дитини полягає у виконанні звичної справи систематично без нагадувань дорослого. **Обов'язковість** такої справи дитина розуміє за умови відповідних пояснень дорослого: чому слід щоденно поливати квіти; перед сном акуратно складати свій одяг. Дорослий привчає дитину систематично виконувати певні обов'язки. Коли трудова справа перетворюється на звичку, дитина сама вибирає умови, засоби і шляхи досягнення результату, організовує і контролює процес праці. При зміні стабільних умов життя звичка дитини швидко руйнується. Наприклад, переїзд родини на нове місце проживання, перехід дитини в інший дитячий садок і відсутність систематичного виконання обов'язку протягом 1–2 тижнів приводять до того, що звичка зникає.

4. Суб'єктність дитини найповніше розкривається у **праці за власною ініціативою**. Ця форма організації праці дитини виникає наприкінці дошкільного віку й за умови позитивного ставлення дорослого до проявів дитячої самодіяльності. Навички самоорганізації переносяться на трудову діяльність з ігрової, де ініціатива дитини проявляється насамперед й найповніше. Наприклад, прийшовши у гості до двоюрідного братика, дитина починає наводити лад у його кімнаті.

ВИСНОВКИ про оволодіння дошкільником новими видами і формами праці:

- розвиток трудової діяльності дошкільника відбувається на основі взаємозв'язку суперечливих тенденцій до самостійності (індивідуалізації) та до посилення включеності в доросле життя (інтеграція);
- до основних видів праці, що виникають у ранньому та дошкільному вікових періодах належать праця з самообслугову-

- вання, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна праця;
- організація дитячої праці відбувається за допомогою таких генетично послідовних форм, як спільна з дорослим праця, до-ручення, обов'язок, праця за власною ініціативою.

4. Розвиток співпраці дошкільника з однолітками

Становлення спілкування та взаємодії дошкільників з ровесниками включає й розвиток їхньої спільної праці. Спільне перебування у дитячому садочку з раннього віку привчає дітей розподіляти спільні місця своєї активності, не заважати один одному. Так, кожна дитина прибирає свій одяг у свою шафку. Перші прояви взаємодії між дошкільниками у ранньому віці ще не носять характеру спільної діяльності. Фактично – це паралельне виконання індивідуальної діяльності кожним з дітей. Спільність по-справжньому проявляється спочатку на рівні окремих дій та пов'язана зі становленням сюжетно-рольової гри, яка за своїм характером носить колективний характер. Маючи певний досвід спільних ігрових дій, діти переносять його і на виконання трудових. Перші прояви спільності у праці дошкільників – це повідомлення один одному про свої наміри, мотиви і цілі. Згодом виникають елементи взаємодопомоги: у Катрусі впав шарфик, а Максимко підняв його. Дорослий організовує колективні справи: діти прибирають в ігровій кімнаті, на ігровому майданчику. Малюки пишуться виконаним, кожен підкреслює свій внесок: «це я прибрав».

Поява ігор з правилами у старших дошкільників зумовлює їх прагнення керуватися правилами організації спільної праці, виявляється їх здатність до спільного планування своєї роботи з розподілом ділянок роботи та обов'язків, обговоренням послідовності її виконання, узгодженням своїх дій. При цьому діти проявляють зацікавленість не тільки процесом виконання, але й результатом, допомагаючи один одному у процесі досягнення мети, поступаючись частиною матеріалу та знаряддями на користь справи.

На вершині розвитку співпраці дошкільників носить цілком самодіяльний, саморегульований характер. Група дошкільників, що

виконує спільну трудову діяльність, становить цілісний організм з досить чіткою статусною та рольовою структурою. Однією з провідних є роль організатора, який водночас виступає діловим та інтелектуальним лідером: з ним радяться, його запитують, виконують його розпорядження. Організатор володіє максимальною ініціативою, часто виступає ініціатором співпраці, визначає ділянки роботи та відповідальних за їх виконання, координує взаємодію між виконавцями, виступає своєрідним арбітром при виникненні суперечок, конфліктів. Як правило, організаторами виступають добре розвинені діти, активні, самостійні, з добре сформованими комунікативними й організаторськими навичками, найбільш умілі у виконанні трудової діяльності.

Становлення такої цілісної дитячої мікрогрупи передбачає підбір її якісного складу. Вже у старшого дошкільника вибір партнера для співпраці виходить за межі критеріїв, пов'язаних з симпатіями чи антипатіями. Діти беруть до уваги ділові якості ровесників: що вони вміють, хто буде будувати замок з піску – це краще за все виходить у Петрика. Вибір партнера враховує й особистісні якості – такі як агресивність, хвалькуватість, плаксивість. Дітки з такими якостями інколи взагалі виявляються ізольованими серед одноліток.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку співпраці дошкільника з однолітками:

- у дошкільника складається спільна з однолітками праця, що сприяє формуванню етичних норм;
- розвиток співпраці у дошкільників полягає у послідовній зміні етапів паралельного виконання, появи спільних дій, самодіяльної співпраці дітей;
- виконання самодіяльної співпраці дітей забезпечується цілісними стійкими дитячими мікрогрупами з чіткою рольовою та статусною структурою.

ТЕМА 12

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ТА КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Зародження образотворчої діяльності у дитини до 3-х років
2. Розвиток образотворчої діяльності дошкільника
 - 2.1. Особливості малюнка дошкільника
 - 2.2. Зв'язок малювання із грою та мовленням дитини
3. Конструктивна діяльність у дошкільному віці

Література

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. *Давидчук А. Н.* Конструктивное творчество дошкольника. – М.: Просвещение, 1973. – 76 с.
3. *Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г.* Восприятие и действие / Под ред А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1967. – 324 с.
4. *Комарова Т. С.* Изобразительная деятельность в детском саду; Обучение и творчество. – М., 1990.
5. *Комарова Т. С.* Изобразительная деятельность дошкольников / В кн.: Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н.Прокопиенко. – К.: Рад школа, 1991. – С. 246–267.
6. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
7. *Пармонова Л., Ударовских Г.* Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. –1985. – №7. – С. 46–49.
8. *Полуянов Ю. А.* Дети рисуют. – М., 1988.
9. *Смирнова Е. О.* Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс. – 1997. – С. 250–257.
10. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 95–98.

11. Шаграева О.А. Детская психология. Теоретический и практический курс. – М.: ВЛАДОС, 2001. – С. 259–268.

1. Зародження образотворчої діяльності у дитини до 3-х років

Образотворчу й конструктивну діяльність дитини ще називають продуктивною, маючи на увазі, по-перше, її націленість на отримання результату, а по-друге, її творчий та оригінальний характер. Водночас, ці види діяльності допомагають дитині відобразити оточуючу дійсність так, як вона її сприймає та розуміє. Створюючи малюнок, аплікацію, скульптурну форму чи конструкцію, дитина втілює на доступному їй технічному рівні свої індивідуальні та суб'єктивні образи предметів та явищ оточуючого, тому така діяльність носить моделюючий характер. Продукти образотворчої та конструктивної діяльності – це моделі оточуючої дійсності [120, с. 10].

Моделюючий характер продуктивної діяльності дитини зближує її із грою, де моделюються відносини між дорослими.

Технічну сторону продуктивної діяльності становлять її засоби та здатність дитини у володінні ними. Використовуються кольори, форми, композиції, які передаються за допомогою фарб, паперу, пластиліну, конструктора, використовуючи спеціальні знаряддя та пристрої: пензлики, олівці, ножиці тощо. Протягом дошкільного дитинства дитина оволодіває навичками продуктивної діяльності, способами моделювання. У результатах продуктивної діяльності відбивається пізнавальний досвід дитини, її розуміння світу. Водночас прагнення змоделювати певний об'єкт ставить перед дитиною задачу його детального пізнання, виділення у ньому частин та властивостей. Продуктивна діяльність становить форму пізнання дитиною світу, тісно пов'язану із потребою у самовираженні малюка.

Перші продуктивні дії дитини виникають на основі предметних дій із такими зображувальними засобами, як олівець, пензлик, з такими матеріалами, як папір, пластилін. Маніпулюючи олівцем у 2 р. дитина відкриває його властивість залишати на поверхні слід. Перші помітки олівцем дитина робить не тільки на папері, а і на стінах, на меблях, не розуміючи смислу цих поміток. Поступово дитина дізнається про зв'язок між рухами своєї руки та лініями, які залишає олі-

вещь на папері. З цього починається формування техніки малювання, вироблення навичок володіння олівцем.

Дорослий спонукає дитину до осмислення перших карлючок, запитуючи «Що це?», або говорячи «Це м'ячик. Це яблучко». Дитина знайомиться з дитячими книжками, вчиться впізнавати намальоване, встановлювати його зв'язок із почутим. Процес створення власного малюнка відбувається за схемою: випадкові лінії олівця – їх осмислення. Перші зображення олівцем дуже приблизно передають зовнішні властивості предметів. Так, дитина часто малює замкнену лінію, форма якої наближається до кола, яка для неї позначає різні предмети: це і кулька, і дівчинка, і сонечко. Дорослому важко впізнати в них певний предмет. Він пояснює дитині: якщо це яблучко, то домалюємо черешок чи листочок. Зв'язок карлючок із предметом дитина запам'ятовує, про що свідчить впізнавання ним предметів на своїх малюнках. Згодом дитина сама починає називати намальоване.

Називання дитиною своїх карлючок становить перший етап у розвитку образотворчої діяльності. У цьому процесі бере участь знакова функція свідомості. Малювання дитини набуває сутнісної ознаки образотворчої діяльності як творення образів оточуючих предметів. Дитина все глибше проникає у сутність образотворчої діяльності, починає усвідомлювати її специфічну мету зобразити щось. Про це свідчить постановка дитиною задачі перед початком малювання за принципом назвав-намалював. Малюнок задається дитиною наперед, ще до свого втілення. Намалювавши, дитина помічає, що дорослий не завжди правильно розуміє дитячий задум, не впізнає на малюнку те, що хотіла намалювати дитина. Відсутність схожості зображеного з оригіналом стає перешкодою на шляху опосередкованого предметом спілкування з дорослим. Перехід до навмисного зображення предмету створює умови для того, щоб малюнок все більше наближався до дійсності. Розвивається моторика руки, її довільність. Т. С. Комарова виділила три групи образотворчих умінь:

- 1) уміння використовувати знаряддя і матеріали (пензлик, олівці, фарби та ін.);
- 2) здатність встановлювати зв'язок дійсної форми предмету з тим рухом, який слід використати для її передачі у малюнку;
- 3) зорове сприйняття і контроль рухів на основі уявлення про особливості того малюнка, який повинна зробити дитина.

ВИСНОВКИ про особливості образотворчої діяльності у дитини до 3-х років:

- образотворча діяльність носить продуктивний характер, виступає різновидом дитячої творчості;
- образотворча діяльність зароджується на основі потреби дитини в активності, у пізнанні оточуючого, у наслідуванні дорослих;
- образотворчі дії виникають з 2-х р. на основі предметних дій малюка з олівцем при появі осмислення його слідів на поверхні;
- ознакою власне образотворчої діяльності дитини є називання нею зображеного, що пов'язане із розвитком знакової функції свідомості;
- формування у дитини техніки малювання відбувається на основі її потреби бути зрозумілою для дорослого, встановити з ним контакт через малюнок.

2. Розвиток образотворчої діяльності дошкільника

2.1. Особливості малюнка дошкільника

Можливості дошкільника в оволодінні образотворчою діяльністю значно зростають завдяки розвитку самосвідомості, розширенню пізнавального досвіду. Зміст малюнків дошкільника значно ускладнюється. Він зумовлений досвідом ознайомлення з оточуючим, розвитком його розумової діяльності та образотворчих умінь, індивідуально-статевими особливостями (ставленням до предмету, інтересами). Якщо діти раннього віку вміють проводити лінії, наближені до прямих, до кола чи півкола, то і змістом їх малюнків виступають кульки з ниточками, намисто, доріжка, м'ячик, печиво. З 3-х р. у малюнках все частіше з'являється зображення людини. Спочатку це так звані головоноги, потім на малюнках вирізняється голова, шия, тулуб, ноги. У середніх дошкільників є особливо улюблені предмети для малювання, які вони неодноразово зображають: будинок, квітка, пташка, рибка, дерево, сонце. Після 5 р. при підтримці дорослого зміст малюнків різко розширюється. Діти довго та із захопленням малюють. Їх роботи відображають певні сюжети, де зображено не просто набір предметів, а їх взаємопов'язаність: вигляд кімнати, дівчинка із куль-

ками на параді, берег моря із дітьми тощо. На своїх малюнках діти намагаються зображати процесуальність явищ – так з’являються серійні малюнки, що відповідають розвитку певного сюжету: Колобок у лісі із Ведмедем, потім Колобок із Лисою. У малюнках діти зображають також ігрові сюжети із певними персонажами. Вони виконують такі малюнки не один день, відтворюючи картини життя персонажів: Принцеса з казки переживає у малюнках різні пригоди: ось вона у будиночку на березі моря, ось її рятує сміливий Котигорошко, а тепер вона на балу танцює із ним.

Розвиток техніки образотворення дозволяє зобразити предмет так, щоб його впізнавали оточуючі, однак зображення це відзначається схематизмом. І причина цього не лише у рівні техніки малювання, але й в особливостях дитячого сприймання, яке ще недостатньо деталізоване й диференційоване. У своєму малюнку дитина передає найістотніші, найважливіші для впізнавання ознаки й деталі оригіналу, не зважаючи на менш помітні якості. Малюнок створюється дитиною за допомогою образного узагальнення, яке становить передумову графічного моделювання (Л. А. Венгер).

Поступово у процесі цілеспрямованого навчання образотворчій діяльності технічні вміння і навички дитини вдосконалюються. Вибір того, що малювати ґрунтується на досвіді дитини та на її ставленні до його компонентів. Менші діти малюють те, що вміють, а старші дошкільники, як правило, люблять малювати те, що їм подобається, викликає в них приємні переживання. Розвиток техніки малювання у старших дошкільників дозволяє через малюнок передати своє ставлення до зображеного. Виразними засобами, насамперед слугують лінія і колір. Приємне, добре дитина малює більш виразно, чітко, деталізовано, яскравими кольорами. Те, до чого дитина ставиться негативно, що викликає в неї неприємні переживання, виглядає на її малюнку аморфним, в темних одноманітних кольорах, як сплетіння хаотичних ліній.

Діти люблять малювати квіти, тварин, різні візерунки, орнаменти.

За допомогою кольору дитина зображає не тільки зовнішній вигляд предмета, але й своє ставлення до нього. Дитина часто має певний улюблений колір, яким розмальовує все, до чого ставиться позитивно. Тому на малюнках дітей бачимо предмети, розмальовані у невластиві для них кольори: червоні листочки, червоний ведмедик тощо. За допомогою кольору діти відображають динаміку явищ: листочки весною зелені, а восени жовте; вдень небо блакитне, а вночі – темно-синє, чорне.

Ставлення дитини до зображеного відображають також композиція і розмір об'єктів. Найважливіший об'єкт звичайно більший за інших. Причому реальне співвідношення розмірів предметів часто не зберігається.

Сприймання дитиною аркуша паперу як поверхні, на якій розміщується малюнок, зазнає вікових змін за наступними етапами (Ю. А. Полуянов).

1. Аркуш паперу сприймається як безмежна площина, на якій можна розмістити всі свої малюнки, не пов'язані між собою єдиним задумом. Окремі зображення розташовані хаотично, не враховують співвідношення між предметами. Так, надувна кулька виходить зображеною так, що нитка опиняється вище за саму кульку. Протягом малювання дитина перевертає аркуш, виходить за його межі, малюючи на столі, на підлозі тощо.

2. Дитина орієнтується при малюванні на «верх» і «низ». Лист ділиться на дві частини: небо і землю, а об'єкти розташовуються між ними в межах центральної смуги аркуша. Така композиція найбільш характерна для малюнків дітей дошкільного віку і називається «фризовою».

3. Виділення лівої та правої сторони листа. При цьому дитина враховує також верх і низ листа, вирізняючи центральну ділянку (структурний центр) та розміщуючи у ньому головний об'єкт (смісловий центр). Структурний центр малюнка виступає одночасно і смисловим.

2.2. Зв'язок малювання із грою та мовленням дитини

Малювання дошкільника тісно переплітається з грою. Процес малювання розгортається як своєрідна гра. Графічні зображення фіксують розгортання сюжету гри, допомагають розвивати його. Наприклад, дитина зображає прямокутник: «Ось стіни. Але вони в повітрі зависають. (Домальовує високий фундамент.) Це скеля. Фортеці на скелях будують, щоб туди без дозволу ніхто не пройшов». З відповідними коментарями на малюнку з'являється огорожа, хвилі океану біля підніжжя скель, ліфт від замку до підніжжя, балкон і вікна в будинку. З аморфної початкової ідеї формується насичений диференційований образ. По суті, дитина створює умови ситуації, в яких зацікавлено діє.

Малюючи, дитина ніби виступає учасником зображуваних подій, вносить у ці події інших учасників, між якими виникає взаємодія. Герої малюнків діють і переживають, як живі істоти, тобто дитина

використовує такий художній прийом як одухотворення. Дошкільник намагається відобразити взаємозв'язки між об'єктами, розвиток ситуації, показати динаміку події. Так, Христина К. (7;0) зобразила сходи і двох дівчаток, що стоять поряд, спиною і обличчям до глядача. Вона пояснила: «це Попелюшка йде на бал і повертається» [153, с 90].

Гра у процесі малювання справляє подібний до ігрової діяльності вплив на розвиток психіки й особистості дитини. Малюнок стає тією образною основою, яка полегшує для дитини осмислення свого досвіду, формування в неї внутрішнього плану дій. Зображаючи на своїх малюнках свою сім'ю, дитина має змогу самостійно визначати коло необхідних для побуту предметів, осмислює способи їх використання, роль кожного члена сім'ї у різних ситуаціях. Так, дитина хоче зобразити сім'ю під час обіду. Значить, потрібно намалювати ті предмети, які використовуються під час обіду: стіл, тарілки, каструлі тощо. Діти і батько сидять за столом, а мама з тацею підходить до столу.

У процесі малювання дитина спирається на умовну ситуацію, характерну для гри. Актуалізація умовної ситуації для дитини досягається за допомогою мовлення. Мовлення слугує важливим засобом фіксації образів дитини, які використовуються для побудови внутрішнього плану створення малюнка. При цьому внутрішній план не тільки зумовлює внесення змін та доповнень у малюнок, але й сам перебудовується під впливом осмислення зображеного. За допомогою мовлення дитина доповнює намальований зміст уявним або тим, що неможливо чи важко зобразити (етичні якості, розвиток подій, звуки), пояснює зміст зображення; долає можливі помилки, технічні бар'єри, що поглиблюють несхожість малюнка з задуманим. Так, Олечка Р. (6 р. 5 міс.) малює трикутник і пояснює: «Це в мене дах. А тут буде море. А під дахом – діти будуть ховатись від сонечка». Водночас компенсація технічної недосконалості малюнка за допомогою мовлення може і гальмувати розвиток власне малювання.

Мовлення допомагає підключити до створення малюнка оточуючих. Дитина звертається до дорослого по допомогу, з метою дізнатися про його думку. Так, Наталка М. (6 р. 8 міс.) запитує: «Як показати, що пташка полетіла у теплі краї, а навесні повернеться?».

За допомогою коментування малюнка дитина привертає до себе увагу однолітків, які часто стають помічниками та співвиконавцями. Микола П. (6 р. 4 міс.): «У мене найкращий замок буде. Ось тут потрібно намалювати підйомний міст». Петро Л.: «Я зможу міст намалювати. Я бачив такі у кіно». У мовленні дитини проступає її

ставлення до намальованого. Воно переважно є позитивним, насиченим оптимістичними емоціями, вірою дитини у власні сили.

Важливу роль мовлення відіграє у процесі розвитку здатності дитини до створення задуму. Спочатку мовлення носить констатуючий описуючий характер, слугує засобом осмислення малюнка, поява якого відбувається стихійно. Діє схема: намалював-пояснив.

На другому етапі мовлення включається у покрокове створення задуму. Малюнок виникає в результаті послідовного планування дитиною його окремих деталей. Мовлення допомагає намітити наступний крок, проговорити можливі варіанти продовження малюнка. Ніна У. (4 р. 8 міс.): «Намалюю будиночок для собачки. (малює будку) А хто буде її годувати? Треба для господаря теж будинок намалювати (малює будинок). А біля будинку треба клумбу зробити. Тут квіти ростимуть».

На останньому етапі задум якомога повніше продумується наперед, являючи собою програму послідовних дій.

Розробка задуму складається з виділення його змісту, відбору матеріалу, передбачення послідовності у роботі, оцінки досягнутого у порівнянні із задуманим. Старший дошкільник може формулювати і реалізувати задум, але без спеціального навчання задуми дітей навіть 5–7 р. часто не деталізуються і розвиваються по ходу створення зображення. Успішність втілення задуму виявляє, наскільки правильно дитина вміє оцінити свої образотворчі вміння і спланувати посильну для себе роботу.

Малювання на основі задуму, самостійне знаходження засобів для його втілення, нове оригінальне рішення в створенні образу характеризують прояви творчості дитини, появу в неї внутрішнього ідеального плану дій, який відсутній у ранньому дитинстві.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку образотворчої діяльності в дошкільному віці:

- зміст малюнків дошкільника зумовлений досвідом ознайомлення з оточуючим, розвитком його розумової діяльності та образотворчих умінь, індивідуально-статевими особливостями (ставленням до предмету, інтересами);
- дошкільники використовують такі виразні засоби як лінія і колір (провідні), композиція і величина, володіння якими вдосконалюється і дозволяє старшому дошкільнику передати багатий зміст малюнка;
- малювання дошкільника тісно переплітається з грою та мовленням;

- у процесі малювання розвивається вміння створювати і втілювати задум за допомогою плануючої функції мовлення. Спочатку малювання відбувається без задуму, потім задум створюється по ходу малювання, і – нарешті – формується до початку малювання.

3. Розвиток конструктивної діяльності в дошкільному віці

Конструктивна діяльність передбачає створення конструкцій з окремих частин і деталей. Її виконання розвиває технічні здібності дітей, сприяє розвитку винахідницьких вмінь на якостей. При створенні конструкцій необхідно враховувати взаємне розташування деталей, спосіб їх з'єднання, можливість заміни на інші деталі тощо. При цьому дитина пізнає властивості кожної з деталей, розкриває для себе закономірності з'єднання різних матеріалів. Так, деталі з пластиліну з'єднуються притискуванням, а металеві деталі з'єднати важко, потрібні спеціальні способи.

Дитяче конструювання позначає процес побудови споруд таких конструкцій, де передбачається взаємозв'язок у розташуванні частин та елементів, способи їх з'єднання [37, с. 6]. Діти конструюють, насамперед, ті споруди й конструкції, які їх оточують та стають предметом їх досвіду. Створена дитиною конструкція повинна виконувати призначення справжньої: на ліжкові може спати лялька, у шафі можна повісити одяг.

Перші конструкції дітей з'являються в ході предметної діяльності в результаті практичних дій з різними об'єктами: кубиками, кружальцями пірамідки тощо. Дорослий наділяє такі споруди певним смислом, пояснює, для чого їх можна використати: «Який у тебе місточок! Тепер по ньому проїде машина» (Є. В. Зворигина). Таким чином дитина залучається до гри з конструкцією та відкриває можливість її використання.

Дошкільний вік відзначається розквітом сюжетно-рольової гри, тому конструктивна діяльність часто відіграє при цьому обслуговуючу роль. Необхідність використання конструкції у грі стає провідним мотивом конструктивної діяльності. Водночас конструктивна

діяльність набуває для дитини й самостійного значення, перетворюється на особливу гру, захоплюючи дитину своїм процесом і включаючи умовну ситуацію.

Як відзначає А. Н. Давидчук, у дошкільному віці розвиваються дві взаємозв'язані сторони конструктивної діяльності: конструювання-зображення і будівництво для гри [37, с. 7].

Конструювання-гра відрізняється від будівельних ігор дошкільника особливістю своєї мети й предмету. У будівельній грі на перший план виходить процес побудови споруди, при цьому дитина бере на себе роль будівельника. Конструювання-гра зближується з конструктивно-технічною творчістю дорослих, адже вона спрямована на вирішення певних технічних задач з урахуванням низки важливих умов. Наприклад, довжина мосту повинна бути достатньою для з'єднання «берегів». Водночас дитяча споруда не відповідає всім вимогам до справжньої споруди, нагадує реальну тільки загальною формою при відсутності багатьох елементів. Проте у грі конструкція повинна виконувати ту функцію, заради якої створювалась: на парті можна розмістити навчальне приладдя; на автомобілі можна везти вантаж.

Конструювання дошкільника спирається на його розумову діяльність і водночас слугує засобом її розвитку. Щоб спорудити конструкцію, дитина повинна встановити структуру об'єкту і його частин, врахувати логіку їх з'єднання. Так, занадто широка й низька ваза не втримує букет квітів у горизонтальному положенні. При цьому дитина розкриває для себе, що можливості використання конструкцій залежать від їх форми. Це спонукає дошкільника наперед продумати, якої форми повинна бути конструкція. Щоб створити конструкцію з потрібними властивостями дитина ретельно обстежує відповідні зразки. Підбирає деталі, які стануть складовими конструкції, співвідносить властивості деталей між собою, насамперед, за формою і розміром. Проте всіх особливостей конструкції дитина передбачити наперед не здатна. Тому по ходу конструювання вона звіряє її властивості із потрібними та вносить необхідні корективи. Ось дитина зробила з картону тарілки у формі конусу, але при спробі насипати у них «кашу» (намистинки) помічає, що така тарілка нахиляється і не втримує свого вмісту. Дитина вносить зміни у свою конструкцію: обрізає конус та закриває дірку пластиліном, забезпечуючи стабільність конструкції.

Таким чином протягом дошкільного дитинства дитина навчається наперед продумувати властивості конструкції та способи її ство-

рення. До кінця дошкільного віку конструкція створюється за попереднім задумом дитини.

Конструктивна діяльність є різновидом творчості дитини. Вже молодші дошкільники виявляють свою індивідуальність та оригінальність. Вони здатні по-своєму використати наявні у їх розпорядженні споруди: пірамідка стає «деревом», грибочок, виготовлений з природного матеріалу, перетворюється на лісовичка тощо. Іноді дитина ініціює конструювання, але самостійно його реалізувати не спроможна. Тоді на допомогу приходить дорослий. Старші дошкільники виявляють дивовижну винахідливість у конструюванні. Вони діють за певним задумом, який включає осмислення функцій (для чого буде використовуватись) майбутньої конструкції. Дитина використовує незвичайні матеріали та способи їх поєднання. Наприклад, конструюючи паркан, дитина використовує уламки гребінця, з'єднуючи їх між собою за допомогою нитки. В іншому випадку дитина виготовляє прикраси для ляльки, використовуючи квіти та закріплюючи їх за допомогою проволочки.

ВИСНОВКИ про особливості конструктивної діяльності в дошкільному віці:

- у процесі конструювання дитина розв'язує певні конструктивно-технічні задачі, сутністю яких є з'єднання окремих частин і елементів за певною логікою;
- у дошкільному віці розвиваються дві взаємозв'язані сторони конструктивної діяльності: конструювання-зображення (зближується з образотворчою діяльністю) і будівництво для гри (зближується з конструктивно-технічною творчістю дорослих);
- дитяча споруда забезпечує виконання певних функцій справжньої, але зовні нагадує її тільки загальною формою;
- конструювання дошкільника спирається на його розумову діяльність і водночас слугує засобом її розвитку;
- уміння обстежувати конструкцію розвивається під керівництвом дорослого;
- з віком дитини зростає самостійність та творчість конструювання.

МОДУЛЬ III РОЗВИТОК ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ДОШКІЛЬНИКА

ТЕМА 13 РОЗВИТОК УВАГИ ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ

ПЛАН

1. Види уваги у дошкільному дитинстві
2. Особливості уваги дитини немовлячого віку
3. Розвиток уваги у ранньому дитинстві
4. Досягнення у розвитку уваги в дошкільному віці (3–6 р.)
5. Психолого-педагогічні умови розвитку уваги дошкільника

Література

1. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. – М.: Прогресс, 1979. – 320 с.
2. *Венгер Л., Мухина В.* Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. – 1974. – №12. – С. 24–30.
3. *Волкова Н.* Внимание детей во время занятий // Дошкольное воспитание. – 1971. – №12. – С. 6–9.
4. *Выготский Л. С.* Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Хрестоматия по вниманию / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыря, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – С. 184–219.

5. *Дубровинская Н. В.* Некоторые характеристики внимания в онтогенезе // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 54–65.
6. *Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А.* Обучение старших дошкольников. – К.: Радянська школа, 1986. – 152 с.
7. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 153–167.
8. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста / Под ред М. В. Антроповой, М. М. Кольцовой. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
9. *Проскура Е. В., Шибицкая Л. А.* Как учить самых маленьких. – К.: Рад школа, 1987. – 112 с.
10. *Рутман Э. М.* Исследование развития внимания в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 161–167.
11. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 115–124.

1. Види уваги у дошкільному дитинстві

За допомогою пізнавальних психічних процесів людина отримує, осмислює, зберігає інформацію про дійсність. У пізнавальній діяльності і сприймання, і пам'ять, і мислення, і уява виступають у єдності. Лише в окремих ситуаціях переважає певний пізнавальний процес. Оточуюча людину дійсність безмежна, тому людина пізнає її крок за кроком, а її пізнавальна діяльність носить організований та спрямований характер. Людина сприймає зовсім не всю інформацію, що надходить з оточуючого, а лише найбільш значущу для її життєдіяльності. Отже, інформація на шляху до людської свідомості дозується і фільтрується. Цю функцію виконує увага, яка й організовує наше пізнання.

Увага – це спрямованість і зосередженість свідомості, які передбачають підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної та рухової активності індивіда.

Дитина з'являється на світ із вродженими передумовами уваги, а протягом дошкільного дитинства вони зумовлюють послідовний розвиток основних її видів, що потім становлять основу уваги дорослого.

Розвиток видів уваги в дошкільному дитинстві відбувається у таких напрямках:

- Від природної до соціально зумовленої;
- Від безпосередньої до опосередкованої;
- Від мимовільної до довільної;
- Від чуттєвої до інтелектуальної.

За походженням вирізняється природна й соціальна увага.

Природна увага – це вроджена здатність реагувати на подразники з певними властивостями. Зокрема, на ті, що відзначаються новизною, досить великою силою, раптовістю появи тощо.

Соціальна увага зумовлюється впливами соціального середовища (насамперед, виховання і навчання), тому виробляється за життя дитини.

За характером стимулів, що викликають увагу, її поділяють на безпосередню та опосередковану.

Безпосередня увага виникає, коли подразником виступає певний об'єкт, на який вона спрямована і який відповідає актуальним інтересам і потребам людини.

Опосередковану увагу викликають не самі по собі об'єкти, а подразники, які сигналізують про ці об'єкти (жести, слова, дорожні знаки тощо).

За участю волі увага буває мимовільна і довільна.

Мимовільна увага не пов'язана з участю волі, а довільна передбачає вольову регуляцію. Мимовільна увага не вимагає зусиль для того, щоб утримувати і протягом певного часу зосереджувати на чомусь увагу, а довільна – навпаки.

За зв'язком з психічними процесами вирізняють чуттєву й інтелектуальну увагу. Перша переважно пов'язана з емоціями і вибірковою роботою органів чуття, а друга — із зосередженістю і спрямованістю думки, мислення.

2. Особливості уваги дитини немовлячого віку

З перших днів життя у дитини спостерігаються реакції на певні подразники. Серед них, насамперед, ті, які мають значення для її життя, які можуть становити загрозу чи негативно впливають на дитячий організм. Так, дитина здригається від різких звуків, заплющує очі від різкого світла. Якщо ці подразники продовжують на неї впли-

вати, то у дитини виникає руховий неспокій, вона починає плакати. Перші прояви уваги спрямовані на уникнення шкідливих та загрозливих для життя подразників.

На першому місяці життя у дитини виявляється орієнтувальний рефлекс, як основа для подальшого розвитку пізнавальної діяльності. Її увага тепер спрямовується на незвичні, особливо яскраві об'єкти, які вже не викликають у неї занепокоєння. Така увага пов'язується з першими проявами інтересу до навколишніх предметів. Виникає реакція зосередження у ті моменти, коли дитина спрямовує погляд, завмирає, тягнеться до об'єкту, що викликав інтерес. Першим об'єктом, що викликає зосередження, є обличчя дорослого. Така реакція пізніше стає складовою комплексу пошуків, коли дитина тривало зосереджується на обличчі матері. Ознайомлення із оточуючим для немовляти опосередковане спілкуванням з дорослим. Увагу викликають, насамперед, ті об'єкти, якими діє дорослий, про які він говорить дитині. В кінці першого місяця дитина затримує погляд на незвичайному предметі.

Поява реакції зосередження на різних аналізаторах припадає на різні вікові моменти:

2–3-й тиждень – поява слухового зосередження;

3–4-й тиждень – поява зорового зосередження на обличчі дорослого і слухового під час його розмови з малюком.

Увага дитини спочатку спрямовується на статичні зовнішні ознаки предметів (колір, блискучість, яскравість, розмір, здатність виробляти звук). З розвитком моторної активності дитини, з появою хапання у дитини виникає інтерес до дії з предметами. Увага після 6 міс. стає умовою маніпулювання дитини предметами та його переходу до предметних дій. Дитина подовгу випробовує предмети, обстежує їх, що є неможливим без участі уваги. Це веде до бурхливого розвитку орієнтувально-дослідницької діяльності, у якій проявляється здатність і прагнення пізнавати оточуюче.

У немовлячому віці розвиваються перші властивості уваги, пов'язані із успіхами дитини в освоєнні предметів. До кінця 1-го року життя у дитини виникає здатність одночасно діяти з двома предметами, розподіляючи свою увагу: м'ячик дитина штовхає лівою ручкою, а правою у цей час трясє коробочку. Дістаючи мілкі предмети (кубики різної форми) з коробочки дитина переключає увагу з того предмету, що дістала, на той, який ще у коробочці.

ВИСНОВКИ щодо розвитку уваги у немовляти:

- основою розвитку уваги є вроджена здатність дитини реагувати на подразники, від яких залежить збереження її життя й здоров'я;
- у кінці 1-го місяця життя виникає реакція зосередження та орієнтувальний рефлекс;
- перші об'єкти, що викликають увагу дитини, включені у спілкування із дорослим;
- на основі реакції зосередження, що супроводжує предметні дії дитини, у 2-му півріччі життя виникає орієнтувально-дослідницька діяльність дитини, що є фундаментом розвитку пізнавальної діяльності;
- розвиток предметних дій дитини в кінці 1-го року спричиняє появу властивостей уваги – розподілу та переключення.

3. Розвиток уваги у ранньому дитинстві

Оволодіння ходінням та мовленням значно розширює самостійність дитини в освоєнні дійсності. Зростає кількість об'єктів, які доступні для пізнання й дії дитини. Ці обставини стають стимулом для подальшого розвитку уваги малюка.

Зростає об'єм уваги (дитина спрямовує її на різні властивості в об'єктах), вдосконалюється розподіл та переключення. Закладаються передумови для довільної уваги, оскільки дитина самостійно встановлює, на які предмети спрямувати свою увагу. Дитина може зосереджено виконувати цікаву діяльність протягом 8–10 хвилин.

Водночас, спостерігається певна обмеженість у можливостях уваги дитини, що виявляється у недосконалої властивостей уваги. Назвемо головні з них.

- У дитини з'являється ситуативна здатність до глибокої концентрації уваги, яка ще слабо керована. Глибоке зосередження на певній ділянці свого оточення супроводжується у малюка таким ж сильним відволіканням від усього іншого. Розглядаючи та перебираючи в руках квіти в букеті, дитина не помічає нахилу вази, яка перекидається, з неї виливається вода, але й тепер дитина не реагує.
- В інших ситуаціях увага дитини нестійка, легко відволікається. Тому дитина не здатна довго і послідовно виконувати якусь

роботу. У поведінці дитини спостерігається певна непослідовність: вона довго просить маму купити хутряного котика, але грається ним одну-дві хвилини і відволікається, тому що побачила в однієї морозиво.

- Своєрідною є і вибірковість уваги, пов'язана із перевагою чуттєвої уваги над інтелектуальною. Так, увагу дитини викликають незначущі, але найбільш помітні, емоційно насичені зовнішні ознаки об'єктів.

В організації уваги починають брати участь мовлення, як самої дитини, так і дорослого. Спочатку дитина навчається діяти за короткою та зрозумілою інструкцією дорослого. Для виконання дій за інструкцією дорослого дитині необхідно зосередити увагу, яка в цьому випадку характеризується як довільна. З'являються перші самоінструкції, коли дитина про себе говорить у 3-й особі: «Петя зараз буде мити ручки».

Дорослий, як і раніше, залишається серед найважливіших об'єктів пізнання та уваги, виступає найсильнішим стимулом в розвитку уваги дитини. Прагнення до розуміння мовлення дорослого призводить до подовження тривалості зосередження дитини на словах дорослого, зрозуміти які можна, коли дослухаєш до кінця. Дитина із задоволенням та інтересом слухає виразне читання дорослим художніх творів дитячої літератури (лічилки, скоромовки, віршики, казки, оповідання), навіть без відповідних наочних опор. Це сприяє розвиткові соціальної, опосередкованої, довільної уваги.

ВИСНОВКИ щодо особливостей уваги малюка в **ранньому дитинстві**:

- розвиток уваги стосується як її окремих видів, так і властивостей;
- зростання самостійності дитини зумовлює розширення можливостей її пізнавальної та предметної діяльності, що спричиняє зростання об'єму уваги, вдосконалення її розподілу й переключення;
- властивості уваги слабо регульовані, тому проявляються ситуативно: переважно увага малюка нестійка й поверхнева, але у деяких випадках глибока концентрація уваги поєднується із глибоким відволіканням;
- успіхи малюка в оволодінні мовленням спричиняє розвиток елементів опосередкованої, соціальної, інтелектуальної, довільної уваги.

4. Досягнення у розвитку уваги в дошкільному віці (3–6 р.)

У дошкільному віці самостійність дитини ще більше зростає, поведінка має пізнавальну спрямованість, предметні дії набувають певної автоматизованості. Відбувається розквіт сюжетно-рольової та інших видів ігор дітей. Серед найбільш привабливих об'єктів пізнання життя дорослих, їх взаємини, виконання ними професійних ролей. Значного розвитку зазнають всі пізнавальні процеси дитини, вони стають більш диференційованими та водночас інтегрованими. Розширення об'єму сприймання у дошкільника, інтенсивне оволодіння ним сенсорними еталонами сприяє зростанню об'єму уваги, що дає можливість дитині охоплювати увагою всі ділянки досить складної діяльності, зокрема ігрової (врахувати розподіл ролей, якість їх виконання кожним, реагувати на впливи партнерів по грі відповідно до своєї виконуваної ролі).

При виконанні побутових процесів дошкільник користується значною кількістю автоматизованих дій, навичками, що звільняє його увагу. Наприклад, під час миття рук, він помічає, що товариш не розправив свій рушничок, робить йому зауваження.

Розгортання складних і тривалих ігрових сюжетів зміцнює стійкість уваги дитини, сприяє зростанню її довільності. Стійкість уваги проявляється не тільки у грі, а і тоді, коли дитина виконує під керівництвом дорослого певну роботу, навіть нецікаву.

Значний вплив на розвиток уваги спричиняють досягнення у розвитку пізнавальної активності дитини. Намагаючись знайти відповідь на хвилюючі їх запитання дошкільники подовгу зосереджують свою увагу: хлопчик 5-ти років сидить біля кошика з курячими яечками, очікуючи появи курчатка; дівчинка (5 р. 6 міс.) не відходить від рослини з бутонем, бажаючи побачити, як розкриється квітка; Микола Р. (5 р. 8 міс) кожен день дивиться на лялечку, очікуючи появи метелика.

Відволікання уваги порівняно із раннім віком зменшуються (особливо між 5,5 і 6,5 роками), що надає поведінці дошкільника більшої послідовності. Водночас дитина не може зосередитись, якщо їй заважає шум, інші сторонні звуки. У віці 4–7 років найдовші відволікання від гри викликає дзвінок.

Значні досягнення спостерігаються в розвитку довільної уваги, яка виступає одним з компонентів довільності особистості як ново-

утворення дошкільного віку. Вдосконалюється здатність дитини діяти за словесною інструкцією дорослого. Серед цих інструкцій з'являються прямо орієнтовані на організацію уваги: «Будь уважним». Дорослий підтримує увагу дитини, якщо виникли відволікання чи їх загроза, за допомогою жестів, слів, показу зразків. Ті способи, які дорослий використовує для підтримки уваги дитини, засвоюються нею. У старшому дошкільному віці вона починає користуватись ними сама, даючи собі настанови та самоінструкції. Значну роль при цьому відіграє плануюча функція мовлення самої дитини: «спочатку обведу листочок олівцем, а потім виріжу»; «спочатку приберу іграшки, а тоді розпочну іншу гру». Дитина привчається планувати, виконувати роботу послідовно, крок за кроком, що сприяє кращому розподілу та переключенню уваги, звільняє її об'єм.

Розвиток довільної уваги пов'язаний з появою у дошкільника гальмівної функції волі. Дитина докладє зусиль до того, щоб втримати свою увагу на потрібному, а не на цікавому, намагається зменшити залежність своєї уваги від зовнішніх подразників. Цьому сприяє розвиток здатності діяти за вимогами взятої на себе ролі. Ось Оленка В. виконує у грі роль продавця, на полиці «магазину» лежать справжні цукерки, але дитина втримується від спокуси покуштувати їх, тому що «продавці не їдять», і зосереджується на обслуговуванні «покупця».

У дошкільному віці на основі розвитку довільної уваги з'являються випадки післядовільної, коли дитина зосереджується і захоплюється потрібною роботою.

ВИСНОВКИ щодо особливостей розвитку уваги в дошкільному віці:

- розвиток видів та властивостей уваги дошкільників пов'язаний із становленням предметної, ігрової, пізнавальної діяльності дитини;
- увага дошкільника більше диференціюється та інтегрується із іншими психічними процесами (сприйманням, пам'яттю, волею);
- складність і тривалість сюжетно-рольової гри та постановка пізнавальних задач вимагає від дошкільника досить стійкої, значної за об'ємом, керованої уваги;
- розвиток довільної уваги відбувається у тісному взаємозв'язку зі становленням довільності як риси особистості;
- розпочинається формування нового виду уваги – післядовільної.

5. Психолого-педагогічні умови розвитку уваги дошкільника

Найважливіша задача дошкільного виховання – **розвиток довірливої уваги**. Надалі вона забезпечить успішність навчання дитини в школі, допоможе їй виконувати вказівки вчителя і контролювати себе.

Психолого-педагогічні умови розвитку уваги:

1. Розвиток уваги прямо залежить від якості спілкування дорослого з малюком. Організація спілкування дитини з дорослим має відповідати віковим особливостям форм спілкування і змінюватись з розвитком дитини.

2. Організація діяльності дитини, надання їй простору для ініціативи та самостійності. В. О. Сухомлинський писав: «Увага маленької дитини – ця вередлива «істота». Вона здається мені полохливою пташкою, яка відлітає подалі від гнізда, щойно хочеш наблизитися до нього. Коли ж вдалося, нарешті, зловити пташку, то втримати її можна тільки в руках або в клітці. Не чекай від пташки пісень, якщо вона відчуває себе в'язнем. Так і увага маленької дитини: якщо ти тримаєш її як пташку, то вона поганий твій помічник» [142, с. 119].

3. Найбільший вплив на розвиток уваги дитини мають її ігрова та пізнавальна діяльність, які нерозривно пов'язані.

Протягом всього розвитку від народження до 7-ми років увагу дитини приваблюють об'єкти, включені у спілкування з дорослим. Становлення спілкування між дорослим і дитиною – вирішальна умова розвитку уваги дитини. На першому році життя дорослий відкриває перед дитиною світ оточуючих предметів, організовує предметне середовище, в якому живе дитина. Її оточують певні іграшки, звуки, побутові предмети. Дорослий підносить їх ближче до дитини, дає їх потримати, показує цікаві властивості: брязкальце торохтить, коли його потрясти; тарілочка починає бриніти, якщо вдарити по ній ложкою. Всі предмети, які опосередковують спілкування дорослого з дитиною, викликають у неї мимовільну увагу, у межах якої формуються стійкість, розподіл, переключення. Водночас дорослий оберігає дитину від надмірно сильних подразників: гучних звуків, занадто яскравого світла.

З розвитком предметної діяльності дитини вона самостійно та разом з дорослим діє з різноманітними предметами, спрямовуючи свою

увагу на них. Завдання дорослого – забезпечити простір для дій дитини, збагатити оточуюче предметне середовище, дбаючи при цьому про безпеку життя дитини.

Значну роль у підтримці уваги в ранньому дитинстві має показ дитині предметів і нових способів дії з ними у контексті розвитку **ігрової діяльності**. Дорослий може підвищити стійкість уваги, підказуючи дитині новий поворот у грі, допомагаючи розгорнути сюжет. Ось дитина грається машинкою: неодноразово проїжджає «доріжкою» вперед і назад. Це їй швидко набридає. В цей момент звертається дорослий: твоя машинка потрібна, щоб підвезти цеглу для будівництва. Дитина підхоплює пропозицію дорослого – увага до машинки зберігається.

Переключення уваги дитини при переході від однієї діяльності до іншої полегшується, якщо дорослий організовує ці моменти в ігровій формі. Наприклад, діти граються у пасажирів поїзда. Наближається час обіду. Вихователь пропонує: «Пасажири зголодніли. Потрібно пообідати. А поїзд повезе вас далі.»

У пізнавальній діяльності інтерес дитини переходить від спрямування на зовнішні ознаки – до глибинних, суттєвих, що змінює зміст уваги та її вибірковість. Протягом дошкільного дитинства малюка приваблює емоційно насичений матеріал. Дорослий, пам'ятаючи про це, створює зону позитивних переживань, тим самим викликаючи і підтримуючи мимовільну увагу дитини. Увага підтримується, коли дошкільник активний відносно предмету, обстежує його, відкриваючи в ньому щось нове. В той же час дорослий повинен вимагати довести почату справу до кінця, створювати у дітей установку на отримання якісного результату.

Використовуються спеціальні ігри і вправи на розвиток уваги, що включають розумову і рухову активність дітей. Наприклад, використовуються рухливі ігри «День і ніч», «Кіт і миші»; корисними є також дидактичні ігри, ігри-драматизації, в яких потрібно діяти згідно правил. Рекомендуються також вправи: порівняй картинки; чого не вистачає?; лабіринт; продовжи візерунок; розкласти у правильній послідовності серію картинок, які відображають процес одягання.

Важливе значення для розвитку уваги дитини має **режим дня**, який служить зовнішнім засобом її організації, полегшує переключення, розподіл, концентрацію уваги. Організацію режиму дня у дітей до раннього віку здійснює дорослий. Доцільно наперед нагадувати дітям про черговий режимний момент, змальовувати його привабливим, щоб сформувати готовність до нього: «Скоро прогулянка.

Будемо одягати наших ляльок, садити їх на візочки й везти на прогулянку». Поступово дитина переходить до самоорганізації у виконанні режиму і в управлінні увагою.

ВИСНОВКИ про психолого-педагогічні умови розвитку уваги дошкільника:

- найважливішими психолого-педагогічними умовами розвитку уваги дошкільника є забезпечення дорослим відповідного вікові та повноцінного спілкування між дорослим і дитиною, надання ініціативи і самостійності дошкільнику у виконанні різноманітних видів діяльності;
- найбільший вплив на розвиток уваги дошкільника справляють його пізнавальна та ігрова діяльність;
- впливи дорослого, спрямовані на розвиток уваги, повинні подаватись у ігровій та емоційно насиченій формі.

ТЕМА 14

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ

ПЛАН

1. Розвиток мовлення в немовлячому віці
 - 1.1. Розвиток пасивного мовлення
 - 1.2. Поява активного мовлення
2. Особливості мовлення дитини раннього віку
 - 2.1. Засвоєння нових форм та функцій мовлення
 - 2.2. Перехід від засвоєння лексики до засвоєння граматики
3. Характеристика мовлення дитини дошкільного віку
 - 3.1. Засвоєння всіх сторін мови та функцій мовлення
 - 3.2. Розвиток зв'язного мовлення дошкільника

Література

1. *Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю.* Вы и младенец: у истоков общения. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
2. *Арутюнова А.* Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 9. – С. 58–65.
3. *Ахунджанова С.* Развитие речи дошкольников в продуктивных видах деятельности // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 6. – С. 34–36.
4. *Богущ А. М.* Речевая подготовка детей к школе. – К.: Радянська школа, 1984. – 176 с.
5. *Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А.* Обучение старших дошкольников. – К.: Рад школа, 1986. – 152 с.
6. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 232–257.
7. *Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми* / Под ред. М. И. Лисиной. – М., Педагогика, 1985.
8. *Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста* / Под ред. М. В. Антроповой, М. М. Кольцовой. – М.: Педагогика. – 1983. – 160 с.
9. *Проскура Е. В., Шибицкая Л. А.* Как учить самых маленьких. – К.: Рад школа, 1987. – 112 с.

10. *Сохин Ф. А.* Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению грамоте / Вопросы психологии. – 1974. – № 2. – С. 138–142.
11. *Сохин Ф. А.* Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника / Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 39–43.
12. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – С. 124–141.
13. *Ушакова О.* Развитие словесного творчества детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 9. – С. 22–32.
14. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. / Соч. в двух томах. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – С. 73–404.

1. Розвиток мовлення в немовлячому віці

1.1. Розвиток пасивного мовлення

Мова – це система знаків, що слугує засобом людського спілкування і діяльності мислення, способом вираження самосвідомості, зберігання та передачі від покоління до покоління досвіду. Мова існує і реалізується через мовлення.

Мовлення – це форма спілкування за допомогою мови. Ця форма склалась історично в процесі матеріальної перетворюючої діяльності людей.

Функції мови: 1) комунікативна (регуляція поведінки – або власної, або іншої людини, або групи людей); 2) знаряддя інтелектуальної діяльності; 3) оволодіння суспільно-історичним досвідом; 4) форма існування суспільно-історичного досвіду; 5) національно-культурна (мова є ознакою кожного народу, слугує його консолідації); 6) знаряддя пізнання (використовуються в міркуваннях, в теоретичних відкриттях).

Функції мовлення: 1) емотивна (вираження емоцій); 2) волевиявлення; 3) поетична, естетична; 3) магічна (заклинання, заговори); 4) фатична (встановлення контакту); 5) номінативна (найменування предметів); 6) корекція і доповнення немовленнєвої діяльності.

Види мовлення: розрізняються мовлення зовнішнє (доступне сприйманню оточуючих) та внутрішнє (непомітне, беззвучне мовлен-

ня про себе). Зовнішнє мовлення поділяють на: 1) монологічне (усне і писемне), або комунікативне активне; 2) діалогічне або комунікативне реактивне.

Мовлення тісно пов'язане із іншими пізнавальними процесами. Саме мовлення зумовлює розвиток специфічно людських видів мислення, уваги, сприймання, пам'яті.

Немовлячий вік названий так з огляду відсутності активного мовлення у спілкуванні дитини з оточуючими у перший рік життя. Тому цей період вважається підготовчим для засвоєння активного мовлення. Мовний апарат дитини становить частину її організму, отримувану від народження. Водночас дитині необхідно навчитись володіти своїм мовним апаратом.

Підготовчий період у засвоєнні мовлення відіграє надзвичайно важливу роль у подальшому розвитку як цього пізнавального процесу, так і психіки взагалі. При цьому дорослі часто недооцінюють цей віковий період для розвитку мовлення, адже дитина ще не говорить. Психологи доводять, що відсутність повноцінного спілкування дорослого з дитиною з обов'язковим використанням мовлення, опора на хибний принцип «раз мовчить дитина і не розуміє слів дорослого, то навіть з нею розмовляти», призводять до подальших значних ускладнень у розвитку психіки дитини, як це спостерігається у дітей, від народження позбавлених батьківського піклування.

Пасивне мовлення розвивається раніше активного. Перші реакції на слова дорослого виявляються після 20 днів життя як зосередження на голосі дорослого. На 2-у місяці життя малюк припиняє крик під впливом «розмови» з ним, зосереджуючись на обличчі дорослого. Спочатку голос дорослого нерозривно пов'язаний для дитини з його виглядом, є ознакою близької людини. Незнайомий голос викликає занепокоєння дитини. Ці перші реакції пов'язані не зі змістом мовлення, а із його тембром, тоном, інтонацією, ритмом. Будь-яке за змістом мовлення, супроводжуване агресивними жестами, негативними емоціями, роздратуванням та відповідною мімікою, викликає у малюка незадоволення, плач. З другого півріччя немовля здатне встановлювати зв'язок між знайомим словом і предметом, що є важливою умовою розуміння. Так, дитина шукає поглядом предмет, який назвав дорослий: «Де м'ячик?». На основі реакції зосередження та здатності дитини співвідносити слова із позначуваними предметами виникають **передумови слухання**. Малюк зосереджується на розмовах між дорослими, під час читання дорослим ритмічних пісень або віршів.

У розумінні дитина спирається на жести й міміку дорослого, які легше співвідносяться з оточуючою ситуацією. Якщо у півроку малюк тягнеться до дорослого, повзе до нього у відповідь на звертання до нього за допомогою жесту, то на своє ім'я дитина відгукується тільки до кінця 1-го року.

Розвиток моторики дитини розширює її можливості в управлінні своїм тілом та в оперуванні оточуючими предметами, у цей процес включається мовлення. У 2-му півріччі малюк займає основні положення тіла при їх називанні дорослим («сідай», «повернись», «йди», «стій», «встань»), виконує знайомі рухи («повітряний поцілунок», «долоньки», «до побачення»).

Під впливом слова дорослого з 6-ти міс. дитина направляє своє сприймання предметів: малюк шукає навкруги себе названий дорослим предмет, знаходить його, бере у руки. Спочатку дитина проявляє здатність знаходити названий дорослим предмет, що має фіксовану локалізацію – наприклад, годинник стоїть на полиці, а якщо переставити його на шафу, дитина знайти не може. До кінця 8 місяця перестановка предмету вже не заважає дитині знайти його. До кінця 1-го року тривають прояви такої особливості: якщо дещо змінити зовнішній вигляд предмету (повернути годинник тильною стороною), дитина його не помічає. В оперуванні предметами, в ініціюванні дій з ними дитина реагує на слова дорослого. Вже у 9–10 міс. малюк виконує прості інструкції: «дай кубик», «тримай ложку». Синхронність, яка спостерігається між змістом мовлення дорослого й діями дитини з предметами свідчить про її розуміння слів дорослого на основі встановлення зв'язку між предметом і його назвою. Це надбання є надзвичайно важливим для розвитку абстрагуючої функції мовлення, що дозволяє людині подумки оперувати предметами при відсутності практичних дій із ними.

1.2. Поява активного мовлення

Розвиток здатності дитини розуміти мовлення дорослого відбувається разом із формуванням передумов для появи активного мовлення. Мовний апарат дитини дозволяє їй самій породжувати перші окремі звуки та їх поєднання. Ці звуки включаються у важливе новоутворення немовлячого віку – в комплекс пожвавлення. Під час звертання дорослого з ласкавими словами дитина реагує сміхом і звуками – спочатку приголосними «кх» (гукання). З 4-х міс. з'являються звуки, схожі на голосні та на спів (вокалізації). Ці звуки супроводжу-

ють спілкування між дитиною та дорослим, а також вимовляються дитиною при відсутності дорослого. З 5–6 місяців виникають спроби дитини привернути увагу дорослого до себе за допомогою звуків. У засвоєнні мовлення важливе значення відіграє сприймання мовлення дорослого та наслідування йому. Характерним є явище, коли спроби повторити звуки і слова дорослого виносяться за рамки ситуації сприймання мовлення дорослого. Спочатку створюється враження, що дитина ніяк не відреагувала на мовлення дорослого, а через деякий час раптово дорослий чує від дитини вимовлені ним раніше слова. Тому у засвоєнні мовлення важливе значення відіграє накопичення досвіду спілкування між дитиною й дорослим (кумуляція).

З 2-го півріччя дитина вимовляє переважно поєднання звуків – склади, які поєднуються із її мімікою та жестами (лепет). Призначення лепету полягає у тому, що дитина звертається до дорослого із певними вимогами: дати якийсь предмет, припинити певну дію (коли не хоче їсти, чи купатись) тощо. До кінця 1-го року дитина не тільки звертається до дорослого, але й відповідає на його впливи за допомогою мовлення; з'являються перші слова, зрозуміти які, не враховуючи міміку, жести дитини та ситуацію практично неможливо. Тому лепет вважається особливим жестикуляторним мовленням.

Перші слова, які засвоює дитина, позначають добре знайомих їй осіб та предмети: мама, баба, кіт. Їх кількість досягає 20 слів. Зв'язок між словом і предметом не стійкий, тобто дитина слабо засвоїла значення слова. Вона називає певним словом не тільки позначуваний ним предмет, але й інші, що мають подібну виразну ознаку: словом «кіт» називає хугрянку шубку. Не чітко розмежовуються предмети та дії з ними: словом «мий» дитина називає мило. Тому розуміння дорослим перших слів дитини вимагає опори на ситуацію, на сприймання предметного оточення, жестів, міміки дитини. Водночас для дитини слова наділені певним смислом, за ними стоїть певна реальність, що свідчить про засвоєння власне звукових оболонок слова, а не просто поєднання звуків. На кінець немовлячого віку виникає фонемна стадія у розвитку мовлення дитини.

ВИСНОВКИ щодо особливостей розвитку мовлення в немовлячому віці:

- засвоєння структури рідної мови відбувається у дитини через мовлення – спілкування за допомогою мовних засобів;
- джерелом розвитку мовлення дитини виступає її комунікативна потреба;

- протягом немовлячого віку триває підготовчий період до засвоєння активного мовлення, який завершується фонемною стадією;
- перший досвід спілкування дорослого з дитиною призводить до початку в засвоєнні пасивного мовлення – дитина починає розуміти слова дорослого та регулювати свою поведінку у відповідь на них;
- у межах пасивного мовлення виникає здатність дитини встановлювати зв'язок між назвою предмету і самим предметом;
- активне мовлення розвивається на основі проходження дитиною етапів гуління, гукання, лепету, жестикуляторного мовлення;
- лексичний запас дитини до кінця 1 р. становить до 20 слів, що позначають знайомих осіб та предмети.

2. Особливості мовлення дитини раннього віку

2.1. Засвоєння нових форм та функцій мовлення

Дитина раннього віку набагато більш самостійна за немовля. Зростання її активності призводить до появи складних видів діяльності – насамперед, предметної гри, що має спільний з дорослим характер; виникає ситуативно-ділова форма спілкування з дорослим; самосвідомість дитини досягає якісно нового рівня. Всі ці обставини створюють необхідні зовнішні та внутрішні умови для особливо інтенсивного розвитку мовлення.

У ранньому віці виникають ситуативна та описова форми мовлення. Особливо помітного розвитку досягають такі функції мовлення, як комунікативна, пізнавальна, узагальнююча, регулююча.

У спілкуванні дитини переважає ситуативне мовлення, що приходить на зміну жестикуляторному. Хоча в ньому зберігається значний вміст жестів та міміки, проте зростає доля вербальних компонентів, міцно пов'язаних з оточуючою ситуацією.

Ситуативне мовлення водночас є діалогічним, утворюється з взаємопов'язаних реплік малюка й дорослого. Характерна структура

мовленнєвої взаємодії – питання-відповідь; пропозиція-виконання; прохання-реалізація тощо.

Зміцнюється зв'язок мовлення із іншими пізнавальними процесами. У 2-3 роки дитина коментує свої дії з предметами у грі та поза нею (машинка їде, чашка впала), називає сприймане, повторює і запам'ятовує віршички, скоромовки; мовлення допомагає розрізнити ознаки предметів та предмети між собою: ця лялька велика, а ця маленька, тут багато іграшок, а тут – мало. Все це дає підстави для висновку, що зароджується описове мовлення.

Провідною функцією мовлення дитини виступає комунікативна, що змінюється за такими етапами.

1. Звертання до дорослого **заради оволодіння предметом**; якщо спроби вплинути на дорослого невдалі, то вони можуть переростати у крик, плач.

2. Прагнення привернути **увагу дорослого** до своїх дій з предметами.

3. Центр ситуації переноситься на володіння словом як засобом звертання до дорослого. Дитина придивляється до артикуляції дорослого. вимовляє необхідне слово – назву предмету, яка одночасно пізнає і відповідну дію дорослого з цим предметом мається на увазі [153].

Узагальнююча функція мовлення розвивається у такій послідовності:

1. Дитина позначає словом групи предметів на основі зовнішніх, виразних, але не суттєвих ознак. Так, словом «ляля» вона називає дівчинку, ляльку, своє платтячко.

2. Після 2,5 років дитина відносить слово до групи схожих предметів, незалежно від деяких зовнішніх відмінностей (черевики гумові й шкіряні, червоні й зелені, великі й маленькі).

3. До кінця раннього віку з'являються слова на позначення груп предметів, які цілком не співвідносяться із жодним одиничним об'єктом: кубики, цукерки, одяг. Водночас до цих груп дитина зараховує лише ті предмети, з якими вона знайома в особистому досвіді. Так, якщо вона не бачила раніше льодяник на паличці, то для неї це буде зовсім окремий від цукерок предмет.

Регулююча функція зароджується ще у немовлячому віці, а у дитини раннього віку відіграє важливу роль у засвоєнні соціального досвіду, особливо правил поведінки. Дитина спроможна виконувати складніші інструкції дорослого, з 2–3 дій, що передбачають її запам'ятовування: поклади ляльку і принеси чашку. Дитина розуміє пояснення дорослого: «як мити руки», «як одягати черевики», «як причісуватись». Спостерігається так зване автономне мовлення, яке

є перехідним між зовнішнім та внутрішнім (Л.С.Виготський). Воно полягає у тому що дитина, називаючи себе у 3-й особі, сама собі дає настанови: «Костик виміє руки». Дитина реагує на «можна» і «не можна» дорослого. У багатьох малюків «не можна» викликає бурхливі протести, які при правильному вихованні згодом зникають.

2.2. Перехід від засвоєння лексики до засвоєння граматики

У ранньому віці відбувається перехід від засвоєння лексики до оволодіння правилами граматики.

Стрімко та стрибкоподібно збагачується лексичний запас, у ньому виникають дієслова, згодом – прикметники. Стимулює цей процес предметна діяльність дитини у співпраці із дорослим. Діючи з різними предметами, розширюючи коло предметів, які стають об'єктами дій дитини у 2 роки, вона задає численні питання про назви предметів, запам'ятовує їх та включає до свого активного словника.

Одразу після року активізується процес наслідування, в якому зразком виступає мовлення дорослого. Дитина, яка набагато краще розрізняє фонем мови та вміє їх відтворювати, активно наслідує цілі висловлення дорослого. При цьому виявляються комбінаторні якості дитини: вона переставляє слова у фразях, які наслідує, додає в них свої слова тощо.

Вибух у наслідуванні мовлення дорослого відбувається на основі вдосконалення здатності дитини розуміти його. Цьому сприяє розвиток фонематичного слуху в дитини. Малюк прагне сприймати не просто уривки мовлення дорослого, а зв'язні тексти, які вже може зрозуміти. На основі читання дорослим творів дитячої літератури вдосконалюється процес слухання, який у свою чергу виступає засобом формування емоційно-вольової та пізнавальної сфер малюка. Малюк уважно слухає, зосереджуючись на змісті, переживає разом із героями. Найбільш доступні для розуміння дитини невеликі за обсягом твори на теми добре знайомих їй ситуацій, людей (про бабусю, мама, батька, сестричку).

Слухання зв'язних текстів сприяє не просто розширенню лексичного запасу дитини, але й якісному переходу до засвоєння граматичної будови мовлення на 2 році життя. Процес цей розпочинається зі спроб дитини самій побудувати у спілкуванні словесні конструкції – речення. Спочатку дитина не вміє поєднувати слова між собою у реченні,

функцію останнього відіграє окреме слово, супроводжуване жестами та мімікою. Дитина зі словом «дай» тягнеться до ляльки, і оточуючі розуміють: малюк просить дати іграшку. До 2-х років з'являються перші речення з двох (іноді більше) слів, поєднаних між собою лише змістом, а не граматично: «Коля, бах!», що означає «Коля впав». При цьому дитина називає себе у 3-й особі.

Нарешті з'являються речення, де слова поєднані граматично (у дитини 2-3 років). Перший спосіб граматичного зв'язку – узгодження слів за допомогою закінчень. Згодом дитина використовує службові слова – частки, сполучники, прийменники.

ВИСНОВКИ щодо особливостей розвитку мовлення в ранньому віці:

- розвиток мовлення зумовлений ситуативно-діловою формою спілкування з дорослим, у якій спілкування опосередковане предметними діями;
- формуються такі форми активного мовлення як ситуативна та описова;
- складається комунікативна, узагальнююча, регулятивна функції мовлення;
- стрімко зростає лексичний запас (назви предметів і осіб, слова на позначення дії, переживання, вимог, пропозицій, бажань);
- формується слухання і розуміння літературних творів, розповідей дорослого, що збагачує кругозір дитини й допомагає за своїти соціальний досвід;
- починається засвоєння граматичної будови мови.

3. Характеристика мовлення дитини дошкільного віку

3.1. Засвоєння всіх сторін мови та функцій мовлення

У процесі оволодіння мовою як специфічною системою знаків (фонем, морфем, слів, синтаксичних конструкцій) розвивається знакова функція мовлення. У дошкільному віці відбувається засвоєння всіх рівнів мовної системи. Дитина добре розрізняє фонемі та слова, що відрізняються між собою лише однією фонемою: люк – лак; нога –

нова тощо. Це свідчить про добре розвинений фонемний слух. Зменшується кількість звуків мовлення, які дитина не може правильно вимовляти. До 6–7 років вимова стає чистою. У протилежному випадку порушення вимови набувають стійкого характеру та вимагають допомоги логопеда. Дитина усвідомлює звукову будову слова і словесний склад речення. Задача звукового аналізу слова не виникає спонтанно, а ставиться перед дітьми в процесі спеціального навчання. Вже в 4 роки у дітей можна сформулювати розрізнення на слух твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних, назву першого звуку в слові. Старші дошкільники визначають послідовність всіх звуків в слові.

Лексика значно розширюється. Розуміння дитиною значення слів стає стабільним та позаситуативним. При цьому дитина інтуїтивно орієнтується на суттєві ознаки групи предметів, яку позначає слово. Так, словом «трикутник» дитина називає всі фігури з 3-ма сторонами, незалежно від кольору, розміру, матеріалу. Серед прикметників багато слів на позначення рис характеру людини (веселий, злий, добрий), які дитина засвоює завдяки включенню у конкретні ситуації міжособистісної взаємодії, де ці якості проявляються: злий, бо заважає дітям гратись, обдурює; добрий, бо допомагає, схвалює. Дитина прагне розширити свій словник, намагається зрозуміти нове слово. Таким чином у неї спостерігається пізнавальне ставлення до системи мови. Нерідко, дитина наділяє почуте своїм смыслом. К. Чуковський зауважував: «Дитина несвідомо вимагає, щоб у звуках був смисл, щоб у слові був живий ...образ; а якщо цього немає, дитина сама надає незрозумілому слову бажані образ та смисл.

Вентилятор в неї – вертилятор.

...

Міліціонер – вулиціонер.

Екскаватор – пісковатор.

Коклюш – кашлюш» [162, с. 89].

Для того, щоб зрозуміти значення слів, дитині необхідно спиратись на свій чуттєвий досвід. Найкраще засвоюються слова, з якими дитина постійно зустрічається та діє. Є. А. Аркін дослідив, що у мові дитини 4-х р. доля іменників певної теми спадає згідно з наступним списком: житло, їжа, одяг, тварини, рослини, міський побут, частини тіла, професії, техніка та інструменти, нежива природа, час, соціальні явища, родові поняття, геометричні фігури, абстрактні слова.

