

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький

Дитяча психологія: курс лекцій

Ніжин
2017

УДК159.922.7(076.6)

П35

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 4 від 30.11.2017 р.

Рецензенти:

Тимошенко О. А. – доцент, декан факультету психології і соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя, кандидат психологічних наук;

Папуча М. В. – професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології НДУ імені Миколи Гоголя, доктор психологічних наук;

Литовченко Н. Ф. – доцент кафедри загальної та практичної психології НДУ імені Миколи Гоголя канд. психол. наук

Пихтіна Н. П.

П35 Дитяча психологія : курс лекцій / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 169 с.

У виданні подано тексти лекцій з базових тем навчальної дисципліни "Психологія дитяча", які розміщені у певній послідовності і відповідають логіці вивчення курсу студентами. Кожна тема містить у собі кілька аспектів: назва і план теми лекції, використана авторами література, виклад матеріалу для опрацювання змісту лекції, запитання та завдання для самоперевірки.

УДК 159.922.7(076.6)

© Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький, 2017

© НДУ ім. М. Гоголя, 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1
ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Тема 1.1. Дитяча психологія як наука про особливості
психічного розвитку дитини.....

Тема 1.2. Методи дитячої психології.....

Тема 1.3. Закономірності та закони психічного розвитку
особистості в онтогенезі

Тема 1.4. Дитинство як предмет психологічного аналізу.....

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ
ВІД МОМЕНТУ ЗАЧАТТЯ ДО НАРОДЖЕННЯ.....

Тема 2.1. Пренатальний період розвитку дитини

Тема 2.2. Психологічні особливості розвитку дитини
першого року життя.....

Тема 2.3. Психічний розвиток дитини раннього віку.....

Тема 2.4. Гра як провідна діяльність у дошкільному віці

Тема 2.5. Розвиток особистості дошкільника

Тема 2.6. Розумовий розвиток дошкільника

Тема 2.7. Індивідуальні відмінності дітей.
Психологічна готовність до школи

ЛІТЕРАТУРА.....

ПЕРЕДМОВА

Шановні студенти!

Вам пропонується методичний матеріал для більш якісного опанування навчальної дисципліни "Дитяча психологія" – тексти лекцій. Тут стисло викладено основні положення цієї науки. Сподіваємось, що вони стануть для Вас гарним орієнтиром і допоміжним матеріалом. Вважаємо за необхідне підкреслити, що лише цих матеріалів Вам буде недостатньо для якісного й ґрунтовного опанування навчального матеріалу. Це лише намічені орієнтири дитячої психології.

Як користуватися методичними матеріалами? Спершу дуже уважно ознайомтеся зі змістом посібника. Після того відшукайте й опрацюйте лекцію, яку Ви прослухали в аудиторії. Потім відшукайте у змісті таку ж тему й опрацюйте її, виділивши ключові моменти. Ознайомтеся із ключовими моментами та дайте відповіді на запитання, які подані у кінці кожної лекції.

Якщо Ви відчуваєте необхідність розширити знання із певної теми, зверніться спочатку до літератури, яка пропонується перед кожною лекцією, й опрацюйте потрібну інформацію. Також у кінці книги є перелік основної літератури. Радимо Вам вести психологічний словник для засвоєння основних понять дитячої психології.

Після опрацювання необхідної інформації буде доцільним виконання самостійної роботи з даної теми, яку отримали від викладача. Набуті знання знадобляться Вам у майбутній фаховій діяльності. Пропоновані тексти лекцій стануть у пригоді для магістрантів, які навчаються на спеціальності "Магістр дошкільної освіти", вихователям ДНЗ для поглиблення професійних знань, а також для тих, хто бажає відшукати для себе корисну інформацію щодо розвитку дитини.

Успіхів Вам у роботі з книгою!

Автори будуть вдячні за висловлені зауваження і побажання.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЛЕКЦІЯ 1

ТЕМА 1.1. ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА ПРО ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

План

1. *Поняття про дитячу психологію та її предмет.*
2. *Значення дитячої психології, її зв'язок з іншими науками.*
3. *Особливості вивчення дітей вихователем дитячого садка.*
4. *Особливості діяльності практичного психолога дошкільної установи.*

Література

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУП, 2007. – 392 с.
2. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебн. – 6-е изд. / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 453 с.
4. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 241 с.
5. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
6. Шаграева О. А. Детская психология: теоретический и практический курс : учеб. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

1. ПОНЯТТЯ ПРО ДИТЯЧУ ПСИХОЛОГІЮ ТА ЇЇ ПРЕДМЕТ.

Дитяча психологія вивчає дитину. Але дитину вивчають й інші науки, кожна по-своєму, зі свого особливого боку. Дитячу психологію цікавить як дитина стає дорослою людиною, котра вміє спілкуватися з іншими людьми, працювати, робити відкриття, насолоджуватися витворами мистецтва та ін.

Форми пізнання світу, діяльності і спілкування, властиві людині, розвиваються *поступово* протягом дитинства, і одночасно з ними складаються індивідуальні психологічні якості, формуються властивості особистості.

Постійний рух дитини вперед, поява нового, перехід від простіших реакцій до більш складних і осмислених дій, оволодіння мовленням, виникнення перших проявів самостійності – все це *факти*, які характеризують розвиток дитини. Саме вони слугують *матеріалом*, який використовує для своїх висновків дитяча психологія.

Незважаючи на відмінності у розвитку окремих дітей, на їх індивідуальні особливості, ми завжди знаходимо в них спільне, те, що об'єднує всіх дітей. Всі вони проходять певні *етапи*, або *стадії розвитку*.

Будь-які зміни у психіці і поведінці дитини носять не випадковий, а закономірний характер, мають свої причини. Якщо у тієї чи іншої дитини вони відбуваються інакше, то можна припустити про відхилення у розвитку – *випередження, затримку* або *неправильний розвиток*, які теж завжди мають певні причини. *З'ясування закономірностей* розвитку, *пошук причин*, що його зумовлюють, – *важливе завдання* дитячої психології.

Дитяча психологія вивчає лише *психічний розвиток дитини*, основні його компоненти, які характеризують кожен етап психічного розвитку. Збільшення в рості, вазі, зміни пропорцій тіла, вдосконалення будови і роботи нервової системи, зміни діяльності залоз внутрішньої секреції – всі ці сторони росту, розвитку і дозрівання вивчає вікова анатомія і фізіологія.

Діти різного віку з точки зору їх психічного розвитку розрізняються між собою перш за все:

А) за доступними і характерними саме для них *видами діяльності*;
Б) виникненням, змінами і вдосконаленням *психічних процесів і якостей* – сприйманням, увагою, уявою, пам'яттю, мисленням, мовленням, почуттями, початковими формами вольового управління поведінкою;

В) особливостями *формування особистості* дитини, зокрема її самосвідомості, потребово-мотиваційної, морально-ціннісної сфери тощо.

Наведені приклади, таким чином, дозволяють визначити предмет дитячої психології.

Дитяча психологія – це наука, яка вивчає факти і закономірності психічного розвитку дитини: розвитку її діяльності, психічних процесів і якостей та формування її особистості.

2. ЗНАЧЕННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З ІНШИМИ НАУКАМИ. Вивчаючи розвиток психіки дитини, дитяча психологія використовує дані цілої низки інших наук і, в свою чергу, дає матеріал, який має важливе значення для цих наук.

Так, знання загальних законів розвитку дає *філософія*, допомагають дитячій психології знайти правильний підхід до вивчення психічного розвитку дитини, виявити, як виникає свідомість, яким чином дитина, котра народилася "істотою природи", стає членом суспільства, носієм соціального досвіду. У той же час детальне вивчення дитячого розвитку, особливо того, як дитина пізнає навколишній світ, допомагає більш глибоко зрозуміти загальну природу людського пізнання.

Дитяча психологія спирається на ті знання про психіку людини, які дає *загальна психологія*. Наприклад, виділення таких сторін психологічного вивчення дитини, як її діяльність, психічні процеси і стани, властивості особистості, стало можливим завдяки тому, що ці сторони були виділені та описані у загальній психології. У свою чергу, загальна психологія, яка має справу із дорослою людиною, не може обійтись без знання того, як виникають і розвиваються її психічні властивості. Більше того, закономірності психіки дорослого взагалі не можна зрозуміти, якщо не вивчити їх походження та особливості становлення. Таким чином, будучи самостійною галуззю психології, *дитяча психологія*, наголошує В. С. Мухина, є *і особливим методом вивчення психіки – генетичним методом*, який дає можливість встановлювати загальнопсихологічні закономірності.

Дитяча психологія постійно використовує досягнення *вікової анатомії і фізіології*, особливо дані про розвиток нервової системи і вищої нервової діяльності дитини. Нормальне дозрівання і функціонування нервової системи – важлива умова психічного розвитку. Без удосконалення роботи мозку, який є органом психіки, психічний розвиток взагалі був би неможливим. Психологу потрібно знати, як відбувається таке вдосконалення.

Знання у сфері дитячої психології є складовою наукових засад *педагогіки*. "Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, – писав К. Д. Ушинський, – то вона повинна перш за все пізнати її теж у всіх відношеннях". Знання загальних закономірностей

розвитку, вплив, який здійснюють на нього різноманітні умови, засоби і методи виховання, котрі застосовує педагог, дадуть можливість забезпечити всебічний розвиток дитини, підготувати її до життя у суспільстві.

Знання дитячої психології потрібне і для *практики* навчання і виховання дітей. Важливою умовою успішного проведення освітньо-виховної роботи у дитячому садочку є розуміння закономірностей психічного розвитку дитини, знання емоційних і розумових особливостей дітей, їх нахилів та інтересів. Знання психології допомагає вихователю встановлювати контакт з дітьми, керувати їх розвитком, допомагає запобігти багатьох помилок у вихованні, подолати труднощі у взаємодії з дітьми.

Вивчення психології робить самого вихователя більш витонченим спостерігачем, який готовий не лише зрозуміти дитину, але й підтримати і розвинути її кращі якості.

Таким чином, дитяча психологія не лише використовує надбання цілої низки наукових галузей, має значення для цих наук, але й є невід'ємною складовою практичного досвіду, формує і вдосконалює професійну компетентність тих, хто безпосередньо здійснює вплив на розвиток і становлення особистості дитини.

3. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ ВИХОВАТЕЛЕМ ДИТЯЧОГО САДКА. Вивчення дітей проводиться як вченими-психологами, так і співробітниками дошкільних закладів. Зокрема, кожен вихователь дитячої установи повинен уміти вивчати своїх вихованців, слідкувати за особливостями їх розвитку. Вивчення дітей вихователем відрізняється від науково-психологічного дослідження перш за все метою, бо він не встановлює загальних закономірностей психічного розвитку дітей, а з'ясовує індивідуально-психологічні особливості кожної дитини, котрі дають можливість знайти найбільш доцільні форми індивідуального підходу до неї.

Методи вивчення дітей, якими може скористатися вихователь, близькі до методів науково-психологічного дослідження. Основна умова успішного вивчення дітей вихователем – досить чітке знання загальних закономірностей психічного розвитку дітей, знання причин і умов розвитку та його вікових етапів.

Перебуваючи весь час із дітьми, вихователь має можливість вивчати їх у звичайних умовах, бо його присутність є природною для дітей і не порушує звичного перебігу їх життя. Безперечно, вихователь

і без спеціального наміру вивчити ту чи іншу дитину помічає багато у її поведінці, складає про неї певне враження. Однак спеціальні дослідження доводять, що така думка, зазвичай, буває правильною не більше ніж на половину. Неможливо вивчати одночасно поведінку всіх або навіть декількох дітей групи. Щоб досягти гарних результатів, вихователю потрібно на певний час (хоча б на декілька днів) зосередити увагу на одній дитині.

Обов'язковою умовою успішного вивчення дитини є чітка постановка мети. Якщо вихователя цікавлять різні сторони розвитку дитини, краще з'ясувати їх по черзі, а не одночасно. Наприклад, спочатку – інтереси дитини, потім – особливості її взаємин з іншими дітьми, далі – рівень розвитку її уваги, мислення тощо.

Вивчення дітей в умовах дитячого закладу проводиться за допомогою цілого комплексу взаємопов'язаних методів – спостереження, експерименту, вивчення продуктів діяльності, бесіди. Основу вивчення дитини у дитсадку становить спостереження. У процесі спостереження потрібно якомога детальніше записувати дії і висловлювання дітей, котрі відносяться до тієї сторони розвитку, що цікавить вихователя. Потрібно дотримуватися правила: відділяти дійсні прояви поведінки дитини від їх тлумачення вихователем. Вихователь не завжди може відразу записати результати спостереження, але потрібно намагатися зробити це якомога швидше, в усякому разі в той же день. Важливо, щоб спостереження відбувалося у різних умовах – на заняттях, під час вільної гри, на прогулянці, при виконанні режимних моментів, оскільки дитина може поводити себе по-різному залежно від обставин.

У процес спостереження можуть бути включені й експериментальні прийоми. Наприклад, вихователь, прагнучи з'ясувати рівень розвитку сприймання, мислення, пам'яті дитини, залучає її до дидактичної гри, котра вимагає аналізу форми, кольору предметів або розв'язування розумових задач, дає доручення, для виконання яких потрібно запам'ятати певну послідовність слів, дій і т. п. Для вивчення розвитку уваги, вміння спілкуватися, встановлювати взаємовідносини з іншими дітьми можна включати дитину у сюжетно-рольові ігри з однолітками, пропонувати їй ту чи іншу роль у грі. Експеримент може бути й у вигляді завдання, яке дають на заняттях усій групі.