У граматиці дитина інтенсивно засвоює парадигму форм слова (відміни,) та практично орієнтується на окремі частини слова, зокрема суфікси. Першими (на межі раннього та дошкільного віку) засвою-

ються суфікси зі значенням зменшення-перебільшення; позитивної-негативної емоційної оцінки.

Засвоєння морфемного складу слів виявляється та закріплюється в самостійному словотворенні, що характерне для дитини 2–5 років. Широку палітру дитячого словотворення представляє Корній Чуковський у книзі «Від двох до п'яти». Ось хлопчик запитує:

– Ви і шишку поливати будете?»

– Так.

– Щоб вирости шишенята?»

Або інше: «Жив-був пастух. Його звали Макар. І була в нього дочка Макарона» [162, с. 75].

Мовне експериментування на 5-му році виявляється також у словесних каламбурах, коли дитина підбирає слова, подібні за звучанням, кілька разів з інтересом повторює їх, порівнює звучання та значення, радіє своїм відкриттям. Викликає у дитини інтерес і римування слів. З'являється гра словами. Дитина навмисно змінює звучання слова, придумує слова не співвіднесені з предметами. Мовне експериментування являє собою процес активного творчого засвоєння системи мови дитиною. Слово стає об'єктом перетворень дитини, здійснюваних за законами словотворення, обмеження яких дитина ще не усвідомлює. Дитина не розуміє, чому співвідношення коза і козел не можна поширити на стрекоза – стрекозел [162, с. 73]. За аналогією покласти-викласти дитина просить маму висолити занадто солоний суп [162, с. 100].

Поступово у дитини формується здатність встановлювати словесний склад речення. Спочатку дошкільник відноситься до речення як до смислового цілого. Далі виникає аналіз інтонаційно-смислових груп: іменників і дієслів. На питання, скільки слів у реченні «Діти граються м'ячем?», дитина відповідає: «діти – перше слово, грались м'ячем – друге». І лише в результаті навчання діти виділяють всі слова, виключаючи службові частини мови.

Помітно ускладнюється **регулююча функція мовлення**. Дитина не просто здатна виконувати інструкції дорослого, але прагне, щоб вони були мотивовані. Дорослий розвиває у дітей свідоме виконання своїх вимог. За допомогою мовлення дитина впливає на дорослого і однолітка. Інструкції дорослого ускладнюються, передбачають виконання дитиною послідовної низки дій. Вони набувають характер пояснень дитині порядку роботи. Наприклад, дорослий поясню дітям, як слід діяти, щоб намалювати гарний пейзаж, виліпити з пластиліну грибочок. Пояснення дорослого супроводжує показ, а лише потім до

роботи приступають самі діти. У таких завданнях розвивається здатність приймати та втримувати інструкцію, що відіграватиме важливу роль у шкільному навчанні.

Завдяки мовленню у дитини розвивається внутрішній план діяльності, який випереджує практичне виконання. Дошкільник починає діяти за принципом «сім раз відмір – один раз відріж». Мовлення дозволяє краще зрозуміти свій план, розділити його на етапи, зафіксувати задум, продумати наявність умов та засобів виконання. Практичне досягнення результату стає більш швидким, точним, правильним. Планування поєднує практичну й розумову діяльність в єдине ціле, надає їм організованості та цілеспрямованості. Діти планують свої ігри, малювання, аплікації тощо.

3.2. Розвиток зв'язного мовлення дошкільника

Успіхи в оволодінні активним мовленням проявляються в удосконаленні форм мовлення зі значно більшим вмістом вербальних засобів, ніж жестикуляторне та ситуативне. З'являються контекстна і пояснювальна форми мовлення (А. М. Леушина), які до кінця дошкільного віку набувають все більшого поширення. Ситуативне мовлення залишається при цьому поширеною формою також. Суттєва відмінність ситуативного й контекстного мовлення полягає у мірі їх співвіднесеності із наочною ситуацією. Ситуативне мовлення цілком зрозуміле лише у зв'язку із ситуацією. Контекстне передбачає опору кожного наступного висловлення на попереднє. Таким чином у контекстному мовленні зростає роль вербальних засобів. Його одиницею виступає не слово, а речення. Виникнення контекстного мовлення забезпечується збагаченням словника і засвоєнням граматичної будови мови.

Властивості контекстності та ситуативності також виявляються у дитячих діалогах. Здатність послідовно пов'язувати окремі висловлення між собою стають основою для появи зв'язного мовлення, яке ще називають пояснювальною формою мовлення. До її виникнення підводить розвиток спілкування дошкільника із дорослими та з ровесниками. Ситуативно-ділове спілкування з ровесниками спонукає до узгодження дій дітей у процесі обговорення, пояснення один одному своїх бажань, прагнень. Ще більше вимагає цього позаситуативно-ділова форма спілкування, яка до 7 років не встигає сформуватись у всіх дітей. Так само і пояснювальне мовлення розвинене у дошкільників по-різному. Його розвиток залежить не тільки від успіхів в оволодінні словом, але і від можливостей мислення дитини, здатності

знаходити аргументи «за» і «проти», встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Пояснювальне мовлення передає достатньо складний зміст. Наприклад:

Дорослий: У які ігри ти любиш гратись? Чому?

Євген: Граємось у школу, у лікарню, магазин. Люблю гратись у магазин, у мене мама – продавець. А Миколка любить гратись у водія та пасажирів. В нього брат водить машину.

До кінця дошкільного віку у мовленні з'являються ознаки поза-ситуативності: дитина відмежовує слово від предмету. Ця здатність розвивається на основі розвитку звукового аналізу слова та виділення слів з речень. Ці вміння становлять основу для подальшого засвоєння грамоти дитиною.

У старшому дошкільному віці яскраво виявляється процес диференціації та інтеграції мовлення у системі пізнавальних функцій. Мовлення стає окремим і регульованим інтелектуальним процесом, свідченням чого є формування самоцінної мовної діяльності, прямо не пов'язаної з практичними діями. Дитина включається у бесіди на позаситуативні теми (наприклад, широкого пізнавального змісту; щодо моральних якостей, оцінки вчинків героїв казок чи оповідань), самостійно складає оповідання, казки, віршики. Такий рівень мовлення вимагає спеціальної роботи дорослого по розвитку зв'язного мовлення.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку мовлення в дошкільному віці:

- відбувається засвоєння всіх сторін мови, формуються її нові форми та вдосконалюються функції мовлення;
- дитина повністю оволодіває фонемним складом мовлення, правильно чує та вимовляє звуки;
- активно розширюється лексика дитини при опорі на її чуттєвий та практичний досвід;
- засвоєння граматики полягає в оволодінні парадигмою форм іменників та дієслів, що спирається на виділення морфемного складу слова;
- складається пізнавальне ставлення до мови (дитина пізнає закони рідної мови в процесі словесного експериментування);
- формуються нові форми мовлення – контекстна та пояснювальна, що становлять основу зв'язного мовлення дитини;
- розвивається регулююча (свідоме виконання інструкцій дорослого, поява самоінструкцій); плануюча (випереджує практичну дію) функції мовлення;
- мовлення інтегрується та диференціюється із іншими інтелектуальними процесами.

ТЕМА 15

РОЗВИТОК СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКА

ПЛАН

1. Початковий етап у сенсорно-перцептивному розвитку дитини
2. Особливості сенсорно-перцептивного розвитку дитини раннього віку
3. Сенсорно-перцептивний розвиток дитини від 3 до 7 р.
 - 3.1. Формування сенсорних еталонів у процесі орієнтувальних дій
 - 3.2. Розвиток спостереження – цілеспрямованого сприймання
4. Розвиток різних видів сприймання дитини від народження до 7 років

Література

1. *Альтхауз Д., Дум Э.* Цвет – форма – количество: Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / Пер. с нем. под ред. В. В. Юртайкина. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
2. *Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
3. *Артемова Л. В.* Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. – К.: Томіріс. – 112 с.
4. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. – М.: Прогресс, 1979. – 320 с.
5. *Венгер Л. А., Пиллюгина Э. Г., Венгер Н. Б.* Воспитание сенсорной культуры ребенка. / Под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
6. *Ветлугіна Н.* Музичний розвиток дитини. – К., 1978. – 252 с.
7. *Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г.* Восприятие и действие / Под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1967. – 324 с.
8. *Запорожец А. В.* Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве // Избр. психолог. труды: В 2 т. – М., 1986. – Т. 1. – С. 91–99.
9. *Ендовицкая Т. В., Зинченко В. П., Рузская А. Г.* Развитие ощущений и восприятий // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 1964. – С. 13–71.

10. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 114–153.
11. Морфофункціональне созрівання основних фізіологічних систем організму дітей дошкільного віку / Під ред. М. В. Антропової, М. М. Кольцової. – М.: Педагогіка, 1983. – 160 с.
12. *Мусейібова Т.* Генезис отраження простору і просторової орієнтації у дітей дошкільного віку // Дошкільне виховання. – 1970. – № 3. – С. 36–41.
13. *Мусейібова Т.* Розвиток орієнтування в часі у дітей дошкільного віку // Дошкільне виховання. – 1972. – № 2. – С. 48–55.
14. *Проскура Е. В., Шибицька Л. А.* Як вчити найменших. – К.: Рад школа, 1987. – 112 с.
15. Розвиток пізнавальних здібностей в процесі дошкільного виховання. / Під ред. Л. А. Венгера. – М.: Педагогіка, 1986. – 223 с.
16. *Репина Т. А.* Висприяття дошкільниками виразливої сторони малюнка і її вплив на ставлення до героїв книги // Проблеми психології. – 1960. – № 5. – С. 115–124.
17. *Рихтерман Т. Д.* Формування представлень про час у дітей дошкільного віку. – М.: Просвіщення, 1991. – 47 с.
18. Теорія і практика сенсорного виховання в дитячому садку / Під ред. А. П. Усової, Н. П. Сакуліної. – М., 1965.
19. *Урунтаєва Г. А.* Дошкільна психологія. – М.: Изд. центр «Академія», 1997. – С. 141–157.

1. Початковий етап у сенсорно-перцептивному розвиткові дитини

Відчуття та сприймання – початковий момент пізнання, його називають також сенсорно-перцептивною сферою особистості. За допомогою органів чуттів людина отримує інформацію про оточуюче.

Відчуття – це елементарний психічний процес, що полягає у відображенні окремих властивостей предметів та явищ оточуючого, а також станів внутрішніх органів при безпосередньому впливі подразників на органи чуттів.

Найбільш поширена класифікація відчуттів за органами чуттів запропонована Аристотелем: зір, слух, нюх, смак, дотик. В наш час дотикові поділяють на тактильні (тиску) і температурні. Виділяють проміжні між тактильними і слуховими – вібраційні, що мають місце, коли ми розпізнаємо музику, тримаючи руку на гучномовці. Загальні для всіх аналізаторів – больові, які не мають специфічного рецептора.

Сприйняття – це віддзеркалення предметів, явищ, процесів і сукупності їх властивостей в їх цілісності при безпосередній дії цих предметів і явищ на відповідні органи чуття. На відміну від сприйняття, відчуття дозволяє відображати лише окремі властивості предметів і явищ.

Як і відчуття, сприймання виникає лише при безпосередній дії на аналізатори. Перехід від відчуття до сприймання означає більш повне і складне відображення предметів.

Образ сприймання вибудовується завдяки активності людини. Неточності і помилки у функціонуванні окремого аналізатору виправляються і уточнюються за допомогою злагодженої роботи інших. У результаті людина отримує образ, адекватний дійсності.

Види сприймання розрізняють за: 1) конкретним змістом об'єкту (сприймання тексту, мистецтва, природи, навчального матеріалу); 2) формами існування матерії (часу, простору, руху); 3) провідним аналізатором (зорове, слухове, нюхове, смакове, дотикове, кінестетичне або рухове).

Відчуття і сприйняття складають процеси чуттєвого пізнання.

Протягом дошкільного дитинства сенсорно-перцептивний розвиток дитини проходить важливі етапи, що багато у чому визначають пізнавальну діяльність людини загалом. Низка психологічних та психофізіологічних досліджень (Денісова Н. М., Фігурін Н. Л., Щелованов Н. М., Аксаріна Н. М., Голубева Л. Г., Кістяковська М. Ю. та ін.) розкривають, як відбувається сенсорно-перцептивний розвиток в немовлячому віці.

Для розуміння закономірностей розвитку сенсорно-перцептивної сфери немовляти важливо взяти до уваги, що його моторний розвиток відстає від розвитку аналізаторів. Обмеженість рухових можливостей немовляти стримує і розвиток відчуття й сприймання, бо, як зазначалось вище, ці процеси носять активний характер і на основі рухів аналізаторів формується адекватний перцептивний образ. Одразу після народження дитина здійснює хаотичні, некеровані рухи ручками, ніжками, не може тримати головку, зупиняти погляд тощо.

Перші відчуття тісно пов'язані з емоційною сферою дитини. За реакціями новонародженого на різні зорові подразники помітно, що він розрізняє серед них неприємні та приємні. Приємні подразники викликають хоча й нетривале зосередження, дитина ніби «завмирає». Неприємні – породжують неспокій, спроби блокувати надходження сигналів з оточення: заплющує очі при дуже яскравому світлі, відсмикує ручку від холодного, гарячого, починає плакати тощо.

Рухи очей розвиваються поступово, зупинити погляд новонароджений не може, лише до кінця першого місяця він може зосередити його на кілька секунд. Краще дитині дається відображення рухомих предметів. Вже в кінці першої декади життя малюк простежує очима рухомий предмет. Поява у 2–3 тижні конвергенції очей дозволяє дитині краще розрізнити предмети на різній відстані від аналізатору. Відстань ця поступово зростає: у 4–5 тижнів становить 2–4 м, в 3 міс. – 4–7 м. З 6–10 тижнів виникають кругові рухи ока, що дозволяють їй простежувати предмет, який рухається по колу.

Слуховий аналізатор малюка також від народження повністю готовий до функціонування. На першому місяці життя малюк зосереджується на голосі дорослого, приємних, тихих мелодійних звуках. Новонароджений не любить гучних, різких звуків: здригається, непокоїться, плаче. Від шуму дитина легко просинається. Перші іграшки дитини – звукові, вони приваблюють малюка своєю здатністю видавати звук внаслідок певних дій із ними: потрясти брязкальце. Між зоровим та слуховим аналізаторами поступово встановлюються зв'язки: у 2–4 місяці дитина починає повертати обличчя до джерела звуку (голос дорослого, іграшка).

Розвиток сенсорно-перцептивної сфери не тільки спирається на розвиток моторики дитини, але й сприяє останньому. Прагнення дитини роздивитись, прислухатись розвиває як аналізаторні м'язи, так і рухи всього тіла, до 3-х місяців вони стають краще керованими, плавними, вільними. Інтенсивно розвивається дотиковий аналізатор, сприяючи появі дії хапання. Спочатку рука дитини випадково наштовхується на предмети, розташовані поряд (кубик, брязкальце, хусточку), захоплює їх, викликаючи радість малюка. З 5 місяців хапання стає точнішим, спрямованим на певний предмет. Дитина може вільно дістати, схопити й утримати підвішену іграшку, або взяти її з рук дорослого. Досить часто спостерігаються помилкові рухи, у 8 місяців їх стає менше, у 12 місяців дитина одразу захоплює потрібний предмет, що знаходиться на певній відстані від неї.

Надалі хапання значно вдосконалюється. До 8 місяців дитина втримує предмет, притискаючи його пальцями до долоні. Пальці ще не набули достатньої гнучкості, у руках дитини виступають як єдине ціле. До кінця 1-го року виникає та вдосконалюється здатність захоплювати та утримувати предмети **пальцями**. Роль пальців при цьому диференціюється. Особливо важливим є протиставлення великого пальця іншим. До 10–11 міс. дитина наперед складає пальці відповідно до форми й величини предмета, який хоче взяти: для м'ячика розчепірює та заокруглює пальці; для олівця – складає їх пучкою. Щоб пристосувати свою руку до предмета, дитина повинна враховувати його форму, що сприймає на зір. Зір при цьому спрямовує рухи дитини, виникають зорово-рухові координації. Розвитку останніх сприяють маніпуляції дитини з предметами.

Вдосконалення хапання предметів з 6-ти місяців призводить до маніпулювань дитини з ними. Втримуючи предмет, дитина повертає його різними сторонами, б'є об підлогу, стискає, кидає, трясє, перекладає. Її зорові аналізатори спрямовані на роздивляння, прислуховування, куштування на смак. При цьому дитина орієнтується у просторі: наприклад котить м'ячик у ту сторону, де немає перешкод на шляху. У процесі маніпулювань дитина дізнається про різноманітні властивості предметів – форму, величину, гущину, вагу, пружність, температуру, стійкість та ін. Обстеження об'єктів свідчить про зародження інтересу до їх властивостей і про те, що тепер предмети починають виступати як щось постійно існуюче в навколишньому світі, з незмінними властивостями. У 9–10 місяців дитина шукає зниклі з поля сприймання предмети, отже, розуміє, що предмет знаходиться у іншому місці.

Розвиток зорового сприйняття прискорює розуміння мовлення дитиною. Дорослий показує предмет і питає: «де...?» Складається зв'язок між предметом, дією з ним і словом дорослого, який виявляється в пошуку малюком предмета у відповідь на прохання дорослого «покажи, де?».

ВИСНОВКИ про особливості сенсорно-перцептивного розвитку в немовлячому віці:

- провідну роль у розвитку сенсорно-перцептивної сфери відіграють зір і слух;
- розвиток сенсорно-перцептивної сфери залежить від рівня розвитку моторики дитини та сприяє останньому;
- розвиток моторики, зокрема дії хапання, призводить до інтенсивного маніпулювання предметами, що стає умовою їх сприймання;

- пристосовування руки до захоплення предмета відповідно до його форми свідчить про виділення дитиною форми й розміру предметів;
- розвиваються міжаналізаторні зв'язки – зорово-слухові та зорово-рухові координації;
- починає формуватись перша пізнавальна дія – обстеження предметів.

2. Особливості сенсорно-перцептивного розвитку дитини раннього віку

Сенсорно-перцептивний розвиток у ранньому віці пов'язаний із вдосконаленням здатності дитини вирізняти якомога більшу кількість ознак у предметах. Спеціальною пізнавальною дією при цьому виступає обстеження, яке у малюка ще дуже недосконале (непослідовне, фрагментарне). Накопичення чуттєвого досвіду дитини призводить до розвитку впізнавання, в якому інтегровані пам'ять та сприймання. При цьому дитина орієнтується на якусь найбільш помітну зовнішню ознаку, а не на їх систему. Тому, наприклад, вона перестає впізнавати когось із знайомих дорослих, коли він змінив забарвлення волосся, або прийшов у капелюсі тощо. Досвід дитини ще дуже обмежений, тому сприймання часто втрачає свою предметність: малюк досить тривало й зосереджено розглядає зображення догори ногами, не звертаючи уваги на розташування предметів.

Активність дитини виявляється переважно у вигляді предметно-маніпулятивних ігор, у формі ситуативно-ділового спілкування з дорослим, тому найкраще вона розрізняє саме ті ознаки предметів, які виступають умовою практичних дій із ними: форму й величину. Малюк впізнає свої черевики серед дорослого взуття, бо вони маленькі. Набагато відстає розрізнення кольорів.

Ускладнення предметних дій, їх включення у свої ігри та побутові процеси, зростання прагнення дитини до самостійності у своїх діях сприяють розвиткові здатності порівнювати ознаки предметів між собою, що стає фактором їх розрізнення. Прагнучи самостійно застібнути гудзика на своїй сорочці, дитина повинна знайти до кожного гудзика свій отвір, інакше застібка вийде косою. Щоб зав'язати шарф при виході на прогулянку, малюк має знайти його центр, і цим

місцем закласти собі на шию. Складаючи розбірні іграшки, дитина співвідносить окремі їх частини за розміром, формою, кольором. Головна ознака, на яку орієнтується дитина при складанні мотрійки, пірамідки, – розмір частин; при складанні картинок із кубиків – зображення, колір. Дитині не вдається одразу досягти результату, вона виконує багато невдалих спроб. Засвоєння способу дій відбувається у співпраці із дорослим, який допомагає дитині вибрати правильну деталь. При цьому використовується **практичне примірювання** однієї деталі до іншої. Відбувається їх інтеріоризація: спочатку в ході практичних дій на основі мірки, потім у плані сприймання, нарешті – у плані уявлення (при відсутності порівнюваного предмету).

Так, у грі з дошкою Сегена (порожня коробка з отворами певної форми на поверхні) дитина по черзі прикладає фігури різної форми до отворів, не проштовхуючи їх у коробку, а відшукуючи деталь відповідної до отвору форми. Для складання пірамідки використовується наступний спосіб: дитина знаходить найбільше кільце, нанизує його, потім таким же способом знову найбільше, знову нанизує, тепер шукає найбільше кільце серед решти кілець і так до останнього. Спочатку пошук найбільшого кільця полягає у тому, що кожне із наявних кілець прикладається до інших. Поступово примірювальні дії починають відбуватися на основі зору без практичних дій з предметами. При цьому дитині необхідно бачити порівнювані предмети. На 3-у році життя деякі добре знайомі малюку предмети стають постійними зразками, з образами яких дитина порівнює властивості будь-яких об'єктів, наприклад, трикутні об'єкти з уявленням про дах, червоні – з уявленням про помідор.

Інтеріоризація орієнтувальних дій дозволяє дитині виконувати завдання на вибір за зразком, який слугує при цьому міркою. Таке завдання є складнішим для дитини, ніж просте впізнавання, особливо, якщо запропонувати малюку багато різномірних, складних за формою, забарвленням, конструкцією предметів. Тобто нові дії сприйняття краще засвоюються відносно добре знайомих і більш важливих з погляду практичної діяльності ознак. Послідовність у формуванні здатності дитини підбирати предмети за зразком певної ознаки повинна бути наступною: за формою – за величиною – за кольором.

Засвоєння орієнтувальних дій наприкінці раннього віку призводить до того, що дитина може одночасно розрізнити у предметі кілька його ознак. Розрізнення ознак полегшується за умови їх називання, проте слова на позначення ознак предметів (прикметники) діти раннього віку засвоюють слабо і майже не користуються ними. Найкраще

діти розрізняють функцію предмета, що зумовлює характер та спектр дій із цим предметом. Функція предмета відображається у його назві. Не випадково діти перекидають назви предметів, відповідно до дій із ними: колоток (замість молоток); мазелін (замість вазелін); копатка (замість лопатка) [162, с. 94]. Дитині важко відволіктись від найголовнішого для неї у предметі – його функції. Розвиткові дитини сприяють завдання підібрати предмети за словом дорослого, що позначає певну ознаку (Л. А. Венгер, Е. І. Пілюгіна). Це створює основу для засвоєння сенсорних еталонів.

ВИСНОВКИ про особливості сенсорно-перцептивного розвитку в ранньому віці:

- розрізнення ознак предметів проявляється як впізнавання, в якому інтегровані процеси пам'яті та сприймання;
- найкраще дитина розрізняє форму й величину предметів, які є умовою її предметних дій;
- розвиток орієнтувальних дій відбувається при переході від практичного примірювання до зорового співвідношення предметів за їх ознаками і до порівняння з використанням уявних мірок-образів;
- засвоєнню слів на позначення ознак (прикметників) сприяють вправи на вибір предмета за названою дорослим ознакою;
- створюється основа для подальшого засвоєння сенсорних еталонів.

3. Сенсорно-перцептивний розвиток дитини від 3 до 7 р.

3.1. Формування сенсорних еталонів у процесі орієнтувальних дій

Сенсорно-перцептивні процеси інтенсивно розвиваються у дитини віком від 3 до 7 років, набуваючи якісно нових властивостей. Сприйняття набуває цілеспрямованого, організованого, довільного характеру, тобто в дитини формується перцептивна діяльність. Головним її елементом виступають обстежувальні дії, що зароджуються ще у ранньому віці, а у дошкільника набувають послідовного та опосередкованого

характеру, здійснюються за допомогою спеціальних засобів – сенсорних еталонів. Це поняття запропонував відомий дослідник психології дошкільника О.В.Запорожець на початку 60-х рр. ХХ століття [120, с. 18].

Основне місце в сенсорному розвитку дитини починаючи з 3 років займає оволодіння сенсорними еталонами кольору, форми, величини.

Сенсорні еталони – це психічні образи, що містять уявлення про чуттєво сприймані властивості об’єктів. Властивості сенсорних еталонів:

- узагальненість (у них закріплені найістотніші, головні якості);
- усвідомлюваність (за образом-еталоном закріплено назву – слово);
- системність (фонема рідної мови, спектр кольорів, шкала музичних звуків, система геометричних форм і ін.) (О. В. Запорожець).

Етапи засвоєння сенсорних еталонів (за Л. А. Венгером).

1. До 1 року виникають **«сенсомоторні передеталони»**, що являють собою неусвідомлювані способи виділення просторових властивостей предметів за допомогою рухів тіла, руки, спочатку з реальним предметом, а потім з уявним;

2. Протягом 2–3 р. виникають **«предметні передеталони»**, якими виступають конкретні предмети-мірки, використовувані у ході практичного співвіднесення предметів за певними ознаками (передовсім, за формою й величиною). Уявлення про окремі знайомі предмети стають своєрідними мірками при визначенні властивостей інших предметів.

3. Після 3 років у ході продуктивних видів діяльності (гри, малювання, конструювання, ліплення) з’являються **власне сенсорні еталони**. Згадані види діяльності дитини спираються, на відміну від предметної діяльності, на систему образів, передбачають задум, а тому сприяють розвитку еталонів як психічних образів певних властивостей предметів. Як встановив відомий дослідник сенсорно-перцептивного розвитку дошкільника Л. А. Венгер, протягом дошкільного віку практична дія з матеріальним об’єктом «розщеплюється» на орієнтувальну і виконавську частини. Орієнтувальна частина спочатку здійснюється у формі фізичних рухів, які при цьому отримують нову функцію – виділення властивостей предметів і передбачення подальших виконавських дій. Поступово орієнтувальна дія стає самостійною і переходить у розумовий план. Завдяки цьому змінюється характер орієнтувально-дослідницької діяльності дитини: вона переходить від фізичних дій з предметами до ознайомлення

і ним за допомогою зору й дотику. Співвідношення між зором та дотиком спочатку майже рівнозначне, згодом зростає роль зору, який управляє дотиковими обстежувальними діями. Зір дозволяє одночасно втримувати у полі сприймання різні частини предмету, бачити їх взаємозв'язки та співвідношення. Завдяки цьому обстеження предметів стає послідовним, всеохоплюючим. На основі орієнтувальної складової ігрового маніпулювання предметами виникають власне **обстежувальні дії**, спеціально спрямовані на з'ясування призначення частин предмету, їх рухливості та зв'язку між собою (З. М. Богуславська). До старшого дошкільного віку обстеження набуває характеру експериментування, дослідницьких дій, порядок яких визначається уявленнями дитини про предмет та його властивості. Експериментування дошкільників тісно пов'язане із вирішенням тісно пов'язаних ігрових та пізнавальних задач. Наприклад, ігрова мета полягає в прокладенні дороги, яка по схилах пісочної гори веде до міста на вершині. Під час будівництва утворюються обвали — діти перекидають через них містки за допомогою дерев'яних паличок. Щоб скоротити шлях, гравці прокладають тунель. Виявляючи при цьому осипання піску, експериментують з різними матеріалами, щоб усунути осипання: змочують пісок, викладають тунель кубика, нарешті приймають рішення використати порожнисту трубку від зіпсованого калейдоскопа.

Провідним різновидом обстежувальної дії дошкільника на основі зорового аналізатора є **акт роздивляння**, який набуває самостійного значення, бо не пов'язаний із предметними діями. У старшого дошкільника з'являється систематичне роздивляння, рухи погляду відзначаються послідовністю, всебічністю. Тривалість роздивляння простої за змістом картинки зростає: у 3–4 роки становить 6 хв. 8 сек., у 5 років – 7 хв. 6 сек., а у 6 років – 10 хв. 3 сек. (Н. Г. Агеносова).

Дошкільник в ході роздивляння вирішує різноманітні задачі: пошуку предметів, виділення, визначення їх ознак, частин – спільних і відмінних з іншими, ознайомлення з новим предметом. Дитина по-різному обстежує предмет – відповідно до задачі. У цьому виявляється зростання цілеспрямованості й керованості таких дій. Так, при ознайомленні з новими предметами виникає тривала, складна орієнтувально-дослідницька діяльність. Діти беруть предмет в руки, уважно розглядають його, обмацують, куштують на смак, згинають, розтягують, стукають ним, підносять до вуха тощо.

Дотикові обстежувальні дії виступають допоміжними. Їх значення зростає, якщо зір не забезпечує виявлення властивостей предмету (у темряві, для обстеження сторін, недосяжних для зору тощо).

3.2. Розвиток спостереження – цілеспрямованого сприймання

У процесі здійснення дошкільником різних видів діяльності за умови педагогічного керівництва формується спостереження – цілеспрямоване сприймання, що будується за певними правилами. Поступово педагог учить дитину постановці цілей спостереження і контролю за процесом їх досягнення.

Як зазначає М. М. Подд'яков, вже у середньому дошкільному віці продуктивна діяльність передбачає цілеспрямоване спостереження, яке дорослий організовує у такому порядку:

- предмет сприймається в цілому;
- виділяються його головні частини, визначаються їх властивості (форма, величина й ін.);
- встановлюються просторові взаємозв'язки частин (вище, нижче, справа, зліва);
- розрізняються дрібні деталі та визначається їх просторове співвідношення з основними частинами;
- повторне цілісне сприйняття предмету.

На розвиток спостереження впливає зростання допитливості дитини. яку у 4–5 років називають «чомучкою». Увагу дитини привертають не тільки оточуючі предмети, але й зображені у дитячих книжках пізнавального змісту (дитячих енциклопедіях, оповіданнях про природу, професії, далекі країни). Її пізнання стає позаситуативним. Пізнання не тільки розширюється, але й поглиблюється: дошкільник починає відкривати нове в знайомих об'єктах: квітка не просто червона, запашна, а в'яне, якщо її залишити без води; чашка не лише біла, велика, але й розбивається, якщо впаде.

У старшого дошкільника спостереження набуває дослідницької спрямованості, проводиться з метою встановлення чогось для дитини невідомого. Дошкільник може систематично спостерігати за процесами у природі: за розвитком рослин, за погодою, за ростом тварин. При цьому він пізнає умови цих процесів: догляд за кроликами відрізняється від того, як бабуся доглядає за курчатами; рибки їдять хлібні крихти, а котик п'є молочко. Постановці та збереженню мети спостереження сприяє формулювання її за допомогою мови. Називання ознак об'єкту допомагає дитині абстрагувати їх від предмету і усвідомити їх як специфічну характеристику дійсності. Вдосконалюється пояснювальне та описове мовлення. Зростає осмисленість сприймання, воно категоризується. Сприймаючи незнайомий предмет діти намагаються назвати його відповідно до свого минулого досвіду, і цим

самим відносять його до вже відомої їм категорії схожих об'єктів. Завдяки мові розширюється об'єм сприймання, яке охоплює цілу систему властивостей предмета.

Спостерігаючи за різними предметами, вирізняючи їх ознаки, дитина намагається осмислити їх з позицій свого досвіду. Процес інтерпретації сприйманого набуває варіативності та гіпотетичності. Наприклад, відомий дошкільникові предмет або ситуація знаходять послідовні інтерпретації. Так, іграшковий бегемотик, що ковтає кульки, одержує пояснення: живе в зоопарку й їсть цукерки, які йому принесли відвідувачі; захворів й тому ковтає пігулки, вітаміни; працює жонглером й готує цирковий номер. Зовні іграшка залишається незмінною, але сприймане переосмислюються у кількох варіантах, зв'язуючись з різним змістом життєвого досвіду дітей. У цьому випадку іграшка слугує опорою в актуалізації уявлень та в їх оригінальній структуризації у зв'язку з даною ситуацією.

ВИСНОВКИ про особливості сенсорно-перцептивного розвитку в дошкільному віці:

- успіхи у розвитку сенсорно-перцептивної сфери дошкільника досягаються на основі характерних для віку видів діяльності та форм спілкування;
- розвиток сприймання відбувається на основі орієнтувально-обстежувальної діяльності;
- провідним різновидом обстежувальної дії дошкільника є **акт роздивляння**, який набуває самостійності;
- формуються системи сенсорних еталонів;
- сприйняття інтелектуалізується (зростає його диференційованість та інтегрованість із мовленням, мисленням, пам'яттю);
- зростання загального рівня особистісної довільності проявляється як набуття сприйманням цілеспрямованості, керованості, планованості та його перехід до спостереження.

4. Розвиток різних видів сприймання дитини від народження до 7 років

Сприймання простору

Немовля орієнтується приблизно у радіусі 2–3 м навколо основного місця свого перебування – ліжечка, коляски або манежу.

У цьому просторі малюк навчається ходити, втримувати і маніпулювати з предметами.

У ранньому віці дитина починає краще розуміти слова дорослого, які допомагають їй орієнтуватись у просторі. Коментування дій малюка у просторі словами дорослих (догори, донизу, далеко, близько) дозволяє дитині достатньо швидко зрозуміти основні просторові відношення.

Після року малюк оволодіває ходьбою, яка розширює його життєвий простір, він самостійно пересувається з кімнати до кімнати. Розвиток предметних дій також сприяє цьому процесу. Формується характерна для людини система просторових координат, у якій точкою відліку стає власне тіло. Інтенсивний розвиток предметних дій зумовлює виділення провідної руки (найчастіше правої), що бере найбільш активну участь у предметних діях. Дитина орієнтується в напрямках вперед-назад, догори-донизу, вправо-вліво, або рухаючись в ту або іншу сторону, або змінюючи положення корпусу, голови, рук і контролюючи ці рухи зором (М. В. Вовчик-Блакитна). Позначення просторових відношень у мовленні нечітке, узагальнене, що виражається у переважному використанні вказівних займенників «тут», «там», значення яких уточнюється за допомогою жестів в єдності з оточуючою ситуацією.

Роль мовлення у просторовому сприйманні зростає у дошкільному віці, причому зниження ситуативності мовлення призводить до позначення просторових відношень за допомогою слів і, як наслідок, до розуміння дитиною залежності просторових відношень від точки відліку. Спочатку дитина оцінює просторові відношення виключно з погляду свого положення в просторі. Формування більш узагальнених уявлень про простір у старшому дошкільному віці забезпечує здатність дитини визначити напрями і щодо інших осіб та предметів.

Іншим важливим видом сприймання, що вирізняється за формами існування матерії, є **сприйняття часу**. Цей вид сприймання важко дається дитині через відсутність безпосередніх наочних виявлень часу. Хід часу позначається за допомогою годинника та виявляється як процес виконання діяльності, як набуття предметом певних змін, як зміни, що виникають у зовнішності живих організмів (зростання, старіння). Відносність у фіксації проміжків часу ще більше виражена, ніж у просторовому сприйманні: незабаром, завтра, вчора, наступного дня мають сенс тільки стосовно певного моменту часу. Точність сприймання часу залежить від змісту і характеру діяльності, стану людини на даний момент. Тривалість проміжків часу може

переоцінюватись (пройшло 5 хвилин, а людині здається, що 8), або недооцінюватись. Тривалість приємних подій, періоду виконання цінкової роботи недооцінюється. Діти довго не розуміють логіки часових відношень, плутаються у їх розрізненні, не сприймають дуже тривалі часові періоди (рік, століття).

Важливу роль у розвитку сприймання часу маю ритмічно повторювані побутові процеси, режим дня, до якого дорослі привчають дитину з перших днів життя. Протягом немовлячого віку у дитини міцно закріплюється специфічно людський біоритм денної активності та нічного відпочинку. Завдяки цьому дитина відрізняє день і ніч, засвоює їх найбільш помітні ознаки (вдень світить сонечко, вночі – місяць тощо). До 3 р. діти вирізняють нетривалі й конкретні часові відрізки з менш помітними зовнішніми ознаками: (ранок-вечір), пов'язані з виконанням дитиною різних режимних моментів: вранці вона прокидається, одягається, снідає; ввечері – вечеряє, снідає, дивиться по телебаченню «На добраніч, діти», засинає. Дитина дошкільного віку навчається орієнтуватись за годинником, який часто вважає причиною плину часу. Внаслідок такого уявлення дитина іноді переводить стрілки годинника, щоб очікувана подія настала швидше, або щоб відкласти її. Вона добре орієнтується на ті часові проміжки, що їх відлічує годинник: хвилина, година, доба. Знайомство дитини з календарем формує її уявлення про тиждень, місяць, рік. Головна роль у розвитку сприйняття часу належить дорослому, який виділяє часові відрізки, встановлює їх зв'язок з діяльністю малюка і позначає словом (Т. Д. Ріхтерман).

На матеріалі сприйняття творів живопису М. Н. Зубарева розкрила рівні у розвитку **сприймання прекрасного** дошкільником:

I рівень – молодший дошкільник. Дитина радіє знайомим предметам, які впізнала на картинці, але не усвідомлює різницю предмета із його образом. Малюк нерідко плутає зображену і реальну дійсність: намагається зірвати з картинки намальовані квіти або взяти намальовані яблука. Такі спроби говорять про те, що малюнок ще не виступає для дитини заміником, знаком реального об'єкту, а малювання не стало власне зображувальною діяльністю. Оцінка красивого-некрасивого носить практичний характер (вибрав картинку з шафою тому, що «лялька буде складати туди одяг»), з погляду значущості зображеного для виконання дій («тому, що тут поїзд, можна доїхати на дачу»).

II рівень – середній дошкільник. Початок усвідомлення елементарних власне естетичних якостей, що роблять картину привабливою.

Привабливе викликає у дитини приємні емоції, що виступають основою формування естетичної насолоди. Ознаками привабливого стають, насамперед кольори, їх поєднання, потім – форма і композиція, просторові співвідношення на живописному творі.

III рівень – старший дошкільник. Зміст художнього образу розширюється, доповнюється попереднім досвідом дитини. Тому вона виходить у розумінні картини за межі зображеного. Наприклад, дитина описує картину: «Хлопчик тримає рибу. Він, напевно, ходив на річку, сидів з вудкою...» і т. д.

ВИСНОВКИ про розвиток різних видів сприймання дитини:

- у дитини до кінця дошкільного віку формуються види сприймання за формами існування матерії (простору, часу) та за змістом сприйманих об'єктів (сприймання творів мистецтва і літератури);
- сприймання простору дитиною полягає у формуванні уявлень про основні просторові відношення (догори-донизу, ліворуч, праворуч, далеко-близько), про точку відліку при їх оцінці);
- для формування сприймання часу важливу роль відіграють повторювані режимні моменти, використання зовнішніх опор відліку часу – годинника та календаря;
- дитина вирізняє такі відтинки часу, як хвилина, година, день-ніч, доба, тиждень, місяць, рік;
- сприймання прекрасного розвивається від зародження естетичних оцінок на основі практичної значущості зображеного до власне естетичних критеріїв (кольору, форми, композиції).

ТЕМА 16

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ДИТИНИ ДО 7 РОКІВ

ПЛАН

1. Початковий етап у розвитку пам'яті
2. Особливості пам'яті дитини раннього віку
3. Розвиток видів пам'яті дитини з 3 до 7 років
4. Виникнення елементів довільності пам'яті
5. Керівництво розвитком пам'яті

Література

1. *Бадалян Л., Миронов А.* Память и нервно-психическое развитие // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 4. – С. 23–31.
2. *Житникова Л. М.* Учим детей запоминать. – Изд. 3-е, доп. – М., 1985.
3. *Лебедева С. О.* О возможностях развития образной памяти // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 8. – С. 52–54.
4. *Рошка Г.* Что и почему запоминает ребенок // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 3. – С. 30–33.
5. *Трошихина Ю. Г., Гизатулина Д. Х.* Развитие кратковременной памяти у детей раннего возраста // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 127–130.
6. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. – М.: Прогресс, 1979. – 320 с.
7. *Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А.* Обучение старших дошкольников. – К.: Рад школа, 1986. – 152 с.
8. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 167–198.
9. *Проскура Е. В., Шибицкая Л. А.* Как учить самых маленьких. – К.: Рад школа, 1987. – 112 с.
10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 223 с.
11. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – С. 157–168.

1. Початковий етап у розвитку пам'яті

Запам'ятовування, збереження і відтворення індивідом його досвіду називають **пам'яттю**.

Жодна дія не можлива поза процесом пам'яті, без неї людина залишалася б, за словами Сеченова, «завжди у стані новонародженого». Єдність і цілісність особистості забезпечується пам'яттю. Людина усвідомлює наступність кожного моменту її життя, його зв'язок з попередніми і наступними.

У процесі розвитку психіки людини вроджені, біологічні форми пам'яті перетворюються на мнемічну діяльність, основу якої становлять складні за структурою процеси, керовані мнемічною метою.

Пам'ять на початковому етапі свого онтогенетичного розвитку відзначається синкретизмом (злиттям) із іншими психічними явищами, насамперед із відчуттями, сприйняттями, емоціями. Внаслідок цього зміст пам'яті дитини визначається картинами оточуючого її життя, способом його організації дорослим. Правильний режим дня привчає дитину до повторюваних моментів її життя, закладає найбільш стійкі елементи культури особистості, походження яких пояснюють «всмоктуванням з молоком матері».

Одразу після народження розпочинається накопичення особисто-го досвіду дитини. Перші прояви пам'яті свідчать про її образний характер, тісний зв'язок з відчуттями. Поведінка дитини набуває ознак повторюваності при систематичній дії на неї певного подразника. Так, вже на першому місяці малюк розпочинає плакати при вигляді рушника, бо з цим предметом у нього пов'язані неприємні відчуття під час купання.

Приблизно у 3 місяця у малюка виникають мнемічні образи предмету і формується дія впізнавання – перший акт пам'яті в онтогенезі. Впізнавання одночасно представляє такі види образної пам'яті, як зорова, слухова, рухова. Найкраще дитина запам'ятовує подразники, включені у спілкування з дорослим та догляд за нею: впізнає обличчя і голос матері; потрапляючи у звичну для свого годування позу «під грудьми» у матері, дитина робить смоктальні рухи. Особливо активно розвивається рухова пам'ять, коли дитина краще оволодіває своїми рухами – з 6-ти місяців. На основі рухової пам'яті вона навчається повзати, захоплювати та втримувати предмети, ходити.

Поступово розширюється коло об'єктів, які дитина впізнає. У 3–4 місяці дитина впізнає предмети, пов'язані з годуванням, у 5 місяців

розрізняє людей за голосом, у 6 місяців виділяє улюблену іграшку [153, с. 158]. З розумінням дитиною перших слів дорослого, з розвитком сприймання пов'язані перші прояви керування пам'яттю за допомогою слова у другому півріччі життя. Виявляється пам'ять на слова (зародження словесно-логічної пам'яті): малюк починає пов'язувати предмет із його назвою, подає предмети за словесною вимогою дорослого. Так, дитина шукає поглядом, повертаючи свій корпус та голівку, предмет, про який дорослий запитує «Де...?». Із єдністю пам'яті та мовлення пов'язана здатність дитини виконувати перші прохання, нескладні інструкції дорослого наприкінці першого року життя. При виконання певного прохання дитина виконує знайомі їй за попереднім досвідом дії, назви та спосіб виконання яких закріпились в її пам'яті: дає м'ячик, встає, сідає, стоїть, йде.

Зростає тривалість збереження образів пам'яті. У третій чверті першого року життя немовля здатне впізнати знайому людину після 2-3 тижнів її відсутності.

Емоційна пам'ять яскравіше виявляється з 6 місяців, при накопиченні особистого емоційного досвіду. Предмети, які у минулому викликали в дитини емоції певної модальності, викликають в дитини аналогічні переживання. Так, малюк впізнає приємну мелодію, з першими її звуками радіє, сміється, «танцює».

Водночас впізнавання предметів ще дуже недосконале, спирається на найбільш виразні зовнішні ознаки, що, як правило, відзначаються варіативністю: чашка може бути білою і синьою, великою й маленькою; няня у халаті або у сукні, з різною зачіскою, у різних головних уборах. Так, хлопчик не впізнав папу у міліцейській фуражці, яку бачив уперше.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку пам'яті в немовлячому віці:

- пам'ять на початковому етапі свого онтогенетичного розвитку відзначається синкретизмом;
- низька узагальненість запам'ятовування і нетривале збереження;
- панує мимовільне запам'ятовування та відтворення на рівні впізнавання;
- розвиток пам'яті починається з різних видів образної (зорова, слухова, рухова, емоційна пам'ять);
- на основі розвитку мовлення до кінця року складаються передумови для розвитку словесної пам'яті.

2. Розвиток пам'яті в ранньому дитинстві

Пам'ять у ранньому віці відзначається стрімким розширенням досвіду. Не випадково письменник Лев Толстой зауважував, що весь досвід людини складається з двох однакових частин: той, який вона накопичила до трьох років, та той, що поповнювався протягом решти життя.

Пам'ять дитини раннього віку все ще залежить від можливостей її сприймання. Оволодіння предметною діяльністю у ранньому віці призводить до стрімкого стрибка у розвитку сприймання, а саме у можливостях дитини до виділення ознак в об'єктах. Зростає і рухова самостійність дитини, що дозволяє значно розширити її контакти з оточуючим. Дитина розрізняє низку властивостей предметів, особливо добре ті з них, які часто виступають умовами виконання предметних дій: форму, розмір, просторові співвідношення. Гірше – колір. Успіхи у розвитку сприймання позитивно позначаються на розвитку пам'яті. У впізнаванні він орієнтується, насамперед, на знайомі йому властивості предметів, а не на їх оточення, тому впізнавання стає позаситуативним, більш узагальненим. Зміна деяких зовнішніх ознак об'єктів не вводить більше дитину в оману: вона впізнає маму і у сукні, і у шубі.

Важливим етапом у розвитку пам'яті є її диференціація та інтеграція серед психічних процесів. Одразу після року пам'ять дитини поступово відокремлюється від процесу сприйняття. Замість впізнавання (тобто відтворення при повторному сприйманні) виникає власне відтворення з опорою на образ об'єкту за його відсутності. Чимдалі більше зростає тривалість збереження образів пам'яті: у 2 роки дитина впізнає знайоме обличчя після перерви у 1,5–2 місяців, а з 2-х років – об'єкти, сприйняті рік тому. Запамятовування за змістом включає не тільки образи об'єктів, осіб, але й елементарні способи поведінки та дій. Дитина засвоює, що можна, а що заборонено, як слід збиратись на прогулянку, вітатись з іншими дітьми, звертатись до старших тощо.

На основі розвитку мовлення стає можливою тісніша інтеграція цього процесу із пам'яттю. У результаті інтенсивно розвивається словесна пам'ять. Починає діяти принцип смислової організації пам'яті, коли краще запамятовується те, що добре зрозуміле людині. Дитина не тільки краще розуміє слова дорослого, але й прагне до цього. На основі словесної пам'яті та процесу розуміння мовлення різко

зростає її лексичний запас. Перехід до активного мовлення зумовлений запам'ятовуванням слів, які дитина може доречно відтворювати для побудови висловлень.

ВИСНОВКИ про особливості пам'яті в ранньому дитинстві:

- розвиток пам'яті зумовлений зростанням можливостей сприймання і рухової самостійності дитини, що виникають у предметній діяльності;
- пам'ять відокремлюється від сприймання; з'являється власне відтворення;
- зростає об'єм і тривалість збереження змісту пам'яті;
- змістом пам'яті виступають об'єкти, особи, способи поведінки та дій;
- відбувається інтеграція пам'яті із мовленням дитини, що зумовлює бурхливий розвиток словесної пам'яті.

3. Види пам'яті у дошкільному віці

Стрімке накопичення досвіду дитини до 3-х років ставить перед наступним етапом розвитку пам'яті головну задачу – впорядкування, систематизація запам'ятованого матеріалу.

Протягом дошкільного віку **образна пам'ять** залишається провідною та досягає свого розквіту. Дитина активно знайомиться з оточуючим світом, отримує значний обсяг вражень, інформації, які вимагають свого узагальнення, групування. Тут на допомогу приходять мислення, яке чимдалі більше включається у мнемічні процеси. Про співвідношення пам'яті і мислення Л. С. Виготський зауважив наступне: якщо для дошкільника подумати означає пригадати, то для молодшого школяра пригадати означає подумати. Таким чином, у дошкільному віці пам'ять за своїми показниками випереджує мислення. Недоліки сприйняття дошкільника також виявляються в результаті його недостатнього осмислення: дитина, передовсім, вирізняє ті ознаки предмету, які «впадають в очі», тобто привертають мимовільну увагу, не помічаючи інших, не так зовні виразних, але суттєвих, виділення яких пов'язане із мисленням, а не увагою. Відсутність єдиної смислової основи досвіду дошкільника призводить до фрагментарності, неузгодженості, розірваності окремих образів. Він прагне пізнати весь світ, а узагальненою схемою для цього не володіє.

Запам'ятовування відбувається швидко, але хаотично, без певного порядку в нагромадженні образів. Так і відтворення – відбувається швидко, але безсистемно. Якщо дошкільника просять описати за пам'яттю собаку, то він безсистемно згадує: у собаки хвіст, він бігає, їсть хліб, у нього чотири лапи...

Розвиток мислення призводить до того, що з'являються найпростіші форми узагальнення, а це у свою чергу забезпечує систематизацію уявлень.

Протягом дошкільного віку спостерігається посилення зв'язків між пам'яттю і мисленням, які зумовлюють інтелектуалізацію пам'яті, що полягає у наступному:

- Збільшується обсяг уявлень пам'яті, посилюються зв'язки між окремими образами;
- Завдяки опануванню способами спостереження схематичні, злиті та розпливчасті уявлення предмету стають більш чіткими, диференційованими, осмисленими, набуваючи більш узагальненого характеру;
- Збільшується динамічність уявлень, що використовується старшими дошкільниками в різній діяльності;
- Уявлення стають зв'язними й системними, об'єднуються у цілісні картини певної ситуації;
- Стаючи осмисленими, уявлення дедалі більше підлягають керуванню та внутрішній переробці, відтворюються дошкільником відповідно до конкретного завдання [79, с. 183].

Засвоєння широкого спектру моторних та сенсомоторних навичок дошкільником не тільки стає можливим на основі **рухової пам'яті**, але водночас і сприяє її розвитку. В результаті рухова пам'ять інтенсивно розвивається, зростає її обсяг, що включає ланцюжок пов'язаних і послідовних дій. Стає можливим розпочати навчання дитини грі на музичних інструментах, танцям, видам спорту. Завдяки засвоєнню сенсомоторних стереотипів дитина стає фактично самостійною у побутових процесах, дотримується культурно-гігієнічних вимог. Здатність виконувати рухи за зразком дорослого вдосконалюється: дитина може повторити досить складні поєднання рухів, контролює себе при відсутності зразка на основі уявлень про схему руху. Свого розквіту досягають рухливі ігри, що передбачають не тільки запам'ятовування рухів, але й правил гри.

Виникають сприятливі умови для засвоєння трудових навичок, навичок володіння знаряддями праці (лопаткою, відерцем, голкою, ножицями). Дитина навчається виконувати досить складні трудові

операції, що розвивають мілку моторику руки та готують її до оволодіння письмом (ліплення, шиття, вишивання, в'язання).

Словесна пам'ять дошкільника досягає значних успіхів, знаходить свою реалізацію в описовому та пояснювальному мовленні. Дитина напам'ять проговорює доступні для її розуміння вірші, скороговки, приказки, загадки. На розвиток словесної пам'яті позитивно впливає процес слухання та переказу творів художньої літератури, спілкування з дорослими та однолітками.

Виникає ще один вид пам'яті – особистісна, яка виявляється у новому виді відтворення – **спогадах** про події з життя дитини, її успіхи в діяльності, взаємостосунки з дорослими й однолітками. Дошкільник найдовше запам'ятовує ті події та моменти свого життя, що викликали глибокий емоційний відгук: подарунок улюбленої іграшки, появу меншої дитини в сім'ї, хвороба бабусі.

ВИСНОВКИ про розвиток видів пам'яті у дошкільному віці:

- серед видів пам'яті провідною залишається образна;
- зміцнюється зв'язок образної пам'яті із мисленням, що дозволяє систематизувати та узагальнити зміст пам'яті;
- значний розвиток рухової пам'яті стає основою для засвоєння складних сенсомоторних навичок трудової, ігрової, музичних, спортивної діяльності;
- розвиток словесної пам'яті відбувається у процесі слухання творів художньої літератури та різного виду відтворення її змісту;
- виникає особистісна пам'ять – спогади.

4. Виникнення елементів довільності пам'яті

Розвиток пам'яті дошкільника відбувається у напрямку зростання її довільності, керованості. Наприкінці дошкільного віку в дитини все ще переважає мимовільна пам'ять. Умовою її покращення виступають характеристики запам'ятовуваного матеріалу. Найкраще запам'ятовується дитиною емоційно насичений, ритмічно побудований, незвичний, контрастний, динамічний матеріал, при сприйманні якого активізується мимовільна увага. Дитина може запам'ятати на все життя свою улюблену іграшку, ляльку, капелюшок.

Поряд з пануванням мимовільної пам'яті у її розвитку настає принциповий момент – в кінці молодшого дошкільного віку в дитини **виникають елементи довільності**. Довільна пам'ять, по-перше, підпорядкована спеціальній мнемічній меті – запам'ятати, а по-друге, є регульованою. Виникнення довільної пам'яті відбувається у грі, а психологічними умовами її є формування самосвідомості дитини, її цілеспрямованості, самостійності, організованості, засвоєння навичок саморегуляції на основі словесних самоінструкцій.

Розвиток здатності до постановки мнемічної мети. У мимовільній пам'яті запам'ятовування матеріалу відбувається як незапланований результат виконання якої-небудь діяльності: запам'ятав напам'ять віршик, бо дорослий часто читав його.

Перші мнемічні задачі ставить дорослий, коли просить дитину пригадати назву певного предмета, скоромовку, віршик; переказати почуту казку. Отримуючи схвалення, дитина радіє, поступово сама ставить перед собою задачу запам'ятати щось, щоб потім пригадати і викликати схвалення дорослого.

Виконуючи такі задачі, дитина засвоює найпростіші мнемічні прийоми та засоби (повторення, переказ). Під впливом вказівок дорослого дитина виправляє помилки у тому, що пригадала, в неї виникає прагнення пригадати правильно.

Вперше здатність виправляти помилки при відтворенні матеріалу проявляється у чотири роки. Згодом виникає прагнення цих помилок не припускатись, а для цього дитина налаштовується запам'ятати правильно і точно, тобто вона починає розуміти зв'язок між моментами запам'ятовування та відтворення. Завдяки поширенню механізмів регуляції пам'яті на всі її процеси, особливо на момент запам'ятовування та відтворення, відбувається різке зниження неточностей при пригадуванні. Зростає глибина контролю за пригадуванням: у чотири роки дитина відстежує правильність послідовності основних складових частин матеріалу, а у старшого дошкільника контроль поширюється і на зміст у межах цих частин.

Інтелектуалізація пам'яті, зростання її осмисленості робить можливим за умови відповідної педагогічної роботи засвоєння дитиною смислових прийомів запам'ятовування: порівняння нового з відомим, різних частин матеріалу між собою; групування, класифікація.

ВИСНОВКИ про розвиток елементів довільності пам'яті в дошкільному віці:

- поряд з переважанням мимовільної пам'яті з 4 років з'являються елементи довільної пам'яті;

- елементи довільності пам'яті проявляються як здатність дитини до постановки мнемічних задач та до самоконтролю під час запам'ятовування і пригадування;
- за умови відповідної педагогічної роботи дитина до кінця дошкільного віку оволодіває смисловими прийомами запам'ятовування.

5. Психолого-педагогічні умови розвитку пам'яті

Мимовільне запам'ятовування забезпечується включенням матеріалу в предметну і пізнавальну діяльність.

Немовлячий вік. Вроджену здатність дитини до запам'ятовування необхідно розвивати у процесі безпосередньо-емоційного спілкування дорослого і малюка. Приблизно з 6-ти місяців спілкування повинно будуватись на основі маніпулювання дитини з предметами, яке створює сприятливі умови для збагачення чуттєвого досвіду дитини. Спираючись на зацікавленість малюка оточуючими предметами, діями дорослого із ними у ході побутових процесів по догляду за дитиною, необхідно знайомити малюка зі всіма використовуваними предметами шляхом чіткого проговорювання їх назв, показу способу їх застосування. Дорослий коментує свої дії з предметами, їх послідовність: «Що нам потрібно для купання? Візьмемо наш рушничок. Він такий пухнастий! А де наше мило? Перевіримо температуру води. Ось градусник». При цьому дорослий висловлює виражає своє позитивне ставлення до виконуваних дій, до предметів. Мовлення його чітке, тон лагідний, не голосний, будується у формі діалогу. Дорослий демонструє відкритість, готовність прийняти допомогу дитини, підтримати її прагнення до співдії. Діючи з предметами, дорослий кожен раз називає їх і показує дитині. Багаторазове повторення побутових процесів по догляду за дитиною, а також організація сприймання дитиною свого оточення сприяє запам'ятовуванню дитиною вигляду предмету, а згодом і його назви. Так, дитина ще не вміє називати предмет словом, а вже показує його дорослому, коли той запитує «Де ...?»

Таким чином, важливою умовою, що забезпечує мимовільне запам'ятовування і відтворення, накопичення досвіду життєдіяльності, спілкування, пізнання, виступає **режим дня**.

Ранній вік. Дорослий уважно стежить за процесом наслідування дитиною його дій та слів. Виправляє неправильне їх виконання, показує, як слід, досягаючи правильного повтору. Слово, яке не дається дитині у вимові, слід кілька разів повторити, спонукати дитину до правильної його вимови.

Значні резерви для розвитку пам'яті містить робота з дитячою літературою. Супровід дорослим різних моментів життя дитини читанням напам'ять віршиків, проговорюванням скоромовок призводить до того, що дитина також запам'ятовує та відтворює їх. Читання казок, оповідань, супроводжуване показом ілюстрацій сприяє розвитку не тільки словесної, але й образної та емоційної пам'яті. Слід враховувати потребу дитини у предметній діяльності та супроводжувати прочитане зображенням відповідних дій, показуючи, як у героя літературного твору покотився м'ячик, або як він будував місток чи їхав на машині тощо.

Поступово дитину привчають до опрацювання запам'ятовуваного матеріалу за допомогою спостереження. Дорослий звертає увагу малюка: сьогодні пішов дощик, тому ми підемо до дитячого садка під парасолькою; на галявинку прилетіло багато пташок, бо туди мама розсипала хлібні крихти. Варто подбати про те, щоб у процесі спостереження дитина навчалась встановлювати причинно-наслідкові зв'язки: на годівничку пташки прилітають тоді, коли туди покладеш корм. Проводити спостереження потрібно і організовуючи продуктивну діяльність дітей. Наприклад, щоб намалювати яблучко, подивимось, з яких частин воно складається, яку форму та забарвлення має. Спрямовуючи увагу малюка на різні сторони об'єктів, організовуючи діяльність дітей по їх обстеженню, коментуючи дії свої та дитини, вихователь забезпечує формування повного і точного образу пам'яті.

Таким чином, активізація сенсорно-перцептивної, а згодом і розумової активності дитини виступає найважливішою умовою мимовільного запам'ятовування.

Запам'ятовуваний матеріал повинен викликами **інтерес, емоції**, особливо інтелектуальні почуття (здивування, задоволення від відкриття, захоплення, сумнів). Водночас, діє психологічна закономірність щодо впливу емоцій на продуктивність діяльності: підвищують її тільки переживання середньої сили. Тому надмірно емоційний матеріал залишає в пам'яті дитини невиразні, аморфні образи. Включення дитини у чимдалі різноманітніші види діяльності, надання простору для її активності сприяє збереженню та використанню того, що вона запам'ятала. Засвоювані дитиною навички побутової діяльності

та самообслуговування легко руйнуються при порушеннях звичного режиму організації дитячої життєдіяльності, тому дорослий повинен забезпечити їх стабільність.

Особливу увагу у віці 3–7 років слід приділяти розвиткові елементів довільної пам'яті. Перші з них з'являються при постановці мнемічних задач дорослим. Спочатку це задача «пригадай», а потім «запам'ятай». Найлегше дитина пригадає події, назви слів, осіб, яких нещодавно сприймала: кого бачили вчора у зоопарку? хто прилітав до нас на підвіконня сьогодні вранці? Навчаючи дитину довільному відтворенню, дорослий пояснює зв'язок із моментом запам'ятовування. Так, під час сприймання матеріалу, дорослий ставить задачу «подивись (послухай) уважно, бо потрібно буде згадати». Наприклад, під час прогулянки у парк вихователь спрямовує увагу дітей на роздивляння дубового листочка, ставить задачу запам'ятати, якого він кольору і форми, тому що діти будуть потім його малювати.

Високі можливості довільної пам'яті дошкільника виявляються у сюжетно-рольовій грі, тому дорослий повинен створювати всі умови для її розвитку. Під час відвідування пошти також показує і розповідає, що слід запам'ятати, щоб потім діти організували гру «У пошту». Дидактичні впливи повинні подаватись в ігровій формі, або вплітатись у гру. Поява ігор з правилами ставить перед дітьми вимогу ці правила запам'ятати та керуватись ними протягом гри.

Для старших дошкільників постановка мнемічних задач ускладнюється, вона стає більш конкретною та варіативною: віршик треба запам'ятати напам'ять, оповідання своїми словами, щоб переказати. Дітям можна доступно пояснити, як потрібно читати віршик напам'ять. Найбільш ефективний спосіб запам'ятовування, коли сприймання чергується із відтворенням. Дітей слід привчати до принципу «зрозумів, тоді запам'ятай», розкривати порядок запам'ятовування значного за обсягом матеріалу, поділяючи його на частини. Доцільно порівнювати результати відтворення із зразком, спонукаючи до оцінки ровесників і самооцінки.

ВИСНОВКИ про психолого-педагогічні умови розвитку пам'яті:

- для дітей до чотирьохрічного віку актуальним є створення умов для розвитку мимовільної пам'яті;
- у розвитку мимовільної пам'яті найважливішою умовою є активізація сенсорно-перцептивної та розумової активності дитини;
- для дітей 3–7 років на перший план виходить задача формування елементів довільної пам'яті шляхом постановки перед дітьми різноманітних та чимдалі складніших мнемічних задач.

ТЕМА 17

ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ

ПЛАН

1. Розвиток мислення у немовлячому віці
2. Характеристика мислення дитини раннього віку
3. Основні лінії у розвитку мислення дошкільника
 - 3.1. Розвиток міркувань дошкільника
 - 3.2. Особливості міркувань дошкільника, пов'язаних із поясненням явищ
 - 3.3. Розвиток планування діяльності та операцій мислення
4. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення

Література

1. *Артемова Л. В.* Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. – К.: Томіріс, 1995 – 112 с.
2. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. – М.: Прогресс, 1979. – 320 с.
3. *Буре Р. С.* Готовим детей к школе. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
4. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. – К.: Рад школа, 1991. – 368 с. – С. 129–185.
5. Воспитание и обучение детей 6-го года жизни. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
6. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод. реком. / Под ред. В. К. Котырло, С. Е. Кулачковской. – К.: Рад. Школа, 1989. – 88 с.
7. *Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А.* Обучение старших дошкольников. – К.: Рад школа, 1986. – 152 с.
8. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 198–232.
9. *Проколієнко Л. М.* Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Рад школа. –1979. – 88 с.
10. Развитие мышления и умственное воспитания дошкольника / Под ред. Н. Н. Поддъякова. – М.: Педагогика, 1985.
11. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / Под ред. Л. А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 223 с.

12. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н. Н. Поддъякова. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.
13. *Субботский Е. В.* Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
14. Умственное воспитание детей в детском саду / Под ред. В. И. Логиновой. – Л.: ЛГПИ, 1981. – 166 с.
15. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н. Н. Поддъякова. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
16. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – С. 187–209.

1. Розвиток мислення у немовлячому віці

Пізнання починається із відчуття та сприймання. Інформація, сприйнята за допомогою органів чуттів, узагальнюється, осмислюється, тобто є матеріалом мисленнєвої діяльності. Мислення через відчуття і сприймання пов'язане із зовнішнім світом. Через це його називають опосередкованим відображенням. У ході мислення здійснюється більш глибоке пізнання світу, людина виходить за межі чуттєвих вражень і пізнає такі предмети і явища, зв'язки між ними, які безпосередньо не сприймаються. Чуттєві і раціональні компоненти пізнавальної діяльності нерозривно пов'язані і взаємозумовлені. Суперечність між ними дозволяє людині проникати вглиб явищ, розкривати їх сутність та істинні зв'язки між ними.

Мислення – це процес пізнавальної діяльності людини, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності.

Людське мислення неможливе без мовлення. Примітивне мислення тварин стосується лише предметів, які в даний момент їх оточують, характеризується як ситуативне. Слово допомагає абстрагуватися від наявної ситуації, зобразити її за допомогою мовних засобів. Цим мислення людини стає ситуативно незалежним. Думка формулюється і формується в мовленні. Людське мислення має соціальну природу. Людина не народжується з готовою здатністю до мислення, а оволодіває способами і засобами мислення, знаннями, мовою в тому вигляді, в якому вони існують на сучасному їй етапі історії.

Мислення має цілеспрямований характер. Розумовий процес починається з усвідомлення проблемної ситуації, з постановки

питання. Засобами рішення задачі виступають такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстракція, узагальнення та ін.

Як зазначає Г. О. Люблінська, мислення в дитини починає розвиватись з другого року життя [79, с.205], проте психічний розвиток дитини до року закладає необхідні передумови подальшого розвитку мислення. Основою для розвитку мислення у ранньому віці стає та система досягнень, яка формується на першому році життя дитини, насамперед у сфері сенсорно-перцептивних, комунікативних, моторних процесів. Першим видом мислення в онтогенезі є наочно-діюве, що спирається на предметну діяльність дитини. Саме становлення предметно-маніпулятивної діяльності, що інтенсивно відбувається протягом першого року життя дитини, виступає безпосередньою основою для подальшого розвитку мислення у ранньому віці.

С. Л. Новосолова і М. Ю. Кістяковська, які досліджували розвиток предметно-маніпулятивної діяльності немовляти у зв'язку із розвитком її психомоторики, виділили етапи цього процесу, що поступово виявляються як здатність дитини мислити. Головна лінія розвитку предметно-маніпулятивних дій виявляється у переході від дій неспецифічних, які не враховують властивостей предметів, до дій, націлених на властивості конкретного їх об'єкту. Коротко розкриємо сутність цих етапів.

1. Неспецифічна психічна активність, в якій злиті воедино всі психічні функції (1-й місяць).

2. Сенсорна активність (1–3-й місяць) – роздивляння, прислуховування.

3. «Передія» (3–4,5 місяців) – дитина обмацує і оглядає випадково захоплений предмет, поплескує його без зорового контролю, утримує, наближає до рота, «куштує». Тобто виникає дія хапання і предметність сприймання – дитина виділяє предмет як комплекс його властивостей.

4. У 4–7 місяців з'являється «проста» і «результативна» дія. Активність малюка спрямовується на виявлення прихованих властивостей об'єктів: кидає їх у певне місце, наприклад на підлогу, розмахує брязкальцем, щоб почути звук; знаходить отвір у предметі, намагається його відкрити, прикласти до іншого. Малюк передбачає властивості, які виявляться в результаті певних дій з предметом: папір можна зім'яти, коробочку можна відкрити, якщо м'ячик штовхнути, то він покотиться. З цього починається встановлення найпростіших причинно-наслідкових зв'язків. Малюк досліджує нові предмети однаково, без врахування їх особливостей: розгойдує, стукає, трясє,

куштує на смак, тобто дії виступають як спосіб вивчення об'єктів. Через це батьки ховають від дитини скляні, гострі, хімічно небезпечні предмети, досліджуючи які дитина може завдати шкоду своєму здоров'ю. Головні та другорядні ознаки не розрізняються. Малюк спостерігає взаємозв'язки між предметами, використовує їх у своїх діях: кільце нанизує на паличку, закриває кришкою коробочку.