У процесі спостереження можуть бути використані й елементи опитування. Краще, коли запитання ставлять дитині в зв'язку із вико-

нанням у даний момент дій. Не потрібно перетворювати бесіду на самостійний "захід". Відповіді дитини не можуть слугувати основним джерелом знання про неї – вони повинні лише уточнювати і доповнювати знання, які одержані за допомогою спостереження. Якщо дитині ставлять питання про неї саму, про певні уміння або якості (Чи вмієш ти гратися?; Чи любиш ти машинки?; Чи сміливий ти?), потрібно пам'ятати, що відповіді можна тлумачити тільки як показник того, що дитина думає про себе, але в жодному разі не того, якою вона є насправді.

Неможливо отримати повне уявлення про розвиток дитини, обмежуючись лише результатами вивчення у дитячому садку. Слід також ознайомитися з умовами виховання й особливостями її поведінки у сім'ї, детально розпитавши про це батьків.

Результатом вивчення розвитку дитини є психологічна характеристика. При її складанні вихователіві потрібно користуватися тією класифікацією різних сторін розвитку, яку дає дитяча психологія.

Певне значення у вивченні дітей у дитячому закладі можуть відігравати масові методи обстеження дітей – метод тестів і соціометрія. Проте їх використання вимагає обов'язкового керівництва з боку фахівців-психологів.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДОШКІЛЬНОЇ УСТАНОВИ. Усі дорослі люди, які працюють у дитячих установах, розв'язують одне спільне завдання – забезпечують навчання і виховання підростаючого покоління. При цьому кожен із них займає своє певне місце у навчально-виховному процесі і має свої конкретні завдання, цілі і методи. Завдання і методи роботи вихователів дитячих закладів варіюють залежно від того, у якій віковій групі дітей вони реалізуються. У кожного вихователя і педагога є свої функціональні обов'язки, котрі ґрунтуються на професійній спеціалізації.

Практичний психолог приходить у дитячий освітній заклад теж як спеціаліст, а не як "швидка допомога" для вихователя і "нянька" для дітей. Психолог – рівноправний член педагогічного колективу і відповідає за той бік педагогічного процесу, який, крім нього, ніхто професійно забезпечити не може, а саме – за психічний (інтелектуальний, емоційний, мотиваційно-потребовий, комунікативний та ін.) розвиток і психологічне здоров'я дітей.

У своїй роботі психолог спирається на професійні знання про вікові закономірності та індивідуальну своєрідність психічного розвитку,

про вигоди психічної діяльності і мотиви поведінки людини, про психологічні умови становлення і розквіту особистості в онтогенезі.

Практичний психолог, працюючи у дитячому закладі із дошкільниками, бачить вік дітей не в статистиці, а у динаміці- на його очах діти ростуть, дорослішають, переходять із однієї сходинки онтогенезу на іншу, більш складну і змістовну. Допомогти цьому переходу – одне із найскладніших задач діяльності психолога. Тому у центрі його уваги – психологічна готовність дитини до нових вікових етапів її життя. Така готовність формується поступово, з моменту народження дитини – у спілкуванні з дорослими і однолітками, у грі, у посильній праці і дошкільному навчанні.

Практичний психолог шукає шляхи і умови психічного розвитку дитини, визначає форми, методи і зміст своєї роботи залежно від того, якими науковими уявленнями про розвиток він керується. Дитячий психолог узгоджує у собі вченого і практика: ученого у тому значенні, що він повинен бути компетентним дослідником і сприяти одержанню знань про дитину, а практиком – у тому, що він застосовує ці знання для вирішення повсякденних проблем, які виникають у дітей і дорослих, котрі працюють із ними, виховують їх.

Працюючи із дітьми, вихователями, адміністрацією освітніх закладів, органами опіки і міліції, батьками дітей та їх родичами, практичний психолог у центрі всієї своєї роботи утримує інтереси особистості дитини, яка формується. Цей орієнтир – інтереси дитини – не можна втрачати в жодному разі. Інакше психолог починає працювати не на дитину, а на освітню систему. Звичайно, як зазначає І. В. Дубровіна, освітня система багато в чому визначає і психічний розвиток, і психологічне здоров'я дітей. Проте вона не повинна стати самоціллю ні для вихователів, ні для психологів. Єдиним вагомим показником ефективності або неефективності будь-яких найсучасніших програм, нових педагогічних методів, термінів і форм навчання є психологічне здоров'я дітей.

Працюючи у будь-якому навчально-виховному закладі, практичний психолог розв'язує основні завдання практичної психології освіти. Перш за все він відповідальний за дотримання психолого-педагогічних умов, які найбільш сприятливі для психічного й особистісного розвитку кожної дитини на всіх етапах її дошкільного дитинства. Він повинен сприяти тому, щоб вікові особливості (або новоутворення) дітей не просто враховувались (до цього у дитячому садку вже звикли), а активно формувались і були основою подальшого розвитку дитини.

Той чи інший віковий період сензитивний до розвитку певних психічних процесів і властивостей, психологічних якостей особистості, а тому і до певного типу впливів. Тому дитина на кожному віковому етапі потребує особливого підходу. Повноцінне проживання дитиною кожного вікового періоду підготує її до переходу на наступну вікову сходинку, дозволить сформуватися необхідним для цього психологічним новоутворенням.

У зміст роботи практичного психолога дитячих закладів включають також вивчення і розвиток здібностей, нахилів, інтересів дітей із врахуванням особливостей їх віку та специфіки освітньої установи.

Основними видами діяльності дитячого психолога є: психологічна просвіта, психологічна профілактика, психологічне консультування, психологічна діагностика, психологічна корекція. У будь-якій конкретній ситуації кожен вид роботи може бути основним залежно від тієї проблеми, яку вирішує психолог, і від специфіки того дитячого закладу, де він працює.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

- 1. Що вивчає дитяча психологія?*
- 2. Що є об'єктом і предметом дитячої психології?*
- 3. Які завдання стоять перед дитячою психологією?*
- 4. На які психологічні науки спирається дитяча психологія?*
- 5. Із якими науками існують тісні взаємозв'язки?*
- 6. Обґрунтуйте необхідність вивчення дитячої психології майбутнім вихователем ДНЗ.*
- 7. Вкажіть на особливості вивчення дітей практичним психологом установи.*

ЛЕКЦІЯ 2

ТЕМА 1.2. МЕТОДИ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

План

1. *Принципи та вимоги до методів у дитячій психології.*
2. *Класифікація методів.*
3. *Характеристика методів науково-психологічного вивчення розвитку дітей.*

Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебн. – 6-е изд. / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 453 с.
4. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 241 с.
5. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – С. 465–510.
7. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс : учеб. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

1. ПРИНЦИПИ ТА ВИМОГИ ДО МЕТОДІВ К ДИТЯЧІЙ ПСИХОЛОГІЇ. Проблема методологічних основ психологічної науки активно розроблялася вітчизняними вченими, зокрема Л. Виготським, Б. Ананьєвим, С. Рубінштейном, Г. Костюком, Б. Ломовим, О. Лурія, О. Леонтьєвим, К. Платоновим та ін. О. Ткаченко узагальнив і систематизував здобутки науковців і вказує на такі основні принципи психології – принцип відображення, принцип детермінізму, принцип єдності психіки і діяльності, принцип розвитку психіки, системно-структурний принцип.