5. Для дитини 7–10 місяців характерними є елементарні дії співвіднесення. Спочатку вони стосуються двох однотипних предметів, або предмету та місця його розташування, або частини предмету та цілого. Так, у дослідженні Грінфіллда, Нелсона, Салцмана однорічні діти розміщували два циліндри різного розміру, ставлячи менший на більший, або вкладаючи їх один в один. Коли циліндрів було більше, розмістити їх у порядку від більшого до меншого діти не могли [12, с. 281]. Малюк починає співвідносити свої дії зі змінами у предметах: машинка може поїхати або зупинитись залежно від того, як на неї подіяти – штовхнути чи виставити рукою бар'єр на її шляху. Дитина за зразком дорослого справляється із розбірними іграшками, вкладаючи меншу частину у більшу, за власною ініціативою складає мілкі предмети у коробочку. На основі виділення частини і цілого засвоює такі властивості, як роз'єднання і з'єднання: знімає з ляльки капелюшок та одягає його, садовить ляльку в машинку та забирає її. Якщо предмет втрачає своє звичайне положення, виправляє його: правильно ставить будиночок, перекинутий на дах. У діях малюк фактично враховує співвідношення під, над, за, перед.

У віці 8–9 місяців спостерігається певна диференціація дій дитини у зв'язку з його властивостями: брязкальце потрібно потрясти, щоб почути звук, а гумову іграшку для цього потрібно стиснути; підвішений предмет можна штовхнути, на легеньке пір'ячко подути – і воно починає «літати», якщо натиснеш на кнопку лампи – з'являється світло. За допомогою предметних дій дитина вирішує певні задачі, проявляючи певну наполегливість та чималу кмітливість. Так, щоб дістати менший предмет з більшого, вона починає з хаотичних спроб і помилок: крутить, трясє, б'є об стіл більшим предметом. Потім намагається дістати іграшку рукою. Через деякий час увага малюка переключається на оточення, помічаючи паличку, він успішно її використовує. Помітивши одержаний результат, він повторює знайдений спосіб дії: відбувається перехід з мети на засіб її досягнення, що є важливим для засвоєння автоматизованих дій. Дія починає приваблювати малюка як така, виділяється її засіб, з'являється початкове розуміння причинно-наслідкового зв'язку між дією, знаряддям і результатом.

Кінець 1-го року життя та 3 місяці другого. Поява функціональної дії. Дитина вже не просто задовольняється діями з предметами, що є безпосередньо в її оточенні, але й орієнтується на дії з предметами, відсутніми у полі її сприймання. Така здатність свідчить про появу у дитини уявлень про предмет та його властивості, про розкриття дитиною зв'язку між властивостями предмету та вимогами задачі. Наприклад, дитина вкладає один предмет в інший; їй це не вдається, тому що більший предмет не порожній і виготовлений з дерева, а менший – порожній – не вміщує більший. Тоді вона йде за маленьким м'ячиком в іншу кімнату. Виникають перші уявлення про зникнення предмету, якщо дорослий захоче його. Низку таких експериментів описує англійський психолог Томас Бауер. З 5-ти місяців починає формуватись розуміння відношення «всередині», коли один предмет виявляється захованим всередині іншого. Наприклад, предмет накривали хустинкою чи чашкою. Спочатку діти піднімали предмет разом із хустинкою, згодом просто стягали її. При цьому характерною є так звана «помилка місцерозташування»: коли на очах у дитини заховати предмет під чашку, а поряд перевернути ще одну і переставити чашки місцями, малюк піднімає чашку на тому ж місці, де дорослий заховав предмет, не враховуючи переміщення чашки [12, с. 253].

Виникають прояви переносу певних способів дій на нові ситуації. Наприклад, дитина вміє штовхати дерев'яні кульки, щоб вони котились. Коли батьки принесли їй великий гумовий м'ячик, вона виконала з ним таку ж дію, що викликало в неї бурхливу радість.

ВИСНОВКИ про розвиток мислення у немовлячому віці:

- у немовлячому віці закладаються передумови для появи наочно-дійового мислення у ранньому віці;
- найбільше значення для розвитку передумов наочно-дійового мислення має становлення предметно-маніпулятивної діяльності малюка;
- головна лінія розвитку предметно-маніпулятивних дій виявляється у зростанні специфічності цих дій, чимдалі більше націлених на властивості конкретного їх об'єкту;
- до кінця першого року життя дитина враховує у своїх діях не тільки властивості безпосередньо доступних їй предметів, але й відсутніх, спираючись на уявлення про їх якості.

2. Характеристика мислення дитини раннього віку

Провідною умовою розвитку мислення виступає предметна діяльність дитини, прагнення її до вирішення виникаючих практичних задач. Мислення виникає як суто пізнавальне ставлення до задачі (Н. М. Ладигіна-Котс, О. М. Леонт'єв).

Діючи з предметами, дитина швидко опановує раціональні прийоми та способи. У цьому процесі важливу роль відіграє наслідування дорослим, їх навчаючі впливи. На розвиток мислення дитини раннього віку значний вплив справляє оволодіння ходьбою та мовленням, що змінює всю її пізнавальну діяльність. Маючи справ з різними предметами, дитина швидко починає спиратись у своїх діях на їх узагальнені ознаки. Г. О. Люблінська провела експеримент, в якому дітей у віці від 1 року 4 місяців до 2 років 7 місяців навчала діставати цукерку із високої скляної вазы шляхом її перевертання. Згодом діти починають користуватись тим же способом стосовно глечика, різноманітних коробок, футлярів. Значну роль в узагальненні способу дії відіграє мовленнєве коментування дорослим потрібних для виконання способу дій [79, с. 206].

Спостерігаючи взаємозв'язки між предметами у ході дій з ними, малюк помічає, що за допомогою одного предмету можна впливати на інший: розлиту воду зібрати за допомогою ганчірки, високо розташований предмет дістати, підставивши ослінчик, тощо. Накопичення досвіду практичних предметних дій поступово призводить до того, що малюк передбачає, як добитися бажаного результату: відразу вибирає паличку необхідної довжини, щоб дістати коробку з-під шафи. Такі орудійні дії говорять про те, що у дитини виникає уявлення про результат, послідовність дій, знаряддя необхідне для вирішення задачі. А значить, складаються передумови наочно-образного мислення, яке підвищує ефективність вирішення практичних задач.

У мислення дитини включається мова. Малюк розуміє, коли дорослий коментує дії зі знаряддям, результат дії дитини, формулює проблеми. Мовлення у зв'язку з дією стає основою ситуативно-ділової форми спілкування дитини з дорослим, значно прискорює розвиток мислення, його формування як мисленнєвої діяльності з відповідними цілями, послідовністю дій, результатом.

Важливим компонентом мисленнєвої діяльності виступають питання. Їх зміст об'єднує відоме і невідоме. Питання ґрунтуються на уявленнях дитини та спрямовані на їх розширення. За допомогою питань мислення дитини набуває пошукового характеру, адже при розмірковуванні людина веде внутрішній діалог за схемою «питання – відповідь». Таким чином, за допомогою питань пізнавальна діяльність малюка отримує певну логічну структуру. Не випадково вчителі рекомендують розв'язувати задачу, відповідаючи на низку питань: Що є шуканим? Що нам відомо? Як пов'язати відоме з невідомим?

Вміння ставити питання лежить в основі як здатності до виділення проблем, так і зумовлює мотивацію пошукової діяльності. Головні функції питань дошкільника відображені у таблиці 4.

Таблиця 4

Функції питань дошкільника

Пізнавальна			Комунікативна		
Рефлексивна	Власне пізнавальна	Регуляторна	Емоційне Співпереживання	Встановлення контакту	Спонування до дії

Здатність до постановки питань інтенсивно виявляється у дошкільному віці. Джерелом їх появи є спілкування з дорослим.

Мовлення дорослого, звернене до малюка з перших днів його життя, має діалогічну структуру (хоча дитина і не здатна відповідати вербально) за типом «питання–відповідь». Дорослий як посередник між дитиною і світом навчає дитину пізнавати світ так, як це демонструє дорослий – у формі діалогу (Дж.Брунер, О. І. Ісеніна).

Мовлення виникає у два-три роки і одразу з'являються питання ситуативного характеру (**перший вік питань**) про назви предметів, їх місцезнаходження. Переважає комунікативна функція питань. Водночас присутні і питання пізнавального характеру на встановлення прихованих зв'язків і відношень, коли дитина зустрічається з перешкодами: чому машина не їде (зламалося колесо), чому олівці розсипаються (коробка розірвалася). Питання свідчать про те, що у малюка з'являються деякі уявлення про причинно-наслідкові зв'язки, чутливість до суперечностей, виявлених у його практиці: хоче прокотити машину, а вона не їде. Дитина також відповідає на питання

дорослих, які ставлять їх у певній послідовності (про назву, ознаки, напрям, місце, причини). Формулювання питання (спочатку за допомогою дорослого) перебудовує процес розв'язання задачі, підпорядковуючи дії меті – знайти відповідь на питання, яке випереджує практичне подолання перешкоди: «що зламалося? що заважає?» Ця послідовність задає дитині схему дослідження ситуації у майбутньому (О. М. Матюшкін).

У ранньому віці починають складатися розумові операції. Формування інтелектуальних операцій відбувається переважно при оволодінні автоматизованими діями, які найбільш знайомі та постійні, отже, легше виділяються і фіксуються (Д. Б. Ельконін), а також яскравіше відображають зв'язок знаряддя з об'єктом дії. Елементарні розумові операції виступають в розрізненні та порівнянні таких властивостей предметів, як колір, величина, відстань, форма. Диференціювання (розрізнення) – найбільш елементарна операція, властива і тваринам (бджолам, риbam, мавпам) (Н. М. Ладигіна-Котс, Г. С. Рогинський, Б. І. Хотін). При цьому розрізнення не пов'язане із послідовним виділенням окремих ознак у предметах за допомогою мови, що характерне для порівняння [79, с. 207]. Отже, порівняння доступне лише людині.

З 2-х років порівняння привертає малюка і, знаходячи в предметах спільне, він переживає радість. Дитина виконує завдання дорослого на порівняння предметів за однією ознакою (кольором, чи величиною, чи формою). Наприклад, дорослий розкладає перед дитиною кілька трикутників, однакових за формою та розміром, але різних кольорів, показує один з них та просить: «Знайди такий же трикутник». В процесі ознайомлення з властивостями і назвами предметів, їх порівняння дитина переходить до перших узагальнених уявлень. Їх Г. О. Люблінська називає генералізаціями – тобто об'єднанням предметів, зовні подібних, без їх аналізу та виділення істотних ознак [79, с. 207]. На 2–3-у році у дитини складаються перші узагальнені уявлення про форму, колір і величину. Так, малюк розуміє, що великими можуть бути різні на вигляд предмети: м'ячі, ляльки, кубики. Відсутність орієнтації на суттєві спільні ознаки при узагальненні виявляються як називання дитиною суттєво різних предметів одним словом: ракету і бджілку називає літаком,

Процес розвитку узагальнення у дітей раннього та дошкільного віку включає такі етапи (Н. Х. Швачкін). Спочатку дитина проводить наочні узагальнення: предмети групуються дітьми за найяскравішими ознаками, насамперед, за кольором. Згодом, на основі предметних

дій, малюк виділяє окремі предмети, об'єднуючи зорові і дотикові їх ознаки в єдиний образ. При цьому дитина не відокремлює основні, стійкі ознаки від вторинних, мінливих. І лише потім починають формуватися загальні поняття, коли дитина виділяє зі всіх ознак порівнюваних предметів найістотніші та постійні спільні ознаки.

Прискорити розвиток власне узагальнення допомагає педагогічна робота, спрямована на **абстрагування** від випадкових ознак об'єктів, що відбувається швидше у тому випадку, якщо діти застосовують предмети як знаряддя в своїй діяльності, одночасно засвоюючи їх назви і призначення [79, с. 208].

Наочно-дійове мислення характеризується абстрагованістю і узагальненістю. Абстрагованість виявляється у виділенні в знарядді головної ознаки, яка дозволяє використовувати його відповідним чином. Якщо малюк зрозумів, що паличкою можна діставати предмети, то починає для цієї дії застосовувати будь-які подібні предмети: лінійку, ручку, олівець. Узагальненість виступає тоді, коли дитина використовує одне і те ж знаряддя для вирішення цілого класу задач: копає лопаткою не тільки пісок, але і землю, сніг, глину; воду носить не тільки відерцем, але і чашкою, каструлькою.

Таким чином, розвиток перших розумових операцій нерозривно пов'язаний з оволодінням мовою. До кінця раннього дитинства виникає знаково-символічна функція свідомості. Передумовою виникнення знакової функції є оволодіння предметними діями і подальше розмежування дії із предметом, що виявляється в операції заміщення. Трирічна дитина за власною ініціативою вживає замітники. Наприклад, дитина бере ложечку і каже: «Ось дівчинка прийшла обідісти... Мама, дай-но їй ложку». Починається процес годування [95, с.23]. Якщо дитина діє з неживою ложечкою як з дівчинкою, годує її, то така дія втрачає своє практичне значення (нагодувати у такому випадку неможливо) і перетворюється на позначення дії. Реальна дія перетворюється на дію її позначення, на створення символу (ложечка як дівчинка).

ВИСНОВКИ про особливості розвитку мислення в ранньому дитинстві:

- мислення виникає як засіб вирішення практичних задач, що постають перед дитиною у предметній діяльності;
- при вирішенні практичних задач поєднуються предметні дії з розумовими, що зумовлює появу раціональних способів дій;
- виникають орудійні дії, що стимулює розвиток здатності до виділення ознак предметів та їх взаємозв'язків;

- виконання орудійних та автоматизованих дії призводить до розвитку здатності дитини передбачати результат своїх дій;
- включення мовлення у процес вирішення малюком розумової задачі організовує його відповідно до мети пошуку відповіді на питання;
- дитина проходить етап першого віку питань, основним змістом яких є ситуативні питання про назви предметів, їх місцезнаходження;
- у дитини з'являються розумові операції розрізнення, порівняння і узагальнення;
- вияви здатності дитини до заміщення свідчить про розвиток в неї знаково-символічної функції свідомості.

3. Основні лінії у розвитку мислення дошкільника

3.1. Розвиток міркувань дошкільника

У дошкільному віці зростає кількість видів діяльності дитини, вони ускладнюються. Відбувається перебудова співвідношення практичних дій із розумовими, з випередженням останніх. Мислення чимдалі більше спирається на уявлення та образи, сформовані у її минулому досвіді. Пізнання дійсності у дошкільника відбувається у наочно-образній формі. Оперування образами і уявленнями робить мислення дошкільника позаситуативним, відокремленим від практичних дій з предметами і значно розширює межі пізнання.

Встановлюються більш тісні взаємозв'язки мислення з мовленням, що викликає наступні зміни: з'являється міркування (розгорнений розумовий процес), планування, бурхливо розвиваються розумові операції.

Відповідно до набуття мислення дитини системності та критичності вона спроможна розв'язувати інтелектуальні задачі, що вимагають кількох логічно пов'язаних розумових дій. Здатність дитини робити послідовні розумові перетворення вихідної думки призводить до побудови нею своїх власних теорій. При цьому дитина користується низкою способів розумової діяльності, серед яких: самостійне

формулювання питань-проблем; пошук відповіді на них з опорою на міркування вголос, з використанням порівняння й узагальнення, аналогії; висування можливих варіантів рішення, аргументів; обґрунтування висновків.

Міркування починається з постановки питання дитиною, що свідчить про формування самостійності мислення. Настає **другий вік питань** (від двох з половиною до шести-семи років). Спостерігається найбільша інтенсивність питань у мовленні дитини. Переважають пізнавальні питання з метою отримати інформацію про дійсність. Питання набувають оригінального, несподіваного, творчого характеру, стосуються причин і часових ознак явища. Не випадково дітей цього віку називають «чомучками». Дитина наполягає на відповіді, висловлює свою незгоду зі змістом відповіді, що свідчить про самостійне та критичне мислення. Виникає основа для появи внутрішніх питань (О. М. Матюшкін).

Частіше за все питання виникають у результаті зустрічі дитини з новим об'єктом, якого малюк не може зрозуміти. Він хоче познайомитися з ним, знайти йому місце серед свого минулого досвіду. Питання народжуються і при виникненні суперечності між тим, що малюк бачить або знає, і його досвідом. Так, М. М. Подд'яков вважає джерелом дитячого мислення суперечність у досвіді дитини між ясним і неясним знанням. Якщо нове уявлення відповідає сформованому тільки за деякими ознаками, а за іншими відрізняється, з'являється питання. Це питання виникає вже не у предметній діяльності, а на основі наявних у досвіді дитини уявлень, а пошук відповіді може відбуватись шляхом міркувань.

Дитина ставить питання і тоді, коли хоче переконатись у правильності свого висновку, звертається до дорослого, щоб той визнав її компетентність. З віком така категорія питань збільшується, стаючи основною.

3.2. Особливості міркувань дошкільника, пов'язаних із поясненням явищ

Пізнавальний досвід дитини набуває якісно нової структури. Він стає чимдалі краще впорядкованим, системним, організованим. Проявом цього виступає прагнення дитини до осмислення сприйманого, тобто до його пояснення і навіть тоді, коли в неї недостатньо для цього знань. Розуміння причинності, доступне дитині, неухильно зростає

протягом дошкільного віку. Істотний перелом настає приблизно в 5 років. Розвиток розуміння причинності йде у кількох напрямках:

- від усвідомлення зовнішніх причин до виділення прихованих, внутрішніх;
- недиференційоване, глобальне розуміння причин стає більш диференційованим і точним;
- відображається не одинична причина явища, а узагальнена закономірність (причини, фактори, умови) [153, с. 197].

У пошуку відповіді дитина незвичайним чином об'єднує об'єкти, ознаки і властивості, використовує аналогії, намагаючись пояснити невідоме за допомогою відомого. На допомогу приходять міркування дошкільника, що виконують важливі функції: допомагають йому зрозуміти надмірний обсяг інформації при обмежених знаннях, об'єднати різноманітні і незрозумілі явища в єдине ціле, знайти пояснення оточуючому світові.

Своєрідність міркувань і пояснень пов'язана з трьома основними причинами:

- недостатність знань, обмеженість, нечіткість досвіду дитини;
- несформованість способів її розумової діяльності;
- низька критичність її мислення.

Міркування ґрунтуються на чуттєвому досвіді, на знайомих літературних творах. Їм властива конкретна образність. Особливістю таких пояснень є анімізм (одухотворення неживих предметів). Так, Ж. Піаже ставив перед дітьми питання «Звідки приходить вітер? Як він починається?» Діти 4–5 років вважають вітер результатом людського дихання. У Верна запитували «Чому корабель не тоне? Він важче за камінь, але не тоне?. Його відповідь: «Корабель розумніше, ніж камінь. ...Він не робить того, чого не повинен робити» [140, с. 84].

В об'єктах вона вирізняє найяскравіші і не завжди істотні ознаки, що приводить до незвичайних, на погляд дорослого, висновків. Зокрема, таких: «Діти ходять, котики ходять, а квіточка не ходить, – розмірковує Сергійко, у нього ніжки померли, їх у землю закопали...» [95, с. 9].

На кінець дошкільного віку у зв'язку із позаситуативно-особистісною формою спілкування з дорослим виникають пояснення різноманітних моральних ситуацій, міркування дітей з їх приводу. Так, в експерименті (Р. А. Курбанов, Н. І. Мурзінова) дітям розповідали історію про малюка, який дуже хотів купити морозиво, а по дорозі знайшов дві монетки. Біля кіоску з морозивом з'являється ровесник. Він плаче та запитує малюка, чи не знаходив він монеток, які

отримав від мами на морозиво. Як вчинити малюку, який знайшов монетки? Відповіді були наступними: «Я б сказав, щоб він віддав одну монетку, а одну залишив собі. Але насправді малюк нічого б не сказав тому другому, бо він дуже хотів морозива.» Інше пояснення «Якщо він чесний і правдивий, то він би сказав, що взяв монетки та віддав би їх [167, с. 87].

Досвід дошкільника значно розширюється за рахунок знань, одержаних від дорослого або у власній діяльності, спостереженнях. Набуття знань – не самоціль розумового виховання, а його засіб і водночас умова розвитку мислення. У кінці дошкільного віку у дитини складається первинна картина світу і зароджується світогляд

3.3. Розвиток планування діяльності та операцій мислення

Окремий важливий напрям у розвитку мислення дошкільника пов'язаний із **плануванням**, коли розумова дія випереджує практичну. Психологи досліджували роль мислення при вирішенні дитиною проблемних задач: скласти картинку з площинних фігурок (Г. О. Люблінська, З. О. Ганькова), дістати предмет з високої вази (І. М. Жукова), утримати кульку на похилій поверхні (А. А. Венгер). У результаті цих досліджень було виявлено три етапи у розвитку співвідношення практичних та розумових дій:

I. Молодші дошкільники не завжди використовують адекватну задачу дію. Вони відразу приступають до оперування предметами, роблячи безладні спроби. Задачі розуміються надмірно узагальнено: викласти фігурки як завгодно, не піклуючись про осмислення картинки, що виходить.

II. Середні дошкільники осмислюють задачу у ході її розв'язання, послідовно коментуючи свої дії та їх результати. Попереднього уявлення про весь хід розв'язання задачі не виникає.

III. Старші дошкільники спираються на своє уявлення про розв'язання задачі. Вони можуть всю задачу розв'язати у розумовому плані. Практичні дії відбуваються послідовно й планомірно [79, с. 209].

Накопичений досвід, розвиток мовлення, пам'яті, уяви дозволяють дошкільнику наперед скласти план рішення, сформулювати його, а потім реалізувати у предметних діях. Тобто дошкільник підходить до рішення практичної задачі у внутрішньому плані за допомогою формулювання, без звернення до практичних дій.

Формування у дитини наочно-образного мислення пов'язано з інтенсивним розвитком **розумових операцій**, в основі яких лежать аналіз і синтез. Дошкільник порівнює об'єкти за більшою кількістю ознак, ніж дитина в ранньому дитинстві. Дорослий може давати завдання на порівняння предметів за двома ознаками. Він розкладає на столі трикутники різного кольору та розміру, бере один з них та просить дитину «Знайди такий же.» Дитина помічає навіть незначну схожість між зовнішніми ознаками предметів і позначає відмінності за допомогою мови. Вона з успіхом та задоволенням виконує завдання типу «Знайди 10 відмінностей».

В узагальненнях діти все більше орієнтуються на суттєві спільні ознаки. Так, на питання куди покласти картинку із зображенням корівки – до картинки зі склянкою молока, чи до картинки із зображенням курчатка, діти все частіше поєднують «корівку з курчатком», як свійських тварин. Успіхи в оволодінні операцією узагальнення, використання при цьому мовлення, зростання кругозору дитини сприяє формуванню операції класифікації, яка передбачає віднесення об'єкту до групи предметів на основі видо-родових ознак. Найкраще дитина виділяє добре знайомі їй групи предметів, що найчастіше виступають об'єктом її дій: іграшки, меблі, посуд, одяг. З віком виникає диференціація близьких класифікаційних груп: дикі й свійські тварини, чайний і столовий посуд, зимуючі й перелітні птахи.

Помилки класифікації пов'язані із ситуативними узагальненнями: «диван і крісло разом, тому що стоять в кімнаті», «їх їдять», «їх на себе одягають». Розвитку класифікації сприяє засвоєння узагальнюючих слів. Наприклад:

Наталка М. (7 р.) (Бере в руки картинки, розглядає 5 секунд. Починає розкладати. Об'єднує спідницю, пальто, плаття, брюки.) Це тому, що одяг. Далі. (Бере картки і розкладає.) Корова, собака, кішка, кінь – це у нас домашні тварини. Тепер дикі. (Розкладає: вовк, ведмідь, лисиця, заєць. Потім розкладає: картопля, морква, помідор, капуста, огірок.) Це овочі. Що ще тут? (Розкладає: автобус, тролейбус, машина, пароплав.) Це транспорт. Меблі ще. (Розкладає: шафа, стіл, ліжко, диван, стілець.) [153, с. 202].

Розвиток розумових операцій призводить до появи у дитини **дедуктивного мислення**, під яким розуміється вміння узгоджувати свої думки між собою і усувати суперечності у своїх міркуваннях, приходячи до правильних висновків.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку мислення в дошкільному віці:

- виникає мисленнева діяльність – дитина формулює проблему, використовує внутрішні засоби її розв'язання, експериментування; розумове рішення реалізує практично;
- мислення дошкільника відбувається у наочно-образній формі, відокремлюється від практичних дій;
- при розв'язанні мисленневих задач дитина використовує такі способи, як формулювання питань-проблем; міркування вголос; використання порівняння й узагальнення, аналогії; висування можливих варіантів рішення, аргументів; обґрунтування висновків;
- дитина інтенсивно задає питання пізнавального змісту;
- виникає цілісна картина світу, у якій дошкільник прагне узгодити суперечливі уявлення, пояснити явища, встановити їх причини;
- пояснення дитиною явищ дійсності відзначаються конкретною образністю, анімізмом, низькою критичністю;
- сфера мисленневої діяльності виходить за межі оточуючої ситуації, стає гранично широкою, спрямовується на світ живої й неживої природи, на соціальні явища.

4. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення

У розвитку мислення дитини слід забезпечувати гармонійне поєднання його мотиваційних та операційних компонентів. **Формування мотиваційних компонентів** пов'язане із задоволенням та розвитком пізнавальних потреб малюка. Загальними умовами формування у дитини пізнавальної мотивації є демократичний стиль виховання (Лісіна М. І.), позитивне, тепле, інтимне, емоційно забарвлене і виразне ставлення дорослого (В. К. Котирло), діалогічне спілкування з ним. Створення атмосфери доброзичливості, відвертості, емоціональної піднесеності, радості у спілкуванні дошкільника з дорослим сприяє дитячій ініціативі та самостійності. Ставлення дорослого до дитячих питань багато в чому визначає подальший розвиток мислення. Відповіді на них повинні стимулювати мислення дитини, розвивати її самостійність, пізнавальну активність. Байдуже ставлення дорослого

до питань дитини, або негативна реакція на них різко знижує пізнавальну активність дошкільника.

Адекватним педагогічним прийомом є організація спільного з дорослим чи однолітками пошуку відповідей у процесі експериментування, міркування, спостереження. Дорослому важливо проявити терплячість і розуміння незвичайних пояснень, які дає дошкільник, підтримуючи його прагнення проникнути у сутність предметів і явищ, встановити причинно-наслідкові зв'язки, взяти приховані властивості.

Наприклад, для розвитку допитливості у ранньому віці рекомендуються малюнкові завдання типу «Чим відрізняються?», «Що змінилось?», «Плутанини». Для молодших дошкільників можуть використовуватись завдання, розв'язання яких вимагає активних перетворень обстежуваних предметів: лабіринти, мозаїки, конструктори. Дитина при підтримці дорослого складає загадки, плутанини. Старші дошкільники залюбки включаються у дитяче експериментування. Ось дитина 5-ти років грається у «морський бій» – пускає паперові човники, які швидко тонуть. Дитину це не задовольняє. Важливо щоб дорослий підтримав її активність на усунення небажаних якостей човника, разом з дитиною поміркував, чому це відбувається та як можна їх покращити: використати більш цупкий папір, чи розмістити човник на пенопластовому дніщі, чи викласти його фольгою. Чим більше пропозицій подасть дитина, тим краще вона оволодіє пошуковими діями.

Іншою стороною формування мислення виступає **озброєння дітей знаково-символічними засобами розв'язання мисленнєвих задач**. Необхідно працювати над розвитком операцій мислення, чому сприяють завдання на порівняння, узагальнення, аналіз у роботі з художньою літературою, при організації спостережень, або й спеціальних занять. З цією метою використовують конструювання за зразком, за умовами, за задумом; дидактичні настільні ігри. Для старших дошкільників рекомендуються вправи з використанням предметного матеріалу. Зокрема, розвиткові взаємопов'язаних операцій узагальнення та конкретизації сприяють наступні вправи.

1. Назвати предмети на кожній з карток одним словом. Пропонуємо дітям картки із зображенням різних тарілок (глибока, мілка, велика, маленька), столів (обідній, письмовий, іграшковий) тощо.

2. Розподілити картки з малюнками предметів (наприклад, мак, дуб, гвоздика, троянда, береза, голуб, ялинка, горобець, волошка, синиця) до табличок із узагальнюючим зображенням (квітів, дерев та птахів).

3. Картки – м'яч, сумка, пальто, зошит, пенал, лялька, ручка, ведмедик, шапка – розкласти на відповідні полицки шафи з назвами «Одяг», «Навчальне приладдя», «Іграшки».

4. Малюнок з двома колами. У синьому – яблука та груші; у червоному – ромашки і маки. Назвати одним словом, що зображено у кожному колі.

5. Назвати одним словом групу малюнків: а) мак, ромашка троянда; б) чашка, тарілка, миска; в) стіл, стілець, шафа; г) сукня, брюки, сорочка; д) липа, береза, клен; е) морква, капуста, буряк; ж) лялька, ведмедик, м'ячик, машина.

6. Картки із відповідними зображеннями. Відповісти і показати: а) які іграшки ти знаєш; б) які квіти ти знаєш; г) назви різних посуд (тварин, рослини, овочі, фрукти, навчальне приладдя).

Для формування операції групування за однією ознакою (діти раннього віку) рекомендуються такі вправи.

1. Набір різних геометричних фігур двох кольорів і двох розмірів розподілити: а) за кольором; б) за формою; в) за розміром.

2. Розкласти картки: тварини – дикі і свійські, дорослі і маленькі; рослини – квіти, дерева, овочі, фрукти, ягоди.

3. Підібрати відповідні картки до малюнків, де: а) зображено дівчинку з порожнім портфелем, який слід заповнити; б) дівчинка сидить за столом, на якому хліб, пляшка з молоком, а посуду немає.

Формуванню операції групування за двома ознаками (діти 3-7 років) сприяють наступні вправи.

Обладнання: геометричні тіла, різні за кольором і формою (червоні і сині куби і бруски); за кольором і розміром (червоні і сині, великі і маленькі бруски). Потрібно їх розкласти: а) за кольором і формою; б) за кольором і розміром. Утворяться групи: а) червоні куби; червоні бруски, великі і маленькі; сині куби, сині бруски, великі і маленькі; б) великі червоні бруски; великі сині бруски; маленькі червоні бруски; маленькі сині бруски.

Розвиткові узагальнення сприяють вправи-загадки на встановлення назви предмета за його ознаками. Наприклад, можна запитати малюка: «Який це предмет? Гладке, скляне, в нього дивляться, воно відображає?», або «Що це – продовгуватий, зелений, росте на полі? Білий, солодкий, твердий?»

Активізують пошукові здібності дитини завдання з неоднозначним розв'язанням. Запитуємо дитину: «Що це може бути – жовта, соковита, запашна?» (диня, груша), або «Що це – продовгуватий, круглий, пише?» (олівець, фломастер). «Коричневий, круглий, блис-

кучий?» (гудзик, каштан). Після того, як малюк запропонує кілька варіантів відповіді, запитуємо «Що додати до ознак, щоб була одна відповідь?».

Розвитку мислення сприяє прогрес дитини в оволодінні мовленням, розширення її життєвого досвіду. Варто застерегти, що механічне запам'ятовування різноманітної інформації, фрагментарної та хаотичної, копіювання дорослих міркувань не сприятливе для розвитку мислення дошкільника. Головне – формувати мислення, спрямоване на освоєння дитиною довкілля, як складову розвитку творчого ставлення дитини до дійсності (М. М. Подд'яков).

ВИСНОВКИ про психолого-педагогічні умови розвитку мислення дошкільника:

- у розвитку мислення слід забезпечувати гармонійне поєднання його мотиваційних та операційних компонентів.
- загальними умовами формування пізнавальної мотивації є демократичний стиль виховання дитини;
- розвиткові операцій мислення сприяють завдання на порівняння, узагальнення, аналіз у роботі з художньою літературою, при організації спостережень, спеціальних занять;
- у формуванні операцій мислення рекомендуються спеціальні вправи з використанням предметного матеріалу;
- формування мислення повинно спрямовуватись на освоєння дитиною довкілля у контексті розвитку творчого ставлення дитини до дійсності.

ТЕМА 18

РОЗВИТОК УЯВИ ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ

ПЛАН

1. Зародження уяви в ранньому дитинстві
2. Особливості розвитку уяви у дошкільному віці
 - 2.1. Уява в молодшому та середньому дошкільному віці
 - 2.2. Уява старшого дошкільника
3. Психолого-педагогічні умови розвитку уяви дошкільника

Література

1. *Артемова Л. В.* Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. – К.: Томіріс, – 112 с.
2. *Балацька Л. К.* Уява в житті дитини. – К.: Знання, 1974. – 46 с.
3. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. *Галигузова Л. Н.* Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. – № 2. – 1993. – С. 17–26.
5. *Давидчук А. Н.* Конструктивное творчество дошкольника. – М.: Просвещение, 1973. – 76 с.
6. *Дьяченко О. М.* Воображение дошкольника. – М., 1986.
7. *Дьяченко О.* Особенности развития воображения умственно одаренных детей // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 8. – С. 46–51.
8. *Захаров А. И.* Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
9. *Кириллова Г.* О воображении детей младшего дошкольного возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 12. – С. 35–40.
10. *Кириллова Г.* Подражание и самостоятельность в словесном творчестве детей // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 12. – С. 63–69.
11. *Кириллова Г.* Реалистические тенденции в воображении детей // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 12. – С. 45–47.
12. *Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А.* Обучение старших дошкольников. – К.: Рад школа, 1986. – 152 с.
13. *Кравцова Е.* Развитие воображения // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 12. – С. 37–41.

14. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
15. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 167–198.
16. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
17. *Новлянская З. Н.* Почему дети фантазируют. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
18. *Палагина Н. Н.* Развитие воображения в русской народной педагогике // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 69–73.
19. *Палагина Н.* Развитие воображения у детей второго года жизни // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 6. – С. 40–46.
20. *Пороцкая Е.* Ребенок: слово и его роль в развитии воображения // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 9. – С. 70–72.
21. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – С. 168–187.

1. Зародження уяви в ранньому дитинстві

Уява – це специфічно людський пізнавальний психічний процес, який називають також імажинативною діяльністю. Її значення в житті людини розкривають функції уяви.

Уява – своєрідна форма відображення об'єктивної дійсності, психічний процес, що полягає у створенні нових образів шляхом переробки матеріалу сприймань і уявлень, що виникли у попередньому досвіді. Тому образи уяви називають вторинними.

Уява становить певний відхід від безпосередньо даного, від оточуючої реальності, але в ній завжди зберігається зв'язок з дійсністю. Цей зв'язок полягає у наступних фактах.

1. Нові образи виникають із життєвих вражень, елементи образу існують реально, хоча в інших поєднаннях (мавка, сфінкс, кентавр).

2. При створенні нових образів враховуються відомі закономірності. Завдяки цьому образи уяви можуть реально втілюватись. Зі 108 ідей, описаних в творах Ж. Верна, нереалізованими залишаються десять, а з 50 ідей, що містяться в творах О. Беляєва – три.

3. Завдяки уяві відновлюємо картини, відомі за описами: події минулого, поверхні недосяжних планет.

4. Через уявні образи людина висловлює свої емоційні стани. З іншого боку, образи уяви викликають у людини емоції, супроводжуються реальними переживаннями. Так, дитина по-справжньому лякається від страхітливих казкових героїв. Л. С. Виготський назвав цей факт «законом емоційної реальності уяви».

Розвиток уяви спирається, насамперед, на такі пізнавальні процеси, як сприймання та пам'ять. Закріплення у пам'яті образів сприймання відбувається у формі уявлення. Безпосередньою передумовою дитячої уяви є оперування уявленнями. Така здатність з'являється пізніше, ніж самі уявлення. Г. О. Люблінська наводить такі етапи у розвитку уявлень:

1. Впізнавання, тобто образи уявлень виникають лише при повторному сприйманні відповідного предмету.

2. Спричиненого відтворення, в основі якого лежать асоціації за схожістю або суміжністю. Уявлення виникає під впливом опису, загадок.

3. Мимовільного використання. Зростає керованість уявлень, дитина може навмисне їх викликати, щоб використати у грі, малюванні, описах.

4. Творче відтворення. Комбінування уявлень та їх елементів зі створенням нових образів [79, с. 182].

У півтора роки спостерігається перенос уявлення про реальний предмет на його зображення: малюк, який раніше неодноразово бачив годинник, впізнає його на малюнку, переживає бурхливі позитивні або негативні емоції при цьому. Малюнок відображає дійсність узагальнено, підкреслює найвиразніше в реальному об'єкті і виступає його знаком, а не копією. Впізнаючи предмет за його зображенням, дитина орієнтується вже не на конкретні його ознаки, а на найбільш виразні. Уява дозволяє компенсувати різницю між малюнком і уявленням. Така уява пасивна, вона набуває свого розвитку у процесі роботи над розвитком мовлення дитини (Н. Н. Палагіна, Л. Павлова) з використанням фольклору, невеликих літературних творів. Зародження відтворювальної уяви зумовлює появу відгуку дитини щодо змісту прослуханого. Дитина показує дії персонажів по ходу слухання; б'є ручкою об стіл, удавано плаче, тобто у неї з'являється **уявлення через дію**. Л. К. Балацька наводить такий приклад: «Коли Лесі не було ще й року, батько розповідав їй кілька разів відомому казку про курочку рябу. Чим знайомішою ставала казка дівчинці, тим активніше вона ставилась до її змісту. Випереджаючи наступ подій в уяві, вона промовляла: «бах, бах», коли батько тільки но починав читати слова

«дід бив, бив...» А наприкінці, де мова йде про те, що баба плаче, Леся промовляла: «у-у-у» [10, с. 23].

Окремою умовою розвитку уяви виступає наслідування, особливо у складних своїх формах, далеких від простого копіювання дій дорослого. Наслідування у дитини раннього віку набуває ігрового характеру і спочатку не містить у собі елементів уяви. Головне у ньому – відпрацювання знайомих дитині з досвіду дій. Згодом дитина починає відступати від зразків дій дорослого, додає у них нові нюанси, варіює і апробує різні схеми їх виконання, здійснює самостійні ігрові дії. З двох років спостерігається відкладене у часі наслідування малюка побаченому, що говорить про вміння діяти на основі сформованого образу.

Уява носить репродуктивний характер, але й з'являються елементи творчості (Л. М. Галігузова). Про перші прояви уяви у 2,5–3 р. свідчить уміння дитини діяти в уявній ситуації з уявними предметами. Уявна ситуація виникає, коли дія з предметами доповнюється їх перейменуванням, починають вживатись замітники.

Однією з причин виникнення уяви є суперечність між прагненням дитини наслідувати дорослого, бути таким, як він, і об'єктивними можливостями реалізації цього прагнення. Поява сюжетно-рольової гри дозволяє подолати цю суперечність: малюк діє в умовній уявній ситуації, але як дорослий (Г. Д. Киріллова). Потреба в ігровій діяльності набуває самостійного статусу. Ускладнюється структура ігрових дій, дитина моделює доступну їй розумінню сферу діяльності дорослих і у цьому процесі оволодіває способами побудови дій, їх взаємозв'язку і послідовності. Розвивається символічне використання предметів, які у грі виконують функцію заміників (Л. М. Галігузова). Ігрова дія виконується «неначе», «ніби-то». Дитина діє з одним предметом, а уявляє на його місці інший.

Російський психолог Дьяченко О. М. вирізняє три етапи розвитку уяви дошкільника. Перший з них припадає на ранній, а два наступних – на дошкільний віковий періоди. У 2,5–3 роки, виникає уява афективна, змістом якої виступають емоції й переживання дитини, та пізнавальна, змістом якої є образи уявних предметів, ситуацій. Породження ідеї відбувається в образі конкретного предмету (квадрат дитина домальовує до цеглини), а план реалізації ідеї відсутній.

Найважливішим чинником, який забезпечує можливість перенесення значення на інші предмети, є мова. У грі з'являються перші самостійні заміщення, спочатку однозначно не зафіксовані у мовленні (паличку дитина називає і паличкою, і ложкою), а потім використовуються тільки ігрові назви (паличку називає тільки ложкою).

До кінця 3 року діти вводять у гру власні оригінальні заміщення, позначають їх словом до початку гри, що говорить про усвідомлення нового способу діяльності. Вибір предметів-замінників відбувається як пошук потрібного об'єкту, що свідчить про його цілеспрямованість.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку уяви в ранньому віці:

- першими виникають прояви репродуктивної уяви, а до кінця періоду – елементи творчої;
- важливими психологічними передумовами розвитку уяви є збагачення уявлень і наслідування дорослого, відкладене у часі з внесенням нових елементів;
- уява з'являється в грі, коли виникає уявна ситуація та ігрове перейменування предметів – заміщення;
- уява пов'язана із зовнішніми предметними та ігровими діями і водночас з мовою, як засобом подолання ситуативності.

2. Особливості розвитку уяви у дошкільному віці

2.1. Уява в молодшому та середньому дошкільному віці

Уява дошкільника обмежена внаслідок недостатності знань і уявлень. Водночас бурхливе дитяче фантазування зумовлене низькою критичністю мислення. Дошкільник легко об'єднує різні враження і некритично ставиться до одержаних комбінацій, що особливо помітно у молодшому дошкільному віці (Л. С. Виготський).

Переважає пасивна уява: у дитини комбінації образів не спрямовані на практичне втілення. Вона фантазує заради самого фантазування, яке перетворюється на своєрідну гру.

Спочатку уява спрямовується на предмети, з якими дитина діє, потім спирається на ігрові дії у сюжетно-рольовій грі, а наприкінці дошкільного віку переходить у внутрішній план. Здатність уявного оперування образами призводить до виявів творчої активності дітей у різноманітних сферах: у мовленні (складання казок, оповідань, загадок), малюванні, конструюванні, музичній діяльності. Зростає довільність уяви, що відкриває можливість для створення перших завершених продуктів творчості.

Дошкільник не створює нічого принципово нового з погляду суспільної культури. Характеристика новизни образів має значення тільки для самої дитини.

Розвиток ігрової діяльності, її перехід у дошкільному віці до сюжетно-рольової гри – найважливіша умова розвитку уяви. Виконання ролі у грі вимагає від дитини складної діяльності уяви: передбачити, що повинен робити герой, планувати його подальші дії. Мотивом сюжетної гри є сам процес її здійснення, що характерно і для творчості взагалі. Гра за сюжетом означає, що дитина наперед має ідеальну картину того, що відбудеться у грі, визначає ролі, підбирає замітники і предметний матеріал. Саме у грі, як і у творчості, дитина виражає себе якнайповніше. Творчість починається у грі, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організовувати, планувати, робить перші кроки на шляху до здатності діяти цілком у плані образів та уявлень, які Я. О. Пономарьов назвав «внутрішнім планом діяльності».

У молодшого дошкільника виникають уявлення, що прямо не відповідають предметам, з якими він діє. Він називає пірамідку деревом, кубик столом, камінець цукеркою, коли діє з реальними предметами. На основі розходження уявлення та реального предмету виникає явище заміщення. Водночас предмети, з якими діє молодший дошкільник, повинні мати якусь виразну ознаку, подібну до уявлюваних: так коробочка виступає шафою тому, що відкривається подібно до дверцят шафа. Таким чином, оточуючі дитину іграшки і предмети певною мірою зумовлюють її уявлення. Гра має ситуативний характер. Побачив білий халат – грає в лікарню, побачив терези – став «продавцем» (М. Г. Вітязь). Для середніх і старших дошкільників опорою уяви є виконання взятої на себе ролі. Ускладнюється дія заміщення, замітники зовсім не схожі на потрібний предмет.

Необхідність наочної опори виявляється при відтворенні художнього тексту. Без ілюстрації молодший дошкільник не може переказати казку. У старших дошкільників слова тексту починають викликати образи і без наочної опори, але вони зазнають труднощів у передачі внутрішнього значення твору. Важливою є ілюстрація, що зображає ті дії персонажів та їх відносини, в яких яскраво виявляються їх внутрішні особливості.

В середньому дошкільному віці у дітей на основі стрімкого розширення їхнього досвіду зростають творчі прояви в діяльності, перш за все у грі, ручній праці, зв'язному мовленні.

На думку О. М. Дьяченко, у дошкільному віці вирізняються два етапи розвитку уяви. Перший – у 4–5 р. Рівень творчої уяви дещо

знижується через орієнтацію на засвоєння зразків соціальної поведінки. Афективна уява виникає у ситуаціях, що викликають реальні переживання. Пізнавальна має відтворюючий характер. Виникає планування, але воно поширюється тільки на наступний крок, а не на весь ланцюжок дій.

Другий – 6–7 років. Уява проявляється як вільне оперування засвоєних на попередньому етапі зразків поведінки. Афективна уява призначена для створення емоційно важливих для дитини ігрових ситуацій, які допомагають подолати негативні переживання. Щоб позбутися страху дитина програє страшну ситуацію (гра у Бабу-Ягу, Поросят і Вовка). Пізнавальна уява збагачується. Вирізняється процес пошуку ідеї, створення задуму, а також підбору адекватних засобів їх втілення. Образ уяви – це вже не окремий предмет, а цілісна ситуація (квадрат домальовує до цеглини, яку піднімає кран на будівництві). Планування поширюється на всю діяльність, хоча і коригується у ході здійснення.

2.2. Уява старшого дошкільника

У старшому дошкільному віці розширюються образи уяви, зростає їх чіткість, яскравість. Вони тісно переплітаються з особистісними новоутвореннями дитини, на основі чого виникають перші мрії дитини про своє майбутнє, про майбутнє всіх людей. Вони ситуативні, нестійкі, зумовлені подіями, що викликали у дітей емоційний відгук. Наприклад, Інна Н. (5;3) пояснює бажання бути феєю таким чином: «У феї є крила. Вона може літати як літак. Можна полетіти по небу до бабусі. Мама теж полетить. Треба торкнутися чарівною паличкою до її плеча, і у неї будуть крила».

За допомогою уяви дитина прагне до відтворення того, що вразило, до пригадування того, що сподобалось, тобто до конструювання широкої сфери своїх відносин з дійсністю (Ж. Піаже) [10, с. 8]. Розширюється обсяг уяви, він включає низку взаємопов'язаних образів, що становлять задум. У 5–7 р. зовнішня опора підказує задум, і дитина планує його реалізацію і підбирає необхідні засоби. Так, перегляд мультфільму «Спляча красуня» нашоухує Дашу Н. (5 р. 3 міс.) на гру у фею. Вона вирізує крила, клеїть і розфарбовує чарівну паличку і шапку. Уявляючи себе феєю, знімає крила і шапку тільки під час їжі і сну, носить цей наряд декілька днів, доторкається до предметів паличкою, щоб їх у що-небудь перетворити [153, с. 174].

Про зростання цілеспрямованості уяви протягом дошкільного дитинства можна зробити висновок за збільшенням тривалості гри дітей на одну і ту ж тему, а також за стійкістю ролей.

Так, Даша Н. гралась у фею три дні, заздалегідь підготувавши атрибути для ролі. Спочатку вирізані з ватману крила показали їй маленькими, і вона вирізувала з картону нові, великі.

Орієнтація дитини на творче освоєння дійсності (М. М. Подд'яков) спонукає до осмислення оточуючого, але знань для цього в дитини ще замало. На допомогу приходять уява, яка доповнює відсутні знання, дозволяє на доступному дитині рівні осмислити події, взаємозв'язки між ними. Уява служить для об'єднання розрізаних вражень, створюючи цілісну картину світу. Особливо виразно роль уяви проступає в ситуаціях невизначеності, коли дошкільник не знаходить у своєму досвіді пояснення якого-небудь факту дійсності. Як зауважує З. Н. Новлянська, «Світ дитини – світ невпізаного і невизначеного порівняно із нашим... Потік інформації настільки великий та різноманітний, а мислення дитини ще таке недосконале, що адекватна переробка цієї інформації неможлива. ...Дитина повинна протиставити потоку інформації... засіб, що дозволяє перекомбінувати вихідний матеріал і, таким чином, збільшити об'єм сприйманої інформації» [95, с. 8–9]. Така ситуація поєднує **уяву і мислення**. Як підкреслював Л. С. Виготський, «ці два процеси розвиваються взаємопов'язано».

Завдяки уяві розширюються можливості задоволення позаситуативних **пізнавальних потреб** щодо тих об'єктів, які дитина знає за описами, малюнками, але які ніколи раніше не сприймала. Дитина уявляє вогняний вулкан, водоспад, політ у літаку, екзотичних тварин та рослини.

Діти 3–4 р. часто не відрізняють можливе від неможливого, погоджуються з будь-яким задумом, часом змішуючи казкові та реальні образи. З розширенням досвіду діти починають розуміти, що в казці не все можливо. «Нісенітниця», проти яких не заперечують молодші дошкільники, викликають у старших обурення. В образах уяви діти враховують реальні закономірності, справжні властивості предметів. У досліджах О. В. Запорожця дітям 5–6 років розповідали казку про чорнильницю, яка залишилась стерегти будинок. У будинок хотів забратись розбійник, але чорнильниця побачила та загавкала. Діти бурхливо заперечували: чорнильниця не може гавкати. Вони запропонували свій варіант: «Нехай краще вона бризкає чорнилами» [95, с. 18]. Отже важливою характеристикою уяви дитини є її **реалізм**, розуміння того, що може бути і чого бути не може.

Прагнення до реалізму зростає і у грі. Наприклад, дошкільник відмовляється з'їсти спочатку десерт, а потім суп, пояснюючи, що так не буває.

Уява включається як необхідний компонент словесної творчості дітей, насамперед, у формі казок. Вже з 3-х років дитина виявляє здатність до складання казок (Новлянська З. Н.) [95, с. 18]. Дитина наділяє героїв діями і характерами відповідно до їх реальних особливостей, поведінки і способу життя.

Розвиток уяви у поєднанні зі зростаючим інтересом дитини до сфери соціальних взаємин призводить до того, що у 5–7 років діти створюють уявні світи, населяють їх діючими персонажами. Дошкільник, наприклад, вигадує собі друга – маленького чоловічка, з яким грається і разом з яким переживає уявні пригоди. Нерідко і діти молодшого віку розповідають про вигадані події, стверджуючи, що їм купили собаку, подарували котеня, та ін. Причина подібних фантазій – у проблемах особистісного розвитку дитини. Їх поява – серйозний привід для дорослого задуматися: які потреби малюка не задовольняються, про що він мріє і чого прагне, якими бачить свої відносини з дорослими й однолітками.

Іноді діти, розповідаючи про події минулого, додають у них вигадані елементи. Це не можна розцінювати як прояви брехливості. Тут виявляється особливість дитячої психіки – її синкретизм – недиференційованість психічних процесів між собою. У даному випадку – пам'яті та уяви.

Старший дошкільник використовує досить широкий спектр прийомів створення образів уяви. Назвемо їх.

- Наділення фантастичних (ігрових) персонажів реалістичними діями. Дошкільник включає героїв у специфічно людські життєві ситуації, приписуючи їм людські думки, почуття, вчинки.
- Антропоморфізація – одухотворення предметів, яким діти часто користуються, оскільки постійно зустрічаються з ним при слуханні казок.
- Аглотинація: сполучення у новому образі, здавалося б, неподнваних елементів. Наприклад, дитина сполучає сюжети різних казок.
- Гіперболізація – зменшення або перебільшення величини персонажів, предметів.
- Доповнення – діти, використовують добре знайомі їм казкові події, змінюючи деякі деталі, персонажів, або придумуючи для знайомої казки нове продовження.

- Парадоксальне комбінування – переміщення об'єкту у незвичну ситуацію.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку уяви в дошкільному віці:

- уява розвивається у процесі ускладнення ігрової діяльності, яка у дошкільника переходить на рівень сюжетно-рольової гри;
- провідне значення для розвитку уяви має мовлення дитини, її мовленнєва творчість;
- головними функціями уяви у дошкільному віці є афективна і пізнавальна;
- уява набуває довільного характеру, передбачаючи створення задуму, використання прийомів побудови образів уяви;
- уява дошкільника відзначається реалізмом та синкретизмом;
- дитяче фантазування виконує пізнавальну, практичну функції, починає впливати на розвиток особистості завдяки появі мрій.

3. Психолого-педагогічні умови розвитку уяви дошкільника

Л. С. Виготський вважав, що найважливіший (сензитивний) вік для розвитку уяви, а відтак і для закладання основ творчості – дошкільний.

Для розвитку уяви і творчості дитини необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Окремим і важливим питанням у дитячій психології є міра впливу, втручання дорослого у творчі спроби дітей. Якщо вона буде завеликою, то що залишиться дитині? Її творчість непомітно перейде у виконання інструкцій дорослого. І. С. Коростельова та В. С. Ротенберг дослідили залежність пошукової активності дитини від варіанту ставлення до неї дорослого. Авторитарне ставлення, гіперопіка і емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність дитини, викликають вивчену безпомічність, зневіру у власні сили, які призводять до відмови від пошуку.

Існує кілька поглядів психологів з приводу впливу організації взаємодії з дорослим на розвиток уяви та творчості дітей.

1. Творчість закладено у дитині від народження. Дорослий повинен дозволити виявлятися цій творчості, головне – не заважати дитині у її самовираженні.

2. Створення умов для розвитку творчості без прямої взаємодії з педагогом. До цих умов Дж. Сміт відніс:

- Фізичні: наявність матеріалів для творчості і можливості будь-коли діяти з ними;
- Соціально-емоційні – створення дорослим атмосфери безпеки, впевненості, коли дитина знає, що її творчі здобутки не викликатимуть негативної оцінки дорослого;
- Психологічні – формування у дитини почуття внутрішньої свободи, розкнутості, підтримка інтересу до втілення власних можливостей внаслідок заохочення дорослим всіх творчих починань дитини;
- Інтелектуальні – розв’язання творчих задач.

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки властивий пошук оптимального поєднання впливу дорослого із прагненням дитини до самовираження і самодіяльної творчості (М. М. Подд’яков, О. М. Д’яченко, З. М. Новлянська, Л. К. Балацька, В. К. Котирло)). Розробляються прийоми стимулювання, заохочення, зацікавлення, відпрацювання окремих операціональних навичок (наприклад, спостережливості, прийомів створення образів уяви). Широко використовується організація, активізація, формування ігрової діяльності дошкільника (Д. Б. Ельконін, А. П. Усова)

Важливо враховувати вікові особливості спілкування дитини з ровесниками і дорослими. О.Є.Кравцова показала, як змінюється позиція дорослого в спілкуванні з дитиною з метою розвитку уяви. У спілкуванні з молодшим дошкільником дорослий займає позицію незнаючого, невмілого, щоб за допомогою реплік і питань до дитини розхитати шаблони, показати, що одна і та ж задача може розв’язуватися по-різному. У 4–5 р. стимулом є змагання з однолітками, яким керує дорослий: «Хто придумав цікавіше?», «Хто придумав інакше, ніж у товариша?» А для старшого дошкільника слід створити умови, щоб він зайняв позицію вмілого і знаючого, особливо відносно молодших дітей.

З 1 року головною умовою розвитку уяви є **включення дитини в уявні ситуації**, де вона виконує уявні дії – забави, розваги (Н. Н. Палагіна). Створити уявну ситуацію дорослому допомагають твори літератури і фольклору, іграшки. Дорослий пропонує дитині зобразити деякі дії казкових героїв: «окажи, як...» (бігає зайчик, стрибає

білочка, біжить лисичка, ходить ведмідь). Вихователь включає у спілкування з дитиною іграшку, розмовляє з нею у присутності малюка: «Ось яка у нас дівчинка. Як тебе звати? Катя? А це Мариночка. Будемо разом гратись.» Поступово малюк набуває самостійність у створенні уявних ситуацій, використовуючи власне мовлення.

У 3 р. основним стає навчання дітей **використанню предметів-замінників** і побудові уявної ситуації. Основою для використання замінників є автоматизоване виконання дій з реальними предметами: ложкою, гребінцем, ковдрою.

Ефективним є створення проблемних ситуацій, які спонукають дитину шукати і використовувати предмети-замінники. Наприклад, що робити, коли потрібно перевезти вантаж, а вантажної машини немає.

Поряд із знайомими предметами із закріпленими функціями в оточення дитини потрібно включати предмети напівфункціональні: коробки, котушки, шматочки тканини, паперу, природний матеріал (шишки, гілочки, жолуді). Діючи з ними, наділяючи їх різним значенням у різних ситуаціях, використовуючи її різними способами, дитина інтенсивно освоює заміщення (Е. В. Зворигіна, Е. М. Гаспарова та ін.).

Окремої уваги заслуговує питання про ставлення дорослого до дитячих фантазувань. Байдужість, зневага, недоброзичливість, глузування дорослих з цього приводу глибоко ображають дитину, ставлять бар'єр у розвитку уяви. Наприклад, «Хлопчик лежить на килимі і робить рухи, ніби пливе. Мати каже суворо «Перестань займатись дурницями». Хлопчик підводиться і сердито заперечує: «Це не килим, а річка, я вже майже доплив до берега, а ти...», і відходить ображений [10, с. 6].

У розвитку уяви дошкільника важливу роль продовжує відгравати дитяча книжка. При сприйманні дитячих оповідань, казок спостерігається дві тенденції. По-перше дитина намагається внести корективи в авторський текст, покарати несправедливих, захистити слабких. По-друге, казкові образи сходять зі сторінок книг у життя і допомагають дитині розібратись у незрозумілих ситуаціях, визначити, де добро, де зло. тісно пов'язаний з оволодінням законами рідної мови [10, с. 24].

У середньому та старшому дошкільному віці складаються сприятливі умови для **навчання планувати, програмувати** свою діяльність за допомогою задуму. Дорослий дає інструкції типу: «подумай, як...», «розкажи, що (як) будеш малювати, у що збираєшся грати, що

потрібно для гри». Важливо навчити дитину формулювати різні за складністю задуми і реалізовувати їх. Ці завдання ефективно вирішуються при організації дорослим продуктивних видів діяльності дитини.

Важливим є формування уяви у контексті розумового розвитку, зростання пізнавальної активності та самостійності дитини. Адже пізнавальна потреба зумовлює появу питань «Чому?» і пошук відповідей на них за допомогою уяви. Ефективним є створення проблемних ситуацій ігрового характеру, які не мають готового способу рішення або його засоби відсутні.

ВИСНОВКИ про психолого-педагогічні умови розвитку уяви дошкільника:

- дошкільний вік – сензитивний для розвитку уяви;
- розвиток уяви дитини тісно пов'язаний з розвитком її творчості, зі становленням особистості;
- для розвитку уяви й творчості дошкільника найбільше сприятливою є позиція дорослого, яка надає простір дитячій самостійності, ініціативності, заохочує найменші прояви фантазії дитини;
- розвиток уяви дитини відбувається у грі та у продуктивних видах діяльності;
- окремими прийомами формування уяви виступають заохочення до розробки задуму, до планування його втілення, до створення уявних ситуацій; стимулювання уяви під час читання дитячої літератури; постановка творчих завдань, проблемних ситуацій ігрового змісту.

ТЕМА 19

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Особливості емоційного розвитку у немовлячому віці
2. Емоційний розвиток у ранньому дитинстві
3. Емоційний розвиток у віці 3-7 років
4. Характеристика етичних почуттів дошкільника
5. Розлади емоційної сфери дошкільників

Література

1. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред Л. Н. Прокопенко, В. К. Котырло. – К.: Рад. школа, 1987. – 174 с.
3. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А. М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
4. *Гаспарова Е.* Эмоции ребенка раннего возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 10. – С. 61–64.
5. *Денисова З. В.* Механизмы эмоционального поведения ребенка / Под ред Н. И. Касаткина. – М.: Наука, 1978. – 144 с.
6. *Захаров А. И.* Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
7. *Колосова Е.* Развитие эмоций у детей раннего возраста в действиях с предметами // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 7. – С.65–67.
8. *Кононко О. Л.* Соціально-емоційний розвиток особистості. – К., 1998. – 255 с.
9. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа., 1974. – С. 257–279.
10. *Мещеракова С. Ю.* Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и при общении со взрослыми // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 81–89.
11. *Мионов В.* Моральное чувство: его формирование с помощью художественной литературы // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 10. – С. 41–42.

12. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М.: Педагогика., 1986. – 176 с.
13. Рояк А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 2. – С. 12–19.
14. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – С. 244–264.
15. Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред М. И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
16. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М.: Педагогика, 1985.

1. Особливості емоційного розвитку у немовлячому віці

Пізнання людини спрямоване на відображення об'єктивних властивостей і закономірностей дійсності. В результаті виникають образ, думка, знання.

По-іншому відображається дійсність в емоційно-вольових процесах. Своєрідність полягає у тому, що почуття відображають *значення* об'єктів для життя людини у формі *переживання* (приємного і неприємного, задоволення і незадоволення).

Вони пов'язані з потребами і виступають показником того, як відбувається їх задоволення.

Враховуючи значення об'єктів, людина регулює свою діяльність за допомогою волі: уникає шкідливого та засвоює корисне. Емоційно-вольові процеси іноді називають афективною сферою особистості.

Емоції – психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, зумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта.

Вищий продукт емоцій людини – стійкі почуття до предметів, що слугують задоволенню її вищих потреб. Почуття носять предметний характер, оскільки пов'язані з яким-небудь конкретним об'єктом.

Здатність до емоційних переживань проявляється одразу після появи дитини на світ. Проведені спостереження показують, що перші емоції – негативні, вони викликані дією різких для новонародженого подразників: яскравого світла, дотиками одягу до ніжного тіла,

гучних звуків. Низка дослідників розглядає момент народження як емоційний стрес: «Подивіться на новонародженого у перші хвилини його життя. Ця трагічна маска на обличчі, заплющені очі, крик. Ця перехилена голова, руки, що охоплюють її, ноги, напружені до максимуму» (Є. В. Субботський, Ф. Лабуайє) [140, с. 8]. Негативні переживання переважають у перші тижні після народження дитини і пов'язані з фізіологічними причинами. Через крик, плач, рухові реакції емоції виконують захисну функцію, сигналізуючи про якесь неблагополуччя малюка: голод, хворобу, мокрі пелюшки, потребу спати тощо. (Н. Л. Фігурін, М. П. Денісова). Тепер від уважності й догляду дорослого залежить емоційне благополуччя дитини. Здоволення всіх органічних потреб дитини сприяє швидкому зростанню організму, збільшенню періоду активності порівняно зі сном. Під час активності малюк перебуває у постійному контакті з дорослим, який адресує йому свої посмішки, радість, ласкаві слова. Дорослий стає особливо значущим фактором оточення дитини, його поява у полі сприймання малюка викликає в останнього пошвавлення, увагу, а наприкінці першого місяця життя і першу посмішку. Реакції малюка, що свідчать про його позитивні емоції при контакті з близьким дорослим, до трьох місяців ускладнюються, охоплюють все тіло дитини (ручки, ніжки, обличчя). Систему таких емоційних реакцій Н. Л. Фігурін та М. П. Денісова назвали «комплексом пошвавлення».

Емоції дитини починають набувати особливих соціальних функцій: включаючись у процес спілкування з дорослим, вони не тільки сигналізують про стан самопочуття дитини, але й стають засобом обміну враженнями між дорослим і малюком. Важливим для подальшого розвитку малюка, зокрема його особистості, є відгук дорослого на емоційні стани дитини, що свідчать про любов дорослого, його особистісне ставлення до малюка як до унікальної та дорогоцінної істоти. Відсутність інтенсивних позитивних емоційних контактів немовляти з дорослим призводить до явища госпіталізму. Це поняття запроваджено у 1940-х рр. французьким вченим Рене Спіцем за результатами досліджень малюків у госпіталях для дітей, що втратили матерів під час війни. Порівняно із дітьми з сімей, які завжди у гарному настрої, життєрадісні, вимогливі, наполегливі, доброзичливі, немовля із будинку дитини проявляє протилежні емоції [1, с. 9–10].

У сім'ях, де батьки не вважають за потрібне приділяти увагу емоційно позитивним контактам з дитиною, де дорослі реагують тільки на негативні переживання дитини, росте вередливий і плаксивий малюк.

Дитина не тільки реагує на виражені стосовно неї особисто емоції дорослого, але й заражається його емоційним станом, чутливо реагує на нього. У роздратованій мами малюк плаче, у засмученій й виснаженій – малюк тривожний, страждає безсонням, у нього знижена зацікавленість оточуючим. Як дослідила М. І. Лісіна, у малюка формується певне ставлення до оточуючого під впливом дорослого. Якщо дорослий надмірно охороняє дитину від зовнішнього світу, намагається викликати у дитину страх перед всім новим, невідомим, то це значно знижує пізнавальну активність малюка, замість зацікавлення оточуючим у неї виникає страх і недовіра, прагнення уникнути, заховатись. Страх малюка перед сторонніми людьми виникає після 8 місяців, який при чуйному ставленні до малюка проходить приблизно в 1,5–2 роки.

Бурхливу радість і захоплення викликають у дитини перші вдалі спроби захопити й втримати предмет, маніпулювання з ним. Дитина проявляє підвищену увагу та зацікавленість стосовно нових іграшок, у випадку виявлення в них нових властивостей.

При досягненні малюком шести місяців його спілкування з дорослим набуває ситуативно-ділової форми. Радість малюка викликають дії з предметами, з іграшками, які демонструє дорослий. Згодом вона із задоволенням включається у предметну дію дорослого, діє разом з ним. До кінця року у дитини виникає засмучення, якщо їй не вдалось отримати очікуваного результату предметної дії: трясє брязкальцем, яке «мовчить», не може дістати шарик з коробочки, хоча довго намагається це зробити. Вираження негативних емоцій, як правило, адресується дорослому як заклик про допомогу. Отримуючи біль від деяких дій з предметами, дитина реагує незадоволенням, плачем: потрапила пальчиком в отвір коробочки, а витягти не може, відкрила кришку дерев'яної коробочки, яка різко впала, вдаривши руку тощо. Дитина починає уникати дій з предметами, що викликали негативні переживання.

У процесі предметних маніпулювань дитина пізнає оточуюче, в неї розвиваються пізнавальні процеси, що невіддільно пов'язані із емоційним життям малюка. Особливо важливим для розвитку пізнавальної активності дитини виступають реакції на новизну, їхня емоційна забарвленість та інтенсивність. Сенсорна активність дитини у відповідь на нові подразники, що проявляється з перших місяців життя, до кінця року починає супроводжуватись виразним здивуванням. Орієнтувальний рефлекс «що таке?» поступово перетворюється на пізнавальне ставлення до дійсності.

До кінця 1-го року у дитини виникає здатність до емоційного відгуку на негативні переживання інших людей. Ось граються два хлопчики, у кожного – машинка. Один з хлоп'ят хоче потримати машинку іншого, вириває її з рук ровесника. Той – у плач. Малюк здивовано й злякано дивиться на ровесника кілька секунд і повертає йому іграшку. Якщо мама закриває руками обличчя, то малюк наближається до неї, стурбовано дивиться в очі, намагається відсунути руки матері від її обличчя. Здатність виявляти співчуття та симпатію до інших виникає на основі наслідування дорослого, тому без відповідного прикладу в дитини не формується.

ВИСНОВКИ про особливості емоційного розвитку немовляти:

- вроджена здатність дитини до емоційного життя проявляється одразу після народження у формі негативних переживань;
- любов і турбота дорослих стають джерелом появи позитивних переживань дитини, пов'язаних із благополуччям її організму та із задоволенням потреби у спілкуванні;
- при оволодінні дитиною хапанням маніпулювання предметами починає викликати як позитивні, так і негативні емоції залежно від їх результатів;
- до кінця першого року реакція на нові подразники супроводжується здивуванням – першою інтелектуальною емоцією;
- дитина заражається емоціями близьких людей, на основі чого виникають перші прояви симпатії, співчуття.

2. Емоційний розвиток у ранньому дитинстві

Емоції продовжують відігравати значну роль у забезпеченні психічного благополуччя дитини раннього віку. Дитина ще не вміє керувати своїми емоціями, стримувати небажані їх прояви. Тому вся активність дитини виразно емоційна, забарвлена позитивними чи негативними переживаннями. Дорослий скеровує емоційне життя малюка: коли той засмучений, підбадьорює, переключає на іншу діяльність; втома, дратівливість, занадто бурхливі вияви емоцій свідчать про перезбудження нервової системи, потребу у відпочинку – дорослий заспокоює малюка, створює умови для сну.

Емоції починають відігравати функцію передбачення. Дитина з радістю очікує приємної події, проте таке очікування часто викликає виснаження дитини, яке виявляється гіперактивністю рухів, їх недостатньою скоординованістю, плаксивістю. Дитина переживає глибокі емоції, що захоплюють все ество малюка. Тому дорослому варто поводитись спокійно, наполегливо вимагати дотримання дитиною режиму дня, звичного розпорядку.

Оволодіння предметно-маніпулятивними іграми роблять цей вид діяльності джерелом різноманітних переживань дитини. Вона радіє, коли виконання дій вдається, у грі використовуються різноманітні, цікаві для дитини предмети; засмучується – якщо предметна дія невдала (чашка із «супом» впала під стіл; пластмасовий глечик тріснув, картонний кубик зім'явся). Виникають уподобання серед іграшок. З них є такі, якими дитина особливо часто й подовгу грається. Виникнення у дитини мотивуючих уявлень призводить до того, що відсутня улюблена іграшка викликає в неї сум, плач. Подібні реакції спостерігаються, якщо іграшку дитина десь забула, загубила тощо. Дитина може плакати за лялькою, яку вранці разом з мамою бачила у магазині.

Негативні емоції дитини часто пов'язані із проявами кризи 3-х років, неправильно побудованим спілкуванням з дорослим. Так, дитина, уникає контактів з дорослим, замикається, якщо їй не надається простору для виявлення ініціативи у грі, у предметних діях, їй забороняється самостійно виконати той чи інший побутовий процес.

Чимдалі виразніше виявляються вищі почуття. Серед них у ході побутової діяльності, прилучення дитини до дотримання певного порядку в своїй кімнаті, до наведення ладу у своєму одязі, іграшках виникає уявлення про красиве і некрасиве, супроводжуване естетичними переживаннями. Коли у кімнаті все прибрано, лежить на своїх місцях – дитині це подобається. Щоб красиво виглядати, потрібно доглядати за своїм обличчям, волоссям, одягом, взуттям.

Здатність дитини виконувати предметні дії, у тому числі і пов'язані із обстеженням предмету, зміцнює переживання, пов'язані із процесом пізнання. Здивування, характерне для немовляти, набуває характеру допитливості, що пов'язані із пізнавальними діями (обстеженням предмету, постановкою запитань).

Характерними для дітей раннього віку є нові переживання, пов'язані із іншими дітьми. Наприклад, більшість дітей переживає сильне почуття ревності при появі у сім'ї ще однієї дитини. При появі новонародженого дитина демонструє батькам бажання стати такою

ж маленькою: просить, щоб її погодували з соски, погойдали на руках, покатали у колясці. Вона починає ссати палець, не проситься у туалет, наслідуючи новонародженого. Нерідко ревності виражаються в агресії: старша дитина намагається образити меншу, сварить її, вигадує образливі прізвиська. Буває, що дитина стає вередливою, плаксивою, неслухняною. Щоб попередити такі емоційні розлади, батьки повинні формувати у дитини позицію старшої, бути до неї уважними, проявляти свою любов, пояснювати дитині зміни, що сталися у родині [1, с. 88–90].

Відносно однолітків у дітей проявляється суперництво, елементи заздрості, ревності, які також повинен усувати дорослий шляхом організації спільних видів діяльності дітей на засадах співпраці, взаємодопомоги.

Здатність розуміти емоції інших людей та співчувати їм значно ускладнюється завдяки оволодінню мовленням: дорослий привертає увагу малюка до однолітка, коли той засмучений, пропонує йому допомогти, запитує «Тобі не хочеться, щоб Андрійко плакав, чи не так? Давай дамо йому твоїм пароплавом погратись». Бажання малюка викликати радість іншої дитини, її посмішку, незадоволення, коли хтось плаче і страждає, стають мотивами надання іншим допомоги, підтримки. Дорослий описує і власні емоційні стани, що відкриває перед дитиною світ їх переживань. Звичайно, тут не варто переходити певної межі, пам'ятаючи про глибину й бурхливість дитячих емоцій та про той відгук, що викличуть зізнання дорослих у дітей. Мама повинна розповісти дитині, як вона засмучується, коли малюк вередує чи плаче. Якою радістю сповнюється її серце, коли синок веселий, охайний, слухняний.

Діти добре розуміють настрої близьких, любов і симпатія до яких набуває нових форм. У дітей виникає вибіркове ставлення до дорослих, залежно від їх емоційного портрету, що склався завдяки спілкуванню: із забрудненими штанцями малюк біжить до бабусі, бо очікує, що та пожаліє, а мама – може сваритись, буде незадоволеною. Малюк прагне похвали, заохочення, засмучується, якщо їх не одержує. Зростає його здатність розуміти слова, що виражають оцінки дорослих, їх аргументи: погано, бо забруднився, бо не доїв суп, бо посварився з товаришем. Згодом дитина добре розрізняє смисл оцінок «добре» і «погано».

Зародження емоційної реакції на похвалу створює умови для розвитку самолюбства і почуття гордості (Р. Х. Шакуров). Спочатку переживання гордості виникають при прямій оцінці дитини дорослим.

Повторення позитивних оцінок стосовно певних якостей дитини зумовлює появу в неї стійкого почуття гордості. Складається потреба завжди одержувати і зберігати позитивну оцінку дорослого, що говорить про виникнення перших проявів почуття власної гідності. Коли нова оцінка суперечить старій, виникає опір дитини, вона продовжує пишатися тією якістю, яка позитивно оцінювалася у минулому.

Під впливом дії на малюка позитивної та негативної оцінки виникає почуття сорому, пов'язане зі всім минулим досвідом взаємодії дитини з оточуючим. Воно є проявом дитячої самолюбності, виникаючого почуття гордості й власної гідності. В основі почуття сорому лежить формування уявлень про позитивно і негативно оцінювані зразки поведінки. Сама дитина відчуває відхилення від позитивних зразків поведінки і сприймає таку ситуацію як втрату схвалення дорослих, пониження своєї гідності [153, с. 253].

ВИСНОВКИ про особливості емоційного розвитку в ранньому віці:

- емоційне життя дитини насичене глибокими, інтенсивними, позитивними та негативними, слабо керованими переживаннями, що забарвлюють всю активність малюка;
- дорослий повинен скеровувати переживання дитини, попереджати їх негативний вплив на стан нервової системи, її перезбудження;
- головним джерелом емоцій дитини виступає предметно-маніпулятивна гра, спілкування з дорослим та з ровесниками;
- емоції починають відігравати функції, пов'язані із уявленнями предметів;
- під впливом виховання виразніше виявляються вищі почуття – естетичні, інтелектуальні, моральні;
- розвиток емоцій дитини впливає на якісні зміни у відносинах з дорослими, починає відігравати важливу роль у розвитку особистості дитини – з'являється прагнення до схвалення, орієнтація на оцінки дорослих, пов'язані із бажанням уникнути сорому, пониження своєї гідності.

3. Емоційний розвиток у віці 3-7 років

Інтенсивний розвиток особистості дошкільника визначає глибокі зміни в його емоційній сфері. Якщо у ранньому віці емоції зумовлю-

вались безпосередньо оточуючими впливами, то у дошкільника вони починають опосередковуватись його ставленням до тих чи інших явищ. Внаслідок появи опосередкованості емоцій, вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими. Дитина виявляє здатність стримувати небажані емоції, скеровувати їх відповідно до вимог дорослих та до засвоєних норм поведінки. Дитина орієнтується на «добре» і «погано», «можна» і «не можна», все частіше «хочу» поступається «треба». Стримування дитиною емоцій набуває характеру їх інтеріоризації, тобто згортання зовнішніх проявів. Наприклад, вже молодший дошкільник у ситуації образи, засмучення намагається стримати сльози. Старший дошкільник при стримуванні емоцій використовує сформовані у нього уявлення про належну поведінку, особливо, коли вона пов'язана із ігровою роллю. Ось у «лікарню» принесли зайчика, якому вовк відірвав вухо. Дитина-лікар ледь стримує сльози, але «лікарі не плачуть». Водночас, дорослий повинен серйозно поставитись до випадків, коли дошкільнику не вдається стримати своїх емоцій, не ставити при цьому непосильних вимог перед дитиною. Такі імпульсивні емоції свідчать, як правило, про тілесне неблагополуччя малюка (біль, голод, спрагу), яке слід негайно усунути.

Зародження особистості дошкільника відбувається на основі здатності підпорядковувати суспільно важливі мотиви (треба) своїм імпульсивним бажанням (хочу). У складній системі мотивів вирізняються головні і другорядні, виникає здатність дитини підпорядковувати свою поведінку головним за рахунок втрати другорядних. Діяльність дитини набуває розгорнутого характеру, складається з кількох етапів, на основі чого зростає значення емоції у функції передбачення. Дитина хоче отримати досить віддалений результат, емоційно сприймає можливість його досягнення.

Важливим новим фактом емоційної сфери дошкільника стає переживання з приводу можливої реакції дорослих на його дії та вчинки: «що скаже мама?», «батько буде сваритись». Таким чином, емоції дошкільника включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент.

Маючи досить різноманітний досвід спілкування за допомогою мовлення, дитина засвоює навички вираження емоцій в єдності вербальних та невербальних засобів. Спочатку у спілкуванні переважають невербальні засоби вираження емоцій (міміка, виразні рухи, крик, плач), а до кінця дошкільного віку дитина вміє позначити свій емоційний стан у мовленні.

Значного прогресу зазнають вищі почуття, як неодмінна ознака особистості. Їх розвиток відбувається у процесі виконання різних

видів діяльності малюка – трудової, продуктивної, ігрової. Важливу роль відіграє спільний характер виконання діяльності дошкільниками, коли вони мають змогу порівнювати свої результати, прагнучи до оригінальності. Наприклад, завдання прикрасити кімнату, балкон, ялинку прямо передбачає вирішення дітьми естетичної задачі, а при її досягненні діти керуються своїми естетичними уявленнями. Подальший розгляд і аналіз виконаних дітьми робіт збагачує їх уявлення про красиве. Так, Т. С. Комарова підкреслює, що цілеспрямовані спостереження об'єктів природи для їх наступного зображення становить єдиний процес природничо-наукового та естетичного пізнання. Знайомлячи дітей з об'єктами природи, слід звертати увагу на красу їхнього зовнішнього вигляду, викликати позитивне емоційне ставлення до них. Зображаючи природу, діти переживали естетичні почуття [24, с. 253].

Естетичні переживання дитини особливо тісно пов'язані, з одного боку із пізнавальними процесами, а, з іншого, із етичними уявленнями. Пізнавальна активність дитини забарвлена інтенсивними переживаннями, набуваючи тим самим для дитини особливої цінності. Відкриваючи нові властивості предметів, знаходячи пояснення для таємничих та незрозумілих явищ природи, дитина переживає захоплення, радість відкриття, здивування і сумнів, що стають надбанням її досвіду на все життя. Ось як описав цей стан дитини письменник Андреев Л. Н.: «Йому було 6 років від роду, сьомий; і світ для нього був величезним, живим і чарівно невідомим» [4, с. 60-73]. Завдяки емоційному супроводу пізнавальна діяльність набуває для дитини самоцінного характеру, вона прагне до її продовження. Відмітною особливістю інтелектуальних емоцій є їх стимулюючий вплив на пізнавальну діяльність. Їх формування у дошкільника сприятливо позначається згодом на етапі шкільного навчання.

Уявлення дитини про красиве й потворне у власній поведінці слугує джерелом етичних почуттів, асоціюючись із добром і злом. У своїх малюнках дитина передає ставлення до позитивних героїв, детально промальовуючи їхнє зображення, користуючись набором кольорів. Злих героїв малюк зображає обмеженою кольоровою гамою, у вигляді аморфних образів – це може бути просто чорна пляма чи щось схоже на заплутаний клубок темних ниток.

ВИСНОВКИ про розвиток емоцій дошкільника:

- емоції дошкільника опосередковуються його ставленням до тих чи інших явищ;
- внаслідок появи опосередкованості емоцій, вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими;

- емоції у функції передбачення включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент;
- інтенсивний розвиток вищих почуттів відбувається у процесі виконання різних видів діяльності малюка – трудової, продуктивної, ігрової;
- особливістю вищих почуттів є їх тісний взаємозв'язок.

4. Характеристика етичних почуттів дошкільника

У процесі спілкування дитини з дорослими й однолітками, її участі у колективних формах діяльності у неї формується емоційна складова спрямованості на інших людей (Котирло В. К.), такі соціально цінні якості особистості, як чуйність, уважність, заповідливість. При цьому важливе значення має емоційний зміст спілкування дошкільника з оточуючими. Виникають не просто окремі вміння розуміти іншого, виявляти йому симпатію, співчуття, бути товаришким, але й цілісне емоційне утворення – спрямованість переживань дитини на емоційні прояви дорослого й ровесника, яка слугує цілям проникнення у його внутрішній світ, що виступає як засіб інтимного зв'язку із ними [157, с. 15].

Особливо важливу роль для розвитку етичних переживань відіграють ситуації, коли дитина взаємодіє із ровесниками, між якими виникають рівноправні партнерські стосунки. Тут вона сама буде ліній своєї поведінки. Отже виникає потреба в етичних орієнтирах: як вчинити, як почуватиметься товариш, як зберегти відносини з ним. Етичні оцінки вчинків із зовнішніх вимог стають власними оцінками дитини і включаються в переживання нею ставлення до певних вчинків або дій.

Позитивна емоційна спрямованість щодо ровесника формується у спільній з ним діяльності за такої її організації, коли об'єктом переживань дитини стає не тільки власний успіх, але й успіх товариша, успіх спільної справи [157, с. 40].

У п'ять років спостерігаються низькі показники позитивного емоційного ставлення до партнерів. Причинами виступає недостатнє

володіння дошкільниками навичками співпраці, труднощі у переносі їх з ігрової діяльності на інші види діяльності; обмежений досвід взаємодії з ровесником.

Емоційна спрямованість на інших охоплює собою систему гуманних почуттів. Справжньої школою таких почуттів для дошкільників виступає **сюжетно-рольова гра**, де виникає потреба зрозуміти іншого, врахувати його позицію, інтереси, настрій, бажання. Виконання ролі кожною дитиною та їх співвідношення будується на певних моральних уявленнях про належні способи поведінки. Розвивається відповідальність за свою ділянку роботи: якщо «лікар» буде постійно вибігати з «кабінету», то хворі залишаться без допомоги; якщо «продавець» буде їсти цукерки, то покупцям не вистачить. Таким чином, завдяки грі діти не тільки переживають відповідні етичні колізії, але й краще усвідомлюють моральні норми, в них формується установка на їх глибше пізнання.

У **трудовій діяльності** діти виконують соціально-цінні завдання, переживаючи при цьому радість, гордість, відповідальність. Дорослі пояснюють дітям, що коли вони ретельно полють квіти, то рослини будуть гарно виглядати; якщо приберуть в ігровій кімнаті, то в мамі буде більше часу і вона спече смачний пиріг тощо. Діти надають допомогу своїм товаришам, спочатку за ініціативою дорослого, а до кінця дошкільного віку – самостійно. Ось хлопчик розсипав мілкі деталі мозаїки – доведеться довго збирати. Ровесники приходять на допомогу, а згодом всі троє захоплено складають мозаїку. Можлива й інша реакція на скруту товариша, коли в ровесника виникає незадоволення, роздратування, враження, що невдала дія ровесника слугує перешкодою для власного успіху: «Що тут все порозсипав. Як ми будемо тут гратись у поїзд!». Дорослий повинен створювати умови для попередження таких явищ, що несуть нетерпимість, байдужість один до одного.

Етичні переживання дитини відображають вибірковість її спілкування з ровесниками: співчуття діти виявляють, насамперед, своїм найближчим товаришам, яким симпатизують.

В межах стійких дитячих об'єднань поступово виникають більш тісні контакти між окремими дітьми, що стає основою для появи дружби. До 5-ти років дружба дітей носить переважно ситуативний характер: дружать діти, які поряд сплять у дитячому садку, чії сім'ї є сусідами та часто відвідують одна одну. Друзі більше граються разом, частіше домовляються і виконують спільні справи, діляться іграшками. Дитина часто змінює своїх друзів залежно від обставин.

Старший дошкільник більше орієнтується у виборі друга на його ділові та особистісні якості, звички, уподобання: він добре будиночки з піску будує, він цікавиться морськими подорожами, збирає листівки тощо. У 5–7 р. частіше зустрічається парна дружба, водночас виникають стійкі ігрові об'єднання з 3–5 учасниками. Дружба невеликими підгрупами частіше за все народжується в грі на основі ігрових інтересів і схильностей, у тому числі і на основі інтелектуальних інтересів. Парна дружба характеризується глибокою симпатією, поєднується з широким товаришуванням, зростає її вибірковість.

ВИСНОВКИ про особливості етичних почуттів дошкільника:

- етичні почуття дошкільників становлять важливу складову їхньої емоційної сфери, свідчать про розвиток їх особистості;
- етичні почуття лежать в основі такого особистісного утворення, як емоційна позитивна спрямованість на іншу людину;
- у розвитку етичних почуттів провідне значення мають спілкування та спільна діяльність дитини із дорослими та з ровесниками;
- етичні переживання виникають спочатку під впливом вимог дорослих, а до кінця дошкільного віку внаслідок засвоєння моральних норм.

5. Розлади емоційної сфери дошкільників

У нормі емоційна сфера дитини відзначається життєрадісністю, бадьорістю, оптимізмом. Саме такі емоційні стани забезпечують умови для формування особистості: її самоповаги, впевненості, віри у свої сили, ініціативності. Якщо дитина більшість часу перебуває у пригніченому й роздратованому стані, швидко втомлюється або – навпаки – не може заспокоїтись, виявляє гіперактивність, поводить себе несміливо, плаксива, вередлива, то всі ці стани свідчать про негаразди в емоційній сфері, які негативно позначаються на формуванні особистості. Тривалі негативні переживання дезорганізують психічну діяльність дітей та їх спілкування з ровесниками. Ці емоції не тільки накладають відбиток на досвід дитини, але й впливають на хід подальшого розвитку. Вони можуть сприяти утворенню негативної життєвої позиції і у кінцевому рахунку викликати затримки у загальному розвитку дітей [121, с. 103].

Причини емоційних розладів досить складні. Проте джерелом їх, як правило, виступають особливості спілкування, по-перше, із дорослими, а по-друге, із ровесниками. Нормативні вікові показники спілкування дитини з дорослими детально описані у літературі. Якщо батьки відступають від них, або їхнє ставлення до дитини відстає від її вікового розвитку, то виникають труднощі спілкування, пов'язані із незадоволенням малюка його змістом, чи емоційним фоном, чи частотою й глибиною контактів. Іноді емоційні розлади, що проявились у дошкільному віці, закладались у попередні періоди життя дитини, можливо, навіть у перші тижні після народження.

Відомий англійський психолог Дж. Боулбі описав етапи емоційних змін, що відбуваються з дитиною, коли її розлучили із матір'ю. Спочатку малюк протестує, плаче, вередує, вимагаючи припинення розлуки. На другій стадії дитина зовні спокійна, припиняє висловлення протесту, при зустрічі із матір'ю відвертається від неї. На третій стадії дитина стає апатичною, її нічого не радує і не засмучує. При зустрічі із матір'ю вона залишається байдужою. Якщо до двох років малюк не знайде близької дорослої людини, то вже ніколи не зможе ні з ким встановити емоційного контакту [1, с. 10–11].

Водночас, тісний контакт дитини з дорослими накладає значну відповідальність на останніх. Дитина надзвичайно чутливо реагує на психічний стан близької дорослої людини та заражається ним. Якщо дорослий невпевнений у собі, пасує перед труднощами, не довіряє оточуючим, то в дитини спостерігаються аналогічні стани, на основі яких розвиваються страхи (фобії). Наприклад, австрійський лікар-психотерапевт Гізела Еберлейн описує такий випадок. Ева-Марія, 5 років, боїться всього, ні на хвилину не розлучається з матір'ю. Дівчинка – довгоочікувана дитина у сім'ї, яка після її народження розпалася. Мати присвятила всю себе вихованню дівчинки. Дитина для неї все – предмет любові, підтримка, втіха. Ева-Марія не залишається сама у дитячому садку, не спить одна, без мами. На прийомі у лікаря дівчинка сидить на колінах у матері, міцно притиснувшись до неї. Страхи дівчинки вдалось подолати шляхом багаторазових бесід пізнавальної тематики, коли психотерапевт намагалась розкрити красу й велич оточуючого світу, сформувані у дівчинки інтерес до нього [164, с. 18–19].

Страхи виникають у дітей з 2-х років та досягають максимуму у шестиліток. Найчастіше діти бояться самотності, нападу, тварин, казкових героїв, темряви, стихійного лиха, пожежі. Причиною страхів може бути невинувато жорстка виховна позиція дорослих,

переважання покарань, надмірні вимоги, обмеження ініціативи та вільної активності дітей за рахунок зростання кількості обов'язкових до виконання завдань. Страхами частіше страждають діти з неповних сімей, у сім'ях, де домінує мати [51, с. 14–20]. Дитина, яка намагається стримати свій страх, боїться негативної реакції на них дорослих, страждає ще більше, ризик виникнення в неї неврозів зростає.

Лякають дитину й розповіді дорослими якихось страшних подій, катастроф, трагедій. Малюк довго не може заспокоїтись, заснути, включитись у гру. Страхи дітей посилюються перед сном, дорослим у цей час необхідно створити спокійну доброзичливу атмосферу.

Страхи дошкільників не завжди набувають хворобливого стійкого характеру, більшість з них при правильному реагуванні дорослого швидко зникає. До 3 р. з'являється ціла група страхів, пов'язаних з казковими героями, темрявою, порожньою кімнатою. Причинами таких страхів дитини є індивідуальні особливості нервової системи (чутливість, нерівноваженість, виснажливість), особистості (тривожність, схильність до фантазувань), обмеженість дитячого досвіду. Так дитина злякалась моря, коли вперше його побачила.

У виникненні страхів значну роль відіграє уява дитини. «Кожен раз, коли дитина ніби то безпричинно боїться якогось приміщення, предмету, уникає якоїсь страви, гігієнічної процедури, слід пам'ятати, що причиною цього може бути уява, дивним чином утворений зв'язок між емоцією та, здавалось би, нейтральною, річчю. Ось, дитина боїться, щоб подряпину мазали зеленкою. Просить помазати йодом. Але ж це ще болючіше, – зауважують дорослі. «Ні, не хочу бути зеленою», – кричить дівчинка. Виявляється дуже давно, коли вперше батько мазав зеленкою подряпину дочці, він поспішав та розлив ліки, забруднивши руки у зелений колір. Батько дуже розсердився, а дитина злякалась. Образ зелених рук продовжує лякати дівчинку, породжуючи страх перед зеленкою» [95, с. 15]. Щоб подолати дитячі страхи, необхідно включити дитину у цікаву та захоплюючу діяльність (гру, малювання, конструювання), давати зважені та помірковані відповіді на дитячі питання. Важливо збагатити знання дітей про предмети і явища. Не слід залишати дитину одну в незнайомій чи складній ситуації. Для подолання страхів дорослому потрібно ближче і уважніше спілкуватись з дитиною, взяти участь у діяльності, що лякає дитину, наприклад, разом увійти до темної кімнати.

У спілкуванні з ровесниками емоційні порушення виявляються у двох основних формах (Г. А. Урунтаєва) [153, с. 261].

1. Діти неврівноважені, легко збудливі. Нестримність емоцій у таких дітей часто стає причиною дезорганізованості їх діяльності. При виникненні конфліктів з однолітками вони схильні до афектів: спалахів гніву, образ, супроводжуваних сльозами, грубістю, бійками. Спостерігаються супутні вегетативні зміни: почервоніння шкіри, посилення потовиділення і т.п. Проте, швидко спалахуючи, вони швидко заспокоюються.

2. Діти зі стійким негативним ставленням до спілкування. Як правило, образа, незадоволеність, неприязнь надовго зберігаються в їх пам'яті, але вони більш стримані, характеризуються відособленістю, уникають спілкування. Емоційне неблагополуччя часто проявляється як небажання відвідувати дитячий садок, незадоволеність відносинами з вихователем або однолітками. Гостра чутливість дитини, її надмірна вразливість можуть призвести до внутрішнього конфлікту.

ВИСНОВКИ про розлади емоційної сфери дошкільників:

- негаразди в емоційній сфері дошкільника негативно позначаються на формуванні особистості;
- профілактика розладів емоційної сфери дошкільника передбачає дотримання нормативних вікових показників спілкування дитини з дорослими та ровесниками;
- при відсутності нормального спілкування з дорослими у дитини виникає апатія, пригніченість, байдужість;
- невідповідна віковій залежність від батьків породжує страх самотності, невпевненість, безініціативність;
- страхи дошкільників набувають хворобливого характеру при неправильному ставленні дорослих до цих страхів;
- у спілкуванні з ровесниками емоційні розлади полягають, як у нездатності дитини до спільних дій, так і у небажанні спілкуватися.

ТЕМА 20

ВОЛЯ ТА СИСТЕМА МОТИВІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Розвиток передумов волі у немовляти та у дитини раннього віку
2. Розвиток волі у дошкільному віці
3. Виникнення системи мотивації, підпорядкування мотивів
4. Психолого-педагогічні умови розвитку волі

Література

1. *Денисова З. В.* Механизмы эмоционального поведения ребенка / Под ред Н. И. Касаткина. – М.: Наука, 1978. – 144 с.
2. *Завтра в школу / Під заг. ред. В. К. Котирло.* – К.: Рад. школа, 1977. – 128 с.
3. *Запорожец А. В.* Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника / Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М, 1995. – С. 112–122.
4. *Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А.* Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986. – 152 с.
5. *Кононко Е. Л.* Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. школа, 1991. – 221 с.
6. *Котирло В. К.* Виховання слухняності дітей у сім'ї. – К.: Рад. школа, 1967. – 104 с.
7. *Котирло В. К.* Растет гражданин. – К.: Рад. школа, 1980. – 79 с.
8. *Котырло В. К.* Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад. школа, 1971. – 196 с.
9. *Кравцов Г., Кожарина Л., Плашаева Л.* Царевна Несмеяна и другие, или Воспитание произвольности // Дошкольное воспитание. – 1971. – № 11. – С. 61–64.
10. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 279–297.
11. *Маркова Т. А.* Воспитание трудолюбия у дошкольников. – М.: Просвещение, 1991. – 112 с.
12. *Непомнящая Н. И.* Формирование воли // Дошкольное воспитание. – 1963. – № 9. – С. 36–41.

13. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 49–57.

14. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.

1. Розвиток передумов волі у немовляти та у дитини раннього віку

Воля визначається в зв'язку з діяльністю та поведінкою людини і розуміється як певний рівень їх регуляції. Не кожен діяльність чи дії людини ми можемо називати вольовими. Дії класифікують на: 1) мимовільні, що виникають при неусвідомлених спонуканнях, мають імпульсивний характер, позбавлені чіткого плану (дії в стані афекту); 2) довільні, що передбачають усвідомлення цілі й наявність плану. Серед довільних виділяють **вольові** – це свідомі дії, спрямовані на певну ціль і пов'язані із *зусиллями*, що потрібні для подолання перешкод на шляху до цілі.

Воля – психічний процес свідомої та цілеспрямованої регуляції людиною своєї діяльності та поведінки з метою досягнення поставлених цілей.

Воля виконує специфічні функції:

1) гальмування і стримування небажаних для особистостей спонукань та дій;

2) мобілізація, стимулювання активності (її посилення чи послаблення);

3) спрямування і реалізація активності у напрямку поставленої мети.

Важливо розмежувати волю і мотивацію, яка також регулює і спонукає діяльність. Назвемо специфічні риси вольової поведінки (за Іванніковим В. О.).

1. Вольова поведінка виникає при недостатній мотивації до необхідної дії – дитина бажає продовжувати гру, коли потрібно обідати.

2. Вольова дія побудована на розумінні необхідності виконання будь-чого для досягнення бажаного, причому необхідна дія ззовні не пов'язана з бажанням. Цей зв'язок необхідно уявити (щоб продовжити гру, треба пообідати). Виникнення такого уявного зв'язку стає

зрозумілим, якщо дитина переживає відповідальність перед батьками чи іншими людьми. Воля тісно пов'язана з мораллю і світоглядом.

3. Воля – це довільне створення спонукання до дії. Людина підпорядковує важливішим цілям всі інші мотиви поведінки, які мають для неї меншу значущість.

Виготський Л. С. розглядав вольову поведінку соціальною як за змістом, так і за механізмами. Провідну роль у соціальній зумовленості волі він вбачав у мовленнєвому спілкуванні дитини з дорослими. Спочатку дорослі за допомогою слова регулюють поведінку дитини, а поступово дитина сама починає регулювати її. Слово стає не тільки засобом спілкування. Але й засобом організації своєї поведінки.

Рубінштейн С. Л. вважав, що для виконання вольової дії дитина повинна насамперед, оволодіти своїм тілом, довільними рухами. Початок їх розвитку полягає у розкритті дитиною зв'язку своїх імпульсивних рухів із певними сприйнятими їх результатами: рука випадково наштовхується на брязкальце, а згодом спеціально тягнеться до нього. Таким чином, поява вольової дії можлива лише на основі довільності. Довільність, як здатність володіти собою (Л. С. Виготський), виступає психологічним засобом здійснення вольової поведінки, механізмом, що зумовлює виникнення свідомого зусилля, мобілізуючого на подолання перешкод.

Коли ж з'являється власне вольова дія? В. І. Асін вирізняє три види регуляції дій: мимовільну (перше півріччя життя), довільну (початок другого півріччя), власне вольову (після 3-х років). Для здійснення вольової регуляції дитина, по-перше, повинна володіти вольовими вміннями, що полягають у довільному, усвідомленому застосуванні прийомів організації дій в умовах **подолання перешкод**. По-друге, для здійснення вольової поведінки дитина повинна прагнути дотримання певних норм поведінки, керуватись моральними уявленнями. Такі вміння, а отже і воля виникають після 3-х років [68, с. 55]. Водночас, передумови вольової регуляції закладаються на попередніх етапах розвитку.

Не будь-яка довільність містить ознаки волі, а довільність, яка проявляється у ситуаціях подолання перешкод, в утруднених обставинах. Вольова регуляція – найвища форма довільності [68, с. 63].

Вже на першому році життя інтенсивно розвиваються довільні рухи, насамперед, хапальні та пошукові

Засвоєння рухових навичок у переддошкільника виступає побічним продуктом предметної діяльності (О. В. Запорожець). У молодшого дошкільника **вперше** оволодіння рухами стає окремою метою,

якою слугує сенсомоторний образ. Дитина свідомо намагається відтворити характерні рухи, наприклад, в танці, передати особливі манери літературного персонажа.

На розвиток довільності рухів впливають ігрові задачі. Так, З. В. Мануйленко визначила, що коли дітям 3–4 років така задача була поставлена, вони змогли втримувати нерухому позу 1 хв. Старші дошкільники в аналогічних умовах втримують нерухому позу 15 хв. [135, с. 324].

Якщо імпульсивна поведінка прямо зумовлюється бажаннями дитини (хоче гратись – робить це з іграшками), то довільна носить **опосередкований** характер (дитина хоче спати, а для цього миє руки, роздягається, складає охайно свій одяг). Опосередкованість нерозривно пов'язана із такою рисою довільності, як усвідомленість: дитина розуміє зв'язок між виконанням необхідного задля досягнення бажаного. Наприклад, щоб з'їсти морозиво, потрібно прибрати у кімнаті.

Довільність включає дві основних групи вмінь дитини. По-перше, це здатність приймати інструкції (цілі, задачі) дорослого та правильно виконувати їх. По-друге, це спроможність самостійно ставити цілі та досягати їх.

Опосередкування поведінки дитини спочатку має свою зовнішню фіксацію у формі інструкцій, задач, вимог дорослого. У віці близько 2 років поведінка малюка опосередковується і керується інструкціями дорослого. Велике значення при цьому має мовлення. Розуміння значення слова дозволяє малюку виконувати достатньо складні вказівки та вимоги дорослого. Дитина починає фіксувати свою дію в слові, а значить усвідомлювати її.

У ранньому віці формуються окремі елементи розгорнутої вольової поведінки. Спроможність самостійно ставити цілі та досягати їх проявляється як **цілеспрямованість**. У дитини 2–3-х років виникають стійкі й усвідомлені бажання або мотиви поведінки (О. О. Смірнова) – внутрішні спонукання, що виступають джерелом розвитку **цілеспрямованості** [135, с. 321]. Перші прояви цілеспрямованості виникають у формі довільних рухів вже у немовляти, яке намагається вхопити іграшку, тягнеться до неї, пристосовує свою руку відповідно до форми й величини іграшки тощо (О. В. Запорожець). Перші цілі тісно пов'язані зі сприйманням дитиною оточуючого, тому їх вважають зовнішньо зумовленими. До досягнення таких зовнішніх цілей дитина залучає дорослого: сподобалась іграшка у магазині – дитина вимагає від батьків придбати її; високо стоїть ваза з цукерками – малюк підводить туди дорослого з проханням дістати.

Близько 3-х років у зв'язку з розвитком особистісної дії й самосвідомості у переддошкільника виникає внутрішня цілеспрямованість у формі власних бажань, висловлюваннях як «я хочу» або «я не хочу». Зростає соціальна значущість цілей дітей. На межі раннього і дошкільного віку цілі пов'язані з особистими бажаннями дітей, а старші дошкільники можуть ставити цілі, важливі не тільки для них, але і для оточуючих.

Дитині краще вдається постановка мети, ніж її досягнення. Забезпечення цілеспрямованості дитиною виступає як її вольова активність, тому що втримати мету для неї досить важко, це вимагає від неї зусиль. Крім того, засоби досягнення цілей у малюків не набули автоматизму, а тому їх виконання становить окрему перешкоду на шляху до мети і також вимагають зусиль. Тому при недостатній вольовій активності діти раннього віку легко відмовляються від мети і заміняють її іншою, коли виникають труднощі. Таким чином, розвиток волі дошкільника пов'язаний із забезпеченням умов, які дозволяють втримати і досягти мету. Зокрема, Г. А. Урунтаєва наводить перелік нижче розглянутих умов.

Складність задач діяльності

- Успіхи і невдачі в діяльності. У 3–4 р. успіхи і невдачі не впливають на вольову дію дитини. У середніх дошкільників невдачі впливають негативно і не стимулюють наполегливість, а успіх завжди впливає позитивно. У дітей 5–7 р. успіх, а у деяких і невдача, стимулює подолання труднощів. Людина, що не доводить справи до кінця, оцінюється старшими дошкільниками негативно (Н. М. Матюшина, А. Н. Голубева).
- Ставлення дорослого при оцінці дій дитини. Об'єктивна, доброзичлива оцінка дорослого допомагає малюку мобілізувати свої сили і досягти результату.
- Уміння дитини уявити майбутнє ставлення оточуючих до результату її діяльності (Н. І. Непомнящая). Так, виготовлення килимків з паперу було успішнішим, коли дорослий або інші діти висували вимоги до цих подарунків від імені осіб, яким подарунки призначалися.
- Співвідношення мотивів і мети. Успішніше дошкільник досягає мети при ігровій мотивації, а також коли ставиться найближча мета. Я. З. Неверович, показала, що діяльність була активнішою, коли діти виготовляли прапорець для малюків, а серветку для мами. При протилежному адресуванні діти часто

не доводили справу до кінця. Вони не розуміли, навіщо мамі потрібен прапорець, а малюкам – серветка [153, с. 235–236].

ВИСНОВКИ про розвиток передумов волі у немовляти та у дитини раннього віку:

- довільність – це здатність володіти собою, а вольова регуляція – найвища форма довільності;
- вольова регуляція передбачає свідомо викликане зусилля особистості, спрямоване на подолання нею перешкод на шляху до мети;
- у немовлячому та ранньому вікових періодах закладаються передумови вольової регуляції;
- до трьох років у дитини виникає довільність та її складові – опосередкованість, цілеспрямованість, усвідомлюваність.

2. Розвиток волі у дошкільному віці

У старшому дошкільному довільність поширюється на всі сфери психіки – її пізнавальні й емоційно-вольові процеси (З. М. Істоміна, Н. Г. Агеносова, О. В. Запорожець), а також і на особистість дитини.

Важливою передумовою навчання у школі, на думку О. Є. Кравцової, виступає довільність дитини у сфері спілкування з дорослим, яка складається до 6–7 років. Зокрема, довільність мовленнєвого спілкування дозволяє дитині, влучно відповідати на запитання вчителя, самому ставити такі запитання, будувати своє мовлення відповідно поставленим дорослим задачам. При недостатній довільності у цій сфері, спостерігаються такі прикрі випадки, коли дитина підняла руку, щоб відповісти, але не в змозі вимовити ані слова. При цьому вдома вона добре вивчила матеріал, переказувала його батькам.

Достатній рівень розвитку діалогічного мовлення дозволяє дошкільнику будувати своє мовлення у внутрішньому плані. Внутрішнє мовлення дитини стає засобом оволодіння своєю поведінкою через самоінструкції, самонакази.

Мовлення дозволяє дошкільнику вийти за межі ситуації, оволодівати плануванням, як способом здійснення цілеспрямованості. Вміння планувати свою діяльність у дитини формується тільки за умови навчання. Плануючи, дитина створює в уяві програму своїх дій (мету, умови, засоби, способи і послідовність). Спочатку у цій програ-

мі дитина здатна передбачити лише наступний крок, а до 7 р. – усю послідовність дій.

Усвідомленість власних дій дозволяє дошкільнику в оптимальній послідовності виконувати дії, краще орієнтувати свою поведінку на досягнення мети у процесі виконання плану. При цьому важливо, щоб дитина навчалась аналізувати свою поведінку, бачити її ніби збоку. Допомагають образи пам'яті (хоче зробити так, як вже робила), уяви (що буде, якщо зробити ось так), правила або зразки дій, моральні норми (щоб бути хорошим, потрібно робити саме так).

У дошкільному віці дитині потрібна зовнішня опора для регуляції своєї поведінки (наочні зразки, малюнки, предмети, ігрові ролі). Внутрішній образ стає регулятором поведінки дитини за умови, що він чіткий, неодноразово сприйманий, добре зрозумілий. Наприклад, таким образом слугує ігрова роль. Дитина легко слідує ролі лікаря у грі тому, що неодноразово бачила, як працює лікар, добре пам'ятає його дії, слова, одяг. Набагато важче дітям слідувати внутрішнім образам способів поведінки поза грою. У старшого дошкільника опорою в регуляції своєї поведінки і діяльності є образ себе в часі (що хотів зробити, що роблю або зробив, що робитиму).

Усвідомлення правил не рольової, а своєї особистої поведінки відбувається, починаючи з 4 р. в іграх з правилами. На основі співвіднесення реальної поведінки із потрібною у дитини розвиваються навички самоконтролю. Дорослому важливо стимулювати перші спроби дитини контролювати себе. Потреба у самоконтролі в дошкільників виникає при постановці відповідних вимог дорослих. Тут важливо не тільки зрозуміло ставити свої вимоги, але й вчити дитину співвідносити з ними свою діяльність (І. Домашенко). Найкраще дітям вдається самоконтроль за результатом своєї діяльності, а не за процесом. Умовою розвитку самоконтролю виступає контроль робіт одноліток. Найбільш успішно самоконтроль розвивається в ситуації взаємоконтролю між дошкільниками (А. М. Богущ, Е. А. Бугріменко, І. Домашенко). Коли діти міняються функціями «виконавця» і «контролера», у них підвищується вимогливість до своєї роботи, бажання виконати її краще, прагнення порівнювати її з роботою інших.

ВИСНОВКИ про розвиток волі у дошкільному віці:

- довільність набуває генералізованого характеру, поширюючись на всі сфери психіки і на особистість дитини;
- внутрішнє мовлення дитини стає засобом оволодіння нею своєю поведінкою через самоінструкції та самонакази.

- під впливом навчання дорослого формується планування та самоконтроль, як способи здійснення цілеспрямованості.

3. Виникнення системи мотивації, підпорядкування мотивів

Найважливіше надбання у розвитку особистості з трьох до семи років полягає у перетворенні поведінки дитини з «польової» у «вольову» (О. М. Леонт'єв). Польова поведінка має безпосередню зумовленість переживаннями, бажаннями дитини, вона імпульсивна, ситуативна, непослідовна. При цьому мотив і ціль чітко не позначаються, виступають у нероздільній єдності. Передумовами появи волі виступає розвиток самосвідомості дитини, виникнення у неї мотивуючих уявлень, що кладуть початок звільнення поведінки від ситуативної залежності та її підпорядкування внутрішнім факторам (цілям).

Поступово в дошкільника розмежується мотив і ціль, між ними встановлюється співвідношення – дитина реалізує мотив через досягнення цілі. В експерименті К. М. Гуревича діти повинні були виконати нецікаве для себе завдання – розподілити деталі мозаїки за кольорами (ціль) заради отримання привабливої іграшки (мотив). Діти 3–4 років виконували завдання тільки у тому випадку, якщо дорослий показував іграшку, але одразу ховав її. Тобто, непривабливе завдання дітей спонукає виконувати уявлення про цікаву іграшку. Уявлення про бажаний предмет стає більш важливим, ніж ситуативні спонуки [135, с. 317].

Складається важливе особистісне новоутворення – **підпорядкованість мотивів**, зумовлена прагненням відповідати вимогам дорослого, між мотивами «хочу» і «треба» обирати другий як пріоритетний. Для малюка важливо розуміти соціальну корисність досягнення цілі. Наприклад, Я.З.Неверович давала дошкільникам завдання виготовити прапорець для ровесника і для мами. Діти не розуміли, навіщо мамі прапорець, і тому їх робота була неякісною. У другому випадку діти охоче виготовляли серветку для мами і відмовлялись це робити для ровесника [135, с. 318].

Система мотивів нестійка і легко руйнується під впливом яскравої емоційної спонуки. Так, дитина легко відволікається на привабливу іграшку, незвичайний предмет навіть розуміючи важливість

виконання своєї роботи. Такі відволікання характеризують і гру, участь в якій для дитини сама по собі приваблива. Наприклад, діти захоплено граються у «Водія та пасажирів». Вихователь вносить в ігрову кімнату клітку з папугами. Гра тут же припиняється, діти підбігають до клітки.

Здатність підпорядковувати мотиви пов'язана із емоціями дитини. Виникнення у дошкільника емоцій у функції передбачення, переживання приємних емоцій в очікуванні певної події, розвиток емоційної спрямованості на іншу людину мотивує дитину свідомо підпорядковувати свої дії віддаленому мотиву (О. М. Леонт'єв): зробити малюнок, щоб порадувати маму на майбутньому святі. Такі психологічні явища О. В. Запорожець назвав «здвигом афекту на початок дії».

Підпорядкування мотивів становить особливу психічну дію, що вже вимагає від дитини певних зусиль: відмови від менш привабливого заради більш привабливого. У психічній дії підпорядкування мотивів поєднуються і співвідносні оцінки міри привабливості, і осмислення їх значущості у поєднанні із оцінкою міри складності в їх досягненні. Такий процес отримав назву боротьби мотивів, у результаті якого один мотив «перемагає» інший. Мотив-переможець безпосередньо визначає поведінку дитини, а інші, менш привабливі мотиви, зможуть реалізуватись згодом. Отже підпорядкування мотивів означає водночас встановлення черговості в їх виконанні. У ранньому дитинстві боротьба мотивів відсутня, приваблива мета безпосередньо викликає дію.

Підпорядкування мотивів у дошкільника виникає в безпосередній соціальній ситуації спілкування з дорослим (О. М. Леонт'єв) під впливом вимог старшого, який контролює їх виконання. Дорослий роз'яснює смисл своїх вимог, розкриває перед дитиною їх важливість.

Система мотивації дошкільника включає різні групи мотивів.

У ранньому віці поведінка дитини має переважно зовнішню зумовленість: це і вимоги дорослих, і привабливість предметів, і мимовільні реакції на подразники. З віком зростає внутрішня зумовленість поведінки дитини. Її розвиткові сприяє розширення кола діяльності та спілкування: дошкільник активно спілкується і з дорослими, і з однолітками; зацікавлено виконує різні види діяльності (малювання, конструювання, працю, гру); формуються передумови навчальної діяльності. Особливо інтенсивно розвивається ігрова діяльність, набуваючи виразно моделюючого характеру. Моделювання у ході гри сприяє розвиткові внутрішніх сторін діяльності – цілепокладання, планування, контролю тощо. У дитини зростає спектр можливих

видів занять, виникає проблема вибору: що зробити спочатку, а що потім?

Помітного розвитку досягають **пізнавальні мотиви**. Зменшується доля ігрового компоненту у пізнавальних задачах. Якщо в ранньому віці дитина складає пірамідку, слідуючи зразку дорослого і у цьому процесі співвідносить величини кілець, то в дошкільному вона спеціально розбирає калейдоскоп, щоб дізнатись з чого складаються узори. У 4–7 років спостерігається наполегливість при розв'язанні розумових задач, яка поступово зростає. (Н. М. Матюшина, А. Н. Голубева). Діти одержують задоволення від вирішення не тільки ігрової, але і розумової задачі, від інтелектуальних зусиль.

У спілкуванні з дорослим спочатку переважають пізнавальні мотиви, дорослий виступає як джерело знань про дійсність. До кінця дошкільного віку посилюється інтерес до соціальних явищ, взаємин між дорослими, до їх занять. Діти прагнуть включитись у роботу дорослих, приносити користь оточуючим. Іноді діти переоцінюють свої можливості і на свій розсуд виконують «дорослу» роботу. Так, коли батьків не було вдома, Іринка вирішила прибрати у шафі з посудом. В результаті дівчинка зачепила гірку з тарілками, які всі розбилися. Взявшись підмітати черепки, Іринка поранила руку. Як реагувати дорослим на такі ситуації? Сварити дівчинку не варто, адже її дії спонукав позитивний мотив. Їй слід пояснити необхідність радитись з дорослим у своїх починаннях, робити складну роботу разом із дорослими.

У дітей 5–7 років значно посилюються **мотиви спілкування з товаришами**. Дитина часто відмовляється від своїх особистих інтересів для того, щоб підтримати контакти з ровесниками, наприклад, погоджується на непривабливу роль у грі, відмовляється від іграшки.

Соціальну групу мотивів у дошкільника представляють мотиви визнання, отримання схвалення, уникнення покарання. У середнього дошкільника різко зростає прагнення до **визнання** серед дорослих і одноліток, до підтвердження своєї значущості, цінності, унікальності. Діти намагаються отримати схвалення від дорослих, суперничають у цьому з однолітками, з ревнощами ставляться до схвалень дорослим одноліток, прагнучи бути першими, найкращими. Якщо мотиви, пов'язані з домаганням дитини на визнання серед дорослих і дітей, не задовольняються, дитину постійно сварять або не помічають, дають образливі прізвиська, не приймають у гру і т. п., то у неї можуть виявлятися асоціальні форми поведінки, порушення правил. Дитина прагне за допомогою негативних вчинків звернути на себе увагу інших людей. Покажемо на прикладі.

Сергійко П. (5 р.) недавно ходить у дитячий садок і багато чого поки не вміє. Особливо не вдається йому малювання. Хлопчик добре підбирає поєднання кольорів, але технічних навичок йому не вистачає. Протягом це п'яти занять вихователь, проводячи аналіз дитячих робіт, підкреслював невдачі Сергія і постійно хвалив малюнки Олени, яка сиділа поряд з ним. Одного разу, після чергової позитивної оцінки Оленіного малюнка, Сергійко сказав: «Ну і що, я теж так можу!» – і різко смикнув малюнок до себе. Малюнок порвався [153, с. 233].

До 6–7 років діти прагнуть до більш реальних оцінок своїх заслуг, орієнтуються на результати своєї роботи. Виникає мотив не просто отримати схвалення, а отримати за певний результат. О. М. Леонтьєв наводить приклад, коли дитина не виконала поставлене завдання і була дуже засмучена з цього приводу. Дорослий все ж таки похвалив її і, як і всім дітям, дав смачну цукерку. Проте дитина не стала її їсти, і настрій в неї не покращився. Цукерка виявилась «гіркою» [135, с. 316].

Вдосконалюються мотиви слідування вимогам дорослих. У 3–4 роки переважають мотиви заохочення і покарання за дотримання поставлених вимог. Старші дошкільники будують свою поведінку не тільки заради отримання заохочення чи уникнення покарання, але й відповідно до своїх уявлень про належну поведінку. Ці уявлення складають основу засвоєння норм поведінки та **етичних мотивів**. У 5–7 років етичні мотиви стають особливо дієвими. Наприкінці дошкільного віку ці мотиви є найсильнішими серед усіх інших. Божович Л. І. вважала появу етичних мотивів (внутрішніх моральних інстанцій) основним особистісним новоутворенням дошкільника.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку мотивів у дошкільному віці:

- поведінка дошкільника будується на основі співвідношення між мотивом і ціллю – дитина реалізує мотив через досягнення цілі;
- складається система мотивації на основі підпорядкування особистих мотивів суспільним;
- виникає здатність емоційно переживати свій мотив до моменту його здійснення – «здви́г афекту на початок дії»;
- розвивається здатність до вольового зусилля, необхідного для стримування афектів, подолання труднощів на шляху до мети, підпорядкування мотивів;
- система мотивації включає такі види мотивів, як пізнавальні, соціальні, комунікативні, етичні.

4. Психолого-педагогічні умови розвитку волі

Воля належить до вищих психічних функцій особистості, відіграє важливу роль у становленні спрямованості як центрального компоненту структури зрілої особистості. Розвиток волі дошкільника значною мірою зумовлений характером та змістом виховних впливів дорослого. Робота вихователя над формуванням складових волі дитини повинна проводитись постійно на основі найновіших досягнень дитячої психології. Загальною умовою такої роботи виступає насичене спілкування та співпраця дошкільника й дорослого у всіх сферах діяльності. Окремими задачами виступає формування цілеспрямованості, усвідомленості, опосередкованості дій дитини.

Розвиток цілеспрямованості дитини передбачає дві лінії. По-перше, дитина повинна вміти приймати й виконувати цілі, задані дорослим у формі інструкцій, завдань. По-друге, дорослий вчить дитину ставити власні цілі та шукати засоби їх досягнення. Не вміючи діяти за інструкціями, дитина втрачає можливість засвоєння соціального досвіду, їй важко буде навчатись у школі. Володіння вміннями ставити власні цілі лежить в основі розвитку самостійності, ініціативності, творчості малюка.

Формування здатності приймати й виконувати інструкції починається ще у ранньому віці при виконанні побутової і предметної діяльності. Дорослий просить малюка: «Дай прапорець», «Принеси м'ячик». Він разом з дитиною виконує низку послідовних дій на виконання певної задачі: потрібно скласти іграшки у коробку, виготовити з паперу прапорець тощо. Дорослий показує, як можна гратись з машинкою: ось вона перевозить вантажі, ось водій ремонтує її, розвантажує, мие. Коментуючи й показуючи дитині кожну свою дію, дорослий дає зразок, якому малюк зможе згодом слідувати сам.

У дошкільному віці дитина оволодіває зразками способів дій трудової, продуктивної, побутової, ігрової діяльності. Їй посильне виконання досить складних трудових доручень: «полий квіти», «прибери у кімнаті». Дорослому слід обов'язково показати зразок способу виконання доручення, пояснити найбільш складні моменти.

Сприяють розвиткові волі рухливі ігри, що передбачають дотримання певних правил, які дитині необхідно пояснити. Рухи за зразком дитина виконує у фізкультурних вправах, розучуючи танці, наприклад до якогось свята.

Інші ігри за правилами, насамперед, сюжетно-рольові і дидактичні, становлять важливий засіб формування волі старшого дошкільника. Виконання всіх видів діяльності разом з ровесниками допомагає дитині втримати завдання, не забути правило, порівняти себе з іншим і виправити недоліки.

Розвиток здатності дитини до самостійної постановки цілей найбільш інтенсивно відбувається у самодіяльних видах діяльності дитини – насамперед, у творчих іграх, а також у продуктивній діяльності, коли дитина діє за власним задумом. Організуючи сюжетно-рольову гру, дитина разом з однолітками визначає сюжет, ролі, іграшки та замітники. Вся ігрова діяльність вибудовується дітьми самостійно – і становить, за словами Л. С. Виготського школу довільної поведінки.

Особливу роль у розвитку волі дитини відіграє мовлення як основний засіб організації поведінки та діяльності. Тут має значення мовлення дорослого і мовлення самої дитини, такі процеси, як слухання та розуміння, формування внутрішнього мовлення із зовнішнього. Дорослий будує спілкування з дитиною за допомогою діалогічного мовлення. Не слід перетворювати розмову з дитиною на монолог дорослого. Не можна оцінювати відповіді дитини. Задача дорослого полягає в тому, щоб підкріпити і виділити самостійні дії, надати їм довільного, усвідомленого характеру. Дитина повинна мати право висловитись, проявити свою активність. У діалозі з дорослим формується усвідомлення дитиною своїх дій, бажань, співвідношень між ними. Так, дорослий запитує малюка «У що ти грався?, «Покажи, як тобі вдалось так скласти пірамідку?» У що ти будеш гратись тепер?».

Формуванню здатності до постановки мети допомагають такі звертання дорослого: «Можливо, ти хочеш малювати», «Давай разом почитаємо книжечку», «Що ти хочеш побудувати?».

Увагу до способу виконання дій привертають такі запитання «З чого почнеш будувати», «З чого зробиш дах?».

Дорослий радиться з дітьми з приводу спільних занять, їх послідовності: «Куди хочете піти на екскурсію?», «В які ігри будете гратись на ігровому майданчику? Які іграшки потрібні для цього?» Дошкільникам слід розкривати раціональність режиму дня, послідовності його моментів. Корисно згадати, що вже діти робили, які результати отримали, що можна було зробити краще. Тому слід планувати і підводити підсумки кожного дня в дитячому садку, налаштовувати дітей на майбутні події, щоб вони чекали їх і психологічно готувалися до них. Важливо виділити головний епізод і зробити його привабливим, щоб діти позитивно переживали те, що належить

робити. Корисно пов'язувати минулі події з майбутніми, організувати довготривалі багатосерійні види діяльності, наприклад щоденну протягом тижня підготовку до показу спектаклю для малюків.

Мовлення дозволяє загострити **ситуацію вибору**, спонукає самостійно приймати рішення, уявляти різні варіанти своєї дії, усвідомлювати своє бажання: «Ким хочеш бути в грі? А якщо товариші не погодяться із твоєю роллю?»; «Чому ти так хочеш? А як можна по-іншому? А як буде правильно? А як би я зробила, вгадай? А як би зробив інший хлопчик?»

При виконанні складних завдань допомагає прийом дозованого ускладнення задач: «Намалюй грибочок з червоним капелюшком. А зараз ще один – з коричневим». Дорослий за допомогою підбадьорювань, порад, нагадувань, оцінок допомагає дитині довести розпочату справу до кінця, досягти передбачуваного результату.

Дорослий спонукає дитину до розмірковувань з використанням внутрішнього мовлення: «Подумай, як краще починити машинку»; «Визнач порядок, у якому ти будеш малювати».

ВИСНОВКИ про психолого-педагогічні умови розвитку волі:

- нормативні показники розвитку волі досягаються за умови цілеспрямованої педагогічної роботи з дитиною;
- окремими задачами розвитку волі виступає формування цілеспрямованості, усвідомленості, опосередкованості дій дитини;
- у розвитку цілеспрямованості зусилля слід спрямовувати, поперше, на формування здатності виконувати інструкції дорослого, а по-друге, на розвиток самостійної постановки цілей та їх досягнення;
- мовлення виступає важливим засобом формування волі дошкільника.

МОДУЛЬ IV РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО 7 РОКІВ

ТЕМА 21 СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

ПЛАН

1. Розвиток передумов самосвідомості у немовлячому віці
2. Розвиток самосвідомості в ранньому дитинстві
3. Розвиток самооцінки у дошкільника
4. Розвиток самосвідомості старшого дошкільника
5. Психолого-педагогічні умови розвитку самосвідомості

Література

1. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л. Н. Проколиенко, В. К. Котырло. – К.: Радянська школа, 1987. – 174 с.
3. *Тищенко С. П.* Развитие внутреннего мира ребенка / В кн: Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1991. – 368 с. – С. 40–83.

4. Воспитание и обучение детей 6-го года жизни. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
5. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А. М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
6. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. – М.: Педагогика, 1987. – 190 с.
7. *Елагина М.* Роль оценки взрослого в развитии детей // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 9. – С. 71–76.
8. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод. реком. / Под ред. В. К. Котырло, С. Е. Кулачковской. – К.: Рад. школа, 1989. – 88 с.
9. *Кононко Е. Л.* Чтобы личность состоялась. – К.: Рад школа, 1991. – 221 с.
10. *Лусина М. И., Силвестру А. И.* Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев, 1983.
11. *Непомнящая Н. И.* Становление личности ребенка 6–7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
12. *Приходько Ю. О.* Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. – К.: Рад. школа, 1987. – 126 с.
13. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
14. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
15. *Репина Т., Башлакова Л.* Воспитатели и дети, их общение // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 10. – С. 63–65.
16. *Уманец Л. И.* Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 61–67.
17. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В. К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.
18. *Цукерман Г. А.* Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39–47.

1. Розвиток передумов самосвідомості у немовлячому віці

Самосвідомість – один із проявів свідомості як відокремлення себе («Я») від об'єктивного світу («не Я»); усвідомлення, оцінка людиною себе, свого місця у світі, своїх інтересів, знань, переживань, поведінки тощо. Самосвідомість має ієрархічно побудовану структуру від елементарного самопочуття до самопізнання і найвищого рівня – самоставлення, що виявляються у самоконтролі та саморегуляції своєї поведінки (Платонов К. К.) [106, с. 126].

На думку С. Л. Рубінштейна, особистість не зводиться до свідомості та самосвідомості, але й неможлива без них [129, с. 636]. Самосвідомість особистості включає почуття самототожності, особлива психологічна конструкція – «Я», самооцінку та рівень домагань. Почуття самототожності забезпечує цілісність особистості, протистоїть її роздвоєнню. Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як його «Я». Сукупність психічних явищ, що віддзеркалюють для особистості її «Я», отримали у психології назву «Я-концепції», що містить наступні компоненти:

- когнітивні – образ «Я», уявлення про власні якості, здібності, можливості;
- емоційні – самоставлення, самоповага, самолюбство;
- оцінно-вольові – самооцінка, саморегуляція.

Загальну схему розвитку самосвідомості С. Л. Рубінштейн представляє наступним чином.

По-перше, самосвідомість виникає у ході розвитку свідомості особистості, по мірі того, як вона стає самостійним суб'єктом.

По-друге, самосвідомість розвивається завдяки ускладненню діяльності та взаємовідносин індивіда з оточуючими.

Основними етапами онтогенезу самосвідомості є наступні:

- оволодіння власним тілом, виникнення довільних рухів у процесі виконання предметних дій – немовля;
- здатність до самостійного пересування, ходьба, мовлення зумовлюють **зародження** самосвідомості, нову систему відносин з оточуючими – дошкільник;
- здатність самостійно ставити цілі, задачі, визначати напрям своєї діяльності, усвідомлення себе як особистості – підліток [129, с. 636–638].

Положення теорії розвитку самосвідомості С. Л. Рубінштейна конкретизуються у численних психологічних дослідженнях дитячої психології (М. Й. Боришевський, Л. Г. Подоляк, С. П. Тищенко, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова та ін.).

З перших днів життя дитина включається у світ соціальних взаємовідносин. Ставлення дорослих до дитини одразу після її народження будується як особистісний процес, цим самим дорослі викликають до життя ті властивості малюка, що закладають основи особистості.

Провідне значення для розвитку особистості має не просто спілкування дитини з іншими людьми, а спілкування особливої якості. Як зазначають відомі дослідники спілкування новонароджених Н. Н. Авдеева та С. Ю. Мещерякова, для повноцінного розвитку особистості недостатнім є навіть найкращий догляд за нею, їй необхідна постійна інформація із зовнішнього світу, але ще – ставлення до неї, як до особистості, що випереджує появу самої дитячої особистості [1, с. 17]. Дорослий з перших днів виявляє своє ставлення до малюка, оцінюючи його. У будь-якій оцінці головною для дитини є доброзичлива увага. Вона не розуміє звернених до неї слів, не виділяє змісту оцінки, але чутлива до емоційного ставлення дорослих. Ця чутливість яскраво виражена вже до 3 місяців. Таким чином, дорослий виділяє малюка з навколишнього світу як щось особливо цінне, важливе, значуще для нього. Дорослий враховує мотиви, бажання дитини, стає їх виконавцем. З цього зароджується потреба особистості впливати на інших. «Коли дитину годують, щойно в неї виникає голод, вона отримує більше, ніж їжу, – в неї зароджується почуття впевненості, що на її потреби хтось відповідь, вона відчуває, що може довіряти своєму світові» [5, с. 12].

У такій атмосфері, коли малюк переживає свою значущість для близьких, у нього виникає позитивне **самовідчуття**, що стає джерелом його активності, породжує зацікавлене ставлення щодо оточуючого. У ході активності дитини в неї поступово формується позитивне ставлення до дорослих: приблизно в місяць виникає посмішка (перша соціальна емоція), після цього зростає інтерес до людей і предметів. У 3 місяці можна говорити про те, що у малюка склалося передособистісне утворення – «комплекс поживлення» (Н. Л. Фігурін, М. П. Денисова), в основі якого – комунікативна потреба.

З 6-ти місяців настають важливі зміни у характеристиках спілкування між дитиною й дорослим: воно все більше опосередковується спільними предметними діями. М. І. Лісіна дослідила, що при невідповідності змісту спілкування зростаючій комунікативній потребі у

дитини виникає невдоволення, вередування, зниження активності. Дитина чітко сприймає результати своїх дій, виконаних при участі дорослого. Вона розгублюється, плаче, жбурляє іграшки при невдачах. Успіх викликає емоційне піднесення, задоволення, впевненість, бажання продовжувати дії.

З накопиченням досвіду спілкування дитина починає диференціювати оточуючих дорослих. В неї виникають різні емоційні реакції при спілкуванні з різними людьми. Якщо трьохмісячний малюк приблизно однаково реагує на будь-якого дорослого, посміхаючись і радіючи, то в тепер він чітко розділяє рідних, знайомих і чужих людей. Спілкуючись із близькими, дитина активна, ініціативна, її переживання дуже яскраві. До знайомих людей дитина виявляє цікавість, але більш стримана у вираженні емоцій. Після восьми місяців дитина виразно боїться незнайомих, не приймає їх догляду при відсутності близьких, переживає страх і невпевненість, уникає контакту. Водночас у присутності батьків ставлення дитини до оточуючих змінюється на інтерес, вона підтримує контакт з незнайомцями (М. І. Лісіна).

У кінці першого року життя дитячий образ дорослого починає включати суб'єктні властивості (якості діяча). Малюк ніби наперед орієнтується на дії з дорослим, враховуючи попередній досвід спілкування з ним. Наприклад, бабусі онук приносить і вкладає у руки машинку, гра з якою йому так сподобалась. А вже мамі несе порожню пляшечку, бо мама завжди наповнює її.

Диференційоване (вибіркове) ставлення малюка до різних осіб виникає на основі досить стійких образів дорослих, сформованих завдяки попередньому досвіду спілкування з ними. Разом із диференціацією оточуючих у дитини виникають перші прояви свого відособлення від них: вона вимагає поваги до своїх бажань, вподобань, проявляючи впертість, незгоду, неслухняність. Зростає радість внаслідок успішних і засмучення внаслідок невдалих дій, що є ознаками зародження особистості на основі усвідомлення себе як діяча.

Цікаві дослідження, які розкривають закономірності розвитку образу «Я», проведено щодо сприймання дитиною свого віддзеркалення. Спочатку віддзеркалення сприймається як будь-який інший цікавий об'єкт: немовля довго дивиться на нього, потім обстежує руками, обводить контур обличчя, торкається до дзеркала рукою. Починаючи з півроку дитина починає вловлювати зв'язок між відображенням та оточенням: здійснюють різні рухи, спостерігаючи зміни в образі. До кінця року виникають своєрідні ігри із дзеркалом: діти гримасують, кривляються, оглядають своє віддзеркалення з різних

боків, повертаючи голову, розміщуючи дзеркало у різних позиціях. Деякі дії малюка спрямовуються на корекцію свого зовнішнього вигляду. Так, у 10 місяців малюк, якому на голову наділи пов'язку і піднесли до дзеркала, виявив подив, а потім точним рухом стягнув її.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку елементів самосвідомості в немовлячому віці:

- самосвідомість виникає у ході розвитку свідомості особистості, по мірі того як вона стає самостійним суб'єктом;
- перші прояви самосвідомості малюка до 6 місяців полягають у появі самовідчуття позитивної та негативної модальності;
- найважливішою умовою позитивного самовідчуття дитини виступає ставлення до неї дорослого, як до особистості;
- після 6-ти місяців відбуваються зміни у спілкуванні, що підготовлюють малюка раннього віку до усвідомлення себе як діяча;
- спілкування малюка з дорослим опосередковується їх спільними предметними діями;
- у малюка виникає емоційна оцінка результатів своїх дій;
- образ дорослого починає включати суб'єктні властивості (якості діяча);
- виникають перші прояви відособлення малюка від дорослих (впертість, незгода, неслухняність).

2. Розвиток самосвідомості в ранньому дитинстві

Найважливішим надбанням раннього віку в розвитку особистості є зародження власне самосвідомості, а саме того її рівня, коли дитина усвідомлює себе діячем – суб'єктом. Однаково важливими умовами для цього виступає, по-перше, зосередженість всіх психічних функцій дитини на предметних діях, на освоєнні предметного світу; по-друге, ситуативно-ділова форма спілкування з дорослим, що передбачає його участь в оволодінні дитиною предметною діяльністю.

У малюка складається предметне ставлення до дійсності. Предметна дія відзначається тим, що малюк діє з предметами відповідно до їх призначення, функції, людського способу використання предметів для задоволення своїх потреб. Пізнання дитиною цієї сфери

дійсності призводить до чіткішого диференціювання складових своєї діяльності: відокремлення своєї активності від предмету, на який вона спрямовується. Предметна діяльність набуває гнучкості, ознак взаємозамінності компонентів, узагальненості: досвід виконання дій з ложкою переноситься на низку інших предметів: олівець, паличку, лінійку тощо. Подібних переносів зазнають не тільки знаряддя дій, але й їх об'єкти: дитина помічає, що пеленати можна не тільки ляльку, але й ведмедика, зайчика і навіть пірамідку.

Важливою умовою зародження самосвідомості є мовлення – спочатку зовнішнє, а потім внутрішнє, що виступає у дорослого провідним засобом саморегуляції особистості. Розуміння й виконання інструкцій дорослого переростає згодом у здатність дитини дошкільного віку будувати свою поведінку на основі самоінструкцій. Особливу роль відіграє засвоєння дитиною власного імені та особових займенників. Немовля рано починає розрізняти своє і чуже ім'я, з шести місяців по-різному реагує на їх звучання. В ранньому дитинстві ім'я для дитини є показником її індивідуальності, що відрізняє її від іншої людини, вона часто вживає його замість займенника «я». В той же час ім'я виступає засобом ідентифікації з іншими людьми, підкреслюючи приналежність малюка до статі, сім'ї, національності (В. С. Мухіна). Приблизно у півтора-два з половиною роки дитина називає себе своїм власним іменем – так, як до неї звертаються оточуючі, а наприкінці третього року з'являються особові займенники, насамперед «я» і «ти».

На початку 2 р. діти, користуючись дзеркалом, розглядають гудзики, кишеньки на своєму одязі, з цікавістю спостерігають за змінами віддзеркалення. Різноманітнішими стають ігри перед дзеркалом: діти підстрибують перед дзеркалом, весело при цьому сміючись, із задоволенням змінюють свій зовнішній вигляд: одягають хусточку, причісуються та ін.

Дорослий у спілкуванні з дитиною виконує роль співпрацівника, партнера, всіляко підтримуючи та направляючи зусилля малюка на забезпечення успішних предметних дій. Разом з тим, дорослий для дитини – носій зразків дій, джерело для розширення їх арсеналу.