Принципи визначають головні вимоги до використання й побудови методів психології: об'єктивність, генетичний підхід, системність,

особистісний підхід, індивідуалізація, єдність теорії та практики. Зокрема, вимога об'єктивності орієнтує на виявлення об'єктивних проявів психіки у процесах і продуктах діяльності, у поведінці людини. Водночас дослідження психічних явищ має враховувати динамічний аспект, перехід із філогенезу в онтогенез, з одного рівня розвитку на інший (генетичний підхід). Вимога системності стосується вивчення психічного явища як системи, що складається з певних компонентів, між якими існують стійкі взаємозв'язки (мікрорівень), і, водночас, вона є складовою більш масштабного утворення (макрорівень). Психічне явище має розглядатися у контексті цілісності особистості, з урахуванням її потреб, інтересів тощо (особистісний підхід), а кожен метод, який використовується у психологічному дослідженні, має підкреслювати унікальність особистості (індивідуалізація). Цілеспрямований вплив на особистість має здійснюватися на основі встановлених законів і закономірностей розвитку психіки (єдність теорії та практики).

2. КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ. У вітчизняній психологічній науці існує декілька підходів до класифікації методів психологічного дослідження. Одна із них належить С. Л. Рубінштейну. Так, автор виділяє як головні методи психології спостереження і експеримент. Спостереження поділяє на "зовнішнє" і "внутрішнє" (самоспостереження), а експеримент – на лабораторний, природний і психолого-педагогічний. С. Рубінштейн також виокремлював і допоміжний метод – фізіологічний експеримент (основна модифікація – метод умовних рефлексів). Крім того, він виділяє і прийоми: вивчення продуктів діяльності, бесіду і анкету.

Залежно від об'єкта дослідження (зовнішні об'єкти чи сам дослідник) розрізняють об'єктивний і суб'єктивний методи. Так, об'єктивний метод включає до своєї групи методів такі: конкретно-наукові (тести, аналіз продуктів діяльності, опитування), загальнонаукові (експеримент і спостереження). Об'єктивні методи – це сукупність загальних шляхів і вимог до психологічного дослідження, які забезпечують максимальну однозначність і надійність отриманих результатів.

Проте найбільшого поширення у дитячій психології набула класифікація методів Б. Г. Ананьєва. Всі методи автор поділяє на: 1) організаційні; 2) емпіричні; 3) способи обробки даних; 4) інтерпретаційні. До першої групи Б. Г. Ананьєв відносить три методи, які, власне, є стратегіями дослідження: порівняльний, лонгітюдний, комплексний. До другої групи автор відносить спостереження і само-

спостереження, експеримент (лабораторний, природний та ін. види), психодіагностичний метод, аналіз процесів і продуктів діяльності (проксіометричні методи), моделювання і біографічний метод. Ця група методів спрямована на збір і отримання даних у психологічному дослідженні. Третю групу методів складають математично-статистичний метод і метод якісного аналізу результатів. Методи, які входять до четвертої групи, допомагають встановити вертикальні і горизонтальні зв'язки між явищами, які досліджуються. Це генетичний (онтофілогенетичний) і структурні (типологізація, класифікація та ін.) методи.

3. ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ. Основу будь-якої науки становить вивчення фактів. Ті способи, за допомогою яких добуваються, з'ясовуються факти, називаються методами науки. Методи кожної науки залежать від її предмета, тобто від того, що вона вивчає. Методи дитячої психології – це способи з'ясування фактів, які характеризують розвиток дитини.

Факти, котрі відносяться до розвитку, можна одержати, лише порівнюючи між собою особливості дітей різного віку. Це можна зробити двома шляхами:

- або тривалий час вивчати одних і тих же дітей і фіксувати зміни, тобто, що виникають використовувати так званий лонгітюдний метод;
- або вивчати велику кількість дітей кожної вікової групи і з'ясовувати, як і чим діти одного віку відрізняються від дітей іншого віку, тобто використовувати метод поперечного зрізу.

Ці методи відносяться до організаційних методів дослідження.

Основними методами збору інформації у дитячій психології є спостереження та експеримент.

Спостереження – це метод дитячої психології, у процесі якого дослідник цілеспрямовано прослідковує поведінку дітей у природних умовах і чітко фіксує побачене. Успішність спостереження залежить від того, наскільки чітко сформульована його мета, інакше враження дослідника будуть розмиті і невизначені.

Дитина не повинна знати, що за нею спостерігають, бо тоді вона втрачає природність і невимушеність, змінюється її поведінка. Тому спостереження повинна проводити людина, до якої діти звикли, присутність якої звична. Іноді у дитячій психології застосовують приховане спостереження (наприклад, дзеркало Гезела, прихована камера тощо).

У процесі спостереження дослідник може прослідкувати лише зовнішні прояви поведінки: її дії з предметами, словесні висловлювання, виразні рухи і т. д. Але психолога цікавлять не самі по собі зовнішні прояви, а приховані за ними психічні процеси, якості, стани. Адже одні й ті ж прояви можуть виражати різні внутрішні стани. Найскладнішим при проведенні спостереження є не тільки здатність правильно підмічати особливості поведінки дитини, але й уміння правильно їх тлумачити.

Спостереження бувають суцільними і вибірковыми. Суцільні спостереження охоплюють одночасно багато сторін поведінки дитини і проводяться протягом тривалого часу. Зазвичай, вони проводяться за однією або декількома дітьми і фіксується лише те, що спостерігач вважає важливим, значущим, особливо те, в чому спостерігач вбачає прояви у дитини нових якостей і можливостей. Результати суцільних спостережень зберігають, як правило, у вигляді щоденникових записів, які слугують важливим джерелом фактів, що використовуються для виявлення і з'ясування закономірностей психічного розвитку дітей. Сучасні можливості розвитку технічних засобів забезпечують збереження результатів спостереження також і у вигляді аудіо- та відеозаписів.

Вибіркове спостереження відрізняється від суцільного тим, що у ньому фіксується або яка-небудь одна сторона поведінки дитини, або її поведінка на певному відрізку часу (наприклад, тільки під час годування, або тільки під час гри).

Метод спостереження ефективний для первинного накопичення фактів. Проте він вимагає великої затрати часу і сил. Дослідник повинен чекати, доки факти психічного життя дитини, котрі його цікавлять, з'являться самі по собі. Окрім того (і це особливо важливо), складні умови життя і виховання, у яких знаходиться дитина, часто не дають можливості розібратися у причинах тих чи інших проявів. Багато дослідників помічали, що, спостерігаючи, вони бачили те, що вже знають, а невідоме проходило повз їх увагу.