Через призму своєї предметної діяльності малюк сприймає себе і оточуючих. Максимуму виразності досягає залежність емоційного комфорту малюка від того, наскільки успішно відбувається його діяльність. Гостре невдоволення викликають невдачі, особливо коли вони не виправдовують очікувань дорослих. Через успішну дію дитина прагне отримати від дорослого схвалення і заохочення, викликати

його захоплення, а на їх основі заслужити повагу дорослого. Депривація (блокування) цих потреб залежить, насамперед, від предметної умілості дитини. Малюк починає пов'язувати результат діяльності із процесом її виконання, розуміючи, що дії, які призводять до змін у предметах, виконує саме він. На основі описаних переживань дитини зростає її увага до оцінок дорослих, в яких вона тільки починає вирізняти загальну особистісну оцінку («ти хороший») і оцінку за результатом діяльності («ти добре водиш машину, складаєш пірамідку»). Оцінки дорослих виступають однією з умов формування самооцінки в майбутньому.

Поступово дитина все краще виконує самостійно досить широкий спектр предметних дій. Дитина досягає того рівня у розвитку самосвідомості, який С. Л. Рубінштейн вважав реальною самостійністю, реальним виокремленням з оточення [129, с. 636]. Т. С. Гуськова називає цю стадію справжньою самостійністю, показником якої є «особистісні бажання» малюка. Дитина здатна ставити соціально схвальну мету, виступаючи самостійною там, де ще вчора не обходилась без підтримки дорослого. Поступово посилюються мотиви «бути як дорослий»: малюк наполегливо хоче їсти самостійно, прагнучи самому діяти ложкою. При цьому він ніби піднімає планку у своєму розвитку, ставлячи перед собою нову задачу «виконати самостійно». Відповідно такі спроби малюка заслуговують підтримки дорослого, який допомагає дитині втримати мету, виконати дію, контролює і оцінює її діяльність. Завдяки співпраці з дорослим дитина оволодіває різними елементами цілісної структури діяльності: постановкою мети і задач, співвіднесенням результату з бажаним.

Прагнення дитини до самостійності стає окремим мотивом, переплітаючись із мотивом «бути великим, дорослим». Неодноразове виконання дії разом з дорослим та прагнення до відособлення породжують мотив «Я сам». Виникає усвідомлення своєї особистості як діяча: «Я їстиму. Я гратимусь».

Спілкування з дорослим, що залишається ще ситуативно-діловим, починає відставати від нових запитів дитини, в якій прагнення до співпраці починає поєднуватись з тенденцією до відособлення. У системі відносин з дорослим виникають бар'єри виявам самостійності дитини, що викликають неслухняність, характерну для перехідного періоду в розвитку особистості – **кризи трьох років**. Її ознаки описав Л. С. Виготський:

- негативізм – демонстративна відмова виконати дію, адресовану конкретному дорослому;

- впертість – наполягання дитини на своєму, щоб досягти поваги з боку дорослого;
- неслухняність – орієнтація дитини на порушення встановлених для неї норм виховання, усталеного способу життя;
- свавілля, або норовливість, полягає в тенденції дитини до самостійності, коли вона все хоче зробити сама;
- протест – бунт, коли все в поведінці дитини починає носити протестуючий характер;
- симптом знецінення дорослого, його дискредитація;
- прагнення до деспотизму – бажання виявляти деспотичну владу щодо оточуючих;
- ревності до молодших і старших, якщо в сім'ї ще є діти;
- реакції невротичного або психопатичного характеру (страхи, порушення мовлення, порушення сну, енурез).

ВИСНОВКИ про особливості розвитку самосвідомості в ранньому віці:

- відбувається зародження власне самосвідомості, а саме того її рівня, коли дитина усвідомлює себе діячем – суб'єктом;
- умовою розвитку самосвідомості є ускладнення предметної діяльності дитини, яка починає відокремлювати окремі її елементи (мету, результат, процес, виконавця);
- набуття досвіду спільного з дорослим виконання предметної діяльності призводить до появи прагнення дитини до відособлення і самостійності;
- поява власне самосвідомості невіддільна від мовлення дитини, в якому з'являється займенник «Я»;
- форма спілкування з дорослим наприкінці раннього віку відстає від розвитку самосвідомості малюка, зумовлюючи появу кризи трьох років.

3. Розвиток самооцінки у дошкільника

Провідну роль у формуванні самосвідомості дошкільника відіграє позаситуативно-пізнавальна та позаситуативно-особистісна форма спілкування з дорослим, а також інтенсивний розвиток спілкування з однолітками. Спілкування стає тією сферою дійсності, яка акумулює всі психічні функції дитини: її увагу, сприймання, пам'ять,

мислення, емоції. Психіка й особистість дитини набуває саме тих якостей, які необхідні їй для забезпечення спілкування з дорослими й ровесниками. У самосвідомості з'являються ті властивості, що відображають роль і місце дитини у спілкуванні та дозволяють регулювати його. Як підкреслював С. Л. Рубінштейн, «не існує «я» поза ставленням до «ти», і не існує самосвідомості без усвідомлення іншої людини як самостійного суб'єкта» [129, с. 636]. Дошкільник у процесі спілкування отримує від інших значну кількість регулюючих впливів: оцінок, зауважень, схвалень. Згодом сама починає висловлювати їх партнерам. Так у дитини нагромаджується інформація про те, що їй вдалось краще, що викликало схвалення, що – навпаки – робити не варто. Все більш чіткими й об'ємними стають уявлення про себе, зокрема про свої можливості. Якщо у ранньому віці самоставлення дитини було переважно позитивним та негнучким у різних ситуаціях діяльності, то у дошкільника воно чимдалі більше залежить від конкретних успіхів у діяльності та змінюється частіше. У 3–4 р. дитина тільки починає вирізняти деякі уміння, особистісні та пізнавальні риси, тому завищує свої можливості в досягненні результату, майже не вміє знаходити помилки у порівнянні зі зразком. Прагнення дорослого привернути увагу малюка до його недоліків сприймається останнім негативно як узагальнена особистісна оцінка зі значенням «поганий». За умови розвиненого досвіду спілкування дитина в 5 р. знає про свої вміння, має деяке уявлення про пізнавальні можливості, особистісні риси, адекватно реагує на успіх і невдачу. У 6–7 р. дошкільник усвідомлює свої фізичні, особистісні та розумові можливості, оцінює їх правильно.

На основі знань і думок про себе у дошкільника розвивається найскладніший компонент самосвідомості – **самооцінка**. Вона багато в чому залежить від того, як дитину оцінює дорослий. Чим точніша й аргументованіша оцінка дія дорослого, тим сприятливіші умови формування самооцінки. Оцінка дорослого дитини повинна відігравати стимулюючу роль, мобілізувати зусилля дитини на отримання результату. Занижені оцінки дорослих мають найбільш негативні наслідки, знижують самостійність та ініціативність дитини. Згодом сформоване уявлення про власні дії допомагає дошкільнику критично ставитись до оцінок дорослих і певною мірою протистояти їм у разі гальмівного їх впливу на розвиток особистості. Старші дошкільники самостійно вміють аналізувати результати своїх дій, відділяють себе від оцінки іншого.

Спілкування з однолітками починає відігравати чимдалі вагомішу роль у процесі розвитку самосвідомості дошкільника. У ранньому віці дитина бачила у дорослому, насамперед, партнера, тепер – дитина орієнтується на дорослого як на зразок, якого важко досягти. Позиція дорослого не дозволяє дитині застосовувати щодо його діяльності оцінних дій. Водночас партнера діти починають бачити у своїх ровесниках, між ними виникає обмін оцінками, а на їх основі розвивається здатність бачити себе ніби збоку, з позиції іншого. Зростає значущість оцінок ровесників. Формування здатності до оцінки товаришів випереджує і стимулює формування самооцінки. До ровесника дитина вимогливіша і оцінює його об'єктивніше, ніж себе. Вона знаходить помилки й недоречності в роботі товариша в той час, як аналогічні помилки у себе не помічає. До кінця дошкільного віку вміння оцінювати роботу ровесника переносяться на власну діяльність.

Зростає орієнтація дитини на аналіз діяльності та її результатів як основу оцінки ровесника. У молодших дошкільників взаємооцінки більш суб'єктивні, визначаються емоційним ставленням один до одного. Діти майже не можуть узагальнювати дії товаришів у різних ситуаціях, не вміють розрізняти їх особистісні якості (Т. О. Рєпіна). Позитивні й негативні оцінки однолітків розподіляються рівномірно. У старших дошкільників переважають позитивні. Найбільш чутливі до оцінок одноліток діти 4,5–5,5 років. Високого рівня досягає вміння порівнювати себе з товаришами у дітей 5–7 років, багатий досвід індивідуальної діяльності допомагає їм критично оцінювати дії ровесників [153, с. 217].

Оцінці ровесників підлягають, насамперед, ті сфери діяльності дітей, які виконуються ними спільно. Найпершими діти навчаються вирізняти ті властивості товаришів, від яких залежить успішність їх спілкування й співпраці: ігрові вміння, вміння продуктивних видів діяльності, винахідливість, вигадка, здатність брати до уваги пропозиції товаришів. В оцінках ровесників діти враховують, як вони виконують вимоги дорослих: не бити нікого, слухатись виховательку, маму.

На формування самооцінки впливає ставлення дошкільника до ровесників. Вирізняють три позиції дошкільника у ставленні до ровесників.

1. Егоїстична позиція яка полягає в тому, що дитині байдужі інші діти, а її інтереси зосереджені на предметах, зокрема іграшках, через які виникають суперечки і конфлікти.

2. Конкурентна позиція виявляється, коли однолітки цікавлять дитину тільки як засіб самоутвердження. Заради схвалення і

заохочення дорослого дошкільник намагається бути слухняним, хорошим, нікого не кривдити. Оцінка інших дітей неадекватна, бо відіграє роль своєрідного фону, на якому дитина прагне показати свої переваги.

3. Дитина з гуманною позицією позитивно ставиться до товаришів, добре знає їх інтереси, настрої та бажання, охоче, за власною ініціативою ділиться тим, що має, допомагає іншим не з розрахунку на похвалу, а тому що одержує від цього радість і задоволення. Гуманна позиція у ставленні до одноліток найбільш сприятлива для формування адекватної самооцінки.

На основі досвіду оцінювання товаришів у дитини формується самооцінка. Характерною для дошкільника є завищена самооцінка, супроводжувана позитивними емоціями. Переважання позитивних самооцінок у дошкільників відіграє захисну функцію, оберігаючи незрілу особистість дитини від руйнівного впливу негативних емоцій.

Прагнення до схвалення з боку дорослих породжує у дитини хвалькуватість, бажання підкреслити найбільш виграшні свої властивості, привернути увагу до них. Молодші дошкільники оцінюють себе в абсолютних величинах: «найспритніший, «найкраще граюсь в різні ігри». Середні дошкільники приписують найвищі оцінки найбільш популярним ровесникам, або тим, до кого вони ставляться найкраще. При цьому такі оцінки даються з врахуванням ситуації: «сьогодні я найдобріший, бо найдобріші не прийшли у дитячий садок». У старших дошкільників уявлення про себе більш точне та диференційоване: «я старанний, але не дуже», «я стараюсь, коли складаю будиночок з кубиків, ліплю грибочок...» У самооцінках виникають посилення на приклади з поведінки: «Я, напевне, не дуже розумна, найрозумніший Женя – він завжди перший на заняттях відповідає» [146, с. 60–61].

Нерідко діти пишаються якостями, якими не володіють, розповідають про вигадані досягнення. Це відбувається через декілька причин (Р. Х. Шакуров). Приписуючи собі певну рису, дитина орієнтується, насамперед, на її узагальнене позитивне оцінне значення «хороший», а не на зміст цієї якості. Крім того, дошкільник не може повною мірою розібратися в своєму психічному житті й усвідомити свої властивості. Буває, що потреба в емоційній підтримці та схваленні з боку дорослого настільки загострена, що дитина приписує собі ті риси, за які її похвалять.

Поступово у дошкільників зростає здатність мотивувати самооцінку, змінюється зміст аргументів. У 4–5 р. аргументом самооцінки

виступає оцінка оточуючих, насамперед, дорослих: «я хороший, тому що мене вихователька хвалить». У 5–7 р. позитивну самооцінку діти пояснюють з погляду наявності у себе етичних якостей: «я хороший, бо ділюся іграшками з іншими». Старші дошкільники намагаються осмислити мотиви своїх і чужих вчинків. Вони починають пояснювати власну поведінку, спираючись на свої знання і досвід. Водночас навіль у 6–7 р. не всі діти можуть мотивувати самооцінку (Т. О. Репіна).

ВИСНОВКИ про розвиток самооцінки у дошкільника:

- провідну роль у формуванні самосвідомості дошкільника відіграє спілкування з дорослим, а також інтенсивний розвиток спілкування з однолітками;
- передумовою виникнення самооцінки є формування у дитини уявлень про себе на основі інформації, що надходить від партнерів по спілкуванню;
- провідну роль у виникненні самооцінки відіграє спільна діяльність та спілкування з ровесниками;
- самооцінка тісно пов'язана із оцінкою дитини дорослим, оцінками дитини щодо ровесника та ровесника щодо дитини;
- змістом взаємооцінок та самооцінок виступають вміння, можливість, властивості дітей;
- протягом дошкільного віку характерною є завищена самооцінка, яка слугує захисним фактором для незрілої особистості дитини;
- зростає об'єктивність, аргументованість, диференційованість, мотивованість оцінок та самооцінок.

4. Розвиток самосвідомості старшого дошкільника

У старшого дошкільника намічається диференціація двох аспектів самосвідомості – самопізнання і самоставлення. Образ «Я» включає досить складну систему властивостей: зовнішніх, особистісних, статевих, з відображенням їх часової динаміки. Ускладнення образу «Я» відбувається значною мірою завдяки розвитку у старшого дошкільника вміння розуміти себе, усвідомлювати свої внутрішні стани, переживання. Виготський писав: «Подібно до того, як дитина

трьох років відкриває своє ставлення до інших людей, так семирічка відкриває сам факт своїх переживань» [Т. 4, с. 379]. Відомий психолог вважав цю здатність дитини надзвичайно важливим фактором розвитку її особистості, що не втрачає свого значення і надалі. На її основі виникають такі важливі особистісні якості, як впевненість у собі, тривожність, образливість, задоволеність собою.

У дітей виникає усвідомлення себе в часі, у часовій перспективі. Дитина спочатку живе тільки теперішнім, але згодом навчається співвідносити минуле – теперішнє – майбутнє. Старший дошкільник просить дорослих розказати про те, як він був маленьким, і сам із задоволенням згадує окремі епізоди недалекого минулого. Дитина розуміє, що раніше вона була маленькою, а зараз виросла. Її цікавить і минуле близьких людей. Наприклад:

Максим (6 років): Майбутнє, минуле... А що таке майбутнє, минуле?

Дорослий: Минуле – це те, що було колись. А майбутнє – те, що буде.

Максим: А... зрозуміло. Минуле – це коли я був маленьким, лежав у візочку... [153, с. 222].

Дошкільник виявляє прагнення зазирнути у своє майбутнє, в нього з'являються перші мрії та фантазування на тему «Коли я виросту».

До кінця раннього дитинства дитина твердо засвоює свою статеву приналежність, пізніше продовжуються інтенсивні процеси статевої соціалізації та статевої диференціації. Дівчинка орієнтується на зразки жіночої поведінки, які спостерігає в оточенні: на маму, бабусю, лікаря, вчительку, продавця. Батьки наводять їй у приклад інших дівчаток, сестричок; підбирають відповідний одяг, іграшки, виявляють більшу терпимість при порушеннях поведінки, створюючи цим умови для статевої соціалізації. Відповідно, по-іншому батьки виховують хлопчиків. Вже у ранньому віці діти відмовляються брати на себе ролі, не відповідні їх статі: хлопчик впевнено відмовляється бути у грі мамою. Отже дошкільник звертає увагу не тільки на зовнішні статеві відмінності одягу, але й способи поведінки. Закладаються основи уявлень про стать, про розподіл статевих ролей у сім'ї та у суспільстві.

Усвідомлення своїх умінь і якостей, уявлення себе в часі, відкриття для себе своїх переживань – все це складає початкову форму усвідомлення дитиною себе, виникнення до кінця дошкільного віку «**особистісної свідомості**» (Д.Б.Ельконін).

Дорослі з найменшого віку оточують дитину своїми любов'ю та турботою, радіють успіхам малюка та засмучуються його невдачами.

Внаслідок цього дитина розуміє свою значущість для близьких дорослих, міцні взаємозв'язки та взаємозалежність із ними. Поступово на основі перебільшено позитивних оцінок дорослих у дитини виникає ідеалізований самообраз, який ще недостатньо відмежований від «Я-реального». Суперечності між ними, що при оптимальному варіанті розвитку самосвідомості стають джерелом для самовдосконалення, тільки зароджуються. Посилення суперечності спостерігається у випадку розходження в оцінках дорослих поведінки дитини: мама вдома хвалить за те, що засуджує вихователь у садочку. Такі діти мають виразно ідеалізований самообраз (С. П. Тищенко), невідповідність якого реальній поведінці дитини компенсується за рахунок стабільно позитивного самоствавлення.

Знання дитиною своїх недоліків прямо не визначає погіршення самоствавлення. Наприклад, свої негативні вчинки старші дошкільники намагаються виправдати: «Я нікого сьогодні не бив, я тільки задачі давав»; «Я дівчат захищаю, а Юлю і Наталку штовхнув, бо вони сказали, що капітаном буде Женя» [146, с. 78]. Як відзначав відомий український дослідник самосвідомості П.Р. Чамата, дитині необхідно пережити своє ставлення до інших людей і ставлення інших людей до себе, щоб формувалось правильне ставлення до самого себе, правильна самооцінка [146, с. 70]. При самооцінці, коли дошкільник, визначає, що він «іноді хороший, іноді поганий», спостерігається емоційно позитивне самоствавлення, при узагальненій позитивній самооцінці «хороший» – стримане емоційно-ціннісне ставлення. Діти 4 років частіше обгрунтовують емоційно-ціннісне самоствавлення естетичною привабливістю, а не етичною («подобаяю собі, тому що красива»). У 4–5 р. намічається бажання щось змінити в собі, хоча воно не стосується етичних рис. У старшому дошкільному віці на фоні загальної задоволеності собою, зростає прагнення змінити щось у собі. Характерна заява дитини: «я не хочу бути таким» [153, с. 221].

ВИСНОВКИ про особливості розвитку самосвідомості в старшому дошкільному віці:

- у самосвідомості вирізняється самопізнання, самооцінка і самоствавлення;
- образ «Я» включає досить складну систему властивостей (зовнішніх, особистісних, статевих, з відображенням їх часової динаміки);
- виникає **«особистісна свідомість»**, проявами якої є усвідомлення своїх умінь і якостей, уявлення себе в часі, відкриття для себе своїх переживань;

- самоставлення дитини відзначається стабільною позитивною модальністю, яка компенсує травмуючий ефект усвідомлення дитиною своїх недоліків;
- розвиток самоставлення полягає у розвитку вмінь узгоджувати суперечності між «Я» реальним та «Я» ідеальним.

5. Психолого-педагогічні умови розвитку самосвідомості

Нагадаємо, що самосвідомість дитини становить важливу сторону її особистості. Відтак загальні психолого-педагогічні умови розвитку особистості конкретизуються відносно розвитку самосвідомості. Особистість та її самосвідомість розвиваються у процесі діяльності та спілкування, різноманітних їх видів. Насамперед, у взаємодії та спілкуванні дитини з дорослим з перших днів життя малюка закладаються власне особистісні потреби бути особистістю, тобто бути значущим та впливати на інших людей; комунікативна потреба, потреби у розумінні, в афіліації (прагнення бути прийнятим), у самовираженні тощо.

Від успіху становлення цих потреб та повноти їх задоволення залежить вся подальша доля особистості. При ранній (у період від 6 до 12 місяців) депривації цих потреб наслідки спостерігаються і у дорослому віці. Американський психолог Берес дослідив особистість 38 дорослих, що від народження виховувались поза сім'єю. 31 досліджуваний страждав різними особистісними дефектами [141, с. 17]. Як відзначають Авдеева Н. Н. та Мещерякова С. Ю., до сьогодні уявлення про дитину задаються батьками з позицій фізіологів, педіатрів, що охоплюють важливу, але не єдину сферу життєдіяльності дитини – її фізіологію. Тому у вихованні немовлят переважає орієнтація на режимні моменти, гігієнічний та медичний догляд. Психологічний рівень життя малюка, як неповторної, наділеною потребами спілкуватись, активно діяти людини, залишаються без належної уваги [1, с. 5].

Дослідниці порівнюють два приклади. Одна дитина, тільки заплакала – мама переодягнула, покормила, тепліше закутала; щойно дитина загукала – мама зраділа, звернулась із ласкавими словами, попросила повторити ще раз, дитина ще й ще посміхається, гукає,

жваво рухає ручками. А ось інша сім'я – дитині погано, вона плаче, але ніхто не зважає, бо режимний час годувати чи пеленати ще далеко. Малюку доводиться довго й голосно кричати, або мовчати й терпіти. Посміхнувся, порухав ручками – ніхто не наблизився, не заохотив, не зрадів. Так і залишився малюк на самоті. Плач не плач, посміхайся не посміхайся – все одне. Чекай, поки нагодують, тоді й посміхнешся, а можеш і не посміхатись – нікого це не цікавить [1, с. 20]. Психологи довели, що у другому випадку розвиток особистості буде відбуватись важко, зі значними ризиками набуття особистісних дефектів.

У ранньому віці головна роль дорослого в розвитку самосвідомості полягає у попередженні кризи 3-х років, що з'являється як реакція на обмеження дитячої самостійності. З іншого боку, відсутність такої кризи при зниженій самостійності дитини – теж загрозливий сигнал. Прогноз розвитку особистості у цьому випадку: схильність до інфантилізму (проявів дитячої безпомічності, безпорадності у дорослому віці); порушення процесу індивідуалізації. Таким чином дорослий повинен знайти баланс між формуванням самостійності дитини та збереженням тісних взаємовідносин із нею. Самостійності необхідно вчити, підтримуючи дитину у її починаннях: ось дворічна дівчинка береться підмітати. Як реагувати мамі? Можна відібрати віник, сказавши: «Ти ще маленька. Наметешся, як дорослою станеш». Наслідки – несприятливі, коли настане час підмітати самій, дівчинка скаже: «не вмю», а може, і «не хочу». Педагогічно правильним буде підтримати бажання дитини, створивши умови для виконання таких привабливих дій, показати, як слід. Обов'язково слід пояснити, що і чому не вийшло, і якщо потрібно, то допомогти

Незадоволення батьків, їх заборони викликають у малюка негативні емоції, які у свою чергу діють за принципом парадоксу: батьки очікують виправлення помилок і недоліків, а насправді отримують їх поглиблення, фіксацію. Дитині слід постійно демонструвати любов і турботу, незалежно від результатів її роботи. Слід чітко розмежовувати у своїх оцінках загальне позитивне ставлення до дитини і аналіз її дій. Малюк поступово повинен зрозуміти, що помилки – це необхідний складовий компонент діяльності, що дорослі також роблять помилки, але згодом виправляють.

Можна порівнювати одержані дитиною результати із запропонованим зразком, з тими результатами, яких вона раніше досягала. Оцінки повинні спрямовуватись на стимулювання діяльності дитини, а не на сухий перелік її помилок. Уявіть собі, що ви педантично

перерахували всі до однієї помилки дитини з розрахунку, що наступного разу вона їх буде уникати. Але в дитини зникає бажання взагалі щось робити, раз воно засмучує дорослого, викликає його незадоволення.

Не варто закликати дитину брати приклад з когось із її ровесників: «Подивись, як у Петрика...»; «Роби, як Галинка». Адже дитина чекає схвалення від дорослого саме її, а не когось з оточуючих. Потрібно знаходити у роботах дітей те, що їм вдається краще, що по-сильно для їх виконання. Для малюка у 2–3 роки найбільш зрозумілою буде оцінка безпосереднього результату (малюнка, будиночка), а для старших варто звернути увагу на задум та його втілення.

Дієвість оцінки визначається тим, наскільки вона коректно сформульована, яка її форма, зміст. Можна виділити наступні типи оцінювання дошкільників дорослими (за Урунтаєвою Г. А.).

- «Прискіпливі дорослі» головну увагу надають провині дітей, їх невмінню, незнанню, тому, що не вдається досягти. Позитивні сторони поведінки і діяльності вони не відзначають, сприймають її як належне. Діти систематично одержують переважно негативні оцінки. Це призводить до появи низької самооцінки у дошкільників. Їх активність обмежується страхом помилки.
- «Захоплені дорослі» заохочують переважно успіхи, позитивні сторони, підкреслюють навіть незначні досягнення. Діти некритичні до себе, не задоволені своїм статусом у групі однолітків або серед інших дорослих. Діти будь-яким шляхом прагнуть заслужити схвальне ставлення до себе оточуючих. Строга реакція дорослого ще більше загострює незадоволення дитини.
- «Байдужі дорослі» дають несистематичні, випадкові оцінки, які позбавляють дітей твердих орієнтирів у діяльності і поведінці. Дорослі мало звертають уваги на успіхи і невдачі, рідко висловлюють своє ставлення до них. Діти особливо недисципліновані.
- «Справедливі дорослі» однаковою мірою помічають успіхи і невдачі і відповідно їх оцінюють. Діти легко розрізняють те, що схвалює, і те, що забороняє дорослий. Вони впевнені в собі, розвивається адекватна самооцінка [153, с. 226–227].

У розвитку самосвідомості дитини важливу роль повинна відігравати робота із дитячою книжкою. Усвідомленню дитиною себе у світі фізичних об'єктів, серед природи сприяє позаситуативно-пізнавальна форма спілкування з дорослим, характерна для дитини 3–4 років.

Малюк чекає не тільки доброзичливої уваги дорослого, але й поваги до себе. Запам'ятовуючи зміст книжки у формі образів, дошкільник відтворює ці образи при організації гри, у своїх малюнках. Це свідчить про спрямованість молодшого дошкільника на активне сприймання змісту художніх творів. Він прагне бути діючою особою прослуханої казки, оповідання, вірша, беручи на себе роль, насамперед, позитивних і зовнішньо привабливих героїв, тих, до кого дорослий виявив свою прихильність.

У старшого дошкільника зростає прагнення до співпереживання і взаєморозуміння з дорослим. Дитина починає бачити в дорослому його особистісні якості, що розкриваються в системі взаємовідносин з оточуючими. Світ міжособистісних взаємовідносин, спілкування, моральних цінностей становить предмет найбільшого інтересу дитини. Відповідно найбільше приваблює старшого дошкільника та тематика дитячої книжки, що розкриває питання соціально-моральної поведінки людини, суспільних норм і цінностей, характеру особистості. Дитина прагне проникнути в сутність взаємин між людьми, дати оцінку якостям характеру особистості і вчинкам людини, задумується, а як би сама вчинила на місці героїв. У процесі роботи над змістом літературних творів дитина прагне з'ясувати ставлення дорослого до прочитаного, його схвалення чи осуд вчинків героїв.

Згодом у дитини виникають власні оцінки змісту прослуханого. Герої літературних творів чітко розподіляються на дві протилежних групи: позитивні чи негативні. Відповідним чином будується обговорення змісту прочитаного, що включає наступні етапи: аналіз поведінки героїв – оцінювання їх вчинків – оцінка особистості героя (позитивна чи негативна). Така схема засвоюється дитиною та перетворюється на засіб здійснення самооцінки.

ВИСНОВКИ про психолого-педагогічні умови розвитку самосвідомості:

- особистість та її самосвідомість розвиваються у процесі діяльності та спілкування, різноманітних їх видів;
- у немовлячому віці головною умовою розвитку самосвідомості є особистісне ставлення до малюка, як неповторної, наділеною потребами спілкуватись, активно діяти людини;
- оптимальний розвиток самосвідомості дитини у ранньому віці ґрунтується на балансі між формуванням самостійності дитини та збереженням тісних взаємовідносин між нею і дорослим;
- оцінки дорослого повинні спрямовуватись на стимулювання діяльності дитини, їй слід постійно демонструвати любов і турботу, незалежно від результатів її роботи;

- дієвість оцінки визначається тим, наскільки вона коректно сформульована, яка її форма і зміст;
- у розвитку самосвідомості дитини важливу роль відіграє спілкування із дорослим у процесі роботи із дитячою книжкою, організованої відповідно до вікових особливостей.

ТЕМА 22

ЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Передумови етичного розвитку у немовлячому віці
2. Етичний розвиток у ранньому дитинстві
3. Розвиток моральної свідомості дитини 3–7 років
4. Перехід від зовні зумовленої моральної поведінки до свідомої
5. Психолого-педагогічні умови формування етичної свідомості та поведінки дошкільника
6. Недоліки етичного розвитку дошкільників

Література

1. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л. Н. Прокопиенко, В. К. Котырло. – К.: Рад. школа, 1987. – 174 с.
2. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 208–245.
3. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. – Минск: Народная асвета, 1984. – 240 с.
4. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. школа, 1991. – 221 с.
5. Котырло В. К. Растет гражданин. – К.: Рад. школа, 1980. – 79 с.
6. Люблінська Г. О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 339–345.
7. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
8. Островская Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
9. Приходько Ю. О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. – К.: Рад. школа, 1987. – 126 с.
10. Психологические проблемы нравственного воспитания детей / Под ред. Ф. И. Михайлова, И. В. Дубровиной, С. Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1977.
11. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Под ред. Т. С. Комаровой. – М., 1983.

12. *Смирнова Е. О.* Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. зав. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 327–333.
13. *Титаренко Т. М.* Нравственное воспитание дошкольников в семье. – К.: Рад. школа, 1985. – 95 с.
14. *Субботский Е. В.* Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
15. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 336 с. – С. 264–281.
16. *Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В. К. Котырло.* – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.
17. *Якобсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

1. Передумови етичного розвитку у немовлячому віці

Дитина від свого народження стає членом суспільства. Її вроджені потреби задовольняються соціально зумовленими способами, вона включається у спілкування з оточуючими людьми – носіями суспільно вироблених зразків поведінки, які передають малюкові свій досвід, що акумулює надбання всіх попередніх поколінь людства. Соціальне життя людей будується за певними нормами їх взаємовідносин, які консолідує суспільство, забезпечують його існування. Засвоєння цих норм становить один із напрямів довгого та складного процесу розвитку особистості дитини. Зріла особистість, як соціальна істота, діє на користь іншим людям, а ті у свою чергу піклуються про неї.

У немовлячому віці закладаються передумови засвоєння етичних норм дитиною. Першою школою таких норм виступає спілкування з близьким дорослим. Дорослий висловлює дитині свою любов, піклуються про неї. З перших днів життя дитина переживає свій зв'язок із дорослим, залежність від нього у задоволенні своїх життєво важливих потреб. На цій основі в першому півріччі у дитини розвивається потреба в спілкуванні з дорослим, в отриманні позитивних переживань під впливом його ласкавих звертань. При задоволенні потреби малюка у безпосередньо-емоційних контактах з дорослим в нього

виникає веселий і бадьорий настрій, підвищується психічна активність у формі допитливості, уваги, зосередження.

Поступово дитині відкривається певна динаміка емоційних контактів у ході спілкування з дорослим. Вона чутливо реагує на зміни у настрої дорослого, виражені емоційним тоном його мовлення, мімікою та жестами. У ситуаціях, коли догляд за малюком відбувається належним чином, дорослий радіє, схвалює дії дитини. Якщо під час купання чи одягання малюк поводить себе спокійно, не кричить, не плаче, це викликає ласкаві й схвальні слова дорослого. Якщо дитина вередує, крутиться, то у дорослого виникає незадоволений вираз обличчя, емоційний тон мовлення змінюється на строгий і вимогливий. Так дитина починає реагувати на вимоги дорослого, прагнучи подовжити період гарного настрою дорослого, ще й ще раз викликати його ласкаве схвалення та уникати моментів, коли дорослий сердиться, має похмурий настрій.

З другого півріччя малюк починає розуміти слова дорослого. Він реагує на заборони, супроводжувані строгим тоном і мімікою дорослого відмовою від дій, що не отримали схвалення. Дитина тягнеться до скляної вази, але дорослий каже «Не можна» – і вона забирає ручки. А ось вазу у руках мами можна розглянути, доторкнутись до її верхніх пальчиками. Крок за кроком з поведінки дитини відсіюються дії, що викликають невдоволення дорослого, виробляються соціально схвалювані способи дій. Значно розширює можливості засвоєння таких способів здатність дитини наприкінці немовлячого віку виконувати дії під впливом прохання дорослого: «Нахили головку» (щоб легше одягнути шапочку); «Привітайся з бабусею» (малюк піднімає ручку).

Так закладаються основи подальшого формування слухняності у дітей, як їх здатності приймати та виконувати вимоги дорослих, що відображають етичні норми людського співжиття.

ВИСНОВКИ про особливості етичного розвитку немовляти:

- етичний розвиток становить важливий напрям формування особистості дитини і полягає у засвоєнні дитиною норм взаємовідносин з оточуючими;
- у немовлячому віці закладаються передумови засвоєння етичних норм, що полягають в орієнтації поведінки дитини на емоційно-позитивне ставлення дорослого;
- поява розуміння мовлення дорослого дозволяє виробити у дитини елементарні форми етичної поведінки.

2. Етичний розвиток у ранньому дитинстві

Самостійність дитини значно зростає. Вона тепер може без допомоги й контролю дорослого пересуватись, контактувати з іншими дітьми, знайомитись з широким колом оточуючих предметів. Разом із ускладненням поведінки дитини, зростають і вимоги дорослих у дотриманні дитиною етичних норм. Якщо у сусідній кімнаті, куди самостійно пішла дитина, є незнайомий дорослий, то з ним потрібно привітатись. Був малюк з батьками в гостях і розкидав іграшки – їх потрібно прибрати на місце. Зростають контакти дітей із ровесниками – починають вироблятися норми відносин із ними. Треба поводитись, щоб не образити товариша: розподіляти іграшки, місця для гри тощо.

Головною моральною інстанцією для дитини залишається дорослий, його вимоги. Заради схвалення дорослого, збереження його позитивного ставлення, малюк підкоряється встановленим правилам поведінки. Причому вимогливість дорослого зростає. Водночас розвивається самосвідомість дитини, у неї виникають власні бажання, які іноді йдуть у розріз з вимогами дорослих. В таких ситуаціях дорослий вживає слово «треба».

Вимоги дорослого мають ефективність тоді, коли висуваються на фоні доброзичливого, емоційно виразного й позитивного ставлення до дитини. Зловживання заборонами, депресивний стиль дорослого у взаєминах з дитиною погіршують її емоційне благополуччя, знижують активність, призводять до невротичних проявів. Забороняючи якусь дію, дорослий повинен спрямувати активність малюка у дозволене русло: «Не можна гратись праскою. Ми у магазині купимо тобі іграшкову»; «Не можна робити сукню для ляльки з маминої хустки. Ось тобі тканина на сукню».

У своїх вимогах дорослий повинен виявляти послідовність, контролювати її виконання. Якщо сьогодні від малюка вимагають одного, а завтра іншого; мама забороняє виходити роздягненим на балкон, а батько дозволяє – засвоєння вимог не відбувається. Виконання правил повинно стати щоденним і неухильним, тоді у малюка виникають перші звички, формуються слухняність, впевненість у собі, уявлення про належну й неналежну поведінку. Вимоги дорослих поступово ускладнюються: після року дитина вміє привітатись навіть з незнайомими людьми; а з двох років від неї вимагають прибрати посуд після обіду. Дотримання дитиною правил поведінки становить фундамент для засвоєння значно складніших етичних норм.

У формуванні правил поведінки значну роль відіграє прагнення малюка до **наслідування дорослих**. Дорослий виступає як приклад, і це накладає на нього високу відповідальність. Відомий український педагог В. О. Сухомлинський наголошував: «Дитина – дзеркало сім'ї; як у краплі води відбивається сонце, так в дітях відбивається моральна чистота матері й батька» [142, с. 28]. Так, малюк помічає, що батько завжди починає розмову по телефону з привітання. Він також це робить, коли телефонує бабусі. Мама завжди каже перед обідом «Смачного» – те ж починає робити малюк. Діти наслідують дорослих і у ставленні до оточуючих, до тварин, речей. Добре, коли це буде гідний приклад. А якщо ні? Тоді в самі основи дитячої особистості закладаються неповага до стареньких людей, жорстокість щодо тварин, брехливість, зухвальство, заздрість. І обертаються потім ці «прикладди» життєвими драмами.

Незважаючи на те, що дитина прагне наслідувати дорослих, лише таким шляхом вона не зможе засвоїти способи дій, що вимагаються від неї. Вироблення правил поведінки у дитини становить окрему педагогічну задачу для дорослих. Так, мама може хоч кожен день прибирати за малюком іграшки, а він так і не виявить бажання робити це сам. Тому дорослий за своєї ініціативою залучає дитину до спільного виконання вимог: вони разом складають одяг малюка перед сном. Після кількох таких ситуацій, дорослий просить: «Склади одяг сам, а я у цей час полю квіти».

Розвиток інтелекту дитини дозволяє їй зрозуміти раціональність окремих правил поведінки. Особливо загострено значення правил виступає при їх порушенні з подальшими негативними наслідками. Ось хлопчик штовхнув іншого малюка – той впав і розбив голову. Сьогодні Іринка не дала Олі погратись новою машинкою, а завтра Оля не поділилась із нею цукерками. Малюк починає усвідомлювати, що порушення ним правил призводить до небажаних, неприємних наслідків. Тому дорослим не слід занадто наполегливо фіксувати свою увагу на факті порушення правила дитиною, викликаючи у неї тривалі негативні переживання, а наголошувати на тому, що надалі малюк цих правил не порушить.

Здатність малюка розуміти правила робить можливим їх пояснення дорослим, аргументоване висування нових вимог. При цьому слід використати наочні приклади з оточуючого життя, з художньої літератури. Багато творів морального змісту (байок, бувальщин, оповідань, казок) для дітей містить творчість Л. Толстого. Наприклад, байка «Лев та Миша» розповідає, що якось Лев відпустив мишу.

Та подякувала й мовила, що віддячить Левові при нагоді. Лев у відповідь розсміявся. Але настав час, коли Мишка знадобилась: Лева впіймав мисливець і прив'язав на мотузці. Мишка, перегризла мотузку й визволила Лева. Ці оповідання у наочній формі розкривають перед дитиною складні норми етичної поведінки, вчать дитину оцінювати вчинки, викликаючи у неї відповідне емоційне ставлення до тих чи інших ситуацій.

Водночас не слід перебільшувати можливостей етичного розвитку дитини раннього віку. Прояви етичної поведінки малюка цілком залежать від дорослого – його ініціативи, його ставлень, спонук. Без належного контролю дорослих дитина легко порушує заборони, діє не за правилами. Тому від дорослого залежить створення умов для виявлення етичної поведінки дітей. Мама пропонує: давай допоможемо бабусі прибирати у кімнаті, нести сумку; твій друг засмучений – дай йому свою машинку. Отримуючи від дорослих схвалення, позитивну емоційну реакцію на свої дії, малюк радіє, почуватися впевнено. Слід подбати, що в оточенні дитини не було предметів, провокуючих порушення правил. Зокрема, дитина переживає інтенсивний пізнавальний інтерес до незвичних предметів, який виявляється сильнішим за заборони. Дорослий не повинен залишати у кімнаті дитину наодинці із небезпечними предметами (скляними вазами, кактусами, електроприладами, зброєю тощо). Варто зробити неприступними такі місця, як відкриті вікна, балкони, газові та водогінні крани тощо.

Значної уваги дорослого потребує формування позитивних взаємин з однолітками. Як зазначає Ю. О. Приходько, найхарактернішою особливістю взаємин дітей другого року життя є їх намагання відібрати один в одного іграшку. Причому предмет у руках ровесника стає сильнішим подразником, ніж коли цей предмет просто лежить перед нею сам по собі. Значна частина малюків, отримавши таким чином іграшку, втрачає будь-який інтерес до неї. Дорослому слід негайно втрутитись, переключити увагу малюка на іншу іграшку, або створити умови для спільної гри малюків [109, с. 15]. Таким чином у ранньому дитинстві можна виховати такі етичні якості, як уважність щодо ровесника, вміння не ображати його, зважати на його інтереси, виявляти чуйність.

ВИСНОВКИ про особливості етичного розвитку дитини раннього віку:

- зростання самостійності дитини зумовлює ускладнення вимог до дотримання нею правил поведінки;

- головною моральною інстанцією для дитини виступає дорослий – його оцінки, ставлення, вимоги;
- провідним мотивом засвоєння дитиною норм поведінки виступає прагнення зберегти позитивні взаємини з дорослим, отримати його схвалення;
- ефективність вимог дорослого зумовлена їх послідовністю, систематичністю контролю, доброзичливістю пред'явлення, наявністю відповідних зразків у поведінці дорослих;
- засвоєння етичних норм дитиною відбувається у ході співпраці з дорослим із подальшим переходом до самостійного виконання;
- дитина спроможна зрозуміти смисл окремих правил поведінки, що значно підвищує її активність в їх дотриманні;
- виникають перші звички моральної поведінки, що стосуються сфери спілкування з дорослим.

3. Розвиток моральної свідомості дитини 3–7 років

Дошкільний вік відзначається ускладненням сфери спілкування дитини з дорослими й, особливо, з ровесниками. Завдяки включенню дитини у різні види діяльності зростають її інтелектуальні можливості. Спостереження за життям дорослих переключаються на систему особистісних взаємовідносин. Все це створює сприятливі умови для засвоєння дітьми складних моральних норм, що знаходять реалізацію у правилах поведінки дитини, як з дорослими, так і з ровесниками. Справжньою школою морального розвитку стає сюжетно-рольова гра, в якій основним змістом виступає втілення уявлень дитини про правила взаємин дорослих, виконуючих соціальні ролі. Ігрова роль відображає соціально прийнятий спосіб поведінки людини у певній позиції.

У дошкільника складаються основи моральної свідомості та поведінки в єдності їх когнітивних, емоційно-оцінних та поведінкових складових.

Здатність дошкільника встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, відрізнити поверхові риси від суттєвих, прагнення зрозуміти приховані причини явищ лежить в основі формування в нього

перших моральних уявлень, розуміння етичних норм, їх раціональності та доцільності. Зростає **усвідомленість правил поведінки**. Дошкільнику важливо знати не тільки, як поводитись, але й чому, заради чого варто дотримуватись встановлених вимог. Осмислення вчинків своїх та інших дітей, прикладів з художньої літератури призводить до формування узагальнених уявлень про добро і зло, про критерії їх розмежування. Старший дошкільник, на відміну від молодшого, вже може обґрунтувати, чому один казковий герой добрий, а інший злий. Свої обґрунтування дитина будує не на основі зовнішніх ознак образу, а на підставі вчинків: добрий, тому що допомагає, будує, рятує, оберігає; злий, бо робить шкоду, нищить, ні на кого не зважає.

Дитина спроможна вирішувати моральні проблеми, висловлюючи при цьому **моральні судження**. Ж. Піаже, досліджуючи моральні судження дітей у віці 5–12 років, зробив висновок, що моральні уявлення дітей змінюються від морального реалізму до морального релятивізму. Моральний реалізм – це однозначне розуміння добра і зла, побудоване на авторитеті дорослого. З 11 років виникає релятивістські уявлення про те, що кожен має право на повагу і на своє розуміння справедливості. Так, дошкільники стверджували, що обдурювати не можна за жодних обставин, а в оцінках провокуючих ситуацій апелювали до рішення дорослих. Старші діти вважали, що у деяких випадках брехня припустима. Дошкільник оцінює дії за їх наслідками, а не за намірами. Так, дітям пропонували оцінити дії двох хлопчиків. Один з них, допомагаючи мамі, необережно відкрив двері, таця вислизнула з рук і всі десять склянок розбились. Інший, намагаючись потайки взяти з шафи тістечко, розбив одну склянку. Дитину запитували: «Чий вчинок гірше?» Дошкільники засуджують першого хлопчика більше, бо він розбив більшу кількість склянок. Старші діти більше засуджували другого хлопчика за його намір поцупити тістечко.

Дошкільники не тільки формулюють норми поведінки, але й пояснюють їх доцільність. Менші діти часто пояснюють необхідність виконання норми, посилаючись на можливі наслідки для себе або на вимоги дорослих: «не можна без дозволу йти з садочка, бо мама покарає», «треба давати іншим щось смачненьке, а то потім не дадуть мені». У 5–7 років дитина розуміє суспільне значення етичної норми, усвідомлює її об'єктивну необхідність, негативні наслідки її недотримання для інших: «Не можна кривдити менших. Вони теж хочуть гратись»; «Треба прийняти Оленку у гру, а то вона буде плакати».

Водночас моральні уявлення дошкільників про належну поведінку не завжди є дієвими. Так, у дослідженні В. М. Холмогорової дітям віком від 3 до 6 років пропонували дві ситуації. В одній з них вони повинні були висловити судження про належну поведінку, а в іншій реально скористатись відповідною нормою. Більшість дітей заявили, що слід поділитись цукеркою з товаришем, а в реальній ситуації відмовлялись це зробити [135, с. 328–329].

Важливо, що дошкільник в моральних оцінках орієнтується не тільки на вимоги дорослих, а і на свої уявлення про належну чи неналежну поведінку. Під впливом досвіду спілкування, знайомства із художньою літературою у дошкільників формуються **етичні еталони-зразки**, як емоційно-когнітивні узагальнення щодо способів поведінки. Ці еталони, з одного боку відображають певну сферу життя дитини, а, з другого, містять у собі суспільну оцінку і емоційне ставлення. Внаслідок використання етичних еталонів виникають узагальнені образи людей: «невмійка», «білоручка», «трудівниця», «розумниця». У художній літературі узагальненим втіленням певних моральних якостей людей слугують Золушка, Змій, Котигорошко, Карабас.

Етичні еталони розвиваються від найбільш узагальненого, недиференційованого утворення (добре-погано стосовно добра і зла, і у значенні красиве-потворне); до диференційованої система оцінок-узагальнень (етичні відокремлюються від естетичних) [121, с. 66–67]. Моральні оцінки стають чимдалі диференційованішими і точнішими. Неслухняність, неакуратність, ледарство, брехливість, жадібність оцінюють як негативні 56% дітей 2–3 років, 94% дошкільників у віці 3–4 років, та 100% – у віці 4–5 років (Р. Х. Шакуров).

ВИСНОВКИ про розвиток моральної свідомості дитини 3–7 років:

- у дошкільника складаються основи моральної свідомості та поведінки в єдності їх когнітивних, емоційно-оцінних та поведінкових складових;
- рівень розвитку інтелекту дошкільника лежить в основі формування в нього перших моральних уявлень, розуміння етичних норм, їх раціональності та доцільності;
- моральні судження дошкільника знаходяться на стадії морального реалізму, відображаючи однозначне розуміння добра і зла, побудоване на авторитеті дорослого;
- формуються етичні еталони-зразки як емоційно-когнітивні узагальнення щодо способів поведінки.

4. Перехід від зовні зумовленої моральної поведінки до свідомої

Етичні норми спочатку представлені у свідомості дитини як когнітивні утворення (уявлення) і не виступають у ролі мотиву їх поведінки: малюк знає, як потрібно, але не завжди чинить саме так. Спочатку виконання моральних норм має зовнішню зумовленість: вимоги дорослого. Навіть присутність дорослого полегшує виконання дитиною моральної норми.

Наявність усвідомлюваних моральних норм, які суперечать бажанням дитини, породжує ситуацію внутрішнього конфлікту. Він свідчить про засвоєння норм дітьми на рівні знань, а не переживань. Як відзначає С. Г. Якобсон, характер внутрішнього конфлікту залежить від сфери спілкування дитини. У взаєминах з дорослим – це суперечність між зовнішніми вимогами й особистими бажаннями дитини. У спілкуванні з ровесниками – зіткнення різноспрямованих інтересів. При відсутності зовнішнього тиску виникає суперечність між власними бажаннями дитини та їх моральною оцінкою [167, с. 35].

У 5–7 р. дошкільники переходять від зовні зумовленої моральності до свідомої. Етична норма стає регулятором взаємовідносин між людьми, усвідомлюється як умова колективної діяльності. Зовнішній контроль з боку дорослого знижується. Поведінка дитини стає етичною навіть за відсутності дорослого і у випадку, якщо дитина впевнена в безкарності свого вчинку і не бачить вигоди для себе. Етична норма стає мотивом поведінки. Зв'язок між етичною свідомістю і етичною поведінкою – мета і найголовніший показник морально-го розвитку дошкільника.

Для подолання конфлікту між етичними нормами як зовнішніми вимогами і спонуками самої дитини, вирішальне значення має формування у дошкільника відповідних переживань, що поступово складаються у стійкі його ставлення до оточуючих та виступають мотивами його поведінки. Відома українська дослідниця дошкільної психології В. К. Котирло та її співробітники (Ю. Б. Приходько, С. О. Ладивір, С. Є. Кулачківська, С. П. Тищенко) розкрили умови формування гуманного ставлення до інших. Таке ставлення зароджується у дошкільному віці як здатність сприймати та розуміти емоційні стани інших людей, приходити їм на допомогу, рахуватись із їх інтересами при постановці та досягненні своїх цілей. Умовами

формування гуманного ставлення до інших є демократичний стиль виховання, побудований на емоційно-позитивному й виразному ставленні дорослого до дитини; організація спільної діяльності дітей на засадах співпраці.

Формуванню взаємозв'язку етичної свідомості і поведінки сприяють ситуації морального вибору, коли дошкільник сам вирішує, як вчинити: піти на цікаву прогулянку, або допомогти дорослому; з'їсти цукерку самому або віднести мамі; погратись з новою іграшкою, або поступитися нею молодшому. Роблячи вибір на користь дотримання норми, дитина одержує задоволення. Поступово така поведінка стає звичкою і з'являється потреба дотримуватись норми.

У самочинних дитячих співтовариствах старші дошкільники самі встановлюють норми взаємин, дотримання яких дитяча група вимагає від кожного учасника. Наприклад, для об'єднань дошкільників характерними є норми підпорядкування більшості та дотримання черги. Такі норми діти використовують для подолання й попередження конфліктів, що виникають при організації спільної діяльності. Встановлені самими дітьми правила поведінки суттєво відрізняються від норм моралі, проте тісно пов'язані з ними, відображаючи такі загальні етичні принципи, як уявлення про справедливість, визнання прав та інтересів інших, рівноправності. Досвід встановлення та дотримання подібних норм сприяє засвоєнню важливого етичного принципу справедливості [167, с.72–75].

О. О. Смірнова та В.Г.Утробіна визначили вікову динаміку ставлення дитини до ровесника. У молодших дошкільників відзначається байдуже (індиферентне) ставлення до ровесників та до оцінок, що ровесники отримували від дорослих. У середньому дошкільному віці різко зростає увага до ровесника. Спілкування дітей опосередковується предметною чи ігровою діяльністю. Діти ревниво спостерігають за діями ровесників, їх успіхами. Співпереживання ровесникам часто проявляється неадекватно: успіхи товариша можуть засмучувати, а невдачі радувати. Різко зростає кількість та гострота конфліктів між дітьми. Ровесник виступає предметом постійного порівняння з собою, спрямованого на протиставлення, відокремлення себе із колективу дітей. Таким чином дитина завойовує визнання та повагу з боку ровесників. До 6 років значно зростає емоційне залучення у дії ровесника, характерним є адекватне співпереживання. Ровесник починає виступати самоцінною, цілісною особистістю [135, с. 331–332].

ВИСНОВКИ про перехід до свідомої моральної поведінки:

- до 5 років виконання моральних норм дітьми має переважно зовнішню зумовленість – вимоги дорослого;
- наявність усвідомлюваних моральних норм, які суперечать бажанням дитини, породжує ситуацію внутрішнього конфлікту;
- у 5–7 р. дошкільники переходять від зовні зумовленої моральності до свідомої;
- головною умовою подолання конфлікту між етичними нормами як зовнішніми вимогами і спонуканими самої дитини є формування в неї гуманного ставлення до оточуючих;
- ставлення дитини до ровесників розвивається від байдужого до зацікавленого та до поваги особистості іншої дитини.

5. Психолого-педагогічні умови формування етичної свідомості та поведінки дошкільника

У процесі формування етичної свідомості й моральної поведінки дошкільника важливим фактором слугує оцінка дія дорослого. Її сприймання та розуміння дитиною згодом призводить до виникнення такої оцінної дії в самої дитини. Спочатку ця дія спрямовується на ровесника, моральна поведінка якого критично й прискіпливо оцінюється. Легше розуміються і оцінюються ті якості, які дорослий найчастіше виділяє і оцінює. Поступово вплив оцінки дорослого на поведінку дітей зростає, оскільки дорослий все більше сприймається як зразок, еталон, з яким дитина порівнює себе і свої дії.

Щоб мати якомога більший виховний вплив оцінка дорослого повинна відзначатись такими ознаками:

- бути об'єктивною і тактовною; слід спочатку виділяти позитивні сторони, не загострюючи увагу на негативних, але дитина має зрозуміти, чим саме невдоволений дорослий. Оцінювати не саму дитину, а її вчинки. Осуд використовують у виняткових випадках, показавши, як треба робити;
- орієнтованою на саму поведінку дитини, а не на порівняння її з іншими дітьми, яке руйнує взаємини дітей;
- диференційованою. Потрібно показати, за що саме дитина оцінюється певним чином;

- систематичною, з достатнім і різноманітним унаочненням. Співвідношення різних способів оцінки залежить від віку, індивідуальних особливостей вихованців, ситуації [153, с. 279].

Для формування моральних уявлень дітей важливими є бесіди з дорослими на етичну тематику. Дитина прагне розібратись у складних етичних питаннях, зрозуміти критерії моральної оцінки, намагається знайти виправдання негідним вчинкам ровесників. А відтак ставить питання дорослим, ініціює бесіди з ними.

Значні виховні можливості містить робота педагогів і батьків з дитячою літературою. Найбільше приваблює старшого дошкільника та тематика дитячої книжки, що розкриває питання соціально-моральної поведінки людини, суспільних норм і цінностей, характеру особистості. Дитина прагне проникнути в сутність взаємин між людьми, дати оцінку якостям характеру особистості і вчинкам людини. У процесі роботи над змістом літературних творів дитина прагне з'ясувати ставлення дорослого до прочитаного, його схвалення чи осуд вчинків героїв.

Згодом у дитини виникають власні оцінки змісту прослуханого. Герої літературних творів чітко розподіляються на дві протилежних групи: позитивні чи негативні. Відповідним чином будується обговорення змісту прочитаного, що включає наступні етапи: аналіз поведінки героїв – оцінювання їх вчинків – оцінка особистості героя (позитивна чи негативна).

Серед ілюстрацій до художніх творів старші дошкільники найкраще сприймають ті, що містять зображення ситуацій спілкування, співпраці з виразно зображеною мімікою обличчя діючих осіб.

Важливо, що дитина починає відрізняти текст та ілюстрації до нього як складові частини дитячої книжки. В старшого дошкільника з'являється інтерес не тільки до ілюстрацій, а й до змісту, прихованого у незрозумілому тексті. Така здатність дитини становить передумову до сприймання навчальної літератури в школі, слугує мотивом оволодіння навичкою читання.

ВИСНОВКИ про психолого-педагогічні умови формування етичної свідомості та поведінки дошкільника:

- у процесі формування етичної свідомості й моральної поведінки дошкільника важливим фактором слугує оцінна дія дорослого;
- оцінка дорослого повинна бути об'єктивною і тактовною, орієнтованою на саму поведінку дитини, а не на порівняння її з іншими, диференційованою, систематичною, з достатнім і різноманітним унаочненням;

- важливим засобом формування моральних уявлень дітей є бесіди з дорослими на етичну тематику;
- роботу з дитячою книжкою на моральну тематику доцільно будувати за схемою аналіз поведінки героїв – оцінювання їх вчинків – оцінка особистості героя (позитивна чи негативна).

6. Недоліки етичного розвитку дошкільників

Етична поведінка дошкільника вимагає постійної уваги з боку дорослих. Не все у ній одразу задовольняє педагогів та батьків. Спостерігається недотримання дітьми правил поведінки з різних причин. Порухення дітьми встановлених у суспільстві правил Г. О. Люблінська назвала **провинами**. При їх оцінці вихователем та розробці відповідних педагогічних впливів необхідно враховувати мотив порушення правил поведінки. Провини дітей з'являються внаслідок імпульсивності, наслідування поганого прикладу, невміння зорієнтуватись у нестандартній ситуації. Іноді причиною є така ситуація, що вимагає застосування кількох норм, які дитина не вміє співвіднести між собою. Такі провини носять стихійний, багато у чому випадковий характер. Дитина ще недостатньо здатна передбачати результати своїх дій. Те, що їй здається дозволеним, згодом обертається небажаними наслідками: ось для своєї гри вона переставила горщик із рослиною з підвіконня на стіл. Коли батьки на другий день помітили, де стоїть горщик, рослинка зів'яла. Або шукаючи замітник для цукерок, дитина дістала з шафи вітаміни та у процесі гри «В магазин» з'їла їх.

Серед явищ несвідомого порушення поведінки вирізняються витівки, як прояв дитячої активності, ініціативності, оригінальності. Дитина ще недостатньо чітко розмежує можливе й неможливе, доцільне й недоречне. Так, граючись з ляльками в саду, дівчинка пообривала всі квіти для виготовлення лялькових прикрас. Коли їй потрібні були камінці для зображення цукерок, вона зібрала всі камінці, якими бабуся помітила на грядках місце висівання різних овочів. Для гри «У весілля» потрібна була фата, для якої вона без дозволу використала добре випрасуване покривало з ліжка.

Деякі дитячі витівки зумовлені пізнавальними мотивами, прагненням до експериментування: «А що вийде, коли відкрити кран і закрити пальцем струмінь води?». На жаль, такі експерименти можуть

закінчитись трагічно, якщо відбуваються із недбало залишеною дорослими зброєю або з випадково знайденими боеприпасами.

Іншим мотивом витівок є самопізнання. Дитина прагне дізнатись, «що ж я можу?». Їх джерелом виступає розвиток самостійності. Такі витівки межують з пустощами. Дитина порушує правила і чекає реакції дорослого. Так вона перевіряє свою значущість, стверджує своє «я», намагається визначити коло дозволеного.

Окремим випадком є те, що дорослі неправильно називають дитячою брехнею, а по суті своїй є фантазуванням. У дитячих фантазуваннях переплітається реальне та вигадане, тому дорослим важко розмежувати їх із брехнею. Наприклад, Є. В. Субботський згадував такі образи зі свого дитинства: «Ось із розбитого сусідньою дівчинкою носа струменить кров, по вінця заповнюючи об'ємне відро. Ось близька, рідна людина йде шпалами, спотикається об гостру милицю – й шкіра, як панчоха, спадає з пораненої ноги. Не можливо? Так, неможливо. Щось, звичайно, було, але ж не до такої міри. Тут добряче попрацювала дитяча фантазія. Проте якими яскравими є ці образи! Наскільки реальними, справжніми здаються почуттям, лише розум наполегливо стверджує «ні» [141, с. 3]. Головне, що відрізняє дитяче фантазування від брехні, є відсутність корисливого мотиву. Тому дорослі повинні виявити чуйність і розуміння дітей, схильних до фантазувань, ні у якому разі не сварити й не карати їх.

Дошкільники досить рідко вдаються до свідомого порушення норм, коли дитина усвідомлює суперечність між своєю поведінкою і соціально схвалюваним зразком. Мотивом таких провин найчастіше виступає «зробити навпаки», «показати свою значущість», «не послухатись». Всі вони зумовлені негараздами у розвитку самосвідомості дитини, недостатньою увагою до її індивідуальності, блокуванням важливих потреб у визнанні й повазі, в активності, у спілкуванні. Ось малюк з мамою вибирають іграшки в магазині. Дитина просить придбати екскаватор, а мама хоче купити машинку. Навіть не запитавши малюка про його бажання, вона швиденько заплатила гроші за машинку й вийшла з магазину. Під час обіду хлопчик вередував, відмовлявся їсти. Тоді мама почала запитувати «А чого ж ти хочеш?» Такий спосіб поведінки може закріпитися й повторюватись завжди, коли потрібно буде привернути увагу до себе. На цій основі згодом виникають негативні риси особистості дитини: впертість, неслухняність, брехливість.

Впертість виявляється в тому, що дитина наполягає на своїй вимозі, навіть якщо розуміє її абсурдність і нездійсненність. До основних

причин упертості слід віднести несправедливе ставлення і приниження гідності дитини; нетактовність дорослих; обмеження самостійності й жорстке ставлення до дитини; ігнорування її особистих бажань.

Найпоширеніші причини дитячої **брехні** – страх перед покаранням і негативний приклад дорослого. Брехня завжди має корисливий мотив, чим і відрізняється від дитячої фантазії.

Забіякуватість характерна для дітей рухливих, імпульсивних, які не вміють спілкуватися, взаємодіяти з товаришами. Таку форму поведінки дитина починає поширювати не тільки на своїх кривдників, але і на маленьких, слабких, беззахисних. Відчуття своєї сили призводить до ще більшої агресивності і до погіршення відносин з однолітками. Сприяє появі забіякуватості культ сили в сім'ї, неправильна позиція дорослих: «дай здачу!», «покажи свою силу».

ВИСНОВКИ про недоліки етичного розвитку дошкільників:

- при оцінці порушення норм поведінки дітьми необхідно враховувати їх мотив;
- провини дошкільників носять переважно несвідомий і ненавмисний характер;
- недоліки етичного розвитку дошкільника (впертість, брехливість, забіякуватість) слугують сигналом про брак необхідних умов особистісного розвитку.

ТЕМА 23

РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

ПЛАН

1. Становлення передумов розвитку здібностей у дітей раннього віку
2. Розвиток здібностей у дошкільника
3. Психологічні особливості ранньої обдарованості

Література

1. *Альтхауз Д., Дум Э.* Цвет – форма – количество: Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / Пер. с нем. под ред. В. В. Юртайкина. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
2. *Белова Е., Ищенко И.* Одаренный ребенок. Что могут сделать для него родители // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 7–8. – С. 26–31.
3. *Ветлугіна Н.* Музичний розвиток дитини. – К.: Радянська школа, 1978. – 252 с.
4. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л. А. Венгера. – М., 1976.
5. *Гильбух Ю. З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л.* Феномен умственной одаренности // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 147–155.
6. Жизнь знаменитых детей. – К.: Богдана, ЛТД, 1993. – 256 с.
7. *Кузьменко В. У.* Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: Монографія. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
8. *Комарова Т. С.* О развитии способностей к изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 6. – С. 44–50.
9. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
10. Одаренные дети: Пер с англ / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М. Прогресс, 1991. – 376 с.
11. *Проколієнко Л. М.* Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1979. – 88 с.
12. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 336 с.
13. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / Под ред Л. А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 223 с.

14. *Субботский Е. В.* Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
15. Умственное воспитание детей в детском саду / Под ред. В. И. Логиновой. – Л.: ЛГПИ, 1981. – 166 с.
16. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н. Н. Поддъякова. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
17. *Тарасова К.* Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1988.
18. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 336 с.

1. Становлення передумов розвитку здібностей у дітей раннього віку

Говорячи про здібності людини, мають на увазі її можливості в тій чи іншій діяльності. При інших однакових умовах (підготовленість, знання, навички, вміння) здібна людина отримує кращі результати порівняно з менш здібною. Успіх залежить також і від досвіду: знань, умінь, навичок. Проте здібності полягають не в самих знаннях, вміннях та навичках, а в тому, наскільки швидко і легко людина оволодіває ними при наявності позитивної мотивації.

Здібності – це система властивостей особистості, що відповідає вимогам діяльності та забезпечує високі досягнення в ній. Одні з цих властивостей є провідними, а інші – другорядними.

Задатки – це природна основа здібностей, ще нерозвинених, яка виявляється при перших спробах людини зайнятися діяльністю. В утворенні здібностей відіграє роль загальний тип нервової системи, чутливість аналізаторів, особливості анатомо-фізіологічної організації людини. Так, для спортивних здобутків важливою є гнучкість тіла. Для дегустаторів – феноменальна чутливість нюхового та смакового аналізаторів. Ось як образно пояснив Л. А. Венгер взаємозв'язок між задатками, умовами виховання та розвитком здібностей: «Задатки можуть більшою чи меншою мірою сприяти розвитку здібностей так же, як суглинок чи чорнозем в різній мірі сприятливий для розвитку рослин. Але що саме виросте із насінини – яблуня чи слива – залежить не від ґрунту, а від того, яке насіння було вкинуте».

За дослідженнями американських психофізіологів розвиток здібностей приблизно на 42–48 % визначається задатками і на 52–58 % умовами виховання.

Сукупність здібностей, які зумовлюють особливо успішну діяльність людини в одній чи кількох сферах, які вирізняють її серед інших людей, що виконують ту ж діяльність у тих же умовах, називають **обдарованістю**. Н. С. Лейтес та В. О. Крутецький виявили систему психологічних ознак обдарованості дитини, які об'єднуються у три блоки: 1) уважність, зібраність, готовність до напруженої роботи; 2) потреба в праці та працьовитість; 3) швидкість мисленневих процесів, висока продуктивність розумової діяльності на основі високого рівня володіння операціями мислення. В Україні розроблено «Комплексну програму пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді» (Укладачі В. Г. Шевченко, О. В. Киричук. – К., 1991. – 29 с.).

Вже в ранньому віці у дітей можна помітити найперший прояв здібностей – схильність до певного виду діяльності. Термін «схильність» з'являється у вітчизняній психології у 1940-х роках. Б. М. Теплов та С. Л. Рубінштейн включили їх поряд з бажаннями, інтересами, потребами у структуру спрямованості особистості. Схильність зумовлює спрямованість активності людини на заняття певною діяльністю. Коли робота настільки подобається, що людина тягнеться до неї, хоче займатись нею ще й ще, то говорять про схильність до даної роботи. Діяльність подобається дитині, насамперед, своїм процесом, а пізніше – значущістю її результатів для інших. Дитині подобається просто черкати олівцем по паперу, навіть якщо ніякого зображення не виходить. Чим більше малюк займається цим видом діяльності, тим більше йому хочеться це робити. Згодом дитина прагне намалювати яблучко «для мами», «до дня народження сестрички».

Схильність виявляється і до самого моменту включення дитини в діяльність. Дитині подобається подовгу зачаровано спостерігати, як дорослий виконує якусь роботу: вишиває, готує обід, виліплює з глини горщик, будує якусь споруду тощо. Відомо, наприклад, що Вольфганг Моцарт щойно навчився ходити (йому не було ще й 3-х років), приходив у музичну кімнату та годинами слухав гру на клавесині свого батька [45, с. 168]. Виконання діяльності, до якої в дитини є схильність, не завжди приносить вагомі результати, чи результати явно кращі, ніж у інших дітей. Найважливішою ознакою схильності є підвищено зацікавлене, яскраво позитивне емоційне ставлення дитини до діяльності. Виконуючи її, дитина переживає особливу радість, задоволення.

Схильності тісно пов'язані зі здібностями, але між ними не завжди є відповідність. Схильність випереджує здібності, виступає їх фактором – надає позитивного емоційного забарвлення діяльності й пробуджує приховані сили. Звичайно, схильність, як особлива налаштованість людини на виконання певної діяльності, не може спочатку забезпечити її результативності. Вона становить мотиваційну основу для засвоєння знань, умінь і навичок, потрібних для виконання діяльності. Так, Моцарт у віці до 3-х років навчився грати на клавірині, причому «Вольфганга не потрібно було примушувати до занять: у ньому, здавалось, жила потреба грати вправи – він потребував їх як повітря» [45, с. 173].

Схильності виникають у дитини тільки на фоні її високої загальної активності, за умови прагнення до самостійності і ініціативності. Вже при переході від періоду новонародженості (1-й місяць життя) до дитячого віку у дитини починає виявлятися готовність вдивлятися, вслухуватися – потреба в зовнішніх враженнях. З цих днів починає розвиватися пізнавальна активність. Вихователі в тій чи іншій мірі регулюють сприйняття і дії дитини, організують її «орієнтування», але дуже рано немовля починає виявляти у взаємодії з дорослими і свою ініціативу. З другого півріччя немовля вже опановує хапальними рухами цілеспрямованого характеру (на відміну від хапального рефлексу новонародженого); починається активне маніпулювання предметами, що поступово ускладнюється.

У ранньому дитячому віці (від 1 до 3 років) дитина, як відомо, навчається ходити, а потім і говорити, що надзвичайно розширює її діяльні контакти з дорослими, з середовищем і можливості проявляти свою активність. У ході засвоєння дій з предметами, а надалі – і оцінних суджень, понять, самих способів міркування, тобто привласнюючи досвід, що передають їй оточуючі, дитина набуває і власного досвіду діяльності. Вже до кінця раннього дитинства у неї виявляється прагнення діяти самостійно (навіть там, де вона ще явно не може обходитися без допомоги старших). Усвідомлення власних бажань («я хочу»), спроби справитися своїми силами («я сам») приводить до нового рівня ставлень до людей, речей, занять. Формується внутрішній світ дитини, що впливає на ступінь і своєрідність її активності.

Для подальшого розвитку здібностей важливо, що у ранньому віці дитина засвоює основні рухи і наочні дії, у неї формується активне мовлення.

ВИСНОВКИ про становлення передумов розвитку здібностей у дітей раннього віку:

- здібності – це система властивостей особистості, що відповідає вимогам діяльності та забезпечує високі досягнення в ній, прямо не зумовлені досвідом особистості, її знаннями, навичками та вміннями;
- здібності розвиваються у процесі діяльності та спілкування, а природною основою здібностей виступають задатки;
- найперший прояв здібностей – схильність до певного виду діяльності – виникає у ранньому віці;
- схильність випереджує здібності, виступає їх фактором – надає позитивного емоційного забарвлення діяльності й пробуджує приховані сил;
- умовами виявлення схильностей дітей раннього віку виступає їх активність та самостійність, широкі контакти з дорослими, з середовищем.

2. Розвиток здібностей дошкільника

Найбільш інтенсивно здібності починають розвиватись у дошкільному віці. У поведінці дитини чимдалі зростає доля її власної активності. Дуже яскраво виявляється пристрасне бажання дитини спробувати себе у різних починаннях, забавах. Малюки намагаються невпинно діяти, тягнуться до вражень, що доставляються органами чуття, прагнуть говорити. Дитина переживає потребу застосовувати і розвивати свої нові можливості. Їй подобається досягати якої-небудь мети, одержувати очікувані результати завдяки власним зусиллям, справлятися з певними вимогами і при цьому спілкуватися, звертати на себе увагу, зустрічати схвалення. Маленьким дітям уже властиве прагнення до повноти участі в житті. У ці роки активність виступає у схильності до ігор, до фантазування – найхарактернішої риси дошкільного дитинства. В іграх зміцнюється і розвивається людська потреба активно впливати на оточуюче. У них дитина проявляє ініціативу, переживає бажану повноту навантаження, насолоджується відкриттями нового.

Діти починають розрізнятися за рівнем виявлення у них загальних здібностей: пізнавальних та практичних. Здібності дошкільників формуються у різноманітних видах діяльності. Для розвитку пізнавальних найбільше значення мають ситуації, в яких виявляється

пізнавальна активність дитини, її допитливий розум. У дошкільному віці пізнання нерозривно пов'язане з уявою та вільно здійснюваними діями. Дитина самостійно або разом з ровесниками шукає і знаходить задачі для пошуку. Пізнавально активна дитина стає лідером для своїх товаришів. Ось два хлопчика граються у швидкісну автодорогу, якою слугує лавка. Раптом, на дорозі аварія: іграшкова машинка з великою швидкістю з'їжджає у «провалля», падаючи з лавки. Діти, засмучені «аварією», вже готові перейти до іншої гри, але одному з них приходить ідея: викласти вздовж «автотраси» «парканчик» за допомогою паличок. Інший радо приймає пропозицію, стає помічником першого. Далі виникають нові ідеї: закріпити палички пластиліном, зробити парканчик з обох сторін тощо. І кожен раз один хлопчик проявляє себе як ініціатор, а інший – його помічник. У дітей, що виявляють пізнавальні здібності, спостерігаються схильності до експериментування, до пошуку, до висловлення гіпотез, пропозицій. Водночас такі діти відзначаються високими рівнями розвитку образних форм пізнання дійсності: сприйняття, образної пам'яті, наочно-образного мислення, уяви.

Центральне місце в структурі пізнавальних здібностей посідає здатність наочного моделювання по відображенню властивостей предметів, просторових відношень, образів художньої дитячої літератури, логічних відношень (Л. А. Венгер).

Пізнавальні здібності класифікують відповідно до окремих етапів пізнавального процесу: на етапі сприйняття інформації (сенсорні); на етапі аналізу, переробки інформації (інтелектуальні); на етапі практичного використання знань (творчі). *Сенсорні* здібності розвиваються особливо інтенсивно у процесі засвоєння сенсорних еталонів у 3–4 роки. Засвоєння дошкільником еталонів веде до виникнення ідеальних зразків властивостей предмета, які позначаються словом. Діти знайомляться з варіантами кожної властивості й систематизують їх, коли, наприклад, опановують уявленнями про кольори спектру, фонему рідної мови, еталони геометричних форм.

Основу розвитку *інтелектуальних здібностей* складають дії наочного моделювання: заміщення, використання готових моделей і побудова моделі на основі встановлення відношень між заміником і заміщуваним об'єктом. Готовою моделлю може виступати план ігрової кімнати або ділянки, де діти вчаться орієнтуватися. Потім вони самі починають будувати такий план, позначаючи предмети в кімнаті якими-небудь умовними значками, наприклад стіл – кружечком, диван – прямокутником, стілець – трикутником. В іншому випадку

дітей навчали конструювати об'єкти за допомогою графічної схеми, а також самим таку схему складати.

У творчих здібностях на перший план виходить уява. Вони виявляються у тих випадках, коли дитина діє не за шаблоном, пропонує і реалізує оригінальні способи рішення практичних та ігрових задач, виявляє творчість та отримує такі її продукти, як малюнок, казка, оповідання, конструкція.

Практичні здібності дошкільника проявляються та формуються у різноманітних видах діяльності – грі, образотворчій, трудовій, побутовій. У дітей, для яких чимдалі більшого значення набуває спілкування з ровесниками, досить яскраво виявляються організаторські здібності. Дошкільники з такими здібностями виступають ініціаторами різних дитячих справ, ігор. Вони відзначаються вміннями висловлювати пропозиції та приймати їх від товаришів, помірно високою самооцінкою без виявів хвалькуватості, зарозумілості, заздрощів; добре розвиненим мовленням, здатністю до розподілу обов'язків відповідно до можливостей та інтересів кожного; до контролю за дотриманням правил порядку; вміннями вирішувати суперечливі питання і конфлікти без втручання дорослого, оцінювати ставлення партнерів до дорученої справи.

Практичні здібності проявляються у руховій активності дітей як висока гнучкість тіла, спритність і граціозність рухів, висока здатність до наслідування складних систем рухів. Такі здібності лежать в основі виконання спортивних видів діяльності, танців, балету.

Тісний зв'язок пізнавальних здібностей з практичними виявляється у конструктивно-технічній діяльності, що передбачає просторове бачення, просторову уяву, вміння уявляти предмет у цілому і за його частинами за планом, кресленням, схемою, описом, а також уміння самостійно формулювати оригінальний задум.

У багатьох дітей досить рано виявляються спеціальні здібності. Серед них, наприклад, музичні. Відомо, що раннє виявлення музичних здібностей мало місце у творчості Вольфганга Моцарта, Людовіка Бетховена, Жана Батіста Люллі. Причому, сучасники відзначали, що загальний розумовий розвиток цих дітей не був чимось видатним. Так, Моцарт грав на клавесині, коли ще навіть не вимовляв цього слова. Люллі у 13 років рахував лише до п'яти [45]. Сучасні психологи також відзначають, що показник інтелекту не є провідним у визначенні музичних здібностей. Водночас у більшості музично обдарованих дітей рівень розумового розвитку вище середнього [98].

Дошкільне дитинство створює особливо сприятливі умови для формування *художніх здібностей*. Дошкільник включений у все

розмаїття художніх видів діяльності. Він співає, танцює, ліпить, малює. У дитини дошкільного віку виявляються такі здібності, як образотворчі, декоративно-прикладні, включаючи відчуття композиції, кольорів, форми; музичні, які складають мелодійний і ритмічний слух, відчуття ритму; театральномовні, до яких входять поетичний слух, виразність інтонації і міміки. Спеціальні здібності мають спільну основу: певний рівень розвитку пізнавальних процесів, технічних умінь, а також емоційної чутливості й сприйнятливості. Причому останнє в художніх здібностях виступає на перший план [153, с. 294].

ВИСНОВКИ про розвиток здібностей у дошкільника:

- інтенсивному розвитку здібностей сприяє зростання активності дошкільника, урізноманітнення видів його діяльності, схильність до ігор, до фантазування;
- у дітей виявляються пізнавальні та практичні здібності;
- пізнавальні здібності дошкільників класифікують на сенсорні, інтелектуальні, творчі;
- практичні здібності проявляються у руховій активності дітей як висока гнучкість тіла, спритність і граціозність рухів, висока здатність до наслідування складних систем рухів; ці здібності лежать в основі виконання спортивних видів діяльності, танців, балету;
- в окремих дітей виявляються спеціальні здібності – музичні, художні, математичні, мовні.

3. Психологічні особливості ранньої обдарованості

Дітей, у яких виявляється досить високий рівень можливостей у певній діяльності, які відзначаються схильністю до її виконання, активність яких ніби вибудовується навколо улюблених занять, вважають обдарованими. Обдарована дитина відзначається високим рівнем досягнень, а також значними можливостями їх отримання у майбутньому в таких сферах: інтелектуальній, академічних досягнень, творчого мислення, спілкування й лідерства, художньої та рухової діяльності.

Н. С. Лейтес вирізняє три категорії дітей з ознаками розумової обдарованості.

Першу з них представляють діти із незвичайно високим рівнем розумового розвитку порівняно зі своїми однолітками. Такі діти часто зустрічаються у дошкільному віці. Їх називають вундеркіндами, а останнім часом у зарубіжній психології з'явився термін «індиго-діти». Наведемо приклад. За день до того, як відомому англійському психологу Ф. Гальтону виповнилося п'ять років, він написав своїй сестрі такий лист: «Дорога Адель, мені чотири роки, і я можу прочитати будь-яку англійську книгу. Я знаю напам'ять всі латинські іменники, прикметники і перехідні дієслова, і ще я знаю 52 рядки з латинської поезії. Я вмю додавати будь-які числа і множити на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Я вмю трохи читати по-французьки і визначати час за годинником. Френсис Гальтон (15 лютого 1827)» [153, с.295].

Друга категорія – це діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості (до математики чи до інших наук). Такі діти свої можливості однозначно виявляють лише у підлітковому віці. Однак, бувають і виключення. Наприклад, розповідають, що батько відомого математика Гаусса звичайно платив своїм робітникам наприкінці тижня, додаючи до щоденного заробітку плату за понаднормові години.

Одного разу, 3-х річний Гаусс у присутності якого його батько робив розрахунки, вигукнув: «Підрахунок невірний. Ось яка повинна бути сума». Обчислення повторили та із здивуванням переконалися, що малюк вказав правильну суму [153, с. 296].

Третя категорія – діти зі значними розумовими резервами, такі, що володіють якоюсь яскраво вираженою здібністю, відзначаються чимось особливим (пізнавальною активністю, оригінальністю, експериментаторством). Це діти з прихованою обдарованістю. До них Н. С. Лейтес відніс А.Ейнштейна, якого виключили з гімназії за недостатні успіхи [115, с. 4–5; 37].

Обдарована дитина за темпом розумового розвитку випереджує своїх однолітків. Для неї характерні ранній розвиток мовлення і багатий словниковий запас, чутливість до нової інформації, вміння її одержувати і систематизувати, прагнення вирішувати складні проблеми і міркувати про складні явища, встановлювати приховані зв'язки між об'єктами, знаходити причинно-наслідкові зв'язки. Обдаровані діти дуже допитливі, задають дорослому багато питань, вони критичні щодо себе і оточуючих. У них виявляється ранній інтерес до проблем всесвіту та особистісної долі.

Водночас перелічені властивості обдарованих дітей призводять до труднощів у сфері спілкування: у знаходженні близьких друзів, у

пошуку цікавих ігор з ровесниками; у появі конформності, за якої ці діти намагаються приховати свою оригінальність [115, с. 32].

Психологи Карне, Шведел і Ліннемайер (США, 1982) сформулювали принципи розробки навчальних програм для обдарованих дітей.

1. Кожна дитина неповторна. Одна може вийти вперед в арифметиці, інша у читанні, третя у музиці. Бувають діти з надзвичайно високим показником інтелекту, маючи загрозово низьку самооцінку.

2. Обдаровані діти дуже критичні до себе і часто мають негативний «Я»-образ. Реакції близьких дорослих означають для них дуже багато. Невідповідність між високо розвиненим інтелектом і недосконалими руховими навичками блокує реалізацію дитиною своїх задумів (побудову конструкцій, механізмів, створення малюнків тощо), що негативно відбивається на самоповазі. Так, чотирирічний малюк може скласти і добре розповісти якусь історію, а записати її не може. Дорослому слід підвищити впевненість дитини у своїх силах.

3. Сім'я повинна відігравати суттєву роль у вихованні обдарованої дитини. Програми для виховання обдарованих дітей слід реалізувати у тісній взаємодії суспільного й сімейного виховання.

4. Програма повинна включати різноманітний навчальний матеріал, що відповідає інтересам і потребам дитини.

5. Програма повинна бути збалансованою і сприяти всебічному розвитку, передбачати розвиток емоційної та рухової сфер, а також спілкування і наполегливості у досягненні цілей..

6. Обдарована дитина повинна мати можливість спілкування з такими ж обдарованими ровесниками.

7. Реалізація програм для виховання обдарованих дітей вимагає спеціальної підготовки вихователів та її постійне вдосконалення.

8. Програма повинна своєчасно забезпечувати поступовий і плавний перехід з рівня на рівень [98].

Розвиток обдарованих дітей потребує особливої уваги батьків та вихователів.

ВИСНОВКИ про психологічні особливості ранньої обдарованості:

- обдарована дитина відзначається високим рівнем досягнень, а також значними можливостями їх отримання у майбутньому в рідних сферах діяльності;
- серед обдарованих дітей вирізняють три категорії: діти із незвичайно високим рівнем розумового розвитку; діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості (до математики чи до інших наук); діти, що відзначаються чимось особливим,

певною рисою (пізнавальною активністю, оригінальністю, експериментаторством);

- обдаровані діти відзначаються певними особистісними якостями, що утруднюють їх контакти з ровесниками (оригінальність, критичність, високий рівень розвитку);
- для виховання обдарованих дітей розробляються індивідуалізовані програми.

ТЕМА 24

ТЕМПЕРАМЕНТ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Психофізіологічні особливості темпераменту у дітей від народження до семи років
2. Характеристика дітей з різними типами темпераменту
3. Врахування типів темпераменту дітей у їх вихованні

Література

1. *Горбачева В. А.* Опыт изучения индивидуально-типологических особенностей детей трехлетнего возраста / Известия АПН РСФСР. – 1954. – Вып. 52. – С. 6–39.
2. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод. реком. / Под ред. В. К. Котырло, С. Е. Кулачковской. – К.: Рад. школа, 1989. – 88 с.
3. *Кагальняк А. О.* О связи характера и темперамента // Дошкольное воспитание. – 1974. – № 8. – С. 60–64.
4. *Кузьменко В. У.* Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років: Монографія. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
5. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 354 с. – С. 300–304.
6. *Слободская Е. Р.* Темперамент в раннем возрасте: родительские оценки поведения детей // Вопросы психологии. – 1955. – № 6. – С. 104–112
7. *Уманский Л. И.* Некоторые типологические различия в игровых действиях детей // Доклады АПН РСФСР. – 1961. – №3. – С. 61–64.
8. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста / Под ред. М. В. Антроповой, М. М. Кольцовой. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
9. *Файнберг С. У* каждого ребенка свой темперамент и характер // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 2. – С. 57–62.
10. *Смирнова Е. О.* Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.
11. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – С. 281–290.
12. *Чиркова Т.* Учет индивидуально-психологических особенностей детей // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 5. – С. 38–42.

13. Чудновский В. Э. О специфике типологических особенностей у детей дошкольного возраста / Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1967. – Т. V. – С. 58–73.

1. Психофізіологічні особливості темпераменту дітей від народження до 7 років

Під властивостями темпераменту розуміють такі стійкі індивідуальні властивості психіки, що визначають динаміку психічної діяльності людини, залишаються відносно незмінними при різному змісті, цілях діяльності та утворюють структуру, що характеризує тип темпераменту.

Властивості темпераменту найбільш залежні від фізіологічних особливостей нервової системи, ніж всі інші психічні явища.

Фізіологічною основою темпераменту вважають тип вищої нервової діяльності, який визначається сукупністю основних властивостей нервової системи. До них відносяться сила, врівноваженість та рухливість процесів збудження і гальмування (І. П. Павлов) та динамічність у формуванні реакцій (В. Д. Небілицін).

Традиційно розрізняють чотири типи темпераменту: меланхолік, сангвінік, холерик і флегматик.

Динамічні властивості психіки виявляються у дітей одразу після народження. Новонароджені відрізняються між собою, передовсім, реактивними пристосувальними властивостями: одні швидко засинають і просинаються, інші повільно; у відповідь на подразник спостерігається здригання тілом або тільки тремтіння вік; при зміні пелюшок одні немовлята кричать, інші заспокоюються; одні інтенсивно смокчуть, а інші мляво. Так, маля (8 міс.), прокинувшись, відразу відкриває очі, посміхається і поспішає стати на ноги, простягає руки до дорослого. Так само легко воно засинає. Така врівноваженість нервових процесів – характерна риса сангвінічного темпераменту. Інакше поведуться діти з ознаками флегматичного темпераменту. Вітя (3 міс.) засинає не відразу, довго лежить у ліжку з розкритими очима, перебирає ковдру, ворушить пальцями і розглядає їх, часто щось белькоче, повертається з боку на бік. Під час сну іноді здригається.

Просинається, часто плачучи, деякий час після пробудження перебуває у напівсонному стані [79, с. 301].

Помітно розрізняються діти за реакцією на порушення звичного режиму. Якщо у дітей із врівноваженою нервовою системою ці зміни майже не змінюють поведінки, то в усіх інших дітей вони надзвичайно негативно позначаються на їх поведінці.

У період дошкільного віку властивості темпераменту зумовлюють динаміку різних видів діяльності та спілкування дитини. Однак, відмінності у динаміці поведінки, діяльності, спілкування дітей ще не дозволяють однозначно визначити тип темпераменту дитини. Особливо складно розрізнити типи темпераменту за ознаками сили й врівноваженості, тобто сангвініка і холерика, певною мірою флегматика і меланхоліка.

Окремі властивості темпераменту можуть за життя змінюватись, але тип темпераменту залишається постійним, тому що визначений вродженим типом нервової системи. Хоча дитина і народжується із задатками певного типу темпераменту, але він не виникає весь одразу, а залежить від дозрівання нервової системи. Тому щодо такого психічного утворення, як темперамент не вживають поняття «розвиток», а говорять про дозрівання темпераменту, маючи на увазі поступове виявлення його ознак. Так, у дошкільника нервові процеси слабкі й невірноважені, а властивості темпераменту, які залежать від сили нервової системи, спочатку не виявляються. Більшість здорових дітей імпульсивні, непосидючі, швидко втомлюються, але ці особливості зумовлені віковими особливостями нервової системи, а не темпераментом. У молодшого школяра вже яскраво спостерігаються властивості, які залежать саме від типу темпераменту: схильність до страху або гніву, роздратованість, кволість.

На більш раннє чи пізнє виявлення властивостей темпераменту впливає також дозрівання ендокринного апарату. Крім того, останнім часом психологи довели, що кожен тип темпераменту відзначається своїми закономірностями дозрівання.

У ранньому дитинстві нервова система ще дуже незріла, процеси збудження й гальмування слабкі, нейронні зв'язки обмежені (у мікроскопі нейрон дитини має веретеноподібну форму, в той час як у дорослого виглядає як зірочка). Внаслідок цього діти швидко втомлюються, не здатні тривалий час виконувати діяльність, непосидючі, чутливі до несприятливих впливів. Поведінка дитини надмірно реактивна, і ця властивість ще більше підсилюється внаслідок високої залежності показників психічних функцій малюка від оточуючої

ситуації. Навіть незначне підвищення голосу мами вже може викликати сльози та образи малюка. Він дуже легко відволікається і дуже важко потім повертається до роботи.

Чим активніша психічна діяльність дитини, тим швидше вона втомлюється. Малюк особливо швидко втомлюється, якщо переживає інтенсивні емоції, сприймає багато нових подразників, спілкується з великою кількістю людей, глибоко занурюється у роботу. Ознаками втоми є зниження у дитини інтересу до роботи, погіршення показників уваги, сприймання, пам'яті, мовлення, зниження керованості, погіршення координації рухів тощо.

Так, дошкільник може раптом стати невпізнаним: порушує правила поведінки, хоча давно їх засвоїв; не може скласти пірамідку, хоча добре вміє це робити. Якщо у дорослої людини втома викликає зменшення кількості рухів, їх амплітуди й сили, то у малюка буває навпаки: він голосно плаче, жбурляє іграшки, бігає по кімнаті, бо не хоче лягати спати. Нервова система дошкільника дозріває дуже швидко і після вступу до школи має майже такі ж показники, як у дорослої людини.

Такі реакції дошкільника на втому зумовлені переважанням збудження над гальмуванням. Дитині важко довго всидіти на місці не рухаючись; виконувати роботу, що включає кілька послідовних етапів; повертатись до продовження того, що розпочала вчора. Негативно впливає на малюка зміна звичних умов життя: він вередує, втрачає засвоені до цього навички та вміння, ніби повертається у своїй поведінці на кілька кроків у минуле. Важко дитині стримувати свої емоції, особливо у ситуаціях, що викликають страх і тривогу: наприклад, розлука з матір'ю, відвідування лікаря тощо.

Дорослі повинні оберігати незрілу нервову систему дитини від перенапруження, забезпечити спокійний та стабільний режим дня, злагоду у родинних взаєминах.

ВИСНОВКИ про психофізіологічні особливості темпераменту дітей від народження до 7 років:

- динамічні властивості психіки виявляються у пристосувальних реакціях дітей одразу після народження;
- окремі властивості темпераменту можуть за життя змінюватись, але тип темпераменту залишається постійним;
- становлення типу темпераменту залежить від дозрівання нервової системи, ендокринного апарату та специфічних для кожного типу темпераменту закономірностей;
- чим активніша психічна діяльність дитини, тим швидше вона втомлюється;

- реакції дошкільника на втому зумовлені переважанням збудження над гальмуванням;
- дорослі повинні оберегати незрілу нервову систему дитини від перенапруження.

2. Особливості поведінки дітей з різними типами темпераменту

Вікові особливості темпераменту виявляються у всіх дітей по-різному. Навіть діти – представники одного типу темпераменту розрізняються у своїй поведінці та реакціях. Як відзначав М. І. Касаткін, за 25 років вивчення ранніх умовних рефлексів у немовлят він не зустрічав двох дітей з абсолютно однаковими властивостями нервової системи [79, с. 301]. Водночас, представники одного типу темпераменту мають між собою більше спільного, ніж діти різних типів. Знання характерних особливостей поведінки дітей залежно від типу їх темпераменту важливо для педагогів, щоб побудувати індивідуальний підхід до кожного малюка, забезпечити для його розвитку відповідні психогігієнічні умови. Характеристику властивостей темпераменту у дітей – представників різних його типів розкрито у Таблиці 5.

Таблиця 5

Характеристика властивостей темпераменту у дошкільників – представників різних його типів

Властивості темпераменту	Типи темпераменту дошкільника			
	Сангвініки	Холерики	Флегматики	Меланхоліки
1	2	3	4	5
	Чутливість до подразників	Знижена, не одразу	Легко засинають, багато	Легко, сильно, надовго

Продовження таблиці 5

1	2	3	4	5
Сензитивність	знижена, тому не реагують на зауваження, зроблене тихим голо-сом.	реагують на зауваження. Особливо, коли збуджені, захоплені грою тощо	сплять	ображаються, схильні до страхів. Побачивши нахмурене обличчя дорослого, може заплакати, відмовитися від виконання діяльності. Здатні глибоко співпереживати іншому, чуйно вловлювати настрій у витворах мистецтва.
Активність	Життерадісні, висока працездатність, довго можуть займатися цікавою справою, але швидко припиняють виконання, якщо зникає інтерес. Легко дисциплінувати.	Важко дисциплінувати, часто порушують добре відомі їм правила поведінки	Висока працездатність, уміння робити все ретельно, наполегливо, тривало; концентруватися на виконанні завдання (довго спостерігати за об'єктом, що зацікавив). Легко дисциплінувати у звичних обставинах	Нервова система швидко виснажується, особливо при порушенні режиму дня. Потребують тривалого відпочинку для відновлення сил

Продовження таблиці 5

1	2	3	4	5
Реактивність	На позитивні стимули реагують гучним сміхом, на негативні – не менш гучним плачем.	Емоції мають крайні прояви: не плачуть, а ридають, не усміхаються, а регочуть. Нестримані, нетерплячі, запальні. На заборони дорослих відповідають бурхливим протестом. Погано засинають і неспокійно сплять, не можуть стримувати відчуття голоду, гучно і настирливо вимагають їжі.	Зовнішні прояви емоцій збіднені: неголосно сміються і тихенько плачуть	Переважають негативні емоційні реакції: плаксивість, тривожність, страх.
Пластичність-ригідність	Легко просинаються і засинають, швидко звикають до нової обстановки. Із задоволенням і енергійно беруться за нову справу і кидають її,	Часто змінюється настрій. Навички формуються довго і важко перебувають. Труднощі переключення і концентрації уваги.	Навички і звички формуються довго, але дуже стійкі. Хворобливо переживають порушення режиму дня, стереотипів. У нових ситуаціях п	У новій обстановці швидко настає перевтомлення, працездатність знижується.

Продовження таблиці 5

1	2	3	4	5
	починаючи, наступну. Навички формуються швидко і легко перебудовуються. Почуття, інтереси і настрої нестійкі.	Чутливі до порушення режиму дня, до зміни стереотипів.	оведінка дітей порушується. Інші діти важко до них пристосовуються, і вони самі погано сходяться з ними.	
Екстравертованість-інтравертованість	Переживання яскраво виявляються зовні. Більшою мірою відволікаються на зовнішні стимули, ніж на внутрішні.	Переживання яскраво виявляються зовні. Більшою мірою відволікаються на зовнішні стимули, ніж на внутрішні.	Низька емоційність, невиразна, бідна міміка. Вважають за краще гратись на самоті в спокійні ігри (режисерські, настільно-дидактичні) уникають занять, пов'язаних з руховими навантаженнями.	До спілкування з однолітками не прагнуть, віддають перевагу іграм на самоті
Темп реакцій	Люблять галасливі ігри і віддають перевагу діяльності, пов'язаній з руховою активністю. Рухи дуже різні, швидкі,	Віддають перевагу рухливим іграм, з елементами спорту, а нерідко просто бігають по групі або ігровій кімнаті.	Будь-яку діяльність виконують поволі, їм необхідний якийсь час, щоб зрозуміти, що ж від них вимагають.	Рухи і міміка звичайно мляві. Мовлення дуже тихе, невиразне.

Продовження таблиці 5

1	2	3	4	5
	жвава міміка. Мовлення гучне, енергійне, його темп швидкий.	Рухи різкі, переривисті. Мовлення швидке, плутане, нерідко незрозуміле.	Мовлення повільне, неголосне, з тривалими паузами.	

ВИСНОВКИ про особливості поведінки дітей з різними типами темпераменту:

- представники одного типу темпераменту мають між собою більше спільного, ніж діти різних типів.
- знання характерних особливостей поведінки дітей залежно від типу їх темпераменту важливо для педагогів, щоб побудувати індивідуальний підхід до кожного малюка, забезпечити для його розвитку відповідні психогігієнічні умови;
- у характеристиці кожного типу темпераменту дітей слід розкрити конкретні поведінкові прояви таких властивостей, як сензитивність, активність, реактивність, пластичність-ригідність, екстравертованість-інтравертованість, темп реакцій.

3. Індивідуальний підхід у вихованні дітей різних типів темпераменту

Темперамент дитини – один із найважливіших орієнтирів у здійсненні індивідуального підходу в її вихованні. Як зазначає київський психолог В. У. Кузьменко, «Індивідуальний підхід у вихованні – це варіативне використання педагогом цілісної системи засобів, форм, методів та прийомів виховної роботи з урахуванням комплексу індивідуальних відмінностей дітей» (Кузьменко В. У. Індивідуальний підхід: десять кроків // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 10–12). На думку дослідниці, успішне здійснення індивідуального підходу у вихованні залежить від наступних передумов:

- поєднання індивідуально-диференційованого підходу до дитини із вихованням дитячого колективу;

- опора на позитивне у характері та особистості вихованця; спрямованість педагогічної роботи на подолання наявних у нього негативних проявів;
- визначення причин формування індивідуальних відмінностей (особливості вищої нервової діяльності, умов життя та виховання);
- єдність вимог до дитини з боку дорослих (педагогів, батьків та ін.);
- системність у здійсненні індивідуального підходу, єдність та послідовність його етапів, що утворюють неперервний цикл.

Змістом окремого циклу в індивідуальному підході є послідовність десяти етапів:

- 1) попереднє виявлення індивідуальних особливостей розвитку;
- 2) аналіз отриманої інформації з метою встановлення позитивних та проблемних аспектів розвитку дитини, причин їх виникнення;
- 3) фіксація результатів діагностування у щоденниках спостережень, психологічних паспортах дітей та психологічному «портреті» дитячої групи;
- 4) систематизація, узагальнення та аналіз результатів вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини;
- 5) визначення першорядних та другорядних індивідуальних завдань роботи з дітьми та їхніми родинами;
- 6) вибір адекватних методів і прийомів, форм та засобів виховної роботи;
- 7) визначення варіативного навчального змісту;
- 8) створення та комплектація варіативного предметно-ігрового середовища розвитку дитини;
- 9) практичне здійснення індивідуального підходу в навчально-виховному процесі;
- 10) прогнозування стратегії і тактики навчання та виховання.

Тип темпераменту – одна з найважливіших умов походження індивідуально-своєрідних рис характеру. Від властивостей темпераменту залежать динамічні (швидкість, сила, інтенсивність) особливості характеру. Властивості темпераменту можуть сприяти або протидіяти розвитку певних якостей особистості (холерика легше стати хоробрим, ніж меланхоліку). Тип темпераменту певним чином зумовлює недоліки характеру при послабленні виховання. У такому випадку сангвінік недостатньо зосереджений, похапливий, поверховий, легковажний. Холерик – нестриманий, конфліктний, агресивний, невитриманий. Флегматик – млявий, байдужий, консервативний.

Меланхолік відзначається хворобливою вразливістю, замкнутістю, відчуженістю, безволлям. Вроджені динамічні можливості дітей – це ті вихідні умови, в яких повинен діяти вихователь, реалізуючи свої професійні цілі. А відтак, для дітей кожного типу темпераменту актуальними є певні виховні задачі.

Так, для **сангвініків** важливо забезпечити збереження їх інтересів, формувати вміння розгортати сюжет гри, знаходити в ньому нові повороти, повертатись до розпочатої роботи та завершувати її. Враховуючи знижену сензитивність, варто звернути увагу на формування симпатії до оточуючих, вміння розуміти та враховувати інтереси інших людей – і дорослих, і ровесників.

Для **холерика** властива висока реактивність, підвищено збудлива реакція на оточуюче. Дитина погано керує собою у незвичних ситуаціях. Тоді слід забезпечити особливо уважний контроль з боку дорослого. З ровесниками такі діти поводяться нестримано, іноді конфліктно й агресивно. Тому дорослому варто навчати таких дітей взаємодіяти з іншими, знаходити з ними спільну мову. Холериків, які внаслідок швидкої втомлюваності часто порушують поведінку, не слід жорстко карати, важливіше – створити умови, що попереджають перевантаження дитини та надмірне збудження нервової системи, включити малюка у цікаву й захопливу справу.

Дитина-меланхолік відзначається мрійливістю, деякою відчуженістю від інших дітей, надмірно чутливі до емоційного ставлення до них оточуючих. Тому у виховних впливах мають переважати заохочення над осудом і покаранням. Такі діти чуйно реагують на негаразди свої та ровесників, потребують у ці моменти моральної підтримки, висловлення дорослими впевненості в їх силах і можливостях. Щоб дитина успішно додала труднощі в роботі, потрібно підкреслювати її успіхи, посилювати позитивні емоції. У спілкуванні з ровесниками меланхоліки уникають галасливих забав та ігор, прагнуть до спокійних ігор. Якщо таких партнерів їй знайти не вдається, то грається на самоті. Отже потрібно залучати таких дітей у колективні справи, знаходячи посильну для їх виконання роль.

Динамічні особливості психіки дітей проявляються і у мірі їх фізичної активності – **рухливості**. Вихователів та батьків турбують, насамперед, надмірно повільні або надмірно рухливі діти. Їх, як правило, не так багато у групі дитячого садка, але вони можуть розбалансовувати чітко встановлений для всіх режим дня, виконуючи дуже швидко, або дуже повільно окремі режимні моменти.

Діти з уповільненою поведінкою постійно перебувають у невідповідних для себе ситуаціях: коли всі вже закінчили одягатись і

пішли на прогулянку, ця дитина ще у роздягальні; всі пообідали, а ця дитина ще за столом тощо. Їх намагання робити щось швидше призводять до розпаду діяльності, коли дитина стає взагалі нездатною до її виконання. Водночас, такі діти можуть бути дуже чутливими до зауважень дорослих, в них виникає підвищена мотивація їх уникнення. Вони глибоко переживають свою уповільненість, стають замкненими, неконтактними. М. М. Кольцова рекомендує у роботі з цими дітьми враховувати наступні застереження:

- входження в роботу вимагає часу, поспіх ще більше гальмує інертну дитину;
- у вимогах і вказівках використовується тільки спокійний, рівний тон, адже малюк діє не навмисне, а тому, що інакше не може;
- будь-яке навантаження, завдання даються на позитивному емоційному фоні, включають елемент гри [153, с. 287].

Надмірно рухливі діти випереджують одноліток у більшості справ, причому не завжди при збереженні якості виконання. Причиною такого явища є зниження здатності до самоконтролю, зумовлене швидкою втратою інтересу до роботи. Таких дітей варто залучати до допомоги іншим, у тому числі, повільним дітям, стежачи при цьому щоб допомагаючий не виявляв зверхності, нетерплячості, зарозумілості. Примушення дитини стримувати свої рухи, сидіти тихо негативно позначаються на стані нервової системи, призводять до її перезбудження. Варто врахувати закономірності підтримання інтересу до справи у таких дітей, давати їм особливо захоплюючі завдання, включати у ігри з ровесниками, які вміють урізноманітнити сюжет, наситити його цікавим змістом. Спільне виконання доручень з дітьми, які вміють аргументовано оцінювати роботу ровесників, сприяє розвитку в них навичок самоконтролю, більш критичного ставлення до результатів роботи.

Як зауважив В. О. Сухомлинський, за зовнішньою рухливістю дітей можуть приховуватись хвороби серцево-судинної, травної, нервової систем. Незважаючи на враження, що такі діти витривалі, їх нервова система потребує захисту. Слід попередити перезбудження нервової системи, що часто виникає у надмірно рухливих дітей, Для цього дорослому необхідно забезпечити чіткий розпорядок дня, спокійне, але настійливе пред'явлення вимог.

При роботі з дошкільниками використовуються різні **тактики** врахування властивостей їх темпераменту і вікових особливостей (Т. Чиркова).

Перша орієнтована на створення умов, необхідних для нормального розвитку дитини. Для однієї дитини важливо забезпечити постійний контакт з ровесниками, інтенсивне спілкування з ними; для іншої – передбачити ігри на самоті, моменти усамітнення. Один дошкільник прекрасно справляється з роботою в умовах відволікаючих факторів (шуму, гри інших дітей, присутності сторонніх людей); інший – потребує повної тиші та спокою. Тактика особливо ефективна на ранніх етапах онтогенезу, зокрема, у немовлячому віці. Недоліком її є те, що може знизитись адаптабельність психіки й організму до умов середовища.

Друга тактика передбачає формування у дитини рис вдачі, що компенсують негативні особливості властивостей темпераменту. Її реалізація вимагає досить тривалого періоду часу, терплячості та наполегливості дорослого. Для меланхоліка та флегматика їх повільність компенсується більш тривалою та ретельною підготовкою до роботи, більшою посидючістю.

Третій варіант в роботі вихователя передбачає посилення позитивних і послаблення негативних сторін у поведінці дитини. Дітей слід навчати користуватись своїми перевагами, залежними від типу темпераменту. Є ситуації, в яких повною мірою виявляються переваги одного з типів темпераменту та «програють» інші типи. Наприклад, для меланхоліка характерний підвищений рівень тривожності, пов'язаний з високою сензитивністю. Остання зумовлює високу вразливість і образливість. Такі діти довго і серйозно переживають невдачі, що може призвести до невпевненості. Водночас тривожність – важливий фактор емоційності і може стимулювати активність і саморегуляцію діяльності, а її відсутність знижує ефективність роботи. Тривожності не можна позбутися цілком, але зумовлені нею несміливість, невпевненість, емоційна скрутість успішно долаються при формуванні навичок діяльності і стимулюванні переживань успіху [153, с. 288].

Головний принцип врахування властивостей темпераменту дітей у їх вихованні полягає у тому, щоб досягти переходу від забезпечення зовнішніх умов, сприятливих для дитини певного типу темпераменту, до озброєння дитини навичками саморегуляції, що дозволяють їй самостійно нівелювати вплив темпераменту на діяльність незалежно від зовнішньої ситуації.

ВИСНОВКИ про індивідуальний підхід у вихованні дітей різного типу темпераменту:

- темперамент дитини – один із найважливіших орієнтирів у здійсненні індивідуального підходу в її вихованні;

- сутністю індивідуального підходу у вихованні виступає варіативне використання педагогом цілісної системи виховної роботи з врахуванням індивідуальності дитини;
- успішне здійснення індивідуального підходу у вихованні передбачає багатокомпонентну та водночас єдину систему розробки та реалізації індивідуальних виховних програм;
- для дітей кожного типу темпераменту актуальними є певні виховні задачі;
- індивідуального підходу вимагають діти з різною мірою їх фізичної активності – рухливості;
- тактики врахування типів темпераменту дітей полягають, як у створенні сприятливих зовнішніх умов, так і в озброєнні дітей вміннями саморегуляції.

ТЕМА 25

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

ПЛАН

1. Соціальна ситуація розвитку дитини при переході із дитячого закладу в школу
2. Мотиваційна готовність дитини до шкільного навчання
3. Пізнавальна готовність дошкільника до систематичного навчання
4. Вольова готовність дитини виконувати вимоги школи
5. Емоційна готовність дошкільника до входження у систему взаємовідносин шкільного середовища

Література

1. *Артемова Л. В.* Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят. – К.: Томіріс, 1995. – 112 с.
2. *Богущ А. М.* Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад. школа, 1984. – 176 с.
3. *Буре Р. С.* Готовим детей к школе. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
4. Воспитание и обучение детей 6-го года жизни / Под ред. А. А. Парамоновой, О. С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
5. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А. М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
6. Завтра в школу / Під заг. ред. В. К. Котирло. – К.: Рад. школа, 1977. – 128 с.
7. *Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А.* Обучение старших дошкольников. – К.: Рад школа, 1986. – 152 с.
8. *Котирло В. К.* Початковий період у навчанні школярів. – К.: «Знання». – № 7. – 1985. – 48 с.
9. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991 – 152 с.
10. Тренируйте ум детей / Сост. Ю. В. Гильбух, В. А. Георгиевская. – К.: Рад. школа, 1983. – 72 с.
11. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – С. 299–307.

1. Соціальна ситуація розвитку дитини при переході із дитячого закладу в школу

Перехід до шкільного навчання докорінно змінює весь спосіб життя дитини. У цей період в її життя входить навчання – діяльність обов'язкова, відповідальна, що потребує систематичної організованої праці. Ця діяльність ставить перед дитиною задачу послідовного, цілеспрямованого засвоєння знань, узагальнених і систематизованих в основах наук, що передбачає зовсім іншу, ніж у дошкільному дитинстві, структуру її пізнавальної діяльності. З боку суспільства дитину починають розглядати як людину, що вступила на першу сходинку громадянської зрілості (О. М. Леонт'єв, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін).

У дитини з'являються обов'язки, які покладає на неї суспільство. Вона несе за свою навчальну діяльність серйозну відповідальність перед школою і батьками. Ці обов'язки, від виконання яких будуть залежати майбутнє місце дитини в житті, її суспільна функція і роль, а звідси і зміст усього подальшого життя.

Разом з новими обов'язками школяр отримує нові права: на серйозне ставлення оточуючих до своєї навчальної праці; на робоче місце, необхідне для його занять, на час, на тишу, на відпочинок, на дозвілля, на схвалення за навчальні успіхи.

Але для того, щоб у дитини виникла внутрішня позиція школяра, необхідна певна ступінь готовності – рівень її психічного розвитку. Основи тих якостей, що повинні формуватися в той чи інший період життя дитини, закладаються раніше, на попередньому віковому етапі. Формування нових психічних утворень, якщо воно не підготовлено в ході попереднього розвитку, йде вкрай важко. Період, особливо сприятливий для формування тієї чи іншої функції, якості, властивості, носить назву сензитивний.

Так, основний словниковий запас у людини формується у віці до 12 років. На знанні сензитивного періоду засновані рекомендації вчити іноземній мові в дитячому віці. Дошкільний вік є сензитивним періодом для формування багатьох здібностей і якостей дитини, що входять у число необхідних передумов формування навчальної діяльності.

Підготовка дітей до школи як цілеспрямований процес здійснюється в дошкільних установах відповідно з їхньою програмою, а також у родині, де вона реалізується по-різному.

Там, де вчителі початкових класів підтримують тісний зв'язок з дошкільними установами і попередньо знайомляться з майбутніми учнями, значно менше часу потрібно для взаємної адаптації, вища успішність у першому півріччі. Такі показники досягаються за рахунок більш досконалого знання педагогом кожної дитини, її сильних і слабких сторін і врахування цього у своїй роботі.

У психологічній готовності до навчання виділяють такі компоненти: мотиваційна; розумова чи пізнавальна; вольова; емоційна готовність. Однак психологічна готовність не зводиться до простої сукупності її компонентів, а складає єдине ціле. У випадках неготовності до навчання в школі кожен з цих компонентів може потребувати свого формування. Тоді говорять про мотиваційну, вольову та ін. неготовність, чим підкреслюється основна проблема, що негативно впливає на інші складові цього утворення.

Підготовка дитини до школи забезпечується спільними зусиллями педагогів дошкільної установи і батьків. Задача дитячого садка – розкрити батькам значення дошкільного періоду в загальному розвитку дитини, розповідати їм, як формувати потрібні якості й звички. Кожна родина в міру своїх можливостей знайомить дитину з навколишнім світом, дає певні знання, тобто бере на себе важливі функції у підготовці до школи. Від того, як вона це робить, багато в чому залежить успіх майбутнього навчання.

Батьки, що хочуть навчитися організовувати керівництво розвитком свого сина або доньки, позитивно відзиваються на пропозиції й зауваження вихователів, враховують їх у родинному вихованні. У таких родинах вдається правильно організувати спілкування, добре підготувати дитину до шкільного життя.

ВИСНОВКИ про соціальну ситуацію розвитку дитини при переході із дитячого закладу в школу:

- невідповідність між старим «дошкільним» способом життя і новими можливостями дітей, що вже випередили його – головна суперечність, що виступає джерелом розвитку особистості дитини;
- вчитель є максимально авторитетною для дитини людиною;
- оцінка і успіх у навчанні стають головним критерієм у ставленні одноліток один до одного і визначають положення дитини в класі;
- учбова діяльність соціально значуща, обов'язкова для всіх дітей, підпорядкована строгому розпорядку.

2. Мотиваційна готовність дитини до шкільного навчання

Розглянемо повніше зміст кожної складової загального поняття психологічної готовності до шкільного навчання.

Під **мотиваційною готовністю** розуміють бажання вчитися, ставлення до школи і навчання як до серйозної діяльності. Дитина приходить у школу з певною мотивацією. Що являє собою її структура в цьому віці? В ній вирізняються пізнавальні й соціальні мотиви. Пізнавальні мотиви пов'язані із самим змістом і процесом навчання. Соціальні мотиви породжуються різноманітними соціальними взаєминами дитини з іншими людьми. Це прагнення до схвалення, до підтримки дорослих, до завоювання авторитету серед однолітків, бажання зайняти «позицію школяра». У молодших школярів соціальні мотиви займають настільки значне місце, що здатні визначати позитивне ставлення дітей навіть до діяльності, позбавленої для них безпосередньої привабливості, інтересу.

Розвиток мотивації шкільного навчання передбачає формування уявлень дошкільника про те, яким буде навчання в школі, знань про те, яким буде його завтрашній день і підготовку дитини до нього як до радісної події. Тому дорослим потрібно з'ясувати зміст і характер стихійних уявлень дитини про школу та коригувати їх.

Ось характеристика першокласника з недостатнім рівнем мотиваційної готовності:

«В. на уроках неуважна, часто відволікається. Її інтереси суто дитячі: любить гратись і шукає для цього найменшу можливість. Навіть під час уроку хоче погратись з ручкою, чи пензликом, лінійкою. Часто приносить на уроки різні іграшки: лялечки, картинки, іграшковий посуд та одяг. Вона ще не розуміє, що навчання в школі вимагає іншого ставлення, ніж тоді, коли вона була в дитячому садку.

Не розуміє всієї складності і відповідальності шкільного життя. Замість того, щоб писати в зошиті – малює. На зауваження не реагує. Взагалі, на уроках робить не те, що потрібно робити, а те, що їй захочеться. Коли в неї щось не виходить, ставиться до цього безвідповідально. Якщо не встигає закінчити завдання, не хвилюється. Вчить ся посередньо.»

Для формування в дошкільників правильного уявлення про школу в розпорядженні вихователів і батьків безліч простих і доступних

засобів: читання книг про школу, знайомство з деякими правилами поведінки учня, відвідування школи. Можна розповісти дітям про те, як зміниться їхнє життя, коли вони стануть школярами: учень повинен щодня ходити в школу, виконувати в класі і вдома ті завдання, що задає вчитель. Щоб добре вчитися, потрібно бути уважними, дисциплінованими, акуратними.

Застосовується і прийом аналізу дитячих робіт. Не слід обмежуватися загальною оцінкою «добре» – «недобре». Особливу увагу потрібно приділяти тому, як виконане завдання, діти повинні знати, за якими критеріями дорослий оцінює їх. Наприклад: акуратність, своєчасність, творчий підхід, засвоєння необхідних технічних навичок, умінь; старанність, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уважність тощо. Будь-яке досягнення чи промах дитини не повинні залишатися непоміченими.

Формуванню позитивного ставлення до школи допомагають і різні режимні процеси, що привчають дитину до самостійності, дисциплінованості. Під час екскурсій, прогулянок можна підкреслити, що вести себе потрібно, як майбутнім учням. Варто домагатися того, щоб дитина все встигала робити вчасно, мала постійний режим дня.

Таким чином, вихователь або батьки під час роботи з дітьми, у спілкуванні з ними проводять аналогію між школою та дитячим садком, добиваючись при цьому, щоб знання дітей були пронизані світлим почуттям очікування зустрічі зі школою.

Під час екскурсій у школу важливо познайомити дітей не тільки зі шкільним обладнанням, але й розкрити режим життя учнів. За домовленістю з вчителем можна побувати на шкільному уроці, познайомитися з черговими, класним куточком, газетою.

Важливе значення в ігровій діяльності дошкільника займають ігри «У школу». Аналіз гри «В школу» – надійний засіб прояву дитячих уявлень. Як показали дослідження психологів, центральним моментом гри у дітей дошкільного віку завжди стає те, що є для них найбільш важливим, найбільш істотним у події, яка розігрується. Найбільш важливі моменти діти зображають найбільш розгорнуто, реалістично, емоційно. Зміст гри, що виступає для граючих як другорядний, зображується скупом, згорнено, іноді може набувати умовної форми.

Як показують експерименти, організувати гру «В школу» з дітьми 4-5 років дуже важко. В їх грі «урок» триває декілька хвилин, головне у школі – перерва. По-іншому виглядає гра в школу 6–7-річних дітей. Вони охоче й швидко приймають тему гри. Як правило,

всі учасники хочуть бути учнями. Урок посідає центральне місце і наповнений типовим учбовим змістом: написання паличок, літер, цифр. Усе, що не стосується навчання, згорнуте до мінімуму. Так, один хлопчик у ролі вчителя під час «перерви» так і не вийшов з-за столу, зобразивши всю перерву в мовному плані: «От я вже пішов, от я прийшов, от уже пообідав. Тепер давайте знову займатися». Ці спостереження переконують нас у тому, що центральним у прагненні до школи в 6-7-річних дітей є саме навчання з отриманням характерних для нього результатів. У мотиваційній готовності дошкільника до навчання переплітаються дві основні потреби, що рухають його психічний розвиток: пізнавальна потреба, яка найбільш повно задовольняється в навчанні, і потреба у соціальних відносинах, характерних для статусу школяра.

Прагнення до школи тільки заради зовнішніх атрибутів свідчить про неготовність дитини до навчання.

Інший аспект мотиваційної готовності – формування пізнавальної активності дітей.

Пізнавальна потреба закладена в дитині самою природою. Але її можна розвинути або загальмувати вихованням. Дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пізнавальної потреби. Тому так важливо в цей час активно підтримувати будь-які прояви природного потягу дітей до пізнання.

Помилками у вихованні пізнавальних мотивів є:

- ігнорування дорослими прагнення дитини до пізнання нового;
- завдання формування мотивації перекладається на школу.

До способів виховання пізнавальної активності належать:

- створення сприятливого емоційного фону (повноцінне спілкування з дорослим, залучення дитини до кола інтересів родини);
- підтримка бажання дитини задавати питання, що виявляється як схвалення, доброзичливість, уважність, повага, готовність відповісти;
- пізнавальні бесіди з дітьми;
- використання ігор.

Нааявність пізнавальної потреби є головною умовою того, щоб у дитини не виникло неприязне ставлення до навчання, яке створює багато важких проблем для батьків, учнів і вчителів. Від того, як у дошкільному віці розвивалася пізнавальна потреба, чи знаходила вона достатні умови для задоволення, значною мірою залежить пізнавальна чи розумова готовність до навчання в школі.

ВИСНОВКИ про мотиваційну готовність дошкільника до навчання у школі:

- мотиваційна готовність полягає у бажанні дитини вчитися, її ставленні до школи і навчання як до серйозної діяльності;
- структура мотиваційної готовності включає пізнавальні й соціальні мотиви при провідній ролі останніх;
- розвиток мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання передбачає формування правильних та різнобічних уявлень і знань дитини про школу, про шкільні вимоги; емоційно-позитивного ставлення до майбутнього навчання та розвиток пізнавальної активності дітей;
- педагогічними засобами формування готовності дошкільника до навчання у школі є читання книг про школу, знайомство з деякими правилами поведінки учня, відвідування школи; прийом аналізу дитячих робіт дорослим спільно з вихованцями; ігри «У школу».

3. Пізнавальна готовність дошкільника до систематичного навчання

Основний критерій пізнавальної готовності не тільки і не стільки в резерві знань і уявлень. Готовність до шкільного навчання з боку інтелектуального розвитку дитини полягає у рівні розвитку пізнавальних процесів, у якісних особливостях дитячого мислення. З цього погляду бути готовим до шкільного навчання означає: вміти виділяти істотне; порівнювати, бачити подібне й відмінне; міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки.

Перераховані вище вміння лежать в основі виділення дитиною предмета свого пізнання і прийняття нею навчальної задачі. Навчати цим вмінням слід на основі розвитку пізнавальних процесів – пам'яті, сприйняття, мислення, уяви. Починається ця робота з розвитку відчуттів і сприйняття. Дітей знайомлять з такими властивостями предметів, як форма, розмір, колір, смак, запах. Важливо показувати залежність між властивостями предмету: колір плоду – ознака його зрілості, форма предмета говорить про можливість його використання в практиці (кругле колесо котиться). У старшому дошкільному

віці дитина може розв'язувати задачі, оперуючи образами, без участі практичних дій. Така форма мислення називається наочно-образною. Для її розвитку велике значення мають продуктивні види діяльності – конструювання, малювання, ліплення, робота на природі. Тут розвивається вміння дитини уявляти кінцевий результат і етапи його втілення, вміння планувати свою роботу і діяти відповідно з планом.

У книзі «Тренуйте ум дітей» (Гільбух Ю. В., Георгієвська В. А.) для дошкільників пропонується ціла серія цікавих завдань у виді карток. Наприклад, завдання на виключення зайвого предмета з групи «груша, яблуко, слива, вишня, капуста»; чи на знаходження в декількох предметах спільного елементу; чи на пошук пари до певного предмета. За мірою зацікавленості дитини в таких завданнях, правильністю і усвідомленістю виконання можна робити висновок про рівень розумового розвитку.

Основна умова розвитку мислення дошкільника, як і розвитку його особистості в цілому – спілкування з дорослим. Стандартними причинами, що ведуть до відставання в розвитку, є: наявність конфліктів у сім'ї, сімейний алкоголізм, дефіцит спілкування. Необхідно забезпечити, щоб спілкування з дорослими було повноцінним і у кількісному, й у якісному відношенні – в інтелектуальному і емоційному значенні. У спілкуванні з дорослим формується той запас знань, з яким дитина повинна приходити в школу. Сюди входить:

1. Знайомство дошкільників із простими фізичними явищами. Головне – формувати уявлення про основні властивості руху в просторі, розкривати в доступній формі загальну залежність будови тіла тварин та їхньої поведінки від умов їхнього існування (чому заець зимою білий, чому їжак узимку спить, навіщо смуги на хутрі в тигра).

2. Інший напрямок формування знань – уявлення про події і явища суспільного життя. Варто розкривати дітям спільний, колективний характер праці, уявлення про взаємодопомогу, гуманність, патріотизм. Це основа всієї системи перших уявлень дошкільників про суспільство. Розкриваються ці загальні ідеї в конкретних розповідях дітям про життя і дружбу дітей, про працю і професії дорослих, про видатних людей, героїв, про традиції й свята нашого народу.

Колективний характер праці розкривається на основі конкретно ознайомлення з різними видами людської праці. Дітям доступні такі закономірності:

- усе, чим ми користуємось – речі, продукти, машини. – створюються працею людини;
- працює кожен, щоб зробити щось корисне іншим людям;

- праця – почесний обов'язок людини;
- люди працюють разом, роблячи одну справу, допомагають один одному;
- результати праці залежать від ставлення кожної людини до своїх обов'язків;
- машини, техніка полегшують працю людини.

Розкриваючи дітям певну систему знань, важливо йти від центрального вихідного поняття, конкретизуючи його на різних прикладах. Важливо не тільки дати систему знань, але й показати, як дорослий ставиться до них.

3. Знання елементів грамоти включає вміння звукового аналізу, вміння бачити відразу дві букви. Математична підготовка включає формування певних уявлень (про кількість, кількісні відношення, дії рахунку, про задачу, величини, їхнє вимірювання).

Отже, розумова готовність включає, з одного боку, певний рівень розвитку сприйняття, пам'яті, мислення; з іншого – певний запас знань про навколишній світ.

ВИСНОВКИ про пізнавальну готовність дошкільника до систематичного навчання:

- готовність до шкільного навчання з боку інтелектуального розвитку дитини полягає, по-перше у рівні розвитку пізнавальних процесів, у якісних особливостях дитячого мислення; по-друге, у запасі знань про дійсність;
- важливими складовими пізнавальної готовності дитини є вміння виділяти предмет свого пізнання і приймати навчальної задачі;
- формування пізнавальної готовності ґрунтується на розвиткові пізнавальних процесів дитини – пам'яті, сприйняття, мислення, уяви у процесі спілкування з дорослим;
- засвоєння запасу знань, з яким дитина повинна приходити в школу включає такі блоки, як знайомство дошкільників із простими фізичними явищами; уявлення про події і явища суспільного життя; засвоєння елементів грамоти.

4. Вольова готовність дитини виконувати вимоги школи

Наступний параметр готовності дитини до шкільного навчання – міра її довольності в організації своєї пізнавальної діяльності.

Засвоєння знань про навколишню дійсність у дошкільному віці характеризується своєю нецілеспрямованістю. Дитина вчиться, головним чином, у процесі гри, життєвої практичної діяльності, або в безпосередньому спілкуванні з дорослими. Знання, набуте за цей період, є непередбаченим (побічним) продуктом різних видів дитячої діяльності. Навчання у школі докорінно змінює структуру процесу засвоєння знань, роблячи його цілеспрямованим, свідомим, довольним. Роботи, проведені в лабораторії психології дошкільного виховання інституту психології України, показали, що цей вік має значні резерви для підвищення здатності дітей доволно направляти свої психічні процеси і поведінку. (В. К. Котирло, С. Є. Кулачковська, С. О. Ладивір та ін.).

Діяльність дітей 6–7 років не завжди зберігає цілеспрямований характер. Так, діти виявляють високу наполегливість, терпіння і винахідливість у досягненні привабливих для них цілей, а якщо мета важка, незрозуміла, то діти легко гублять її, переключаються на щось інше. Лише з розвитком розуміння **обов'язковості** навчальних ситуацій, фактор безпосереднього інтересу втрачає своє значення, хоча і зберігає мотивуючу силу.

Дуже важлива для даного віку доступність мети, яка породжує в дитини суб'єктивну ймовірність успіху, віру у власні сили і стимулює наполегливість, зосередженість. При цьому дитина повинна зберігати уявлення про мету, а значить інтервал між початком і завершенням завдання повинен бути невеликим. Коли дорослим визначено не тільки кінцеву мету, а й проміжні цілі, чітко розкриваються послідовність дій, то діти не просто досягають успіху в практичній діяльності, а й легше засвоюють способи дій.

Формуванню довольності процесів сприйняття, пам'яті сприяють ігри типу «Кіт і миші», «Гуси-лебеді», у котрих діти погоджують ігрові дії з певним сигналом.

Уважності, гострої спостережливості, зібраності вимагають дидактичні ігри типу «Що змінилося?», «Кого не стало», словесні ігри, наприклад, «Заборонене слово», настільні лото, доміно, парні картинки. Дуже подобаються дітям рухливі ігри, побудовані за принципом «роби точно так само».

Про рівень розвитку свідомої організації дитиною своєї діяльності говорить процес виконання різних завдань за зразком (аплікація, ліплення). Низька цілеспрямованість сприйняття, недостатня уважність виявляються в якості виконання, приводять до порушення співвідношень елементів за формою, величиною, кольором, розміщенням у просторі.

Важливий фактор вольового розвитку дошкільників – формування мотивів, зв'язаних із взаєминами дитини з дорослими і ровесниками. Характерною рисою дошкільників є те, що загальмовувати безпосередні свої бажання, підпорядковувати мотиви у залежності від їх суспільної цінності, дітей спонукає авторитет дорослого, любов до нього. Довіра до дорослого змушує дитину відмовляти собі в тому, що може викликати невдоволення близької людини.

У процесі взаємин дітей-ровесників виховуються їх вольові якості: бажання зробити щось корисне, приємне іншому, формується здатність жертвувати особистими бажаннями заради інтересів інших людей, докладати зусиль до спільної справи.

ВИСНОВКИ про вольову готовність дитини виконувати вимоги школи:

- навчання у школі докорінно змінює структуру процесу засвоєння знань, роблячи його цілеспрямованим, свідомим, довільним;
- вольова готовність дитини до шкільного навчання виявляється як міра її довільності в організації своєї пізнавальної діяльності;
- формуванню довільності процесів сприйняття, пам'яті сприяють ігри типу «Кіт і миші», «Гуси-лебеді», у котрих діти погоджують ігрові дії з певним сигналом;
- важливим фактором вольового розвитку дошкільників виступає формування мотивів, зв'язаних із взаєминами дитини з дорослими і ровесниками.

5. Емоційна готовність дошкільника до входження у систему взаємовідносин шкільного середовища

В умовах шкільного навчання діти повинні не тільки успішно навчатися, але й вміти спілкуватися з учителями і товаришами.

Правильна моральна поведінка дошкільників незмінно супроводжується позитивними емоційними переживаннями.

Вступ до школи означає для дитини нове емоційне життя, пов'язане з новими обов'язками, незвичним характером відносин з педагогами і ровесниками. Джерелом дитячих переживань є діяльність. За переживаннями лежить світ потреб дитини у співвідношенні з можливостями їх задоволення. Ставлення дитини до навчання залежить від того, якою мірою навчання виявилось засобом реалізації її прагнення до нового суспільного статусу.

Ось як поводить себе дитина, що позитивно ставиться до справи, незалежно від помилок і труднощів, що зустрічаються у роботі.

Олег В. складає з маленьких деталей пластмасового конструктора трьохповерховий будинок. Упевненими, швидкими рухами побудував два поверхи, подивившись на зразок один раз. Раптом він зупиняється, дивиться здивовано на зразок. Переводить погляд на частину побудованої конструкції: «Дивно! Я здається все зробив так, як там, а виходить менша». Розбирає зібране, вибирає з будівельного матеріалу інші деталі. Придивляється до зразка уважніше і буде нижню частину споруди з інших деталей: «А тепер виходить велика. Ні, я краще так зроблю...». Розбирає споруду, підсуває до себе зразок, починає уважно порівнювати кожні дві деталі відповідної частини зразка. Це вже раціональний спосіб. Справи йдуть краще.

Ще один приклад. Юра З. починає так само, як Олег. Але виявляє, що побудована фігура не відповідає зразку. Насупився. Мовчки розбирає побудоване, починає спочатку. Кожну деталь уважно розглядає і звіряє на око зі зразком. Знову помилка, роздратовано говорить: «Ну, що це таке, знову не так!». Невдоволений вираз обличчя, рухи уповільнюються, з'являються сльози на очах. Але роботу не кидає. На пропозицію допомогти відповідає: «Сам зроблю». Нарешті, знаходить раціональний спосіб виконання і досягає успіху.

Емоційна готовність у Юри виявляється в умінні стримати емоції, якщо вони заважають роботі. Дитина зуміла організувати свою поведінку в напрямку поліпшення результатів роботи. Вміння перебороти своє небажання і не піддаватися неприємним емоціям особливо важливе в школі.

Лише 18% першокласників можуть стримувати свої негативні емоції. А ось інший приклад. Алла С. робить те ж саме, що і Юра. Подивившись на зразок, заявляє, що це швидко робиться. Енергійно береться за роботу, на зразок не дивиться, будує щось віддалено на нього схоже. Пропозиція перевірити правильність побудованого

викликає невдоволення. Розгублено дивиться на зразок. Розібрала побудоване, бере інші деталі. Рухи уповільнюються, нові деталі знову не порівнює зі зразком. Знову не вийшло. Різко відкидає конструктор: «Не вмю я таке будувати!». Тон роздратований, сердитий. Вийшла з кімнати, грюкнувши дверима.

Дівчинка не зуміла справитися зі своїми неприємними переживаннями, негативні емоції виявилися сильніше позитивних.

Отже, позитивне ставлення до завдань потрібно виховувати через пізнавальні інтереси, посилення мотиву діяльності (робота для мами, сестрички, на виставку, змагання).

Важливо використовувати такі прийоми, як заохочення, схвалення; оцінюючи дитячу роботу, варто більше підкреслювати позитивне, ніж негативне. Разом з тим, надмірно самовпевнених дітей потрібно вчити самим оцінювати і виправляти свою роботу.

Про емоційну готовність до навчання свідчить здатність пережити свої успіхи і невдачі при виконанні завдань – радість від успішного рішення, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву. Важливим аспектом емоціональної готовності є вміння спілкуватися з дорослими і ровесниками, орієнтуючись при цьому на нову позицію школяра.

Добре виявляється характер емоцій і почуттів дітей у реакціях на зауваження, оцінку їх дій і вчинків старшими. Якщо дитина стримує своє невдоволення, прислухається до зауважень, прагне виправити помилки, можна говорити, що вона емоційно готова до такого спілкування, позитивно ставиться до дорослого і його вимог.

Потреба в спілкуванні з ровесниками виявляється в прагненні до контактів з іншими дітьми, у піднесеному настрої при перебуванні в дитячому колі. Дошкільників з розвинутим прагненням до спілкування характеризує дружелюбність, товарицькість, готовність старанно, за своєю ініціативою виконувати справу, потрібну для інших дітей. Важливою є здатність дитини до співпереживання, співчуття, що виявляється в готовності відповісти на негаразди товариша. Дорослий повинен стежити за взаєминами дитини з ровесниками, дорослими, висловлювати свої оцінки. Немає дітей, байдужих до оцінок дорослих, рано чи пізно дитина засвоює такі форми взаємин, що систематично схвалюються.

ВИСНОВКИ про емоційну готовність дошкільника до шкільного навчання:

- вступ до школи означає для дитини нове емоційне життя, пов'язане з новими обов'язками, характером відносин з

педагогами і ровесниками, орієнтованим на нову позицію школяра;

- емоційна готовність дитини включає такі компоненти, як вміння спілкуватися з учителями і товаришами; правильна моральна поведінка; вміння перебороти своє небажання і не піддаватися неприємним емоціям;
- показниками емоційної готовності виступає здатність дитини переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань – радість від успішного рішення, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву.

МОДУЛЬ V ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ НА ЕТАПІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

ТЕМА 26 ПСИХОЛОГІЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

ПЛАН

1. Психофізіологічні особливості дитини, яка вступає до школи
2. Соціально-психологічна адаптація першокласників до умов шкільного навчання
3. Діяльність молодшого школяра
4. Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра
5. Емоційно-вольові процеси молодшого школяра
6. Особистість молодшого школяра

Література

1. *Амонашвили Ш. А.* Психологические основы педагогики сотрудничества. – М.: Педагогика, 1991. – 138 с.
2. *Ануфрієв А. Ф., Костроміна С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. – М., 1998. – 224 с.
3. *Бех І. Д., Максименко С. Д.* Критерії моральної вихованості молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1989. – 95 с.

4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. *Борисhevский М. И.* Развитие нравственных убеждений школьников. – К.: Рад. школа, 1986. – 181 с.
6. Вікова психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 114–174.
7. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 252 с.
8. *Забродський М. М.* Вікова психологія: Навч. посібник. – Тернопіль, 2005. – С. 57–70.
9. *Заика Е. В., Назарова Н. П., Маринен И. А.* Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 28–35.
10. *Коломинский Я. Л., Панько Е. А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – Мн.: Университетское, 1990. – 190 с.
11. *Котирло В. К.* Початковий період у навчанні школярів. – К.: Знання, 1985. – 48 с.
12. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 356 с.
13. *Максименко С. Д.* Індивідуальні особливості мислення дитини. – К.: Знання, 1977. – 48 с.
14. *Матюхина М. В.* Психология младшего школьника: Учебно-методическое пособие. – М.: Просвещение, 1976. – 207 с.
15. Мислення в діяльності молодших школярів / Під ред. І. С. Костюка, І. А. Балла. – К.: Рад. школа, 1981. – 160 с.
16. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
17. *Савицька О. В.* Учіння, учбова діяльність та навчання: проблеми співвідношення та розмежування понять / Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 26, в 4-х томах. – Т. 4. – К.: Главник, 2005. – С. 8–13.
18. *Савчин М. В., Василенко Л. П.* Вікова психологія: Навчальний посібник. – Дрогобич: Видавн. фірма «Відродження», 2001. – 287 с.
19. *Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

1. Психофізіологічні особливості дитини, яка вступає до школи

Хронологічні межі молодшого шкільного віку становлять період життя дитини з 6–7 до 10–11 років. Ці межі можуть змінюватись залежно від системи навчання, прийнятої у суспільстві. Так, у Великій Британії та в Ізраїлі шкільне навчання починається з 5 років, з цього ж моменту відраховується молодший шкільний вік. У тих випадках, коли дитина внаслідок різних причин позбавлена шкільного навчання, її розвиток відбувається інакше, ніж у ровесників, що відвідують школу. Водночас і особливості розвитку сучасних школярів зумовлені станом системи шкільної освіти, при зміні якої змінюються і показники розвитку.