Процедура дослідження методом спостереження складається із наступних етапів: 1) визначення предмета спостереження (поведінка); об'єкт (окремі індивіди або група), ситуації; 2) обирається спосіб спостереження і реєстрації даних; 3) будується план спостереження (ситуації – об'єкт – час); 4) обирається метод обробки результатів; 5) здійснюється обробка і інтерпретація отриманої інформації. Пред-

мет спостереження: 1) мовні акти (зміст, послідовність, частота, тривалість, інтенсивність тощо); 2) виразні рухи, експресія обличчя, очей, тіла; 3) рухи (переміщення і нерухомі стани людей, дистанція, швидкість і напрямок рухів); фізичні впливи (дотики, удари, поштовхи тощо).

Основна мета – перевірка гіпотези про причинно-наслідковий зв'язок між впливами (незалежна змінна) і змінами у стані об'єкта (залежна змінна). Специфіка психологічного експерименту полягає у спільній діяльності досліджуваного й експериментатора щодо вивчення психічних особливостей досліджуваного шляхом спостереження за поведінкою при виконанні поставлених завдань. С. Рубінштейн експеримент поділяє на лабораторний, природний і психолого-педагогічний. На відміну від спостереження, експеримент є активним методом. Експериментатор моделює ситуацію дослідження, може активно втручатися в неї у процесі експерименту, здійснюючи заплановану або ситуативно зумовлену зміну одного чи кількох факторів і реєстрацію цих змін у поведінці досліджуваного об'єкта. Існує два види психологічного експерименту: 1) лабораторний експеримент проводять у спеціально створених умовах (лабораторіях) із використанням сучасної сигнальної і реєструвальної апаратури, виконуючи при цьому інструкції, які регламентують дії досліджуваного і сприяють отриманню науково-об'єктивної інформації; 2) природний експеримент відбувається у звичних для досліджуваних умовах (гра, навчання на уроці тощо). Особи, які беруть у ньому участь, на відміну від лабораторного, не знають, що вони є учасниками психологічного дослідження. Природний експеримент поділяється на констатувальний і формувальний. Останній має на меті виявлення та вивчення певних змін у розвитку психіки в умовах цілеспрямованого впливу експериментатора на досліджуваних. Широко використовується у віковій і педагогічній психології, патопсихології.

Експеримент дозволяє досліднику викликати ті прояви дитячої психіки, які його цікавлять. В експерименті дослідник спеціально створює і видозмінює умови, в яких відбувається діяльність дитини, ставить перед нею певні завдання і за тим, як ці завдання розв'язуються, судить про психологічні особливості досліджуваного.

Розрізняють лабораторний і природний експеримент. Стосовно дітей-дошкільників особливих відмінностей між ними немає: у всіх випадках потрібно, щоб діти були зайняті цікавою для них справою.

Особливим видом експерименту є формувальний експеримент. Його відмінність полягає у тому, що способом дослідження психічних процесів і якостей стає навчання дітей, яке спрямоване на те, щоб ці психічні процеси і якості сформувати або вдосконалити.

Формуючий експеримент, який є методом психологічного дослідження, потрібно відрізнити від педагогічного експерименту, який застосовується для перевірки ефективності нових програм і методів навчання та виховання дітей. Зовні вони схожі: і тут і там дітей вчать чогось нового і успішний результат навчання розглядають у як підтвердження висунутих припущень. Відмінність полягає у характері самих цих припущень: для психолога – це припущення про те, що, які особливості психічних процесів, якостей, властивостей особистості складаються у ході розвитку; для педагога – про те, як, якими шляхами можна досягти гарних результатів у навчанні і вихованні дітей (те, що ми називаємо педагогічними технологіями).

Різні види експерименту, зазвичай, поєднуються в одному й тому ж дослідженні. Спочатку проводять звичайний експеримент (у цьому разі він називається констатувальним) для того, щоб зафіксувати у дітей той рівень розвитку потрібного психічного процесу або якості, котрий склався у звичайних умовах виховання. Потім іде формувальний експеримент, мета якого – отримати новий рівень відповідно до наявних припущень. На закінчення проводиться знову такий самий експеримент, як спочатку, але цього разу він називається контрольним. Його призначення – з'ясувати, які зрушення відбулися у результаті формуючого експерименту.

Крім основних методів дослідження (спостереження та експеримент) у дитячій психології застосовуються допоміжні методи. Допоміжними їх називають тому, що вони або застосовуються на додаток до спостереження й експерименту, або придатні тільки для вивчення яких-небудь часткових (окремих) сторін дитячого розвитку, або є важливими для вирішення окремих питань. До допоміжних методів відносяться:

- вивчення результатів (продуктів) діяльності дітей;
- опитування (бесіда);
- метод тестів;
- соціометричний метод.

Аналіз малюнків (виробів, фотографій) – система операційних процедур, яка спрямована на виявлення індивідуально-психологічних

властивостей особистості шляхом детального вивчення їх малюнків або виробів за певними показниками (які визначаються залежно від мети дослідження). Так, малюнок може аналізуватися за такими критеріями: відповідність зображення зразку; використання конкретних технік та їх правильність, наявність основних умінь (художніх) та міра їх розвитку; аналіз основних і другорядних деталей малюнка, їх відповідність, акуратність виконання малюнку, самооцінка малюнка, процесуальні особливості виконання малюнка тощо (показники можуть бути розширеними або звуженими). Аналогічними є показники для аналізу виробів. У психології існують спеціально створені методики, які ґрунтуються на спеціальному аналізі тематичного малюнка, – проєктивні – "Малюнок неіснуючої тварини", "Малюнок сім'ї", "Дім" та ін.

Вивчення результатів (продуктів) діяльності. Продукти діяльності дітей – це їх малюнки, ліплення, аплікації, конструкції, поробки, складені ними казки, вірші, оповідання, описи за картинами і т. п. Не всі вони мають однакову цінність для дослідника. Те, що дитина робить за прямою вказівкою дорослих, допомагає виявити у неї можливості розуміння і виконання цих вказівок, особливості уважності, сумлінності і т.д. Більш важливими є результати самостійної діяльності, особливо малюнки, які створила дитина за задумом. Для багатьох дослідників дитячі малюнки слугують значущим матеріалом для висновків про різні сторони психічного розвитку дитини. У них виражені особливості сприймання дітей і уявлення про зображувані предмети. Наприклад, за малюнками можна побачити, яку роль у створенні образів про предмети відіграють власні дії з цими предметами: зазвичай у малюнках підкреслюються ті особливості, з якими дитина ознайомила у процесі дії. Дитячі малюнки дають можливість певною мірою судити і про рівень розумового розвитку їх авторів. Встановлено, що малюнки розумово відсталих дошкільників відрізняються примітивністю змісту й одноманітністю.

Яскраво проявляється у дитячому малюнку ставлення до навколишнього, яке впливає і на вибір сюжету, і на спосіб зображення, зокрема на забарвлення предметів і персонажів (нерідко діти замальовують зображення "поганих" людей і тварин темними фарбами).