Вступ до школи підготовлений як рівнем розвитку психіки і особистості дитини, так і дозріванням її організму. Зростає ріст і вага тіла дитини, а водночас і її розумова працездатність. Відбувається інтенсивний розвиток нервової системи, її можливості значно розширюються, збільшується вага лобних відділів головного мозку, що створює можливості для здійснення довільної поведінки, планування, виконання і контролю програми дій. Зростає сила гальмування та врівноваженість процесів вищої нервової діяльності. Разом з тим, процеси збудження ще превалюють над процесами гальмування, тому дитина залишається досить непосидючою й нестриманою, хоча значно меншою мірою, ніж дошкільник. Організм 6-річної дитини відзначається добре розвиненими серцем і судинами, дозволяє їй витримувати ті навантаження, які передбачені шкільною програмою. У свою чергу, шкільна програма орієнтована на психофізіологічні можливості дитини цього віку. Так, у ній передбачені менша тривалість уроку – 35 хв., значний вміст рухливих вправ, ігрових ситуацій тощо.

Соціальна ситуація психічного розвитку молодшого школяра відзначається системою вимог і очікувань дорослих щодо інтеграції дитини в шкільне середовище. У взаємовідносинах змінюється позиція як дитини, так і дорослих, насамперед, батьків. Дорослі очікують від дитини більшої самостійності, відповідальності, витривалості. Значно зростає обсяг обов'язків дитини. З іншого боку, молодший школяр, усвідомлює соціальну значущість свого навчання в школі, вважаючи його необхідним етапом підготовки до дорослого життя. Найавторитетнішою особою серед оточуючих стає вчитель.

Дитина, яка добре підготовлена до школи, швидко адаптується до умов навчального закладу, тобто виконує вимоги вчителя, режим школи, цікавиться змістом навчальних предметів, установлює відносини з ровесниками, перебуває в позитивному настрої.

Для молодшого школяра провідною діяльністю виступає навчальна, яка у дошкільника ще не була сформованою. З початку шкільного навчання в учня активно формується повна структура навчальної діяльності, від якої залежить подальший успіх дитини в оволодінні основами наук, а потім і в професійному навчанні.

Таким чином, учитель у своїй роботі над розвитком особистості молодшого школяра орієнтується на формування в нього навчальної діяльності, у процесі виконання якої в учня розвиваються основні новоутворення психіки та особистості.

ВИСНОВКИ про психофізіологічні особливості дитини, яка вступає до школи:

- хронологічні межі молодшого шкільного віку становлять період життя дитини з 6–7 до 10–11 років;
- психічний розвиток сучасних школярів зумовлений станом системи шкільної освіти, при зміні якої змінюються і показники розвитку;
- навчальна програма початкової школи орієнтована на психофізіологічні можливості дитини цього віку;
- здатність дитини виконувати вимоги початкової школи забезпечується дозріванням її організму й, передовсім, нервової системи;
- дозрівання організму виявляється як зростання росту й ваги тіла дитини, яким відповідає розвиток серця й судин;
- у нервовій системі дозрівання виявляється як збільшення ваги лобних відділів головного мозку, зростання сили гальмування та рівноваженості, хоча процеси збудження ще превалюють.

2. Соціально-психологічна адаптація першокласників до умов шкільного навчання

Адаптація першокласників до навчання у школі – одна з найактуальніших проблем дитячої психології, яка вирішує її разом із

педагогікою, психогігієною, біологією, соціологією. Процес адаптації – вузловий момент становлення дитини в якості суб'єкта навчальної діяльності. По-перше, тому, що в ході адаптації до шкільного навчання дитина отримує орієнтацію в системі поведінки, яка надовго визначає подальшу долю її розвитку. По-друге, в ході цього процесу формується учнівський колектив з певним рівнем соціально-психологічної згуртованості. Взаємини у шкільному класі виступають могутнім засобом залучення особистості дитини до нових соціальних функцій, культури, норм поведінки, характерних для школи.

Адаптація – універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем. Це складне соціально зумовлене явище, що охоплює три рівні адаптивної поведінки людини: біологічний, психологічний і соціальний з провідною роллю останнього. Адаптивну діяльність людей мотивують соціально зумовлені потреби. Водночас для неї властиве і специфічно біологічне, притаманне людському організму. Все це характеризує адаптацію як цілісний біопсихосоціальний процес.

Процес адаптації першокласників протікає на всіх її рівнях:

- біологічному (пристосування до нового режиму навчання й життя);
- психологічному (входження до нової системи вимог, пов'язаних з виконанням навчальної діяльності);
- соціальному (входження до учнівського колективу).

Все це означає суттєву перебудову життя, фізіологічних та психічних станів першокласників, що супроводжується неприємними відчуттями дискомфорту (пов'язаними, в основному з втратою звичних й улюблених занять, зміною соціального оточення), зламом і дисбалансом динамічних стереотипів, швидким накопиченням нової інформації та особистісними змінами. Проявами таких станів можуть бути тривожність, фрустрація, депресія, нестача впевненості в собі, невротичні прояви.

Психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю. Це процес взаємодії особистості дитини із середовищем, за якого дитина повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнят-

ті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні й у розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації й соціалізації дитини.

Соціальна адаптація – це процес, за допомогою якого дитина або дитяча група досягають стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту із оточуючими людьми..

Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації в цілому, що забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості. Першокласник повинен пристосуватись до вимог тих соціальних груп, що характерні для школи (учнівська група, вчителі, інші класи тощо).

Соціальна адаптація проходить чотири основних стадії:

- *зрівноваження* – встановлення рівноваги між групою та особистістю, які проявляють взаємну терпимість до системи вподобань і стереотипів поведінки один одного;
- *псевдоадаптація* – поєднання зовнішньої пристосованості до соціальної групи з негативним ставленням до її норм і вимог;
- *пристосування* – визнання і прийняття систем вподобань нової соціальної спільноти, взаємні поступки;
- *уподібнення* – психологічна переорієнтація особистості, трансформація колишніх поглядів, орієнтацій, установок відповідно до нової ситуації.

Період адаптації першокласника пов'язаний із трансформацією раніше сформованих у нього стереотипів поведінки й навичок життєдіяльності, що призводить не лише до низки утруднень у взаємодії з оточуючим світом і в повсякденному житті, а й нерідко спричиняє погіршення навчальних успіхів. У першому класі спостерігається різке зниження мотивації дитини відвідувати школу й навчатись, падіння пізнавального інтересу, що пов'язано саме з труднощами адаптаційного періоду.

Основні проблеми соціалізації молодшого школяра в перші місяці відвідування школи можна позначити як труднощі соціально-психологічної адаптації дитини до вимог навчання в школі. До них належать наступні **типи труднощів**.

- *Зміна режиму життєдіяльності*. Дорослий повинен чітко, зрозуміло розкривати вимоги та доброзичливо контролювати їх виконання, використовуючи переважно схвалення дій дитини.
- *Специфіка відносин з учителем*. Учитель займає іншу позицію, ніж вихователь дошкільного закладу. Він оцінює, насамперед,

результати діяльності учня, а не його особистість. Дитина ж прагне до схвалення своїх дій з боку дорослого, а при відсутності схвалення вважає, що дорослий його «не любить».

- *Нові вимоги в сім'ї, члени якої починають серйозніше ставитись до дитини, до її діяльності в школі.* Зростає обов'язковість у поведінці дитини. У центрі відносин з батьками – результати й процес учіння.
- *Згасання інтересу до школи при появі перших труднощів у навчанні, коли потрібно докласти зусиль, проявити наполегливість, працелюбність.* Подальший розвиток позитивної навчальної мотивації залежить від формування навчальної діяльності.

Учитель повинен створити всі умови для успішної адаптації першокласників до шкільного навчання, а для цього педагог повинен глибоко розбиратись у вікових особливостях психічного розвитку молодшого школяра. Нагадаємо, що характеристика кожного вікового періоду психічного розвитку містить такі основні компоненти: провідну діяльність, соціальну ситуацію розвитку, новоутворення психіки й особистості. Складність управління цим процесом полягає в тому, що перебіг адаптації у різних дітей відбувається по-різному, залежить від їх індивідуально-психологічних особливостей, рівня підготовленості дитини до шкільного навчання, а також від педагогічних умов, створених у школі для роботи з першокласниками.

ВИСНОВКИ про соціально-психологічну адаптацію першокласників до умов шкільного навчання:

- у ході адаптації до шкільного навчання дитина отримує орієнтацію в системі поведінки, яка надовго визначає подальшу долю її розвитку;
- адаптація – універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем, складне соціально зумовлене явище;
- процес адаптації першокласників протікає на біологічному, психологічному, соціальному рівнях;
- ознаками адаптивних проблем першокласника є стани тривожності, фрустрації, депресії, нестача впевненості в собі, невротичні прояви;
- учитель повинен створити психолого-педагогічні умови для успішної адаптації першокласників до шкільного навчання.

3. Діяльність молодшого школяра

Навчальна діяльність – провідна для психічного розвитку молодшого школяра. На початок шкільного навчання дитина володіє окремими елементами навчальної діяльності. Наприклад, за вказівкою учителя дитина виконує певні вправи, завдання, але повна структура навчальної діяльності із системою взаємопов'язаних її компонентів формується протягом усього початкового навчання. При оволодінні учнем всіма компонентами навчальної діяльності говорять про самостійну навчальну діяльність, яка є необхідною умовою успішного навчання дитини в середній школі. Змістом навчальної діяльності виступають теоретичні знання, характерною відзнакою яких є дедуктивна будова: від абстрактного (понять, правил, законів, постулатів) до конкретного (прикладів, практичних задач).

У структурі навчальної діяльності прийнято виділяти наступні компоненти (за Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим).

- Мета і головний результат, які в узагальненому вигляді полягають у засвоєнні основ наук, що виступають змістом навчальної діяльності (поняття, закони, загальні способи розв'язання задач).
- Потреби, що ґрунтуються на необхідності отримання теоретичних знань.
- Мотиви, що передбачають прагнення до засвоєння способів відтворення теоретичних знань.
- Навчальні ситуації (задачі), при розв'язання яких школяр оволодіває загальним способом вирішення цілого класу часткових задач певного типу (письмо під диктовку, розв'язання арифметичних задач, вироби з паперу).
- Навчальні дії та операції, що складаються з навчально-пізнавальних дій, а також дій контролю й оцінки й спрямовані на розв'язання учбової задачі.

Розглянемо сутність кожного з компонентів навчальної діяльності.

Конкретна навчальна мета ставиться на кожному уроці. Наприклад, засвоїти дію додавання у межах 10, або навчитись виділяти присудок у двоскладовому реченні. Слід зауважити, що мету навчальної діяльності учень повинен усвідомлювати як необхідний кінцевий результат своїх зусиль. Спочатку навчальну мету формулює вчитель, а учень приймає її. Згодом дитина повинна сама ставити навчальну мету. На практиці дитина часто не усвідомлює навчальної мети.

Наприклад, читає параграф підручника, бо вчитель дав завдання, а не для того, щоб засвоїти певний обсяг знань.

Навчальна задача спрямована на засвоєння загальних способів розв'язання задач. Ось приклади навчальних задач: письмо під диктовку, переписування, письмо по пам'яті. Якщо конкретна задача полягає в тому, щоб написати, наприклад, диктант на тему «Весна», то навчальна задача – навчитись писати під диктовку взагалі.

У навчальній ситуації вчитель розкриває мотив її виконання і дає зразок розв'язання задач певного типу, який учні засвоюють у процесі його відтворення і вже потім самостійно використовують для розв'язання конкретно-практичних задач. Сучасний стан методики початкового навчання не завжди передбачає виділення вчителем цього загального способу розв'язання певного класу навчальних задач, тому учні засвоюють його стихійно у процесі виконання значної кількості конкретних задач. Наприклад, учні пишуть значну кількість письмових робіт, але як це робити *взагалі*, вчитель окремо не розкриває. Або вчитель виділяє у словах суфікси і вимагає, щоб учні шляхом наслідування робили те ж. Проте, як це робити взагалі – з будь-яким словом, на основі яких перетворень слова, вчитель не пояснює. В удосконаленні методик початкового навчання полягає важлива задача педагогічної психології.

За допомогою навчальних дій учні засвоюють зразки загальних способів розв'язання задач. Навчальні дії надзвичайно різноманітні, відрізняються залежно від засвоюваного матеріалу. Види навчальних дій ілюструє Таблиця 6.

Дії контролю полягають у співвіднесенні учбових дій з їх зразками. Дитина повинна навчитись контролювати себе. При цьому дії контролю стають самоконтролем. Контроль передбачає виправлення недоліків, усунення помилок.

Види самоконтролю:

- а) аналіз готових результатів;
- б) контроль процесу виконання;
- б) контроль передбачуваних результатів.

Вчитель повинен вчити учнів контролювати себе, використовуючи такі прийоми: поділ результатів на елементи та їх співвіднесення зі зразками, розкриття типів помилок (пропуск, перестановка, незнаання правила), виділяє етап обмірковування наступної дії, пояснюючи зміст приказки «Сім раз відмір, один раз – відріж».

За допомогою дій оцінки людина встановлює відповідність результатів засвоєння вимогам навчальної ситуації. Оцінка не передбачає

виправлень у вже виконаній задачі, але мотивує учня до кращого виконання наступних завдань.

Таблиця 6

Види навчальних дій

Навчальні дії				
За об'єктом		За рівнем узагальнення		
<i>Предметні</i>	<i>Розумові</i>	<i>Загальні</i>	<i>Окремі</i>	<i>Конкретні</i>
Виконання аплікації, конструювання,	Додавання «про себе»	Для всіх навчальних предметів	Використовуються в певних завданнях, наявних у різних предметах	використовуються при розв'язанні конкретних задач
Викликають зміни у предметах, що є опорою розумових дій	Створення нових образів, уявлень, засвоєння знань	Відтворення схем, моделей, розв'язання за формулою, на основі словесних описів	Робота з текстом	Визначення форм дієслова

Оцінка вказує на причини й шляхи подолання недоліків, а не тільки дає кількісну характеристику результатів. На основі оцінки вчитель виставляє бал – кількісне відображення оцінки.

У навчальній діяльності всі навчальні дії тісно взаємопов'язані і утворюють цілісну систему. Зокрема, система навчальних дій на розв'язання навчальної задачі включає наступні дії:

- перетворення умов задачі з метою виявлення її суттєвих компонентів і відношень (загального способу розв'язання);
- моделювання відношення в предметній, графічній, буквеній формі;
- перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей;
- побудова системи часткових задач, що розв'язуються способом, відображеним у моделі;

- контроль за виконанням;
- оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання даної навчальної задачі.

У молодших школярів розвивається широка палітра мотивів навчальної діяльності. Серед них позитивні і негативні, пізнавальні, соціальні мотиви, мотиви уникнення невдач та ін. Якщо першокласника відзначає узагальнений інтерес до школи, то згодом інтереси диференціюються, наповнюються конкретним змістом. Водночас, до закінчення початкової школи пізнавальний інтерес значно знижується. Протягом усього початкового періоду навчання дуже сильними є соціальні мотиви: схвалення з боку дорослих, досягнення престижних позицій серед ровесників, відповідальність, обов'язок тощо (Л. І. Божович).

Структура навчальної діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її виконувати, виробляючи перші вміння вчитися. Уже наприкінці другого та в третьому класі учні поступово починають самостійно виконувати окремі компоненти навчальної діяльності.

Протягом початкового навчання і далі навчальна діяльність вдосконалюється за рахунок ускладнення своїх цілей, задач, а також відповідних їм дій. Важливу роль у навчальній діяльності відіграють пізнавальні психічні процеси. Насамперед, мислення, пам'ять, мовлення. Співвідношення їх між собою залежить від етапу навчання та його змісту при оволодінні такими предметами, як мова, математика, природознавство тощо. Особливості мислення молодшого школяра, що полягають у його опорі на сприймання, пояснюють необхідність використання у навчанні молодших школярів різних видів наочності: малюнків і схем до задач, макетів, моделей, роздаткового матеріалу, таблиць тощо. Крім функції опори, наочність для молодшого школяра слугує джерелом розширення чуттєвого досвіду, необхідно для формування теоретичного мислення.

В основі **формування навчальної діяльності** лежить розгорнуте розкриття дітям головних її компонентів, розглянутих вище. Вчитель добивається, щоб учень на кожному уроці усвідомлював мету своєї роботи: чого він повинен навчитись, про що дізнатись при засвоєнні відповідної теми. Ретельно пояснюється навчальна ситуація, аналізуються її компоненти та вимоги до учнів. Вчитель повинен довести необхідність пошуку загального способу розв'язання задач, встановити чітку послідовність навчальних дій.

Сприятливо впливає на формування навчальної діяльності вдосконалення дій контролю і оцінки, які спираються на поелементний

аналіз як самого процесу роботи, так і її результату. Вчитель повинен виробити в учнів звичку перевіряти свої роботи, перевірка має бути окремим етапом виконання навчальних завдань.

Необхідно формувати позитивне ставлення учнів до навчання, в якому вирізняються такі складові: усвідомлення учіння як суспільно-корисної діяльності, переживання інтересу до окремих прийомів учіння, інтересу до змісту предмета.

Ознайомлюючи учнів із послідовністю навчальних дій, слід розрізняти серед них предметні й такі, що мають виконуватись у внутрішньому, мисленому плані. При цьому важливо домагатися, аби предметні дії набували внутрішньої форми за належної узагальненості, скороченості, «згорнутості» та усвідомленості. В такому разі учень здатен пояснити та прокоментувати хід своїх розумових перетворень. Випадки, коли учень усно розв'язує задачу правильно, але не вміє пояснити хід своїх міркувань, свідчать про порушення балансу між зовнішніми й внутрішніми діями.

У молодших школярів наявні також інші види діяльності. Змістом праці молодших школярів виступає переважно самообслуговування, забезпечення побутових процесів, виготовлення виробів, елементи сільськогосподарської праці, допомоги по господарству дорослим.

Ігри молодших школярів мають такі різновиди:

- *рольові*, що відбуваються як спільна діяльність з однолітками (діти відтворюють взаємини між людьми, проявляють значну творчість, самостійність);
- *дидактичні*, в яких навчальна задача подається у вигляді ігрової, включає неігрові способи діяльності, засвоєння яких характерне для процесу учіння. Наприклад, гра у рослине лото вимагає володіння операціями мислення (аналізом, порівнянням, конкретизацією), які засвоєні завдяки навчанню, а вдосконалюються на матеріалі дидактичної гри;
- *рухливі* (спортивні) слугують розвиткові психомоторних якостей, а також розвиткові довільності, уважності, кмітливості, спритності дитини.

ВИСНОВКИ про діяльність молодшого школяра:

- навчальна діяльність – провідна для психічного розвитку молодшого школяра;
- основні компоненти структури навчальної діяльності – характерні для неї мета, потреби, мотиви, навчальні ситуації, навчальні дії та операції;

- у молодших школярів розвивається широка палітра мотивів навчальної діяльності з перевагою соціальних;
- структура навчальної діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її виконувати, виробляючи перші вміння вчитися;
- протягом початкового навчання і далі навчальна діяльність вдосконалюється за рахунок ускладнення своїх цілей, задач, а також відповідних їм дій;
- важливими видами діяльності молодшого школяра є праця й гра.

4. Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра

Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра відзначаються зростанням довільності та регульованості.

Сприймання має такі особливості:

- функціонує на рівні впізнавання та називання кольору і форми;
- значно вдосконалюється спостереження як цілеспрямоване сприймання з виділенням значної кількості деталей. Цьому сприяє написання учнями творів-описів, творів за картинкою;
- формується спостережливість як риса особистості (Г. О. Люблінська, О. І. Ігнатєва).

Увага молодшого школяра ще значною мірою мимовільна, але все більшого значення набуває довільна. Учень може зосереджуватись на тому, що говорить вчитель, показує у підручнику, на дошці. Водночас, стійкість довільної уваги незначна, і тому вчитель повинен спиратись на мимовільну увагу учня, використовуючи значну кількість наочності (П. Я. Гальперін, І. В. Страхов, Л. І. Божович).

Мислення. При вступі до школи дитина володіє наочно-образним та наочно-дійовим мисленням. Тому найкраще виділяє зовнішні ознаки, які лежать в основі її умовиводів та узагальнень. Так, учень краще вирізняє префікс «на» у конкретному значенні («на тарілці»), ніж в абстрактному («на пам'ять»).

Протягом початкового періоду навчання у дитини активно *формується теоретичне мислення*, що відокремлюється від сприймання і спирається на розвиток рефлексивних механізмів психіки. Остан-

німи експериментальними дослідженнями показано, що в розвитку мислення молодших школярів існують невикористані резерви, які полягають у тому, що спеціально побудоване навчання (його називають розвивальним) забезпечує ефективне здійснення учнями переходів не тільки від конкретного до абстрактного, а й від абстрактного до конкретного (В. В. Давидов, С. Д. Максименко та ін.).

Відповідно до описаної вище кардинальної лінії розвитку мислення молодшого школяра цей психічний процес зазнає глибоких змін, які стосуються операцій, видів та форм мислення. Зростає роль понятійних і абстрактних компонентів мислення порівняно з його об'єктивними і конкретними складовими. Проте практична дія та образ залишаються важливими опорами мислення молодшого школяра, особливо при розв'язанні складних для нього задач. Наприклад, якщо не вдається усно розв'язати математичну задачу, дитина переходить до виготовлення схеми, малюнку до неї.

Операції мислення стають дедалі більш узагальненими, ситуативно- незалежними. Якщо дошкільнику буває важко без наочно-го зображення класифікувати предмети, чи виділити їх властивості, то молодшому школяреві вже під силу здійснювати ці дії за описом, коли задача подається у мовній формі. Операції мислення молодшого школяра досліджували такі психологи, як Л. С. Виготський, М. Н. Шардаков, Т. В. Косма, Н. О. Менчинська, О. В. Скрипченко та ін.

Учні можуть аналізувати значний за обсягом матеріал, враховуючи різні його компоненти. Діти поступово прагнуть розглянути пізнаваний предмет у цілому, охоплюючи всі його частини, хоч і не вміють ще встановлювати взаємозв'язків між ними.

Аналіз відбувається у певному порядку, а не хаотично, що свідчить про його систематичність. Наприклад, вирізняючи частини тіла собаки, дитина робить це послідовно – від голови до хвоста. Спочатку учень називає цілі блоки, а потім деталізує їх. Наприклад, у собаки голова, тулуб, лапи, хвіст. На голові собаки пара очей, вух, ніс і т. д.

Синтез у молодших школярів виявляється у здатності виконувати такі завдання, як визначення предмету за його ознаками, встановлення зв'язків між цілим і його частиною (завдання типу «Визнач, з якого дерева ці листочки», «Поедною лінією овочі та фрукти з тваринками, які ними харчуються»). Такі завдання дитина виконує гірше, ніж аналітичного характеру, що свідчить про те, що синтез у розвитку відстає від аналізу (А.Валлон). Це виявляється і у характерній помилці, яку назвали «коротким замиканням». Вона полягає у тому, що дитина утруднюється встановити зв'язки між всіма умовами

задачі, деякі з них не знаходять місця у міркуваннях дитини. Вона охоплює аналізом частину умов задачі, упускаючи в них суттєві моменти.

На основі процесів аналізу і синтезу в молодших школярів формуються складніші мисленнєві дії: класифікації, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації.

Учні класифікують предмети за кількома спільними ознаками. Геометричні тіла вміють згрупувати за формою, розміром, кольором: кубики червоні маленькі, кубики червоні великі, кулі сині маленькі, кулі червоні великі тощо. У молодших школярів виникає здатність при класифікації орієнтуватись на внутрішні спільні ознаки, а не тільки на зовнішні. Так, вони вміють утворити групи слів за ознакою їх приналежності до частин мови: дієслова, іменники тощо.

При узагальненні молодші школярі все більшою мірою орієнтуються на суттєві спільні ознаки. Так, вони об'єднують в одну групу задачі з різними конкретними умовами: додавання яблук, ящиків, олівців тощо. Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи узагальнення, від переважно наочно-мовних діти переходять до уявно-мовних, а згодом і до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнення.

Особливо добре вдаються учням завдання на порівняння предметів, набагато гірше на порівняння абстрактного матеріалу (слів, явищ). У цілому навчання молодших школярів умінню порівнювати підносить їхню аналітико-синтетичну діяльність на вищий рівень.

Абстрагування дозволяє дітям відокремлювати властивості від його носія – конкретного предмета. На основі здатності до абстрагування учні засвоюють перші наукові поняття. Так, учні усвідомлюють, що іменниками слід називати слова на позначення предметів, а дієсловами – дій та станів.

Розвивається і зворотна до абстрагування операція – конкретизація. Вона виявляється у завданнях, які вимагають наведення прикладів до певного загального твердження за схемою «Овочі ростуть на городі. Наприклад...».

Достатній розвиток операцій абстрагування і конкретизації, узагальнення та класифікації слугує основою індуктивних та дедуктивних умовиводів. Більш доступними для молодших школярів є індуктивні висновки, змістовність та істинність яких залежить від нагромадженого дітьми досвіду (М.Н.Шардаков). Вони проявляються у здатності дитини на основі своїх спостережень зробити певне узагальнення. Так, учитель може організувати на уроці спостереження

учнів за написанням частки «не» із різними словами, а потім запитати дітей, до якої частини мови належать слова, з якими «НЕ» пишеться окремо. Діти самостійно роблять висновок: «Не» з дієсловами пишуть окремо». Водночас формуються і дедуктивні умовиводи, які є основою теоретичного мислення. У молодшого школяра дедуктивні умовиводи значною мірою спираються на чуттєвий досвід, а також на індуктивні умовиводи. Якщо дитина узагальнила часткові випадки у правилі (індуктивний умовивід), то їй легше визначити конкретні умови, коли це правило слід застосувати (дедуктивний умовивід).

Пам'ять молодших школярів поряд із мисленням відіграє важливу роль у засвоєнні навчального матеріалу, оволодінні новим соціальним досвідом: знаннями, уміннями, навичками. Відбувається зміна співвідношення між різними видами пам'яті порівняно з дошкільним віком. Зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті.

Значний обсяг навчального матеріалу, який чимдалі зростає, зумовлює розширення використання довільного запам'ятовування. При цьому діти починають оволодівати прийомами запам'ятовування (мнемонічними прийомами): використовують асоціативні зв'язки, план, опорні схеми, малюнки, повторення тощо. Спочатку вчитель знайомить їх з цими прийомами, разом з дітьми складає план, опорну схему. Обов'язковість і систематичність навчального процесу ставить перед учнем завдання довільно відтворювати матеріал.

У молодшому шкільному віці зростає продуктивність, міцність і точність запам'ятовування навчального матеріалу. Зумовлено це, зокрема, оволодінням учнями досконалішими мнемонічними прийомами.

Підвищується точність впізнавання запам'ятованих об'єктів. Причому спостерігаються і якісні зміни у цих процесах. Так, першокласники, впізнаючи об'єкти, більше спираються на їх родові, загальні ознаки, а вже третьокласники більшою мірою зорієнтовані на аналіз, виділення в об'єктах специфічних видових та індивідуальних ознак.

У молодшому шкільному віці виникає загроза неправильного використання пам'яті, яка особливо негативно позначається на подальших етапах навчання. Намагаючись запам'ятати якомога більший обсяг матеріалу, учень послаблює роботу над його осмисленням, спирається на механічне запам'ятовування. Вчителю потрібно забезпечити усвідомлення і виконання дітьми правила: запам'ятовувати тільки після того, як зрозумів. У процесі осмислення матеріалу, відбувається мимовільне запам'ятовування, яке зберігає своє важливе значення.

Розуміння навчального матеріалу слугує основою розвитку словесно-логічної пам'яті, як новоутворення психіки молодшого школяра, що тісно пов'язане із теоретичним мисленням.

Мовлення. Сучасна система навчання передбачає широке використання спілкування вчителя з учнями за допомогою мови, що висуває високі вимоги до розвитку мовлення дітей. Розвиваються такі сторони мовлення, як говоріння і слухання; види мовлення – монологічне, писемне, внутрішнє. У всіх проявах розвитку мовлення учня містяться ознаки зростання його довільності.

Слухання нерозривно пов'язане із розумінням почутого. Щоб полегшити цей процес, вчитель повинен постійно зберігати зворотній зв'язок із класом, контролювати, як діти сприймають його слова. Для цього широке використання знаходить навчальний діалог. Завдяки слуханню розширюється запас пасивної лексики.

Говоріння розвивається як у процесі діалогів, так і у зв'язних відповідях учня на уроках, які наближаються до монологу. Навчальний матеріал з різних предметів містить своє спеціальну термінологію, засвоєння якої учнями розширює їхній словник. На початок шкільного періоду розвитку дитина вже володіє певним словниковим запасом і мовною граматику. Учень починає свідомо ставитись до свого говоріння, задумується над правильною побудовою висловлювання, підбирає відповідну форму слова.

Важливим надбанням молодшого школяра є оволодіння писемним мовленням, яке пов'язане із засвоєнням читання. Писемне мовлення – найбільш довільний вид мовлення, вимагає від учня неабияких зусиль, пов'язаних із складною аналітико-синтетичною діяльністю по співвіднесенню слів з їх значеннями, встановленню зв'язків між словами тощо. У процесі оволодіння читанням та писемним мовленням у дитини зростає словник, урізноманітнюються функції мовлення, удосконалюється його синтаксична структура тощо.

Читання про себе сприяє розвитку власне внутрішнього мовлення, яке відіграє важливі функції мислення та планування.

До кінця початкового періоду навчання у школяра збільшується кількість слів і речень у письмових роботах, зростає швидкість письма, підвищується його якість на основі засвоєння правил граматики.

Уява молодшого школяра розвивається у напрямку зростання її керованості, реалістичності, втілюваності. Репродуктивна уява відіграє важливу роль у розумінні навчального матеріалу, особливо при відсутності унаочнення. Образи уяви слугують тими опорами, якими користується мислення дитини. Водночас ці образи досить конкретні

і можуть утруднювати процес узагальнення. Так, вислів «легка рука» викликає образ висохлої, тонкої руки.

Вдосконалюються образи уяви: від недиференційованих, приблизних, статичних, розрізаних, з опорою на сприймання до деталізованих, конкретних, взаємопов'язаних, динамічних, з опорою на пам'ять (А. Я. Дудецький, Д. Д. Алхімов).

При виконанні завдань на малювання за задумом, при написанні творів чи складанні усних оповідань, казок інтенсивно формується творча уява. Розширення чуттєвого досвіду учня зумовлює появу нових образів, від випадкового комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів. При цьому зростає їх орієнтація на попередньо створений задум.

ВИСНОВКИ про пізнавальні психічні процеси молодшого школяра:

- пізнавальні психічні процеси молодшого школяра відзначаються зростанням довільності та регульованості;
- протягом початкового періоду навчання у дитини активно формується теоретичне мислення, внутрішній план дій та рефлексія;
- розвивальне навчання спрямоване на підвищення можливостей у розвитку мислення учнів;
- зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті;
- розвиваються різні сторони мовлення (говоріння і слухання) та його види (монологічне, писемне, внутрішнє);
- уява молодшого школяра розвивається у напрямку зростання її керованості, реалістичності, втілюваності.

5. Емоційно-вольові процеси молодшого школяра

Емоційно-вольова сфера. В емоційній сфері молодшого школяра зростає стриманість, переважає бадьорий, життєрадісний настрій учня, дитина проявляє інтерес та доброзичливість до оточуючих. Водночас емоції молодшого школяра ще дуже бурхливі, дитина легко втрачає рівновагу, виходить з себе, схильна до афектів (Л. С. Славіна).

Основним джерелом емоцій є навчальна та ігрова діяльність.

Інтенсивно формуються вищі почуття (В. О. Сухомлинський). Особливу роль відіграють інтелектуальні емоції, найтісніше пов'язані із

навчальною діяльністю: здивування, сумнів, переживання нового, радість пізнання.

Моральні почуття виявляються у формі симпатії, дружби, товарищескості, обов'язку, гуманності. Порівняння переживань своїх з переживаннями оточуючих сприяє розвитку усвідомленості своїх емоцій. Учень чекає від оточуючих поваги, визнання і розуміння, різко негативно реагує на пониження його гідності.

При порушенні емоційної сфери дитина може виявляти грубість, впертість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної нерівноваженості. Найчастіше причинами цього є розходження між завищеним рівнем домагань та реальними можливостями його реалізації.

Вольові якості молодших школярів є основою їх систематичного навчання і водночас розвиваються завдяки йому. Воля молодшого школяра відзначається достатньо високим рівнем довільності, яка дозволяє йому усвідомлювати й виконувати обов'язкові завдання, підпорядкувати їм свою активність, керувати пізнавальними процесами, виконувати складні інструкції та вимоги дорослих. У школярів з'являється особлива вольова дія – вчинок, орієнтований на інтереси оточуючих людей.

Зростає вимогливість до себе та інших, розширюється сфера усвідомлення обов'язків, розуміння необхідності їх виконання.

Прояви волі молодшого школяра значною мірою залежать від ситуації, вимагають зовнішньої підтримки з боку дорослого. Тому в початковій школі необхідно створити атмосферу чітких вимог і правил поведінки, спокійно-позитивний соціально-психологічний клімат. У цей період у дітей формуються такі вольові риси характеру, як цілеспрямованість, організованість, стриманість, дисциплінованість, наполегливість тощо.

ВИСНОВКИ про емоційно-вольові процеси молодшого школяра:

- в емоційній сфері дитини зростає стриманість, переважає бадьорий, життєрадісний настрій;
- основним джерелом емоцій дитини є навчальна та ігрова діяльність.
- інтенсивно формуються вищі почуття (інтелектуальні, моральні, естетичні);
- вольові якості дітей є основою їх систематичного навчання і водночас розвиваються завдяки йому;
- у дитини з'являється особлива вольова дія – вчинок, орієнтований на інтереси оточуючих людей;
- прояви волі молодшого школяра помітно залежать від ситуації, вимагають зовнішньої підтримки з боку дорослого.

6. Особистість молодшого школяра

Особистість молодшого школяра відзначається системою властивостей, яких не було у дошкільника. Ці властивості належать до новоутворень особистості молодшого школяра. Ними виступають *довільність, внутрішній план дій та рефлексія*. На їх основі розвивається теоретичне мислення, без якого подальше навчання буде утрудненим (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін).

Довільність полягає у саморегуляції поведінки відповідно до вимог дорослих. Вона забезпечує постановку цілей діяльності, пошук засобів їх досягнення з подоланням перешкод на цьому шляху. Довільність молодшого школяра найбільшою мірою виявляється у сфері навчання.

Внутрішній план дій дозволяє планувати й продумувати наперед хід виконання діяльності й підбирати все необхідне для цього; усно розв'язувати задачі; давати словесні звіти про виконане. Наприклад, на уроках праці після повідомлення теми вчитель просить учнів розкласти на парті необхідні матеріали, потім діти прослуховують порядок наступної роботи і тільки тепер розпочинають виготовлення виробу. Такий порядок роботи привчає дітей продумувати наперед усі умови виконання діяльності.

Уміння пояснити свої дії, аргументувати їх, знайти й виправити помилки лежать в основі рефлексії – здатності до об'єктивного аналізу власної поведінки відповідно до вимог діяльності.

Розвиток особистості молодшого школяра відбувається у складній системі його взаємин з батьками, вчителем, ровесниками та іншими дітьми.

Найавторитетнішою особою для молодшого школяра є вчитель. Тому взаємини з ровесниками опосередковані ставленням вчителя. Найбільшою популярністю у класі користуються відмінники, учні з високою навчальною успішністю і – навпаки (О. В. Киричук). У класі з'являються окремі мікрогрупи, об'єднані взаємними симпатіями. У процесі взаємин ускладнюється моральна поведінка: учень засвоює систему моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних напрямках взаємин. Це свідчить про достатню керованість і контрольованість моральної поведінки молодшого школяра. Деякі нові моральні норми молодший школяр розуміє формально, тому вчителю необхідно добиватись, щоб учень не просто знав цю норму, але й користувався нею у відповідних ситуаціях.

Провідні потреби молодшого школяра – *пізнавальні*.

Самооцінка молодшого школяра включає такі її різновиди: ретроспективна (об'єктом є поведінка у минулому), актуальна (теперішня поведінка), перспективна (уявлення про можливості). За мірою адекватності самооцінка буває завищеною, адекватною і заниженою. За мірою стабільності – стабільною та нестабільною (А. І. Ліпкіна, А. В. Захарова).

Найчастіше самооцінка молодших школярів відзначається зниженою стабільністю; вона конкретна, ситуативна, залежить від оцінок учителя. Рівень домагань формується, насамперед, на основі досягнутих успіхів і невдач у попередній діяльності. Стійкий неуспіх у навчанні призводить до втрати дитиною віри у свої сили, впевненості, швидко виникають небажані деформації особистості. Тому вчителю початкової школи необхідно працювати над створенням для всіх учнів ситуацій успіху.

Першокласники схильні переоцінювати власні моральні якості й недооцінювати їх у своїх однолітків. Проте з віком вони стають більш самокритичними.

Характер молодшого школяра знаходиться на етапі індивідуальної невизначеності. Так, більшість учнів мають однотипні прояви характеру: життєрадісність, доброзичливість, допитливість та безпосередність вираження своїх почуттів та ставлень. У негативному варіанті спостерігається вередливість, імпульсивність, упертість. Більш чітко у поведінці дітей виявляються особливості їхнього темпераменту, зумовлені властивостями нервової системи.

ВИСНОВКИ про особистість молодшого школяра:

- новоутвореннями особистості молодшого школяра виступають довільність, внутрішній план дій та рефлексія;
- розвиток особистості молодшого школяра відбувається у складній системі його взаємин з батьками, вчителем, ровесниками та іншими дітьми;
- провідні потреби молодшого школяра – пізнавальні;
- учень засвоює систему моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних напрямках взаємин;
- самооцінка молодших школярів відзначається зниженою стабільністю й залежить від оцінок учителя.

ТЕМА 27

РОЗВИТОК ПСИХІКИ ТА ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

ПЛАН

1. Біологічні та соціальні умови психічного розвитку підлітка
2. Криза підліткового віку
3. Самосвідомість – новоутворення особистості підлітка
4. Взаємини підлітка з оточуючими
 - 4.1. Взаємини підлітка з дорослими
 - 4.2. Взаємини підлітка з ровесниками
5. Особливості навчальної діяльності підлітка
6. Розвиток пізнавальних процесів підлітка

Література

1. *Баженов В. Г.* Воспитание педагогически запущенных подростков. – К., 1986. – 90 с.
2. *Байярд Р.Т., Байярд Д.* Ваш беспокойный подросток. – М., 1991. – С. 27–48.
3. Вікова психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 175–232.
4. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 5–243.
5. *Забродський М. М.* Вікова психологія: Навч. Посібник. - Тернопіль, 2005. – С. 71–90.
6. *Захаров А. И.* Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988. – 248 с.
7. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983. – С. 26–30.
8. *Менчинская Н. А.* Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 222 с.
9. Мир детства: Подросток. – М, 1989. – С. 96–114.
10. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. – 208 с.
11. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство «Питер», 2000 – 625 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

12. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся / Под ред. В. А. Татенко, Т. М. Титаренко. – К.: Рад. школа, 1989. – 128 с.

13. *Ремимидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 319 с.

14. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – С., 1987. – 240 с.

15. *Савчин М. В., Василенко Л. П.* Вікова психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2006. – 360 с.

16. Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г. Г. Аракелова. – М.: Просвещение, 1990. – 304 с.

17. *Фельдштейн Д. И.* Психология воспитания подростка. – М.: Знание, 1978. – 48 с.

1. Біологічні та соціальні умови психічного розвитку підлітка

Хронологічні межі підліткового віку – від 11–12 р. до 14–15 р. Основний зміст і специфіка цього віку полягає в переході від дитинства до дорослості всіх аспектів розвитку – фізичного, розумового, морального, соціального.

У фізичному розвитку спостерігаються швидкі й бурхливі зміни, що отримали назву «стрибок росту». Перебудовується весь організм підлітка, що зумовлено, насамперед, статевим дозріванням. Активізація діяльності ендокринної системи зумовлює інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток.

Ріст організму хлопчиків досягає найвищих показників у 13 р. і продовжується до 15–17 рр. У дівчаток цей процес розпочинається і закінчується на два роки раніше. Змінюється м'язово-скелетна система, зростає фізична сила. М'язова система випереджує у зростанні маси ріст серця та кістяка, що робить серцево-судинну та опорно-рухову системи підлітка особливо вразливими й чутливими до фізичних та розумових навантажень.

Показники розмірів та маси внутрішніх органів підлітка наближаються до показників дорослої людини. Відбувається вдосконалення нейронів кори головного мозку, збагачуються асоціативні зв'язки

між різними ділянками мозку. Посилюються гальмівні процеси. Інтенсивно розвивається друга сигнальна система. Розвиток нервової системи підлітка призводить до посилення розумової активності підлітка, зростання його здатності регулювати свою поведінку.

Водночас, центральна нервова система підлітків перебуває у стані глибоких змін, а тому не відзначається витривалістю. Внаслідок цього підлітки підвищено збудливі, їхня поведінка нестійка, імпульсивна, дії часто нестримні, безконтрольні, підвищено реактивні. Тому дорослі повинні особливу увагу приділяти соматичному здоров'ю підлітка, стежити за дотриманням усіх гігієнічних вимог.

Соціальна ситуація розвитку особистості підлітка відзначається суперечливістю і нерівномірністю переходу від дитинства до дорослості.

Головний фактор розвитку особистості підлітка – зростання соціальної активності. Підліток починає шукати інші сфери діяльності, крім навчання: гурткові заняття, спортивні секції, дружні компанії. Соціальна активність підлітків спрямована, насамперед, на прийняття та засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, характерних для світу дорослих та стосунків між ними.

Серед умов сучасного життя вирізняються такі, що сприяють становленню дорослості підлітків (акселерація фізичного та статевого дозрівання, інтенсивне спілкування з однолітками, більш рання самостійність через зайнятість батьків, величезний потік різноманітної за змістом інформації тощо), і такі, що гальмують цей процес (зайнятість тільки учінням при відсутності інших серйозних обов'язків, прагнення багатьох батьків надмірно опікуватися дітьми, матеріальна залежність від дорослих тощо).

Своєрідне поєднання цих умов у житті конкретного підлітка зумовлює особливості його переходу до дорослості. Так, у 7-му класі є учні, які виглядають по-дитячому, а інші – майже по-дорослому. В поведінці підлітка спостерігається поєднання дитячих рис із проявами дорослості. До останніх належить серйозне ставлення до навчання, інтерес до моди, до спілкування з ровесниками, допомога вдома батькам або відмова від неї.

Численні якісні та кількісні зміни в організмі та у психіці підлітка кардинально перетворюють його попередні інтереси та взаємини з оточуючими. Все це викликає складні, суперечливі переживання підлітка, що зумовлюють труднощі його виховання та негативні прояви поведінки: впертість, грубість, негативізм, агресивність, дратівливість. Згадані прояви свідчать про кризу підліткового віку.

ВИСНОВКИ про біологічні та соціальні умови психічного розвитку підлітка:

- хронологічні межі підліткового віку – від 11–12 р. до 14–15 р.;
- перехід від дитинства до дорослості стосується всіх аспектів розвитку підлітка – фізичного, розумового, морального, соціального.
- у фізичному розвитку спостерігається «стрибок росту»;
- розміри та маса внутрішніх органів підлітка наближаються до показників дорослої людини;
- відбувається вдосконалення нейронів кори головного мозку, збагачуються асоціативні зв'язки між різними ділянками мозку, посилюється гальмування;
- швидкість соматичних змін призводить до значного навантаження на організм підлітка, тому дорослі повинні забезпечити дотримання всіх гігієнічних вимог;
- головний фактор розвитку особистості підлітка – зростання його соціальної активності;
- відбувається глибока перебудова взаємин підлітка із оточуючими, що зумовлює кризу підліткового віку.

2. Криза підліткового віку

Основний зміст та специфіку всіх сторін розвитку (фізичного, розумового, морального, соціального та ін.) у підлітковому віці визначає перехід від дитинства до дорослості. У всіх напрямках відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та учбової діяльності.

Причини кризи підліткового віку пояснюються психологами по-різному.

На думку Стенлі Холла, Зигмунда Фрейда, криза підліткового віку біологічно зумовлена і тому є неминучою, виявляючись обов'язково в усіх підлітків. Ці психологи аргументують свою позицію тим, що в організмі підлітка неминуче відбуваються глибокі перетворення, які впливають на його переживання і психічний розвиток.

Л. С. Виготський наголошував на тому, що причина кризи підліткового віку полягає в неузгодженості процесів статевого дозрівання,

загальноорганічного розвитку та соціального формування. Нині ця суперечність, зумовлена випередженням статевого дозрівання, має особливо гострий характер.

Певне підтвердження думки Л.С.Виготського отримано в дослідженнях Маргарет Мід та Рут Бенедикт, які показали, що криза підліткового віку не має обов'язкового універсального характеру, а залежить від соціальних умов. Так, дослідниці не знайшли кризи підліткового віку в місцевих жителів острова Самоа в Океанії, які перебувають на первинній стадії суспільного розвитку. У підлітків острова спостерігається гармонійний перехід до дорослості внаслідок відсутності часових розходжень між біологічною та соціальною зрілістю. Щойно дитина досягає фізичної зрілості, вона проходить обряд ініціації (вступу в доросле життя), після чого вважається повноправним дорослим членом громади. Це перший тип переходу від дитинства до дорослості, коли суспільні вимоги до дітей та до дорослих зближені. Він спостерігається в економічно слабо розвинених суспільствах. При другому типі переходу до дорослості існує значна розбіжність суспільних вимог до дітей та дорослих. Саме другий тип має місце у промислово розвинених суспільствах, в тому числі і нашому. Таким чином, дослідження М.Мід та Р.Бенедикт свідчать про те, що тривалість підліткового віку та наявність кризи визначені конкретними соціальними обставинами.

Водночас, дослідження вітчизняних психологів показують, що криза підліткового віку також не є обов'язковою для нашого суспільства, а залежить від успіху в перебудові системи взаємин підлітка з дорослими. Криза з'являється тоді, коли дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітків прагнення до нових форм взаємин з батьками та вчителями (Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін).

Батьки й вчителі суб'єктивно пов'язують труднощі виховання не з кризою як такою і не з докризовим періодом, коли розпочинався і відбувався процес руйнування старих психологічних структур, а з післякризовим періодом (14–15 років) (С. К. Масгутова). Тобто для дорослих суб'єктивно найскладнішим є період появи нових і прогресивних психологічних структур, які значно змінюють переживання і поведінку підлітка. Дорослі, які звикли до поступових змін у поведінці дитини, виявляються неозброєними перед раптовими і кардинальними перетвореннями в поведінці підлітка, не встигають перебудувати свій стиль спілкування з ним.

ВИСНОВКИ про кризу підліткового віку:

- причина кризи підліткового віку полягає в неузгодженості процесів статевого дозрівання, загальноорганічного розвитку та соціального формування;
- криза підліткового віку не має обов'язкового універсального характеру, а залежить від соціальних умов;
- криза підліткового розвитку з'являється тоді, коли дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітків прагнення до нових форм взаємин з ними;
- дорослі, які звикли до поступових змін у поведінці дитини, виявляються неозброєними перед раптовими і кардинальними перетвореннями в поведінці підлітка, не встигають перебудувати свій стиль спілкування з ним.

3. Самосвідомість – новоутворення особистості підлітка

Зміни у самосвідомості становлять основні **новоутворення** у психіці підлітка, який починає усвідомлювати себе як особистість – члена суспільства і учасника міжособистісних відносин. Глибокі зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. Відбувається переорієнтація з норм і цінностей дитячого світу на дорослий, вироблення особистісних утворень, які відіграють вирішальну роль в оволодінні дитиною позицією дорослого (Д. І. Фельдштейн).

Підліток не одразу усвідомлює зміни у своїх переживаннях і поведінці як прояви дорослості. До кінця підліткового віку виникає центральне новоутворення у самосвідомості підлітка – **почуття дорослості**, що виявляється в прагненні бути й вважатись дорослим. При цьому почуття дорослості характеризується суперечливістю. Воно не могло б бути достатньо сильним, якщо б підліток був однозначно впевненим у своїй дорослості. Він усвідомлює, що не зовсім ще дорослий, в нього є багато дитячих рис. Проте він очікує від оточуючих підтримки свого прагнення, розуміння своїх складних переживань.

Почуття дорослості не зводиться до бажання наслідувати дорослих, хоч це й справді трапляється у поведінці підлітків. Дорослість

суб'єктивно пов'язується підлітком не так з наслідуванням, як з входженням у світ дорослих (Д. І. Фельдштейн). Підліток намагається зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього зовнішні атрибути дорослості (самостійність, незалежність, мужність, сміливість, одяг) важливі, передусім, у зв'язку з цією соціальною позицією.

Провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, виступає **інтимно-особистісне спілкування**. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Спілкування такої якості може розгортатись, як у відносинах з дорослими, так і з ровесниками. Проте в реальності дорослий набагато гірше готовий до спілкування такої якості, ніж ровесник. Ось чому спілкування з ровесниками набуває для підлітка особливої значущості. Там він може повною мірою відчувати себе дорослим – самостійним і незалежним.

Підліток усвідомлює своє право на повагу, самостійність, довіру з боку оточуючих. У нього виникає інтерес до своєї індивідуальності, роздуми про себе. Джерелом інтересу є прагнення відповідати вимогам оточуючих, усвідомити свої недоліки, що заважають спілкуванню (Н. І. Гуткіна). Тому провідна функція самосвідомості підлітка – соціально-регуляторна.

Розвиток самосвідомості підлітка особливо інтенсивно відбувається у процесі спілкування та взаємодії з ровесниками, які виступають об'єктом порівняння і зразком.

Іншим важливим фактором розвитку самосвідомості є навчальна діяльність. Підліток найкраще усвідомлює свої властивості, пов'язані з навчанням, у процесі якого відбувається систематичне оцінювання поведінки й діяльності учня. Часто самооцінка позитивних якостей і рівень домагань підлітка завищені. Такі підлітки схильні до афектів – емоційних вибухів, зокрема, коли вчитель ставить йому оцінки, нижчі за очікувані. Водночас, учні дуже швидко відгукуються на доброзичливі звертання, на позитивні оцінки вчителя. При психологічно неправильному оцінюванні вчителем діяльності підлітків в останніх виникають недовіра, образливість, підвищена чутливість до будь-яких оцінок. Підлітки гостро потребують доброзичливої і тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала втілювати їхні прагнення до самостійності.

Підлітки адекватніше оцінюють інших, ніж себе, орієнтовані на позитивні якості оточуючих. Поступово вони навчаються тонко виділяти особистісні риси людини – спочатку зовнішні, а потім внутрішні.

Підлітки перебільшено чутливі до критики з боку ровесників. Найбільш важливі для них висока оцінка і добре ставлення товаришів, їхнє схвалення. Якщо підліток не впевнений у позитивному ставленні до себе ровесників, то боїться виглядати не «на висоті», у нього виникає несміливість, невпевненість.

Для підліткового віку властиве прагнення до подолання своїх недоліків, у зв'язку з яким виникає самовиховання, спроби управління власною поведінкою. Підліток приймає рішення виховати у себе певну рису, або позбутись якоїсь з них, проте реалізувати своє рішення йому не завжди вдається, оскільки ще немає розвиненої волі.

Дитячі мрії про майбутнє у підлітка змінюються роздумами про нього з врахуванням своїх можливостей.

ВИСНОВКИ про самосвідомість як новоутворення особистості підлітка:

- підліток починає усвідомлювати себе як особистість – члена суспільства і учасника міжособистісних взаємин;
- центральне новоутворення у самосвідомості підлітка – почуття дорослості, що виявляється в прагненні бути й вважатись дорослим;
- провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, виступає інтимно-особистісне спілкування;
- провідна функція самосвідомості підлітка – соціально-регуляторна;
- для підлітка властиве прагнення до подолання своїх недоліків, у зв'язку з яким виникає самовиховання.

4. Взаємини підлітка з оточуючими

4.1. Взаємини підлітка з дорослими

Вступ у життя дорослих підліток розуміє, насамперед, як нові права у відносинах з дорослим. Внаслідок цього у підлітка загострюється почуття власної гідності, прагнення до рівноправних стосунків без обмежень самостійності. Підліток добивається, щоб дорослий визнав його і поважав.

Характер спілкування з дорослими істотно впливає на особливості самооцінки підлітків. Так, лише у 8,3% підлітків, які могли довірливо спілкуватися з батьками, відзначається неадекватна самооцінка (так чи інакше вони недооцінюють себе). При домінуванні ж регламентованого спілкування неадекватна самооцінка мала місце у 87,9 % випадків. Стійка самооцінка формується у 79,1 % підлітків, якщо у них є можливості для довірливого спілкування, і лише у 25 % при регламентованому спілкуванні (Г. С. Абрамова).

Перехід до нового типу взаємин складний, як для підлітка, так і для дорослого. Його гальмують такі моменти:

- підліток, як і раніше, залишається учнем;
- цілковита його матеріальна залежність;
- звичка дорослих контролювати поведінку дитини і страх перед самостійністю підлітка;
- прояви у підлітка дитячих рис, відсутність справжньої самостійності.

Незважаючи на перелічені труднощі, саме дорослий повинен стати ініціатором змін у відносинах з підлітком. При відсутності таких змін дитина або залишиться невідготовленою до дорослого життя і страждатиме у майбутньому інфантилізмом, або виникатимуть бурхливі міжособистісні конфлікти дорослих і підлітка.

Отже, основною причиною міжособистісних конфліктів за участю підлітка є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості. Протест дитини виникає у формі неслухняності, грубості, впертості, агресивності. Ці ж прояви були присутні й у попередніх вікових кризах. Проте у підлітковому віці вони мають особливо яскравий, глибокий характер, оскільки можливості підлітка в діяльності й поведінці розширюються. При неадекватному реагуванні дорослих на конфлікт з підлітком він стає відчуженим, безконтрольним, некерованим, відмовляється від спілкування.

Подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідала б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього. Рекомендується організація змістовної співпраці дорослого і підлітка з властивими для неї взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємодопомогою.

4.2. Взаємини підлітка з ровесниками

Спілкування з ровесниками – особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для нього. Ці відносини будуються на принципах рівності, справедливості й тому забезпечують оптимальні умови для зміцнення почуття дорослості у підлітка. Основою для спілкування виступає спільність потреб, цінностей, прагнень, інтересів, переживань.

Суб'єктивне значення для підлітка сфери спілкування з однолітками серйозно відрізняється від її оцінки дорослими, особливо вчителями (С. К. Масгутова). Самі підлітки вважають свої переживання з цього приводу найбільш типовими й значущими, тоді як вчителі думають, що підлітків найбільше хвилюють стосунки з ними, а батьки приписують таке ж значення взаєминам у сім'ї.

Внаслідок різної суб'єктивної цінності провідних сфер взаємин підлітка для нього самого і для дорослих між ними часто трапляються суперечки. Зокрема, підліток може знайти компанію одноліток, через яку він не слухається батьків, вчителів.

Підлітки вбачають у спілкуванні з ровесниками сферу особистого життя, де кожен діє самостійно і відповідає за свої вчинки. Найважливіша потреба підлітка – прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем. Слід мати на увазі й ту обставину, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших – користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга.

Сказане пояснює, з одного боку, підвищений конформізм підлітків щодо компаній однолітків і, з другого – їхню недисциплінованість і навіть правопорушення через невміння домогтися бажаного становища в таких компаніях.

Мотиви спілкування з товаришами проходять певні стадії розвитку:

5 клас – домінує недиференційоване бажання бути серед однолітків, гратися з ними, щось разом робити;

6 клас – основним стає прагнення підлітка зайняти певний статус у колективі;

7–8 клас – виникає потреба підлітка в автономії в групі однолітків та пошук визнання цінності власної особистості в їхніх очах.

Дослідження свідчать, що саме фрустрація потреби бути значущим серед товаришів у багатьох підлітків спричинює найважчі нега-

тивні переживання (С. К. Масгутова), призводить до появи девіантної поведінки.

Конфлікти з ровесниками підліток сприймає дуже болісно, шукає друзів за межами школи, серед випадкових знайомих. Прагнучи завоювати визнання, демонструє свою індивідуальність, але не завжди вдало і прийнятно. Найбільше підлітки цінують такі якості один одного, як товарииськість, кмітливість і знання, сміливість, самоволодіння.

Популярність підлітка у класі забезпечується:

- наявністю позитивних якостей, які клас цінує;
- ціннісною єдністю підлітка і класу;
- адекватною або ледь зниженою самооцінкою.

Статус підлітка у класі змінюється порівняно із молодшим школярем. Учні, які раніше були популярними на підставі рівня успішності й поведінки, тепер перестають бути такими. Учні, які користувались авторитетом серед однокласників, втрачають його, якщо діють з позиції наказів, зверхньо.

У процесі спілкування з однолітками у підлітка активно формуються моральні норми, характерні для відносин між дорослими – на основі «кодексу товарииськості», де високо цінуються повага, рівність, відданість, чесність і засуджуються недотримання домовленостей, відмова у допомозі, егоїзм, жадібність, прагнення до переваги, приниження інших, відсутність власної думки, невміння постояти за себе. Розвивається вміння підлітків орієнтуватись на вимоги товаришів, здатність до взаєморозуміння.

Особливого значення набуває дружба. Підлітки прагнуть дружити з тими, хто користується повагою, авторитетом, вирізняється своєю індивідуальністю (знаннями, сміливістю, дорослим виглядом і манерами, самостійністю тощо).

Відбувається пошук друга. Спочатку коло претендентів на звання друга досить широке, суперечливе, строкате і нестійке. Для здійснення вибору важливими факторами є спільність захоплень, зближення інтересів, взаєморозуміння. Дружба впливає на розвиток особистості підлітка, виконуючи такі **функції**:

- виступає джерелом виникнення нових інтересів;
- розвиток самооцінки і самовдосконалення на основі того, що товариш слугує зразком;
- забезпечує досвід взаєморозуміння і взаємопідтримки;
- можливість висловлення своїх думок, мрій, планів і порівняння їх з товаришами;

- формування переконань у дискусіях та в обговореннях;
- формування рефлексивного ставлення до взаємин;
- формування ідеалу дружби;
- пізнання внутрішнього світу свого та інших людей;
- набуття вмінь впливати на поведінку іншого;
- оволодіння практикою особистих взаємин.

Окремо слід зупинитись на розвитку взаємин між хлопчиками і дівчатками.

У 5–6 класах позначається нерівномірність розвитку хлопчиків і дівчаток. Виникає інтерес до протилежної статі й до власної зовнішності. У хлопців інтерес до дівчат проявляється у зачіпанні дівчат, глузуванні. Тобто інтерес поєднується з відчуженістю.

У 6–7 класах підлітки обговорюють питання «хто кому подобається», характерні обмін «новинами» особистого змісту, довірливі розмови з друзями.

У 7–8 класах виникають різностатеві мікрогрупи, дружба дівчат і хлопців. Характерні страждання від байдужості однолітка протилежної статі, який викликав інтерес, подобається; страх перед відмовою того, хто подобається. Хлопці й дівчата влаштовують побачення, спільно проводять дозвілля.

У різностатевих відносинах формується спостережливість, увага до внутрішнього світу людини, проникливість, бажання бути кращим.

Таким чином, у підлітковому віці спілкування з ровесниками має величезне значення для формування особистості.

ВИСНОВКИ про взаємини підлітка з оточуючими:

- у взаєминах із дорослими у підлітка загострюється почуття власної гідності, прагнення до рівноправних стосунків;
- дорослий повинен стати ініціатором змін у взаєминах із підлітком;
- основною причиною міжособистісних конфліктів є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості;
- подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідала б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього;
- спілкування з ровесниками – особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для розвитку його особистості;
- найважливіша потреба підлітка – прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем.

5. Особливості навчальної діяльності підлітка

Ускладнення змістовного боку знань вимагає від учнів і досконаліших способів їх здобуття. Зростає рівень абстрагування і узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань і умовиводів, які стають більш усвідомленими, обґрунтованими й логічно досконалішими.

Змінюється співвідношення зовнішніх і внутрішніх дій на користь останніх. Відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мислений план, формуються розумові дії, виступаючи компонентами вмінь учитись. Якісних змін зазнає і мотивація учіння підлітків.

У підлітковому віці спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння. Причини цього явища:

- школа приваблює не стільки навчальною діяльністю, скільки можливістю спілкування з ровесниками;
- розширюється коло джерел інформації, життєвих зв'язків;
- нові вимоги в середній школі – поява нових вчителів, зростають вимоги до самостійності в навчальній діяльності;
- внаслідок актуалізації професійного вибору підліток поділяє навчальні предмети на «важливі і неважливі».

Ставлення підлітка до навчання переважно залежить від особи вчителя, тому диференціюється щодо різних предметів, які учень поділяє на «цікаві і нецікаві». В особі вчителя учні цінують ерудованість, справедливість, доброзичливість, тактовність, вміння організувати роботу учнів. Зміна вчителя в класі призводить до зміни ставлення учнів до відповідного предмету.

Учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється у самоосвіту. Це проявляється у наступних фактах.

- Зміст учіння розширюється, виходить за межі шкільної програми за власною ініціативою підлітка. У класі вирізняються здібні учні, які не працюють на уроці, а цікавляться позапрограмовим матеріалом з предмету, яким оволодівають самостійно. Виникають захоплення, де необхідні самостійно набуті знання: електроніка, радіо, шахи, фотографія.
- З'являються мотиви професійної підготовки, незадоволеність власними знаннями; мотиви обов'язку, відповідальності та

престижу без зв'язку з пізнавальною мотивацією не забезпечують високих учбових успіхів.

- Оволодіння основами наук (математика, фізика, хімія), які вимагають достатнього інтелектуального розвитку і самостійної навчальної роботи.

ВИСНОВКИ про особливості навчальної діяльності підлітка;

- зміст навчальної програми значно ускладнюється, що вимагає від учнів досконаліших способів здобуття знань;
- відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мислений план;
- спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння;
- учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється на самоосвіту.

6. Розвиток пізнавальних процесів підлітка

У підлітковому віці пізнавальні процеси зазнають важливих змін, наближаючись у своїх параметрах до «дорослого» рівня. Зокрема, дістають подальшого розвитку **специфічно людські**, соціально зумовлені види пізнавальних процесів: довільна та внутрішня увага, спостережливість, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, мовлення, уява. Вдосконалюється **регульованість** пізнавальних процесів, свідоме ставлення підлітка до їх використання при вирішенні складних навчально-пізнавальних задач.

Важливий вплив на пізнавальну сферу підлітка справляє мислення, внаслідок чого відбувається **інтелектуалізація** пізнавальних процесів. Сприймання супроводжується пошуком, міркуваннями. Пам'ять побудована на аналізі та розумінні матеріалу і спирається на використання прийомів запам'ятовування.

Увага підлітка стає необхідним компонентом його вмінь вчитись. Виробляється свідоме зосередження на певних об'єктах, що відзначається тривалістю та стійкістю щодо відволікань. Зростають можливості розподілу та переключення уваги, обсягу та її концентрації. Це стосується не тільки зовнішньої, але й внутрішньої уваги, яка особливо важлива для оволодіння значним за обсягом теоретичним матеріалом. Показники уваги підлітка можуть бути досить високими, але залежать від його особистого стану, яким йому не завжди вдається

керувати. Такими ситуаціями, що утруднюють всю пізнавальну діяльність підлітка є навчальні випробування, коли підвищується рівень мотивації, зростає тривожність тощо.

Розвиток уваги в цьому віці безпосередньо пов'язаний з формуванням наполегливості, а її зростаюча довільність є прямим проявом вольової активності підлітка.

Відчуття і сприймання. Відчуття і сприймання виступають початковим етапом у процесі засвоєння знань. Це сприяє їх тіснішим зв'язкам з мисленням підлітка, яке супроводжує процес первинного ознайомлення з навчальним матеріалом. Вчитель навчає учнів осмислювати матеріал вже у ході його сприймання, намагається подавати його доступно, пояснювати незрозуміле. Образи сприймання стають повнішими, детальнішими і змістовнішими. Все це призводить до трансформації процесів відчуття та сприймання у цілеспрямовані сенсорно-перцептивні дії.

Подальшого розвитку зазнає цілеспрямоване сприймання – спостереження, яке характеризується планомірністю, послідовністю і систематичністю, включаючи розумові операції зіставлення, порівняння, узагальнення і класифікації сприйманих об'єктів.

Пам'ять. Поступове накопичення знань учнями спирається на зростання обсягу пам'яті. Таке зростання відзначається не лише кількісними показниками, але й якісним перетворенням матеріалу, що зберігається у пам'яті. Він набуває згорнутості, значно зростає його інтегрованість із минулим досвідом учнів. Робота над запам'ятовуванням носить інтелектуальний характер, що водночас забезпечує і розуміння матеріалу. Отже, швидко формується смислова логічна пам'ять.

Зростає кількість школярів, які застосовують прийоми опосередкованого запам'ятовування. Збільшується число таких прийомів, а їх використання стає щораз усвідомленішим, довільнішим і цілеспрямованішим.

Мислення. Найсуттєвішою зміною мислення підлітка є набуття останнім якостей теоретичності, формальності, рефлексивності.

Мислення підлітка активне, самостійне, творче, що дозволяє використати його як засіб пошукової діяльності, спрямованої на пізнання нового. Підліток набуває здатності виробляти гіпотетично-дедуктивні міркування – тобто робити умовиводи на основі висунутих гіпотез. Розвиваються вміння, необхідні для розумових експериментів, для теоретичного розв'язання задач на основі певних припущень тощо.

Специфікою цього рівня мислення є й те, що його предметом стає не лише розв'язання зовнішніх задач, а й сам процес мислення, тобто воно стає рефлексивним.

Уява підлітка відіграє важливі функції, як у його навчальній діяльності, так і в особистому житті. У навчальній діяльності функціонує репродуктивна та продуктивна уява. Значно розширюється зміст її образів, що зумовлено значним обсягом та різноманітністю навчального матеріалу. Вміння користуватись образами репродуктивної уяви дозволяє підлітку краще відтворювати засвоєний матеріал. Це сприяє більшій диференційованості та точності образів уяви, які до того ж піддаються оцінці підлітка та неодноразовому внесенню змін та уточнень. Така психічна діяльність над побудовою образів уяви свідчить про довільність цього процесу, його поступове перетворення на особливі *імажинативні дії*.

Збагачується арсенал способів створення образів уяви, провідним серед яких стає мовлення, особливо внутрішнє.

Продуктивна уява підлітка виявляється у творчих видах навчальних завдань. Урізноманітнюються її види за змістом образів: технічна, художня, наукова.

Важливу роль в особистісному житті підлітка починає відігравати **мрія**, яка творить образи бажаного майбутнього і впливає на визначення життєвих планів підлітка.

Мовлення. У підлітковому віці продовжується процес оволодіння рідною мовою в її основних функціях: спілкування, пізнання, самовираження. Внаслідок засвоєння теоретичних знань з «мовних» предметів у підлітка розвивається свідоме ставлення до користування мовою, розширюється розуміння значення та законів рідної мови на основі порівняння її з іноземною.

Основним у цьому віці є вдосконалення мовлення як засобу спілкування. Посилюється інтерес до оволодіння засобами виразності мовлення, необхідними для відстоювання власної думки, доведення своєї правоти чи спростування позиції товариша. Значно зростає лексичний запас, поповнюючись науковими термінами, словами на позначення абстрактних понять та якостей міжособистісних взаємин, психічних станів, індивідуальних особливостей людей.

Вдосконалюється писемне мовлення підлітків, наближуючись до літературної мови, формується здатність адекватніше висловлювати абстрактні думки. Розвивається чутливість до художнього слова, часто виникає потяг до написання віршів, щоденників. Мовні дії стають більш контрольованими. Зменшується кількість зайвих вставок

(«ну», «от», «значить» та ін.). Водночас, у підліткових мікрогрупах формується своя особлива «мова», яка страждає лексичною обмеженістю, наявністю жаргонних слів і призначена для збереження групових «таємниць».