Вивчення результатів діяльності не показує, як дитина працювала над одержанням того чи іншого продукту. Тому цей метод і є допоміжним. Спираючись лише на його дані, дослідник може припуститися грубої помилки. Продукти діяльності дають досить достовірний

матеріал лише у тому разі, коли їх вивчення узгоджується із спостереженням за процесом їх створення.

Вивчення малюнків, аплікацій, конструкцій, створених дітьми, нерідко застосовуються і в узгодженні із різними видами експерименту. У таких випадках особливості продуктів діяльності дають можливість судити про той вплив, який здійснюють на діяльність умови, створені в експерименті.

Метод бесіди (опитування). Особливість бесіди як наукового методу полягає у безпосередній взаємодії дослідника і досліджуваного при зборі інформації. При цьому попередньо сплановані запитання можуть переформулюватися, а відповіді уточнюються. Тобто результат залежатиме не лише від форми та змісту, а й від особливостей міжособистісних стосунків. Позитивним моментом бесіди є встановлений психологічний контакт із співрозмовником, що сприяє отриманню більш особистісної інформації.

Метод опитування для вивчення дітей-дошкільників застосовується обмежено. До чотирьох років опитування проводиться, зазвичай, таким чином, щоб діти відповідали, вказуючи на предмети або їх зображення. Після чотирьох років стає можливим і опитування, яке передбачає словесні відповіді дітей, тобто бесіда у власному розумінні цього слова. Бесіда застосовується у тих випадках, коли потрібно виявити знання і уявлення дитини, її думку про предмети, явища, події, людей та їхні вчинки, про саму себе. Підібрати питання для бесіди із дітьми – велике мистецтво. Вони повинні бути зрозумілими і цікавими дитині і в жодному разі не повинні містити підказки, тому що діти часто відрізняються великою навіюваністю і відповідають стверджувально на запитання типу: "Ти умієш грати у шахи?"

Запитання або повністю продумують попередньо і ставлять усім дітям в одній і тій же послідовності, або намічають у загальних рисах і змінюють їх залежно від відповіді дитини на попереднє питання. Бесіда із питаннями, які змінюються, значно продуктивніша, тому що вона дає можливість урахувати індивідуальні особливості дитини, але її проведення вимагає від дослідника глибокого розуміння дітей, гнучкості і винахідливості.

Бесіду повинен проводити досить підготовлений дослідник. Відповіді дитини залежать не тільки від змісту запитань, але й від ставлення дослідника до дитини. Тактовність, привітність, доброзичливість, здатність відчувати індивідуальність дитини впливають успіх бесіди.

Відповіді дитини записуються буквально. При обробці одержаних матеріалів дитячі висловлювання осмислюють і співвідносять із даними, одержаними за допомогою інших методів.

Метод тестів. Тест – це система спеціально підібраних стандартизованих завдань (проб), які пропонують дітям у строго визначених умовах. Даний метод слугує для порівняння дітей за рівнем знань і умінь, рівня загального розумового розвитку або розвитку окремих психічних процесів і якостей. Таке порівняння проводять на підставі попередньо установлених вікових норм. За допомогою тестів можна визначити, чи нормально розвивається дитина для свого віку, чи її розвиток має відхилення від норми у той чи інший бік (випереджає або відстає від норми).

За виконання кожного завдання дитина отримує оцінку у балах. Правила виставлення балів зазвичай досить прості й однозначні. Оцінка не повинна залежати від особистого враження людини, яка проводить випробування.

Кожне завдання, яке входить у тест, дається не в одному, а у декількох варіантах: адже одне завдання дитина може виконати вдало або невдало залежно від випадкових причин, а рівень успішності виконання низки подібних завдань навряд чи буде випадковим.

При розробці тестів підбирають завдання такої складності, щоб виконати всі їх повністю діти не могли. Завдання дають великій кількості дітей одного віку (не менше ніж 200) і вираховують середню успішність їх виконання (середній бал по всіх дітях). Ця середня успішність і приймається як вікова норма. Для дітей різних вікових груп іноді розробляються різні тести, а іноді один і той же тест. У другому випадку для кожної вікової групи встановлюється своя норма.

Процес перевірки тестових завдань і встановлення вікових норм називається стандартизацією тесту. Після стандартизації тест не можна змінювати. Діти, яких обстежують за допомогою тесту, повинні виконувати ті ж завдання і точно у таких же умовах, що й діти, на чиїх показниках виводилась норма. Тому метод тестів називають іноді методом стандартизованих випробувань.

Найбільше значення мають тести, які спрямовані на визначення рівня загального розумового розвитку дітей, так звані інтелектуальні тести. Вони завжди складаються із незнайомих дітям завдань, виконання яких вимагає застосування різноманітних розумових дій, і, як наслідок, дають можливість виявити, якою мірою дитина цими діями володіє.

Тестові завдання для дошкільників оформляють у вигляді звичної діяльності-гри, конструювання, аплікації.

Застосування тестів розумового розвитку дає можливість вивчати впливи, які здійснюють на цей розвиток різноманітні умови. Так, вітчизняними психологами за допомогою масового тестового обстеження дітей шестирічного віку встановлено, що діти, які виховувалися в умовах дитячого садка, досягають у середньому більш високого рівня розвитку, ніж діти, які отримують тільки сімейне виховання. За допомогою тестів можна вивчити ефективність різних програм і методів дошкільного виховання, з'ясувати, наскільки вони сприяють розумовому розвитку дітей.

Застосування тестів розумового розвитку з практичною метою є виправданим у тих випадках, коли самі ці тести побудовані на виділенні важливих показників розумового розвитку і коли результати тестових обстежень слугують лише для первинного ознайомлення із цим розвитком, а не для вирішення всієї подальшої долі дитини. Тести можуть надати велику допомогу при визначенні готовності дітей до навчання у школі й особливо при виявленні дітей із затримкою розвитку. Проте вони нічого не можуть сказати про причини, які викликали відмінності на рівні розвитку дітей, а ці причини можуть бути різними. Так, затримки розвитку можуть бути викликані слабким станом здоров'я, зниженням слуху, недоліками виховання і т. п. У всіх цих випадках потрібно здійснювати абсолютно різний підхід до дитини. Тому поряд із тестами повинні застосовуватися інші методи дослідження дітей, розвиток яких істотно відхиляється від норми.

Соціометричний метод. Цей метод застосовується при вивченні взаємин, які складаються між дітьми, положення, яке займає кожна дитина у групі однолітків. Взаємини між дітьми зазвичай досліджують за допомогою "вибору у дії". Наприклад, діти по одному запрошуються у роздягальню кімнату. Кожному дають по речі (іграшки, малюнки) і просять сказати, яка із них подобається їй найбільше, яка найменше, а яка зовсім не подобається. Потім досліджуваному пропонують "по секрету" подарувати кожну річ тій дитині із групи, кому він хоче (покласти її у шафку цієї дитини).

Розподіл подарунків слугує підставою для складання особливої таблиці – соціограми, – із якої видно, які діти користуються найбільшою популярністю у групі (одержали найбільшу кількість подарунків), які меншою, а які взагалі не викликають симпатії однолітків. Соціограма

показує також взаємність виборів і дозволяє зробити припущення про дружні зв'язки між дітьми або прагнення до таких зв'язків. Так само як тести у сфері розумового розвитку, соціограма дає лише зовнішню картину взаємин між дітьми. Причини виникнення прихильностей або антипатій повинні встановлюватися за допомогою інших методів дослідження.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. *Поміркуйте, які особливості використання методів у дитячій психології.*
2. *Які принципи закладено в основу методів у дитячій психології?*
3. *Які вимоги до використання методів? Проаналізуйте їх.*
4. *На які групи поділяв методи Б. Г. Ананьєв? Що покладено в основу такого поділу?*
5. *Проаналізуйте методи, які використовуються у дитячій психології.*

ЛЕКЦІЯ 3**ТЕМА 1.3. ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ЗАКОНИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ***План*

1. *Поняття про розвиток. Психічний розвиток.*
2. *Фактори психічного розвитку.*
3. *Рушійні сили психічного розвитку.*
4. *Закономірності психічного розвитку.*
5. *Формування особистості в онтогенезі. Періодизація психічного розвитку особистості.*

Література

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
2. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Уильям Крэйн / под науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
3. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
4. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
6. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс : учеб. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
7. Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Проколиенко – К. : Рад. шк., 1990. – 368 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколиенко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

1. ПОНЯТТЯ ПРО РОЗВИТОК. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК.

Розвиток – процес незворотних, спрямованих і закономірних змін, що призводить до виникнення кількісних, якісних та структурних перетворень психіки і поведінки людини. Розвиток характеризується якісними змінами, виникненням новоутворень, нових механізмів, структур; розвиток – це складний інноваційно-еволюційний поступальний рух, у процесі якого відбуваються прогресивні та регресивні,

інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни у самій людині (Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв). Розрізняють розвиток *преформований* (у якому є чітко визначені стадії, відомий кінцевий результат, зокрема розвиток ембріона) і *непреформований* (кінцеві форми не визначені наперед), який і є найбільш поширеним у Всесвіті.

Розвиток характеризується певними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, процесів, структур. Психічний розвиток – це безперервний процес, який виявляється в кількісних і якісних змінах і структурних перетвореннях людської істоти. Кількісні, або кумулятивні, зміни зумовлюють виникнення якісно нових і перетворення старих психічних властивостей. Кількісні і якісні зміни можуть бути: *еволюційними* – порівняно повільні, але ґрунтовні кількісні та якісні зміни, які мають тенденцію до збереження; *революційними*, що відбуваються швидко й у порівняно короткий термін (прояви у творчості, уяви, інтуїції, наслідком яких є знаходження нової інформації); ситуаційними, що пов'язані із певною соціальною ситуацією і є нестійкими, а тому передбачають постійне підкріплення ззовні.

Розвиток – це рух від нижчих до вищих форм психіки. Розвиток передбачає прогресивні і послідовні зміни у різноманітних системах життя людини: морфологічній, фізіологічній, психічній, соціальній; це рух від нижчих до вищих рівнів діяльності, структурне та функціональне вдосконалення. У психічному розвитку кількісні зміни (збільшення кількості вмінь, навичок, знань, асоціацій, кола уявлень, активного і пасивного словника, збільшення швидкості реакцій, збільшення об'єму уваги тощо) призводять до якісної перебудови всього психічного досвіду дитини, удосконалення її психічної організації та умов її формування. Якісні зміни – це зміни, які виникають на основі кількісних, але характеризують перехід індивіда на більш вищий щабель розвитку. Якісні зміни відбуваються на всіх етапах онтогенезу людської психіки як у характері окремих її психічних процесів, так і психіки в цілому. Так, у процесі взаємодії дитини із навколишньою дійсністю дифузні прояви її активності у вигляді хапальних, імпульсивних, довільних дій перетворюються на сенсорно-перцептивні дії, дії з виділення окремих частин предмета або виділення його серед інших предметів і відображення в цілому (дії відчуттів і сприймань). Такі дії відчуття і сприймання є основою для формування різних видів предметної діяльності: гри, учіння, праці.

Якісні зміни психіки охоплюють усі психічні процеси – пам'ять, мислення, уяву, мовлення (мову). Зокрема запам'ятовування і відтво-

рення спочатку виявляються у мимовільній формі. Однак поступово, з віком вони набувають довільної форми. Як і сприймання, запам'ятовування та відтворення спочатку невіддільні від безпосередніх дій дитини у різних видах діяльності. Поступово вони починають відігравати більш важливу роль у життєдіяльності: виконують функції проектування, перетворення, випереджають дії, стають відносно самостійними, довільно регульованими актами.

Зміни у розвитку мислення невіддільні від оволодіння мовою. Мислення зароджується ще до оволодіння мовою у наочно-дійовій формі (дитина мислить, маніпулюючи предметами), потім за допомогою мови, якою активно оволодіває на другому році життя (активна форма), набуває вигляду наочно-образного. Розумові дії, які здійснюються спочатку з матеріальними чи матеріалізованими предметами вголос, потім переходять у план внутрішнього мовлення "для себе". Якісні зміни, які стосуються мови як засобу спілкування (збагачення словника, оволодіння граматичними категоріями, частинами мови і синтаксичними особливостями та їх адекватним використанням), зумовлюють розвиток нового виду мислення, а саме словесно-логічного (понятійного), з його абстрактними формами, для яких є характерним використання понять, суджень, умовисновків, узагальнень, взаємозалежних операцій. Відповідні зміни відбуваються і в емоційно-вольовій сфері дитини.

На якісні зміни у психічному розвитку дитини впливають різні види діяльності. З розвитком психічних процесів на основі діяльності формуються психічні особливості, які є своєрідною формою існування цих процесів, навіть тоді, коли вони актуально і не функціонують. Це розумові, емоційні, вольові, трудові, моральні якості, свідомість і самосвідомість. У той момент коли ці психічні процеси і якості об'єднуються у певну систему, людський індивід, що підростає, стає особистістю, яка здатна усвідомлювати і відображати навколишній світ, виокремлювати себе із навколишньої дійсності, виходити за межі теперішнього, відходити за межі минулого, проектувати майбутнє, ставити перед собою цілі і використовувати різні засоби для її досягнення.

Розвиток свідомості і самосвідомості особистості відображається на формуванні переконань наукового світогляду, світорозуміння, що забезпечує моральну стійкість, ціннісні орієнтації, вміння обирати правильну лінію поведінки. Нові якості, які виникають у психічному розвитку індивіда, являють собою складну динамічну структурну організацію. Структурність проявляється у змістовому (система уявлень,

понять про навколишню дійсність, що сформувалася в особистості), операційному (система дій, операцій, завдяки яким набуваються і використовуються знання в різних видах діяльності), а також мотиваційному (комплекси потреб, інтересів, бажань) аспектах особистості.