Мовлення підлітка, як і інші пізнавальні процеси, розвивається під впливом мислення, що знаходить виявлення у нагромадженні досвіду активного використання різноманітних мовних категорій, ускладненні граматичної й синтаксичної форм мовлення, в особливій ролі внутрішнього мовлення, як засобу мислення та підготовки до спілкування. Мовлення стає контекстним, все менше пов'язаним з конкретною ситуацією, хоч елементи ситуативності ще зберігаються.

ВИСНОВКИ про розвиток пізнавальних процесів підлітка:

- найбільш помітного розвитку зазнають специфічно людські, соціально зумовлені види пізнавальних процесів (довільна та внутрішня увага, спостережливність, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, мовлення, уява);
- вдосконалюється керованість й регульованість пізнавальних процесів, свідоме ставлення підлітка до їх використання при вирішенні складних навчально-пізнавальних задач;
- важливий вплив на пізнавальну сферу підлітка справляє мислення, внаслідок чого відбувається інтелектуалізація пізнавальних процесів.

ТЕМА 28

ПСИХОЛОГІЯ РАННЬОЇ ЮНОСТІ

ПЛАН

1. Загальна характеристика раннього юнацького віку
2. Система спілкування і взаємин у старшокласників
3. Розвиток пізнавальних процесів старшокласника
4. Емоційно-вольова сфера у ранній юності
5. Розвиток самосвідомості старшокласника

Література

1. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К., 1976. – Розділ VII.
2. Вікова психологія: Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 233–259.
3. *Забродський М. М.* Основи вікової психології: Навч. посібник. – Тернопіль, 2005. – С.91–106.
4. *Захаров Н. Н.* Профориєнтація школьників. – М., 1989. – С. 110–165.
5. *Ковалев С. В.* Подготовка старшекласников к семейной жизни. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
6. *Кон И. С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
7. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. ікола, 1989. – 608 с.
8. *Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М: ТЦ «Сфера», 2001. – С.315–331.
9. *Миславский Ю. А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
10. *Радчук Г. К.* Формування самооцінки професійно значущих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 216 с.
11. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 319 с.
12. *Рувинский Л. И.* Самовоспитание личности. – М.: Просвещение, 1984. – 138 с.

1. Загальна характеристика раннього юнацького віку

Юність – це досить тривалий період життя людини від 14–15 до 25 років, який поділяють на ранню та пізню юність. Рання юність охоплює період від 14–15 до 18 років.

Вивчення психологічних проблем юності відзначається двома основними підходами.

Ряд теорій (біологічного, психологічного, психоаналітичного напрямків) пояснюють юність, виходячи переважно зі змін в організмі та їх внутрішніх факторів. При цьому протиставляється розвиток людини або як індивіда, або як особистості. На одному з полюсів цього підходу – біологічні теорії, для яких юність – це важливий етап росту організму, що детермінує всі лінії (морфологічну, фізіологічну, соціально-психологічну) онтогенезу індивіда.

Психологічні теорії наголошують на тому, що юність є своєрідним етапом розвитку внутрішнього світу, насамперед – самосвідомості дитини.

У психоаналітичних теоріях акцентується увага на юності як етапі бурхливого психосексуального розвитку дитини.

Інший підхід – соціологічний – відзначається спробами розкрити переважно зовнішню детермінацію періоду юності з погляду суспільства, інтересів його розвитку. У цьому розумінні юність – етап соціалізації дитини, переходу від залежного дитинства до самостійної дорослості, формування соціальних ролей, ціннісних орієнтацій.

Для вітчизняної психології характерним є врахування діалектичної єдності біологічних, психологічних та соціальних складових у розвитку особистості. Труднощі юності пояснюються розходженням у моментах досягнення індивідом, з одного боку, біологічної зрілості, а з іншого – соціальної зрілості. У нашому технологічно високорозвиненому суспільстві, де період шкільного навчання досить тривалий і має тенденцію до зростання, біологічне дозрівання випереджує соціальне.

Більшість юнаків і дівчат цього віку вже досягають статевої зрілості. Майже завершується дозрівання і всього організму дитини. Фізичний розвиток старшокласників у темпах уповільнюється і більш помітний у дівчат, а юнаки поступово «наздоганяють» їх. Збільшення росту в дівчат триває переважно до 16–17 років, а в юнаків – до 17–18 років.

Особливо швидко зростає м'язова маса і сила в хлопців, що робить цей період важливим для їх досягнень у деяких видах спорту. Більш збалансованими стають показники в зростанні внутрішніх органів, розмір серця у пропорціях щодо показників судинної та м'язової систем досягає показників дорослої людини. Значно вдосконалюється нервова система, яка стає стабільнішою та витривалішою. Гальмівні процеси врівноважені із процесами збудження.

Ще однією особливістю сучасності є прискорення біологічного дозрівання (акселерація) і уповільнення соціального. Соціальна зрілість вимірюється багатьма параметрами, які з'являються неодноразово та індивідуально. Так, суспільство визнає дорослість людини з 17 років, коли вона отримує паспорт, починає відповідати за всі свої вчинки перед законом, користується виборчим правом та всіма іншими правами дорослої людини. Водночас фактична соціальна зрілість може настати як раніше моменту її юридичного визнання (наприклад, під час війни, коли використовується праця підлітків та юнаків), так і пізніше. Ще довгий час після набуття повноліття молода людина зберігає матеріальну залежність від батьків і родини (особливо, якщо продовжує навчання).

Соціальна ситуація розвитку зумовлюється підготовкою старшокласника до вступу в самостійне життя, який полягає у виборі професії, у визначенні подальшого життєвого шляху (продовжити навчання, створити сім'ю, розпочати трудову діяльність тощо). Звідси – найбільш актуальною особистісною проблемою старшокласника є здійснення життєвого самовизначення, яке б дало йому в майбутньому змогу повною мірою реалізувати себе в праці, громадському житті, у сім'ї.

Психічний розвиток у ранній юності – це та необхідна основа, яка дозволяє людині свідомо й обґрунтовано здійснити вибір подальшого життєвого шляху відповідно до своїх можливостей та індивідуальних особливостей. Перевірка правильності зробленого життєвого вибору, а у деяких випадках і його зміна триває у другій половині юнацького віку.

Соціальна ситуація розвитку старшокласника породжує суперечність між ідентифікацією та індивідуалізацією його особистості серед оточуючих людей (Д. І. Фельдштейн). З одного боку, юнаки прагнуть до незалежності, самостійності, захищають своє право на індивідуальність. З іншого боку, активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність, посилюється прагнення свідомо будувати свою поведінку відповідно до існуючих суспільних норм і вимог. Результатом взаємодії процесів індивідуалізації та ідентифікації є диференціація розумових здібностей та інтересів, розвиток інтегральних механізмів само-свідомості, вироблення світогляду, життєвої позиції.

Провідною діяльністю для старшокласників виступає навчально-професійна діяльність.

Центральним новоутворенням особистості у ранній юності є готовність старшокласника до життєвого самовизначення (І. В. Дубровіна), осередком якого є професійний вибір. У 80-ті роки у виборі професії старшокласники, передусім, орієнтувались на престижність професії (її соціальну значущість), вимоги професії до особистості, принципи й норми взаємин, характерні для даного професійного кола. Сьогодні помітно зростає прагматичність молодих людей при вирішенні цього питання.

Життєве самовизначення відбувається з опорою на головне новоутворення психіки старшокласника – його світогляд, що становить систему узагальнених поглядів на дійсність, де наукові знання переплітаються із переконаннями й ставленнями.

ВИСНОВКИ про загальну характеристику раннього юнацького віку:

- рання юність охоплює період від 14–15 до 18 років;
- для сучасних юнаків характерне прискорення біологічного дозрівання (акселерація) і уповільнення соціального з випередженням біологічного;
- фізичний розвиток старшокласників у темпах уповільнюється, зростання розміру внутрішніх органів відбувається пропорційно щодо показників судинної та м'язової систем, у нервовій системі гальмівні процеси врівноважені із процесами збудження;
- соціальна ситуація розвитку зумовлюється підготовкою старшокласника до вступу в самостійне життя;
- центральним новоутворенням особистості у ранній юності є готовність дитини до життєвого самовизначення;
- головне новоутворення психіки старшокласника – його світогляд.

2. Система спілкування і взаємин у старшокласників

У взаєминах з батьками зберігається прагнення старшокласників до рівності й автономії, що проявляється на таких рівнях:

- поведінковому – прийняття самостійних рішень щодо особисто важливих питань (вибір друзів, проведення дозвілля, підбір одягу);
- емоційна – наявність власних уподобань, незалежних від батьків;
- моральна і ціннісна – наявність власних поглядів та оцінок (І. С. Кон).

Емоційна автономія супроводжується значними труднощами у спілкуванні, якщо батьки несерйозно сприймають нові переживання і бажання своїх дітей: часто глузують або засуджують їх дії чи зовнішність; критикують їх захоплення, друзів, зловживають заборонами. Внаслідок допущених дорослими помилок у старшокласника виникає відчуженість, замкненість, таємниці тощо.

Морально-ціннісна автономія демонструється, як правило, у зовнішніх аспектах: слідування моді, екстравагантна поведінка, способи проведення дозвілля. У принципових питаннях подальшого життєвого самовизначення (вибір професії) старшокласники більшою мірою покладаються на батьків.

Взаємини з ровесниками. Відчуття самотності, переживання власної непотрібності, зумовлені віковими суперечностями становлення особистості, викликають у молодих людей нестримне прагнення до об'єднання і спілкування з однолітками, у товаристві яких вони сподіваються знайти такі гостро потрібні їм емоційне тепло, розуміння, визнання власної значущості тощо.

Найважливіше для старшокласника – бути прийнятним, заслужити схвалення, мати престиж серед одноліток. Соціометрія виявляє більш-менш постійні (протягом років) групи популярних і пасивних учнів у класі. Популярність ґрунтується на різних підставах, залежно від групових цінностей і рівня розвитку учнівського колективу. Такими підставами можуть бути і педагогічно небажані якості учня: недисциплінованість, зухвалість, агресивність. Низький статус у групі, як правило, корелює з високим рівнем особистісної тривожності.

Коло спілкування старшокласників відзначається, як розширенням його сфери, так і поглибленням взаємин (І. С. Кон, В. О. Лосенков).

Розширення сфери спілкування виявляється у наступному. Збільшується тривалість спілкування з товаришами (3–4 години в будні, 7–9 годин у вихідні та святкові дні). Зростає кількість референтних соціальних груп, до яких входить підліток (клас, спортивна команда, компанія друзів за місцем проживання). Вимоги цих груп різноспря-

мовані й суперечливі, що ставить молоду людину перед необхідністю вибору. Ставлення старшокласників до ровесників вкрай некритичне, процвітає наслідування і конформізм. Виникають юнацькі неформальні об'єднання, що прагнуть функціонувати за межами контролю і опіки з боку батьків і педагогів. Ці об'єднання змішані за віком і соціальним статусом їх учасників. Вони мають значний вплив на старшокласників і можуть негативно позначатись на їх подальшій долі, слугуючи осередками початкового алкоголізму, наркоманії, ігроманії тощо. У деяких випадках такі групи коять протиправні дії і навіть носять кримінальний характер.

У неформальних об'єднаннях суттєво інша соціометрична структура, ніж у шкільному класі. Учні, непопулярні серед однокласників, можуть займати тут високий статус, або навіть бути лідерами. З іншого боку, неформальні юнацькі об'єднання на завжди мають антисоціальний характер, але залишаються при цьому замкненими утвореннями, які зберігають у таємниці від близьких дорослих своє «внутрішнє» життя з його нормами і цінностями. Це дає підставу говорити про наявність **юнацької субкультури**.

Поглиблення взаємин з оточуючими виражається у диференційованості манери спілкування з різними людьми та групами, у вибірковості та вимогливості стосовно близьких друзів.

Високої вибірковості взаємини старшокласників набувають у дружбі. Юнацька дружба більш стійка і глибока, ніж підліткова. Вона вимагає від друзів глибоко довірливих (інтимних) стосунків, емоційного тепла, відвертості, відданості. Юнак прагне розкрити себе перед іншими і найкраще це вдається у спілкуванні з другом, який розуміє з півслова. Тому для оточуючих, які спостерігають за розмовою двох друзів, вона може здаватись пустопорожньою і беззмістовною розмовою, а насправді високоцінною для самих старшокласників. Разом із прагненням до довірливих контактів між друзями, у старшокласника виразно проявляється неухважність до переживань іншого, сконцентрованість на власних проблемах, що призводить до незадоволеності дружніми контактами, виникнення почуття відсутності взаєморозуміння.

З'являється потреба у коханні – спочатку в дівчат, – духовність якого бере початок у дружбі й любові до близьких (до батьків, сестер). Виникають серйозні захоплення, багато хто розпочинає статеве життя. Кожання у цьому віці оповите мріями та романтикою, мало орієнтоване на реальні особистісні риси один одного. Кожання і дружба, з одного боку, вимагають розвиненої самосвідомості їх суб'єктів, а з іншого, сприяють розвитку рефлексивних механізмів особистості.

ВИСНОВКИ про систему спілкування і взаємин у старшокласників:

- у взаєминах з батьками зберігається прагнення старшокласників до рівності й автономії;
- у товаристві ровесників юнацтво задовольняє гострі потреби в емоційному теплі, розумінні, визнанні власної значущості;
- коло спілкування старшокласників відзначається, як розширенням його сфери, так і поглибленням взаємин;
- виникають юнацькі неформальні об'єднання, що прагнуть функціонувати за межами контролю й опіки з боку батьків та педагогів і створюють юнацьку субкультуру;
- юнацька дружба більш стійка і глибока, ніж підліткова;
- з'являється потреба у коханні, яке у цьому віці оповите мріями та романтикою, мало орієнтоване на реальні особистісні риси один одного.

3. Розвиток пізнавальних процесів старшокласника

Розвиток пізнавальних процесів старшокласника зумовлений загальним характером його розумової діяльності. Розумовий розвиток уповільнюється за темпами, але якісно він значно ускладнюється, забезпечуючи формування світогляду, як **системи** поглядів на дійсність. Старшокласник оволодіває складними інтелектуальними операціями, відбувається суттєве збагачення понять, диференціація інтересів, здібностей. Формується індивідуальний стиль розумової діяльності.

Сприймання стає складним інтелектуальним процесом, диференціація та інтеграція якого серед інших пізнавальних процесів досягла високого рівня завдяки опорі на попередній досвід, наявні знання та розумові здібності.

Зростають можливості **уваги**, які повною мірою виявляються тільки за умови глибокого пізнавального інтересу до об'єкту пізнання. Тому показники уваги сильно залежать від мотивів пізнавальної діяльності, не мають стабільного характеру. Юнаки часто проявляють неуважність до навчального матеріалу через те, що надто заглиблені у свої особистісні проблеми, глибоко переживають негаразди у

спілкуванні з оточуючими тощо (П. Я. Гальперін). Можна говорити про те, що основні труднощі старшокласник відчуває при потребі переключити увагу, водночас відволікаючись від своїх глибинних переживань.

Пам'ять вдосконалюється під впливом розвитку волі та мислення. Довільна пам'ять виразно випереджує мимовільну. Якість запам'ятовування залежить як від вольових здібностей старшокласника, так і від володіння ним прийомами розумової обробки матеріалу, а також від інтересів, пов'язаних із професійним вибором. Старшокласник володіє всією системою способів довільного запам'ятовування, які детально вивчив А. О. Смірнов. Завдяки цьому в школяра зростає продуктивність пам'яті на абстрактний матеріал.

Мислення старшокласника розвивається в умовах складної навчальної діяльності, що забезпечує оволодіння ним науковими знаннями, які утворюють основу світогляду особистості. Старшокласник спроможний до самоосвіти, досягаючи при цьому результатів того ж рівня, що й в умовах навчання. Мислення оперує знаннями, якими володіє старшокласник. Зростає роль логічних міркувань та отримання правильних умовиводів.

Ознаками мислення старшокласника є такі властивості:

- Системність, коли учень цілеспрямовано шукає зв'язки між своїми знаннями, причини тих чи інших фактів, подій, намагається усвідомити їх закономірний характер;
- Рефлексивність (свідоме використання мислення для пошуку відповіді на питання, гнучке використання засобів мислення, його варіативність, гіпотетичність);
- Світоглядна орієнтація, теоретизування, творення абстрактних теорій, захопленість філософськими роздумами (Н. С. Лейтес, Ж. Піаже);
- Орієнтація на пошук, мислення носить продуктивний, творчий характер. Учень прагне самостійно дійти до сутності питань, цікавих йому, дати їм своє пояснення. Приймає на себе роль науковця, шукача, відтворює науково-пошуковий процес, наприклад, при доведенні теореми, виведенні формули. Володіє елементарною формою інтелектуального експерименту;
- Обмеженість мислення пов'язана із відсутністю системи та методу. Це особливо загострюється при виникненні помилок у мисленні, при отриманні хибних результатів, які старшокласник не в змозі подолати.

Мовлення ускладнюється за змістом та формою завдяки розвитку мислення та оволодінню всіма системами (насамперед, лексичною та синтаксичною) рідної та іноземної мов. Старшокласник на досить високому рівні володіє всіма видами мовлення (діалогічним і монологічним, усним і писемним, зовнішнім і внутрішнім). Це дає йому можливість точно висловлювати свої думки й переживання. Здійснюється перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення, останнє стає формою існування мисленнєвих дій.

Уява старшокласника відзначається довільністю, що виявляється у здатності планувати свою діяльність і подальший життєвий шлях. Досконалішою стає репродуктивна уява. За допомогою творчої уяви старшокласник спроможний розробляти складні задуми творчих робіт (малюнків, конструювання, творів) та втілювати їх.

У планах на майбутнє важливе місце посідають мрії, які стають конкретними й дієвими.

ВИСНОВКИ про розвиток пізнавальних процесів старшокласника:

- розумовий розвиток людини в період ранньої юності вповільнюється за темпами, значно ускладнюється і забезпечує формування світогляду;
- пізнавальні процеси набувають стійкої довільності, інтелектуальної складності, диференційованості та інтегрованості;
- юнакам складно спрямовувати свою пізнавальну активність на навчальний матеріал через те, що вони надто заглиблені у свої особистісні проблеми;
- старшокласник володіє складною системою способів довільного запам'ятовування;
- мислення старшокласника забезпечує оволодіння науковими знаннями;
- старшокласник спроможний до самоосвіти, досягаючи при цьому результатів того ж рівня, що й в умовах навчання.

4. Емоційно-вольова сфера у ранній юності

Емоційна сфера старшокласників складна та різнобарвна. Вона стає більш насиченою та гнучкою порівняно із підлітком, зростає її

керованість та контрольованість. Зменшується вміст афективних реакцій, емоційне життя є інтенсивним, хоча стає менш бурхливим і більш стабільним. Так, юнаки та дівчата, незалежно від типу нервової системи, значно стриманіші й рівноваженіші порівняно з підлітками (О. В. Кучменко).

Значного рівня розвитку досягають вищі почуття, які зумовлюють цілу низку потреб: естетичних, інтелектуальних, соціально-моральних. Завдяки високій значущості для старшокласника спілкування на засадах партнерства у нього особливо інтенсивно розвиваються соціальні почуття: емпатія, почуття взаєморозуміння, духовної єдності, чуйності тощо.

В емоційному портреті старшокласника все більш помітними стають індивідуально-типологічні особливості. Дозрівання темпераменту зумовлює його вплив на процес емоційного життя. Серед школярів чітко вирізняються екстравертовані та інтравертовані типи. Перші відкрито і виразно демонструють свої переживання, другі – зовні малоемоційні, спостерігачу важко визначити їхні переживання.

У вольовій сфері зростає рівень свідомого самоконтролю, пов'язаного із прагненням відповідати вимогам групи. Водночас, рівень самоконтролю ще нестійкий і ситуативний. У різних ситуаціях один і той же старшокласник може повестись досить непередбачувано. Бракує старшокласнику і вміння докладати систематичні зусилля при подоланні перешкод, що виявляється як слабкість волі, залежність від зовнішніх впливів, безвідповідальність, ненадійність, схильність легко і безпричинно ображатися тощо. При нервово-психічних навантаженнях самоконтроль старшокласника значно знижується.

У старшокласника досить виразно проявляється певний тип темпераменту, основні структури якого задаються ще в підлітковому віці. Рання юність відзначається посиленням інтегральних зв'язків між його елементами, внаслідок чого полегшується управління особистістю власними реакціями (В. С. Мерлін). Типологічні особливості нервової системи гостро проступають у поведінці старшокласника, маючи у крайніх своїх проявах вигляд акцентуацій, що виникають на ґрунті природжених особливостей нервової системи при наявності несприятливих соціальних умов. При поглибленні акцентуацій вони переходять у патологічні розлади психіки – психопатії (О. Є. Лічко).

Серед старшокласників найчастіше зустрічаються наступні акцентуації (К. Леонгард).

Застривання – стан збудження поєднується з впертістю, недовірливістю, нетерпимістю до критики й заперечень.

Демонстративність – амбіційність, хизування, хвалькуватість, зухвалість, прагнення будь що підкреслити свою значущість, здатність непередбачуваних дій з метою привернення до себе уваги оточуючих.

Екзальтовані – легко збуджуються та піддаються навіюванню, схильні до афектів, до надміру яскравого виявлення емоцій захопленості, здивування, натхнення, суму, розпачу. Загострення цих рис призводить до нерозбірливості молодих людей у знайомствах, схильності до непродуманих, авантюрних вчинків

Тривожні – постійно очікують небезпеку, боязкі, сором'язливі, нерішучі, поступливі, властива реакція втечі, а не подолання скрутних обставин. Замкнутість «тривожних» старшокласників може перерости у хворобливу самоізоляцію або й почуття власної неповноцінності тощо.

Поряд з високою емоційною чутливістю та вразливістю старшокласників у них інтенсивно формуються способи психологічного захисту (І. С. Кон).

ВИСНОВКИ про емоційно-вольову сферу людини у ранній юності:

- емоційна сфера старшокласників стає більш насиченою та гнучкою порівняно із підлітком, зростає її керованість та контрольованість;
- емоційне життя юнацтва є інтенсивним, хоча менш бурхливим і більш стабільним; значного рівня розвитку досягають вищі почуття та відповідні їм потреби (естетичні, інтелектуальні, соціально-моральні);
- виразності набувають індивідуально-типологічні особливості емоційної сфери юнаків;
- у вольовій сфері зростає рівень свідомого самоконтролю, пов'язаного із прагненням відповідати вимогам групи;
- рівень самоконтролю ще нестійкий і ситуативний, що створює сприятливий ґрунту для появи у юнаків акцентуацій характеру.

5. Розвиток самосвідомості старшокласника

Самосвідомість старшокласника відзначається егоцентризмом, який відіграє позитивну роль. Він дозволяє молодій людині відкрити свій унікальний внутрішній світ, співвідносячи його із зовнішнім

світом, спонукає до осмислення свого місця у дійсності й сприяє становленню світогляду.

Важливим фактором формування самосвідомості стає стать особистості. Почуття дорослості координується у свідомості старшокласника із чоловічою чи жіночою роллю. Інтенсивно розвивається сприймання себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями, ставленнями до представників протилежної статі та відповідними формами поведінки (І. В. Дубровіна).

Розвиток самосвідомості в цей віковий період відбувається у таких основних напрямках (за В. С. Мерліним):

1) Усвідомлення самототожності (розмежування «я» – не «я» та його наступність у часовій особистісній перспективі);

2) «Я» – суб'єкт діяльності (виникає ще з 3-х років, коли малюк усвідомлює себе як джерело дій, заявляючи «я сам»);

3) Усвідомлення своїх психічних якостей (власної індивідуальності);

4) Засвоєння системи соціально-моральних самооцінок.

Формування особистісної ідентичності становить надзвичайно важливий напрям розвитку самосвідомості старшокласника, для якого властива загострена потреба переосмислення свого «Я», пов'язана, по-перше, із різкими й бурхливими змінами зовнішності, появою нових переживань (криза ідентичності, за Е. Еріксоном), а по-друге, із перспективами життєвого самовизначення та вибором професії (Г. К. Радчук).

У молодих людей виникає увага до власного тіла і до змін у ньому, боляче сприймаються будь-які зовнішні недоліки (низький зріст, повнота, дитячі риси). Вони намагаються бути дорослим, насамперед, ззовні.

Посилюється самоспостереження, рефлексія власних переживань, інтерес до внутрішнього світу людини взагалі. Образ «Я» виступає у варіантах: реальне «Я» (яким є тепер), динамічне «Я» (намагаюсь бути), ідеальне «Я» (яким слід бути), фантастичне «Я» (хотів би бути).

Змінюються критерії самоаналізу. Якщо підліток орієнтується на пошук своїх неповторних рис, то юнак – на особливості свого положення серед інших людей. Глибина самоаналізу залежить від соціальних (тип навчального закладу, де навчається юнак), індивідуально-типологічних (екстраверт, чи інтроверт), біографічних (умови сімейного виховання) факторів.

Вдалиий пошук свого «Я» призводить до самоприйняття особистості старшокласника, а невдалиий – до самозаперечення, самовідторгнення, яку Е.Еріксон назвав «неадекватною ідентичністю». Розвиток останньої може йти за такими основними напрямками: відмова від глибокого і довірливого спілкування, уникнення тісних взаємовідносин з іншими; деформація особистісного часу, неспроможність будувати життєві плани, страх стати дорослим, страх змін; блокування реалізації продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси й зосередитися на якійсь одній, основній діяльності; відмова від самовизначення і вибір негативних зразків для наслідування.

Самооцінка у ранній юності стає більш диференційованою, раціональною, аргументованою і є результатом психічної активності старшокласника у таких основних формах:

- Порівняння досягнутого з очікуваним («я знаю і тому отримав високу оцінку»). Деформація цього способу самооцінки проявляється у тому, що юнаки створюють невинуваті штучні ситуації самоперевірки (перестрибнути з даху на дах 5-ти поверхових будинків; стрибати у воду з високої скелі, не знаючи дна і глибини, бешкетування зі зброєю тощо);
- Аналіз думок про себе, висловлених оточуючими. Дорослі й ровесники користуються різними критеріями оцінювання старшокласників, які іноді протиставляються – те, що схвалюють ровесники, засуджують батьки.

Уявлення про себе розрізняється з узагальненим образом своїх одноліток («Ми») як за змістом, так і за системою оцінок. Хлопці вважають себе менш сміливими, менш комунікабельними та життєрадісними, ніж однолітки, але добрішими і з краще розвинутою здатністю зрозуміти іншу людину. Дівчата ж приписують собі меншу комунікабельність, але більшу щирість, справедливість та вірність (І. С. Кон, В. О. Лосєнков).

У десятикласників нижча дисперсія у показниках самооцінки, ніж у випускників (І.Ю. Кулагіна). У більшості учнів вона стабільно висока і порівняно безконфліктна. Переважає оптимістична оцінка себе, своїх можливостей, впевненість переважає над тривожністю. На момент закінчення школи, коли потрібно робити реальний вибір свого майбутнього, не всі учні спроможні зберегти стабільну самооцінку. Частина випускників зберігає оптимістичну, дещо завищену самооцінку, в інших самооцінка надмір завищена, охоплює всі сторони життя, в ній переплітається реальність з бажаним; треті (переважно

дівчата) мають низьку, конфліктну самооцінку, невпевнені у собі, гостро переживають невідповідність своїх прагнень наявним можливостям.

Узагальнена самооцінка відображається у **самоповазі**, яка становить досить стійке утворення, що змінюється поступово. Уявлення про власну самоцінність часто є перебільшеним. Це виглядає як юнацька самовпевненість, що не витримує перевірки реальними справами, і розцінюється оточуючими як хвалькуватість, невміння дотримуватись свого слова.

У протилежному випадку спостерігається знижена самоповага, яка робить людину бездіяльною, невпевненою, самотньою. Такі молоді люди хворобливо реагують на критику, гумор. У них переважає екстернальний локус контролю: вважають, що головна причина невдач у тому, що оточуючі не помічають їх позитивних якостей. Для таких учнів сприятливими є ситуації, де можна провити себе з кращого боку, досягти успіху.

ВИСНОВКИ про розвиток самосвідомості старшокласника:

- самосвідомість старшокласника відзначається егоцентризмом, що дозволяє йому відкрити свій унікальний внутрішній світ й сприяє становленню світогляду;
- інтенсивно розвивається сприймання себе як особи певної статі;
- загострюється потреба переосмислення свого «Я», що пов'язана із різкими й бурхливими змінами зовнішності, з появою нових переживань, з перспективами життєвого самовизначення;
- у юнацтва посилюється самоспостереження, рефлексія власних переживань, інтерес до внутрішнього світу людини взагалі;
- вдалий пошук свого «Я» призводить молоду людину до самоприйняття своєї особистості, а невдалий – до її самозаперечення, самовідторгнення;
- самооцінка у ранній юності стає більш диференційованою, раціональною, аргументованою.

СЛОВНИК ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ КУРСУ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Амнезії – розлади пам'яті, за яких відбувається втрата минулого досвіду людини, її вмій, навичок, знань.

Ампліфікація – максимальне розкриття всіх можливостей віку для психічного розвитку особистості (О. В. Запорожець).

Аналіз – одна з основних операцій мислення, що полягає у виділенні в об'єктах елементів, властивостей, зв'язків, у поділі предмету на частини.

Асинхронність – закономірність психічного розвитку, згідно з якою різні психічні функції мають різні сензитивні періоди і за тривалістю, і за віком їх настання.

Афект – форма переживання емоцій, ознаками якої є швидке виникнення, бурхливий та короткочасний перебіг, супроводження порушеннями свідомості, втратою самоконтролю. Викликаються гострими життєвими ситуаціями. Схильність до афектів свідчить про невихованість, невміння володіти собою.

Біологізаторський підхід – психологічні теорії, у яких перебільшується роль біологічних факторів розвитку особистості.

Відчуття – елементарний психічний процес, що полягає у відображенні окремих властивостей предметів та явищ оточуючого, а також станів внутрішніх органів при безпосередньому впливі подразників на органи чуттів.

Вік психологічний – новий тип будови особистості й її діяльності, ті психічні й соціальні зміни, які вперше виникають на даному віковому етапі і які у найголовнішому і основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її зовнішнє і внутрішнє життя, весь хід її розвитку в даний період (Л. С. Виготський).

Вікові новоутворення – новий тип будови особистості та її діяльності, психічні зміни, що виникають у певному віковому періоді й визначають перетворення в свідомості дитини, її внутрішнє й зовнішнє життя.

Виховання – процес здійснення суспільних впливів, зумовлюючих формування особистості, тобто індивіда як члена суспільства, з тими якостями, які дозволяють йому відповідати на вимоги суспільства і дають підстави користуватись правами члена суспільства.

Властивість психічна – система ustalених, фіксованих і повторюваних ознак психічного факту (якості характеру, темпераменту, здібностей).

Воля – психічний процес свідомої та цілеспрямованої регуляції людиною своєї діяльності та поведінки з метою досягнення поставлених цілей.

Вольова готовність дитини до шкільного навчання – рівень розвитку довільності в організації дитиною своєї пізнавальної діяльності.

Впізнавання – відтворення індивідом об'єкту при повторному його сприйманні.

Вчинок – різновид вольової дії, що спрямована на досягнення суспільно значущої мети, становить акт моральної поведінки, регульований певними етичними нормами.

Геніальність – найвищий рівень здібностей, проявом яких є відкриття особистістю нових напрямків, шляхів в галузі наукових досліджень, техніки, мистецтва.

Гетерохронність – закономірність психічного розвитку, що полягає у нерівномірному, хвилеподібному характері розвитку окремих психічних процесів.

Гра – вид діяльності, ціллю якої виступає сам процес діяльності, а не предметний результат; джерелом якої слугує наслідування і досвід і спонукуваний потребою особистості в активності.

Гра будівельна – різновид гри, у якій розгортання певного сюжету пов'язано із предметними діями по спорудженню та конструюванню з кубиків, конструкторів, допоміжних матеріалів з використанням піску, глини, камінців тощо.

Гра дидактична (навчальна) – різновид гри, яка дозволяє наблизити процес навчання до вікових особливостей дошкільника; в ній тісно переплітаються ігрова та навчальна цілі, поєднується ігрова й пізнавальна мотивація.

Група соціальна – будь-які більш чи менш стійкі об'єднання людей.

Дозрівання – прояв онтогенезу, визначений генотипом, що полягає у послідовному становленні всіх систем організму.

Детермінізму принцип – принцип дослідження психіки, за яким реагування людини на зовнішні впливи залежить не тільки від характеристик цього впливу, а й від особливостей психіки людини (інтересів, досвіду, освіченості, знань тощо): «зовнішні причини діють через внутрішні умови» (С. Л. Рубінштейн).

Діяльність – внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється усвідомленою метою.

Діяльність мнемічна – система складних за структурою психічних процесів, керованих мнемічною метою, що формується у дошкільника на основі вроджених, біологічних форм пам'яті.

Діяльність побутова – різновид діяльності, що виступає засобом задоволення біологічних потреб людини в їжі, теплі, чистоті та має соціальну природу, оскільки її виконання передбачає засвоєння людиною принципів організації свого побуту, прийнятого у суспільстві, оволодіння нею соціально виробленими культурно-гігієнічними навичками.

Діяльність продуктивна – образотворча й конструктивна діяльність дитини, націлена на отримання результату, що має творчий та оригінальний характер.

Диференціація психіки – закономірність психічного розвитку, що полягає у послідовному ускладненні психіки шляхом накопичення новоутворень.

Експеримент психологічний – один з основних дослідницьких методів психології, специфіка якого полягає у спеціальному створенні умов, за яких виникають очікувані психічні процеси, акти поведінки дитини, у повторенні їх для перевірки істинності експериментальних висновків, у зміні цих умов з метою виявлення їх впливу на перебіг досліджуваних процесів.

Екстеріоризація – процес переходу внутрішньої сторони діяльності (внутрішніх дій) у зовнішню (зовнішні дії); відбувається при здійсненні планів.

Емоції – психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта.

Емпатія – один з механізмів взаєморозуміння, що полягає в емоційному відгукові на переживання іншої людини (співчуття, співпереживання).

Еталони-зразки етичні – емоційно-когнітивні узагальнення щодо способів поведінки; відображають певну сферу життя дитини та містять у собі суспільну оцінку і емоційне ставлення.

Ідеал – форма прагнення особистості, що відображає її потребу діяти у відповідності зі зразком, обраним для наслідування.

Ідентифікація – один з механізмів взаєморозуміння, що полягає в уподібненні себе іншій людині, здатності розкрити її точку зору.

Індетермінізм – позиція, протилежна до принципу детермінізму, стверджує замкнений характер психіки, її повну незалежність від зовнішніх умов, заперечуючи, що можна дізнатись про внутрішній світ людини за її поведінкою; єдино можливим методом при цьому проголошується самоспостереження або інтроспекція.

Індивід – це окремий представник виду живих істот, якому властиві і загальні, і часткові, і неповторні якості.

Індивідуальність – це сукупність особливостей, що відрізняють одну людину від інших.

Інтерес – усвідомлюваний людиною мотив, що є емоційним проявом пізнавальних потреб та виявляється у бажанні більше дізнатись про об'єкт інтересу, глибше зрозуміти його. Задоволення інтересу не веде до зникнення потреби, а навпаки – до її посилення, тому його називають ненасичуваним мотивом.

Інтеріоризація – процес переходу від зовнішньої до внутрішньої сторони діяльності, яскраво проявляється у діяльності учіння.

Інтеграція психіки – закономірність психічного розвитку, що полягає у зміцненні та розширенні зв'язків між окремими психічними утвореннями.

Задатки – природна основа здібностей, ще нерозвинених, яка виявляється при перших спробах людини зайнятися діяльністю.

Здібності – система властивостей особистості, що відповідає вимогам діяльності та забезпечує високі досягнення в ній.

Здібності інтелектуальні – перші прояви здібностей дитини, основу яких складають дії наочного моделювання: заміщення, використання готових моделей і побудова моделі на основі встановлення відношень між заміником і заміщуваним об'єктом.

Здібності сенсорні – перші прояви здібностей дитини, пов’язані із сприйняттям дитиною предметів та їх якостей, що складають основу розумового розвитку; інтенсивно формуються з 3–4 років.

Здібності творчі – різновид здібностей дитини, пов’язаний з уявою, які дозволяють дитині знаходити оригінальні способи і засоби рішення задач, придумати казку або історію, створити задум гри або малюнка.

Зміст гри – той момент дійсності й відносин між дорослими, що виділяється у відповідній сфері дійсності як найбільш значущий у розумінні дітей та відтворюється ними у грі.

Зона найближчого розвитку – одне з основних понять культурно-історичної концепції розвитку Л. С. Виготського, що охоплює ті способи діяльності, якими дитина не володіє самостійно, але може їх виконати при допомозі дорослого. Розвивальне навчання повинно орієнтуватися на зону найближчого розвитку.

Колектив – група об’єднаних спільними цілями і задачами людей, що досягла в процесі соціально-цінної спільної діяльності високого рівня розвитку (Петровський А. В.).

Компетентність педагога професійна – особистісні можливості педагога, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності. У педагогічній компетентності вирізняють такі гармонійно поєднані складові: знання, уміння, навички, способи й прийоми їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку особистості (Мітіна Л. М.).

Комплекс пожвавлення – важливе психічне новоутворення періоду новонародженості, що виникає під час контакту дитини з дорослим і включає емоційні та рухові реакції: посмішку, вокалізації, дитина тягнеться ручками і спрямовує погляд у напрямі дорослого.

Конвергенції теорії – психологічні теорії, які спираються на положення про конвергенцію (схрещування) біологічних (спадковості) та соціальних (середовище) факторів розвитку особистості при визначальній ролі біологічних (німецький психолог В. Штерн).

Криза 3-х років – одна з криз психічного розвитку, що виникає на межі раннього та дошкільного вікових періодів; відзначається кризовими явищами у поведінці дитини (негативізм, протест, знецінення дорослих, свавілля, непокора, впертість) і відбувається при невідповідності між операційно-технічною (володіння способами і засобами

діяльності) і мотиваційною (прагнення, інтереси, бажання щодо виконання діяльності) сторонами предметно-маніпулятивної гри. Виникає при блокуванні дорослим прагнень дитини до самостійності.

Культурно-історична концепція розвитку вищих психічних функцій (теорія Л. С. Виготського (1896–1934 рр.)) – теорія особистісного й психічного розвитку, згідно якої розвиток дитини здійснюється через інтеріоризацію способів дій, існуючих у її найближчому оточенні; вищі психічні функції (мовлення, теоретичне мислення, довільна увага, словесно-логічна пам'ять, уява, воля) ніяк не представлені в матеріальній структурі організму, а є результатом розвитку органічно представлених нижчих психічних структур людини в умовах суспільства.

Лепет – див.: мовлення жестикуляторне.

Макросередовище – джерело психічного розвитку особистості, що становить суспільство, його соціально-економічну і політичну систему.

Мезосередовище – джерело психічного розвитку особистості, що полягає у національно-культурних та соціально-демографічних особливостях населення за місцем проживання дитини.

Методи діагностичні (тести) – група методів психологічного дослідження, що використовуються для з'ясування того, наскільки психічні якості людини відповідають раніше виявленим нормам та стандартам.

Метод лонгітюдний – один з двох основних способів організації психологічного дослідження (другий спосіб – поперечних зрізів), поширений у дитячій психології, що передбачає дослідження динаміки певного психічного явища у одних і тих же конкретних людей або їх груп протягом тривалого часу (кількох років).

Метод порівняльний (вікових або поперечних зрізів) – один з двох основних способів організації психологічного дослідження, що передбачає одночасне вивчення певного психічного явища у різних вікових груп з метою виявлення його динаміки.

Методи інформаційні – група методів психологічного дослідження, в результаті яких отримують нові знання; основними з них виступають спостереження та експеримент.

Методи психології допоміжні – група методів психологічного дослідження (анкета, бесіда, інтерв'ю, самоспостереження), які самі по собі не відзначаються достатньою об'єктивністю та використовуються на доповнення до спостереження та експерименту.

Методи психологічного дослідження – певні шляхи збору наукових психологічних фактів, які відображають специфіку психічних фактів або явищ і слугують предметом теоретичного аналізу.

Мікросередовище – джерело психічного розвитку особистості, що включає її безпосереднє оточення, близьких дорослих, сім'ю.

Мислення – процес пізнавальної діяльності людини, що характеризується узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності.

Мова – система знаків, що слугує засобом людського спілкування і діяльності мислення, способом вираження самосвідомості, передачі від покоління до покоління і зберігання інформації; мова існує і реалізується через мовлення.

Мовлення – це форма спілкування за допомогою мови, що склалась історично в процесі матеріальної перетворюючої діяльності людей.

Мовлення жестикуляторне (лепет) – перша форма мовлення дитини немовлячого віку, що складається з перших слів, зрозуміти які дорослий може лише з врахуванням міміки, жестів дитини та ситуації.

Мотиваційна готовність дитини до шкільного навчання – бажання вчитися, ставлення до школи і навчання як до серйозної діяльності.

Мотивація – система усіх видів спонукань особистості (потреби, мотиви, інтереси, цілі установки, ідеали), які регулюють поведінку і діяльність людини.

Мотивів підпорядкованість – важливе особистісне новоутворення; зумовлена прагненням відповідати вимогам дорослого здатність дитини обирати між мотивами «хочу» і «треба» другий як пріоритетний.

Мрія – форма прагнення особистості, змістом якого є створений фантазією образ бажаного майбутнього.

Навичка – дія, неодноразове виконання якої призвело до її автоматизації, ознаками якої є максимально швидке виконання, відсутність зайвих рухів, мінімальна психофізична напруга, зниження контролю при збереженні якості виконання.

Навчання – процес взаємодії між тим, хто навчає (педагог), і тим, хто навчається (учень), у результаті якого в останнього формуються певні знання, вміння, навички.

Настрій – форма переживання емоцій, що становить загальний емоційний стан, фон перебігу психічних процесів та поведінки людини (діяльність відбувається на певному емоційному фоні).

Научіння – стійкі доцільні зміни діяльності, які виникають завдяки попередній діяльності й не викликані безпосередньо-вродженими фізіологічними реакціями організму.

Несвідоме – нижчий рівень психіки людини; форма відображення, при якій людина не контролює свою поведінку, неповно орієнтується в часі й просторі, порушується мовлення.

Обдарованість – сукупність здібностей, що зумовлюють особливо успішну діяльність людині в одній чи кількох сферах, які вирізняють її серед інших людей, що виконують ту ж діяльність у тих же умовах.

Онтогенез – розвиток живих істот у процесі їх індивідуального життя, що полягає у змінах, які носять закономірний, послідовний, прогресивний характер, як рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне та функціональне вдосконалення.

Особистість – суспільний індивід, об'єкт і суб'єкт історичного процесу (Б. Г. Ананьєв); спосіб буття людини у суспільстві, індивідуальна форма існування і розвитку соціальних зв'язків (Л. І. Анциферова); система властивостей, яку набуває індивід у предметній діяльності і спілкуванні, що характеризує його з боку включення у суспільні відносини (А. В. Петровський); соціальна властивість індивіда (Б. Ф. Ломов); особлива якість, яку набуває індивід у суспільстві (О. М. Леонт'єв).

Пам'ять – запам'ятовування, збереження і відтворення індивідом його досвіду.

Передеталони предметні – конкретні предмети-мірки, використовувані дитиною у ході практичного співвіднесення предметів за певними ознаками (передовсім, за формою й величиною); виникають у ранньому віці.

Переконання – система усвідомлених потреб особистості, що спонукає її діяти у відповідності зі своїми поглядами, світоглядом, знаннями.

Персонологічні (особистісні) теорії – психологічні теорії, для яких характерне заперечення визначальної дії біологічних чи соціальних детермінант; головною детермінантою психічного розвитку розглядається сама особистість, її самодетермінація (Е. Шпрангер, Ш. Бюлер, Л. Блетц, Г. Імре та ін.).

Пізнавальна готовність дитини до шкільного навчання – готовність до шкільного навчання з боку інтелектуального розвитку дитини, що полягає в рівні розвитку пізнавальних процесів, у якісних

особливостях дитячого мислення (вміння виділяти істотне; порівнювати, бачити подібне й відмінне; міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки).

Пластичність – здатність психіки до змін, яка лежить в основі психічного розвитку.

Поведінка польова – поведінка, безпосередню зумовлена переживаннями, бажаннями дитини, імпульсивна, ситуативна, непослідовна (О. М. Леонт'єв).

Поняття – думка чи форма мислення, у якій відображаються загальні, суттєві та одиничні ознаки предметів та яка становить основу наукових знань (поняття математичні, граматичні, фізичні тощо).

Потреба – стан нужди, що виражає залежність організму від конкретних умов існування, і виступає джерелом його активності .

Потяг – спонука діяльності, в основі якої знаходиться потреба, об'єкт задоволення якої особистість не усвідомлює.

Почуття вищі – різновид емоцій особистості, що відображають ставлення особистості до явищ соціальної дійсності та є результатом формування в умовах навчання та виховання.

Прагнення – це мотиви поведінки, у яких виявляється потреба людини в таких умовах існування і розвитку, що безпосередньо відсутні, але можуть бути створені у результаті діяльності.

Праця – вид діяльності, що спрямована на виробництво суспільно-корисних продуктів (матеріальних або ідеальних).

Предмети-атрибути – різновид ігрових предметів, що безпосередньо вказують на певну професійну діяльність дорослих і є їх обов'язковими ознаками (білий халат й шапочка у лікаря, указка й дошка у вчителя).

Предмети ігрові – предмети, використовувані в ігровому призначенні, за допомогою яких дитина унаочнює уявну ситуацію, як основу задуму гри; поділяються на три основних групи: іграшки, атрибути, предмети-замінники.

Пристрасть – форма прагнення, що відображає потреби непереможної сили; сильне, стійке, тривале почуття.

Провідна діяльність – діяльність, в якій формуються основні особистісні новоутворення, відбувається перебудова психічних процесів і виникають нові види діяльності (О. М. Леонт'єв).

Провина (дитяча) – порушення дітьми встановлених у суспільстві правил (Г. О. Люблінська).

Процес психічний – система процесуальних ознак психічного явища з виділенням початку, проміжних стадій, та завершення.

Психіка – це властивість високоорганізованої матерії, що є особливою формою відображення суб'єктом об'єктивної реальності (О. М. Леонт'єв).

Реакція зосередження – прояв поведінки дитини немовлячого віку, коли вона спрямовує погляд, завмирає, тягнеться до об'єкту, що викликав інтерес. Слугує передумовою розвитку уваги.

Режим дня – обгрунтований розподіл у часі і правильна послідовність задоволення основних фізіологічних потреб дитини уві сні, годуванні й активності (за Н. М. Щеловановим).

Реканітуляції теорія – теорія американського психолога Гренвілл Стенлі Холла (1846–1924), за якою онтогенез психіки включає скорочене відтворення стадій історичного розвитку людського суспільства.

Рефлексія – один з механізмів взаєморозуміння, що полягає в усвідомленні людиною того, як вона сприймається партнером у спілкуванні.

Рівень актуального розвитку – одне з основних понять культурно-історичної концепції розвитку Л. С. Виготського, що охоплює ті способи діяльності, якими дитина володіє самостійно, без допомоги дорослого (самостійно читає, пише, розв'язує задачі, відповідає на тестові запитання).

Розумові дії – система інтелектуальних операцій людини, спрямованих на виявлення ознак предметів, які безпосередньо не сприймаються.

Роль – суспільно прийнятий спосіб поведінки людей у різних ситуаціях (Д. Б. Ельконін).

Русійні сили психічного розвитку – внутрішні суперечності, що спонукають людину до активності, спрямованої на їх подолання. Г. С. Костюк вирізняв низку таких важливих внутрішніх суперечностей.

Між новими потребами, цілями, прагненнями та досягнутим людиною рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. Наприклад, внаслідок появи комунікативної потреби дитина оволодіває мовленням як засобом спілкування з оточуючими.

Між інертністю, стабільністю, стійкістю й мінливістю, гнучкістю. Розв'язання цієї суперечності веде до появи «гнучкої стабільності». Зокрема, узагальнення особистістю різних мінливих мотивів, способів поведінки призводить до її стійкості в різноманітних життєвих обставинах.

Між досягнутим рівнем психічного розвитку індивіда й образом його життя.

Між перспективними й близькими цілями.

Самосвідомість – один із проявів свідомості як відокремлення себе («Я») від об'єктивного світу («не Я»); усвідомлення, оцінка людиною себе, свого місця у світі, своїх інтересів, знань, переживань, поведінки тощо. Самосвідомість має ієрархічно побудовану структуру від елементарного самопочуття до самопізнання і найвищого рівня – самоставлення, що виявляються у самоконтролі та саморегуляції своєї поведінки (К. К. Платонов).

Світогляд – сукупність переконань особистості, формування якого становить важливу задачу навчання і виховання; у загальних рисах утворюється до кінця шкільного віку.

Сензитивний період – специфічний для кожної психічної властивості віковий інтервал, коли вона розвивається найбільш інтенсивно.

Сенсомоторні передеталони – неусвідомлювані способи виділення просторових властивостей предметів за допомогою рухів тіла, руки, спочатку з реальним предметом, а потім з уявним; виникають у немовлячому віці.

Сенсорні еталони – психічні образи, що містять уявлення про чуттєво сприймані властивості об'єктів; формуються у дитини з трьох років.

Синтез – одна з основних операцій мислення, що полягає у поєднанні окремих елементів предметів, в об'єднанні окремих його частин у єдине ціле.

Соціальна ситуація розвитку – співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки особистості (Л. С. Виготський).

Соціологізаторський підхід – психологічні теорії, для яких характерне перебільшення ролі суспільних факторів (суспільства) у формуванні особистості.

Спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами у спільній

діяльності, який передбачає обмін інформацією, взаємодію, сприймання та розуміння між його учасниками.

Спілкування педагогічне – професійне спілкування педагога з вихованцями під час різноманітних форм роботи з дітьми, що виконує певні педагогічні функції та спрямоване на оптимізацію навчання та виховання (О. О. Леонтьєв).

Сприймання – психічний процес відображення в мозку людини предметів та явищ у цілому, у сукупності всіх їх якостей та властивостей при безпосередній дії подразників на аналізатори.

Спрямованість особистості – моральна, етична характеристика особистості, яка виявляється у реальному змісті суспільної поведінки й визначається змістом домінуючих мотивів.

Стан психічний – психічний факт, існуючий у деякий незначний проміжок часу і зумовлений ситуацією (прояви волі, уваги, мислення, почуттів).

Стрес – форма переживання емоцій особистістю, ознаками якої є стан напруги при загрозі або перевантаженні, що амбівалентно позначається на здоров'ї та діяльності особистості: позитивно (еустрес) чи негативно (дистрес).

Стрибок росту – феномен фізичного розвитку, при якому спостерігаються швидкі й бурхливі зміни у зрості, вазі та інших параметрах.

Судження – думка чи форма мислення, у якій узагальнено відображаються зв'язки між предметами або їх властивостями.

Сюжет – складова структури сюжетно-рольової гри, що визначається тим колом явищ дійсності, які знаходять відображення у грі.

Талант – високий рівень здібностей людини до певної діяльності, який виявляється в оригінальності та новизні підходу, супроводжується досягненнями найбільш високих результатів у цій сфері.

Темпераменту властивості – стійкі індивідуальні властивості психіки, що визначають динаміку психічної діяльності людини, залишаються відносно незмінними при різному змісті, цілях діяльності та утворюють структуру, що характеризує тип темпераменту.

Увага – спрямованість і зосередженість свідомості, що передбачають підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної та рухової активності індивіда.

Уміння – готовність людини успішно виконувати діяльність, що ґрунтується на знаннях і навичках.

Умовивід – зв’язок між думками, форма мислення, в результаті якого із кількох пов’язаних відомих суджень випливає нове судження.

Учіння – один з основних видів діяльності, коли дії людини скеровуються свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння, форми поведінки; коли суб’єкт діє заради засвоєння нового досвіду.

Установка – готовність особистості діяти певним чином.

Уява – своєрідна форма відображення об’єктивної дійсності, психічний процес, що полягає у створенні нових образів шляхом переробки матеріалу сприймань і уявлень, утворених у попередньому досвіді.

Уява афективна – одна з перших форм уяви дитини раннього віку, змістом якої виступають емоції й переживання дитини.

Уява пізнавальна – одна з перших форм уяви дитини раннього віку, змістом якої є образи уявних предметів, ситуацій.

Уявлення через дію – перші прояви уяви у дитини раннього віку, що виникають у процесі слухання дитячої літератури і полягають у тому, що дитина показує дії персонажів по ходу слухання; б’є ручкою об стіл, удавано плаче..

Фотографічний запис – одна з можливих форм ведення протоколу спостереження, який, детально описує мимічні, пантомімічні прояви емоцій; дослівно, без змін передає мовлення дитини в прямій формі, відзначає паузи, інтонацію, силу голосу, темп (М. Я. Басов).

Характер особистості – сукупність індивідуально-своєрідних психічних властивостей, які виявляються у типових для даної особистості способах діяльності при типових обставинах і визначаються ставленням особистості, до цих обставин.

Ціль – провідний компонент структури діяльності, що є образом майбутнього результату діяльності.

ЛІТЕРАТУРА ДО КУРСУ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1. *Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю.* Вы и младенец: у истоков общения. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
2. *Альтхауз Д., Дум Э.* Цвет – форма – количество: Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / Пер. с нем. под ред. В. В. Юртайкина. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
3. *Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
4. *Андреев Л. Н.* Цветок под ногою // Полн. собр. соч. – Т. 8. – СПб.: Изд-е т-ва Маркс, 1913. – С. 60–73.
5. *Анциферова Л. И.* К психологии личности как развивающейся системы / В кн.: Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л. И. Анциферова. – М.: Наука, 1981. – С. 3–19.
6. *Артемова Л. В.* Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят. – К.: Томіріс, 1995. – 112 с.
7. *Арутюнова А.* Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 9. – С. 58–65.
8. *Ахунджанова С.* Развитие речи дошкольников в продуктивных видах деятельности // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 6. – С. 34–36.
9. *Бадалян Л., Миронов А.* Память и нервно-психическое развитие // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 4. – С. 23–31.
10. *Балацька Л. К.* Уява в житті дитини. – К.: Знання, 1974. – 46 с.
11. *Басов М. Я.* Избран. психологические произведения / Под ред. В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина. – Педагогика, 1975. – 432 с.
12. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. – М.: Прогресс, 1979. – 320 с.

13. *Богущ А. М.* Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад. школа, 1984. – 176 с.
14. *Божович Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
15. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
16. *Буре Р. С.* Готовим детей к школе. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
17. *Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б.* Воспитание сенсорной культуры ребенка. / Под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
18. *Венгер Л., Мухина В.* Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. – 1974. – № 12. – С. 24–30.
19. *Ветлугина Н.* Музичний розвиток дитини. – К.: Рад. школа, 1978. – 252 с.
20. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1976.
21. *Волкова Н.* Внимание детей во время занятий // Дошкольное воспитание. – 1971. – № 12. – С. 6–9.
22. *Вольцис К. О.* О воспитании целенаправленности у детей в процессе совместного труда // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 1. – С. 13–17.
23. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л. Н. Проколиенко, В. К. Котырло. – К.: Рад. школа, 1987. – 174 с.
24. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 208–245.
25. Воспитание и обучение детей 6-го года жизни / Под ред. А. А. Парамоновой, О. С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
26. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А. М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
27. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
28. *Выготский Л. С.* Детская психология: Собр соч. В 6 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

29. *Выготский Л. С.* Проблемы развития психики: Собр. соч. в 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 366 с.
30. *Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О.* Ступени общения: от года до семи лет. – М., 1992.
31. *Галигузова Л. Н.* Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. – №2. – 1993. – С. 17–26.
32. *Гаспарова Е.* Ведущая деятельность дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 7. – С. 45–50.
33. *Гаспарова Е.* Эмоции ребенка раннего возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 10. – С. 61–64.
34. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л. А. Венгера. – М., 1976.
35. *Гильбух Ю. З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л.* Феномен умственной одаренности // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 147–155.
36. *Горбачева В. А.* Опыт изучения индивидуально-типологических особенностей детей трехлетнего возраста / Известия АПН РСФСР. – 1954. – Вып. 52. – С. 6–39.
37. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
38. *Денисова З. В.* Механизмы эмоционального поведения ребенка / Под ред Н.И.Касаткина. – М.: Наука, 1978. – 144 с.
39. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред Т. А. Репиной. – М.: Педагогика, 1987. – 190 с.
40. *Дубровинская Н. В.* Некоторые характеристики внимания в онтогенезе // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 5. – С. 54–65.
41. *Дьяченко О. М.* Воображение дошкольника. – М., 1986.
42. *Дьяченко О.* Особенности развития воображения умственно одаренных детей // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 8. – С. 46–51.
43. *Елагина М.* Роль оценки взрослого в развитии детей // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 9. – С. 71–76.
44. *Ендовицкая Т. В., Зинченко В. П., Рузская А. Г.* Развитие ощущений и восприятий // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М., 1964. – С. 13–71.

45. Жизнь знаменитых детей. – К.: Богдана, ЛТД, 1993. – 256 с.
46. *Житникова Л. М.* Учим детей запоминать. – Изд. 3-е, доп. – М., 1985.
47. Завтра в школу / Під заг. ред В. К. Котирло. – К.: Рад. школа, 1977. – 128 с.
48. *Запорожец А. В.* Избр. психол. труды в 2 т. – М.: Педагогика, 1986.
49. *Запорожец А. В., Венгер Л. А. Зинченко В. П., Рузская А. Г.* Восприятие и действие / Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1967. – 324 с.
50. *Запорожец А. В.* Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника / Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А. Н .Леонтьева, А. В. Запорожца. – М, 1995. – С. 112–122.
51. *Захаров А. И.* Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. –112 с.
52. Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. Ч. 1. Материалы межд. научно-практ. конф. – М.: Прометей, 1995. – 96 с.
53. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод. реком. / Под ред. В. К. Котырло, С. Е. Кулачковской. – К.: Рад. школа, 1989. – 88 с.
54. *Кагальняк А. О.* О связи характера и темперамента // Дошкольное воспитание. – 1974. – № 8. – С. 60–64.
55. *Кириллова Г.* О воображении детей младшего дошкольного возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 12. – С. 35–40.
56. *Кириллова Г.* Подражание и самостоятельность в словесном творчестве детей // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 12. – С. 63–69.
57. *Кириллова Г.* Реалистические тенденции в воображении детей // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 12. – С. 45–47.
58. *Коломинский Я. Л.* Психология детского коллектива. – Минск: Народная асвета, 1984. – 240 с.
59. *Коломинский Я. Л., Панько Е. А.* Детская психология. – Мн.: Университетское, 1988. – 350 с.

60. *Комарова Т. С.* Школа творческого воспитания. – М.: Зимородок: Карапуз, 2006. – 415 с.
61. *Комарова Т. С.* Изобразительная деятельность дошкольников / В кн.: Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред Л. Н. Прокопиенко. – К.: Рад школа, 1991. – С. 246–267.
62. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-метод. посібник / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Редакція ж-лу «Дошкільне виховання». – 2003. – 243 с.
63. *Кон И. С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
64. *Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А.* Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986. – 152 с.
65. *Кононко Е. Л.* Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. школа, 1991. – 221 с.
66. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Прокоп'єнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
67. *Котырло В. К.* Початковий період у навчанні школярів. – К.: «Знання». – № 7. – 1985. – 48 с.
68. *Котырло В. К.* Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад.школа, 1971. – 196 с.
69. *Котырло В. К.* Растет гражданин. – К.: Рад. школа, 1980. – 79 с.
70. *Кравцов Г., Кожарина Л., Плашаева Л.* Царевна Несмеяна и другие, или Воспитание произвольности // Дошкольное воспитание. – 1971. – № 11. – С. 61–64.
71. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
72. *Кравцова Е.* Развитие воображения // Дошкольное воспитание. – 1989. – №12. – С. 37–41.
73. *Кузьменко В. У.* Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: Монографія. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
74. *Кучинська І. О.* Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 104 с.
75. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

76. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 576 с.
77. *Лисина М. И., Силвестру А. И.* Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев, 1983.
78. *Логина В., Мотирина Л.* Формирование представления о труде взрослых // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 10. – С. 56–63.
79. *Люблінська Г. О.* Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 356 с.
80. *Максименко С. Д.* Основи генетичної психології. – К.: НПП «Перспектива», 1998. – 245 с.
81. *Маляtko:* Програма виховання дітей дошкільного віку / *Плохій З. П., Кулачківська С. Є., Ладивір С. О., Пироженко Т. О.* та ін. – К.: АПНУ, Ін-т проблем виховання. – 286 с.
82. *Маркова Т. А.* Воспитание трудолюбия у дошкольников. – М.: Просвещение, 1991. – 112 с.
83. *Мещерякова С. Ю.* Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и при общении со взрослыми // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 81–89.
84. *Миронов В.* Моральное чувство: его формирование с помощью художественной литературы // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 10. – С. 41–42.
85. *Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 84 с.
86. *Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста /* Под ред. *М. В. Антроповой, М. М. Кольцовой.* – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
87. *Мусейибова Т.* Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 3. – С. 36–41.
88. *Мусейибова Т.* Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 2. – С. 48–55.
89. *Мухина В. С.* Игрушка как средство психологического развития ребенка // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 123–128.

90. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
91. *Неверович Я. З.* Начальные формы трудовой деятельности у детей дошкольного возраста / Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца и Д.Б.Эльконина. – М., 1965. – С. 158–189.
92. *Непомнящая Н. И.* Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
93. *Непомнящая Н. И.* Формирование воли // Дошкольное воспитание. – 1963. – № 9. – С. 36–41.
94. *Нисканен Л. Г.* Гигиеническое воспитание детей дошкольного возраста. – М., 1975.
95. *Новлянская З. Н.* Почему дети фантазируют. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
96. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Отв. ред. А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1987. – 164 с.
97. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. – М., Педагогика, 1985.
98. Одаренные дети: Пер с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М. Прогресс, 1991. – 376 с.
99. *Островская Л. Ф.* Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
100. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т. А. Репиной. – М., 1978.
101. *Павелків Р. В., Цигипало О. П.* Дитяча психологія: Навч. посіб. – К.: Академ-видав, 2008. – 432 с.
102. *Палагіна Н.* Развитие воображения у детей второго года жизни // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 6. – С. 40–46.
103. *Парамонова Л., Ударовских Г.* Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 7. – С. 46–49.
104. *Петерина С. В.* Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., 1986.

105. *Пиаже Ж., Инельдер Б.* Генезис элементарных логических структур. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. – 448 с.
106. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
107. *Полуянов Ю. А.* Дети рисуют. – М., 1988.
108. *Приходько Ю. О.* Дитяча психологія: Нариси становлення та розвитку. – К.: Міленіум, 2003. – 192 с.
109. *Приходько Ю. О.* Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. – К.: Рад. школа, 1987. – 126 с.
110. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддъякова, Н. Я. Михайленко. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
111. *Проколієнко Л. М.* Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1979. – 88 с.
112. *Проскура Е. В., Шибицкая Л. А.* Как учить самых маленьких. – К.: Рад. школа, 1987. – 112 с.
113. Психологические проблемы нравственного воспитания детей / Под ред. Ф. И. Михайлова, И. В. Дубровиной, С. Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1977.
114. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Под ред. Т. С. Комаровой. – М., 1983.
115. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 336 с.
116. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
117. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / Под ред. Н. М. Щелованова. – М., 1965.
118. Развитие мышления и умственное воспитания дошкольника / Под ред Н. Н. Поддъякова. – М.: Педагогика, 1985.
119. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Ружской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
120. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / Под ред Л. А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 223 с.

121. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. / Под ред А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
122. *Репина Т. А.* Восприятие дошкольниками выразительной стороны рисунка и ее влияние на отношение к герою книги // Вопросы психологии. – 1960. – № 5. – С. 115–124.
123. *Репина Т. А.* Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988. – 232 с.
124. *Репина Т., Башлакова Л.* Воспитатели и дети, их общение // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 10. – С. 63–65.
125. *Репина Т., Гостюхина О.* Самостоятельные игровые объединения // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 2. – С. 43–46.
126. *Рихтерман Т. Д.* Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 47 с.
127. *Рояк А. А.* Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. – М.: Педагогика, 1988. – 113 с.
128. *Рояк А.* Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 2. – С. 12–19.
129. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: ПИТЕР, 1999. – 712 с.
130. *Русова С.* Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є. І. Коваленко. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
131. *Рутман Э. М.* Исследование развития внимания в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 161–167.
132. *Сковорода Г.* Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983. – 542 с.
133. *Слободская Е. Р.* Темперамент в раннем возрасте: родительские оценки поведения детей // Вопросы психологии. – 1955. – № 6. – С. 104–112
134. *Смирнова Е. О.* Детская психология. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
135. *Смирнова Е. О.* Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 49–57.

136. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н. Н. Поддъякова. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.
137. *Сохин Ф. А.* Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению грамоте / Вопросы психологии. – 1974. – № 2. – С. 138–142.
138. *Сохин Ф. А.* Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника / Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 39–43.
139. *Субботский Е. В.* Психология отношений партнерства у дошкольников. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 144 с.
140. *Субботский Е. В.* Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
141. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 28.
142. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні // Вибрані твори у 5-ти т. – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 321–330.
143. *Сухомлинський В. О.* Сто порад учителів // Вибрані твори у 5-ти т. – Т. 2. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 419–654.
144. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной. – М., 1965.
145. *Титаренко Т. М.* Нравственное воспитание дошкольников в семье. – К.: Рад. школа, 1985. – 95 с.
146. *Тищенко С. П.* Развитие внутреннего мира ребенка / В кн: Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред Л. Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1991. – 368 с. – С. 40–83.
147. Тренируйте ум детей / Сост. Ю. В. Гильбух, В. А. Георгиевская. – К.: Рад. школа, 1983. – 72 с.
148. *Трошихина Ю. Г., Гизатулина Д. Х.* Развитие кратковременной памяти у детей раннего возраста // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 127–130.
149. *Уманец Л. И.* Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 61–67.
150. *Уманский Л. И.* Некоторые типологические различия в игровых действиях детей // Доклады АПН РСФСР. – 1961. – № 3. – С. 61–64.

151. Умственное воспитание детей в детском саду / Под ред В. И. Логиновой. – Л.: ЛГПИ, 1981. – 166 с.
152. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред Н. Н. Поддъякова. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
153. *Урунтаева Г. А.* Дошкольная психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 336 с.
154. *Усова А. П.* Роль игры в воспитании детей / Под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
155. *Ушакова О.* Развитие словесного творчества детей 6–7 лет // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 9. – С. 22–32.
156. *Файнберг С. У* каждого ребенка свой темперамент и характер // Дошкольное воспитание. – С. 57–62.
157. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред В. К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.
158. *Цукерман Г. А.* Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопрос психологии. – 1989. – № 2. – С. 39–47.
159. *Чиркова Т.* Учет индивидуально-психологических особенностей детей / Дошкольное воспитание. – 1986. – № 5. – С. 38–42.
160. *Чистякова М. И.* Психогимнастика / Под ред М. И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
161. *Чудновский В. Э.* О специфике типологических особенностей у детей дошкольного возраста / Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1967. – Т. V. – С. 58–73.
162. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. / Соч. в двух томах. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – С. 73–404.
163. *Шаграева О. А.* Детская психология. Теоретический и практический курс. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
164. *Эльконин Д. Б.* Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М.: Учпедгиз РСФСР, 1960. – 328 с.
165. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
166. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Коселевой. – М.: Педагогика, 1985.
167. *Яacobсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Тетяна Вікторівна ДУТКЕВИЧ

ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

Оригінал-макет підготовлено
ТОВ «Центр учбової літератури»

Керівник видавничих проєктів – Сладкевич Б. А.

Підписано до друку 03.10.2011. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 23,85.

Видавництво «Центр учбової літератури»
вул. Електриків, 23 м. Київ 04176
тел./факс 044-425-01-34
тел.: 044-425-20-63; 425-04-47; 451-65-95
800-501-68-00 (безкоштовно в межах України)
e-mail: office@uabook.com
сайт: www.cul.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2458 від 30.03.2006