Психічний розвиток – спеціальний процес, що детермінується не знизу, а згори, тобто зумовлюється тими формами практичної та теоретичної діяльності, які існують на певному етапі розвитку суспільства. Кінцеві форми психічного розвитку не визначені, а лише задані тими зразками, що існують у суспільстві. У контексті розвитку розрізняють *онтогенез* і *філогенез*. Так, філогенез – це процес історичного виникнення і розвитку психіки тварин у процесі їх біологічної еволюції, результатом якого є виникнення знаків і мови. Онтогенез – це процес індивідуального розвитку психіки людини, зміст якого полягає у засвоєнні знаків і мови. *Психічний розвиток – закономірна зміна психічних процесів і властивостей у часі, що виявляється в їх кількісних, якісних і структурних перетвореннях*. Загальними характеристиками розвитку (за Л. Анциферовою) є: незворотність, нерівномірність, прогрес/регрес, збереження попереднього в новому, єдність зміцнення та збереження.

В цілому є дві різні точки зору на процес розвитку. Відповідно до однієї з них, він є безперервним, відповідно до іншої – дискретним. Так, розвиток відбувається постійно, не зупиняючись ні на хвилину, не прискорюючись і не уповільнюючись; тому чітких меж, які б відділяли один етап розвитку від іншого, немає (безперервність розвитку). З іншої точки зору, розвиток відбувається нерівномірно, то прискорюючись, то уповільнюючись, і це дає підстави для виділення окремих стадій, або етапів, у розвитку, якісно відмінних один від одного.

Науковці, які дотримуються думки про дискретність процесу розвитку, звичайно допускають, що на кожній стадії розвитку існує будь-який головний, домінуючий чинник, який визначає весь процес розвитку на певній стадії. Вони вважають, що всі діти незалежно від їх індивідуальних особливостей в обов'язковому порядку проходять через кожну стадію розвитку, причому послідовно, не забігаючи наперед і не пропускаючи жодної.

2. ФАКТОРИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ. Найбільшою мірою на розвиток дитини діють два фактори: спадковість і середовище. Який із них є більш важливим – спадковість чи середовище, природа чи суспільство, дозрівання чи навчання і виховання, – на даний час це

питання ще не знайшло повного вирішення. Однак зрозуміло, що і фізичний, і психічний розвиток дитини залежить від спільного впливу життєвого досвіду і процесу дозрівання організму. Практично ж відділити результат дозрівання від того, що було набуто людським індивідом, під впливом навчання і виховання, неможливо. Розглянемо більш детально спадковість і середовище як чинники психічного розвитку. Спадковість розуміють як здатність живих організмів повторювати із покоління у покоління свою організацію, яка виявляється у схожих типах обміну речовин та індивідуального розвитку в цілому. Ця властивість живих істот реалізується шляхом самовідтворення генів. Сукупність генів утворюють генотип. Спадковість забезпечує постійність і різноманітність психіки.

До спадковості відносять: окремі ознаки, які впливають на поведінку індивіда (задатки, властивості та тип нервової системи, конституція і будова тіла, статеві ознаки та ін.); вроджені програми поведінки (зокрема соціальної, що включає в себе обумовлену територію розвитку, момент запуску, послідовність розгортання та критичні точки). Спадковість визначає передумови для подальшого психічного розвитку, з якими народжується дитина на світ. Зокрема нервова система несе у собі задатки для розвитку психічних властивостей. Задатки розглядаються як внутрішні детермінанти, можливості психічного розвитку, які поступово у процесі розвитку перетворюються на здатності. Також до спадковості відносяться органічні потреби і пов'язані з ними інстинктивні потяги. Інстинкти – вроджена програма поведінки. У новонародженій дитини вони суттєво відрізняються від дитинчат тварин. Інстинкти немовлят своєрідні та характеризуються відсутністю стереотипних інстинктивних вчинків, а натомість є стереотипні рефлекторні рухи – невиразні неоформлені потяги до діяльності, які і розглядаються як можливості розвитку. Це якісно нова пластичність, мінливість, які виявляються у здатності виходити за межі спадковості у процесі розвитку, формувати нові властивості, спадково наперед не визначені.

Середовище у психологічній науці найбільш важливий фактор психічного розвитку психіки індивіда. Це комплексна група чинників, що включає в себе природні та соціальні детермінанти, які створюють умови для розвитку особистості і впливають на її поведінку та діяльність. Фактори середовища за результатами дії на людину бувають негативними і позитивними. Середовище – це система взаємостосунків людини і навколишньої дійсності. Середовище дитини – виробниче,

суспільне життя людей, суспільні відносини, культура, ідеологія (Г. С. Костюк). Ознаками середовища є: відсутність жорстко фіксованих і регламентованих меж у часі та просторі; одночасний вплив відразу на всі почуття; наявність основної і другорядної інформації; наявність великого об'єму інформації, набагато більшого, ніж ми здатні засвоїти; середовище завжди пов'язане і сприймається у зв'язку із діяльністю; наявність у середовищі матеріальних особливостей поряд із символічними та психологічними значеннями; середовище постійно діє як єдине ціле (М. Черноушек).

У. Бронфенбреннер розуміє середовище як екологічне середовище – певну систему, яку утворюють чотири концентричні структури: мікросистема, мезосистема, екосистема, макросистема. Під мікросистемою він має на увазі структуру різних видів діяльності, ролей і міжособистісних стосунків у конкретному оточенні. Мезосистема передбачає взаємодію двох або більше видів середовищ: сім'я і суспільний соціальний інститут виховання (дитячий садочок, школа), родина і група ровесників. Екосистема – це середовище, у якому відбуваються найбільш значущі для індивіда події. Макросистема – це цінності, традиції, серед яких існує індивід. Крім того, У. Бронфенбреннер зазначає, що середовище містить у собі два виміри: а) види діяльності, у які включена людина; б) характеристики наставників (педагогів), які взаємодіють з індивідом. Людина постійно взаємодіє із середовищем, впливає на нього, формує його за рахунок власної активності, яка постійно зростає: на різних стадіях розвитку індивід спонтанно обирає і змінює середовище.

В. Мухина у поняття "середовище" включає предметний світ, образно-знакові системи, соціальний простір і природну реальність. У цьому контексті також виділяють мовне середовище, освітнє середовище, які є джерелом тих чи інших досягнень людини. Крім того, у наш час говорять про віртуальне середовище, що пов'язано із розвитком комп'ютерної техніки і мережі Internet. Відповідно вплив середовища на підростаючу особистість буде визначатися географічними умовами (ландшафт, клімат тощо), змістом культури та субкультури, необхідними і цінними для суб'єкта предметами, речами, а також якістю і формою спілкування людини. Привласнення (персоналізація) середовища у психологічній науці розглядається як важливий фактор становлення особистості та її свідомості.

Вплив факторів спадковості та середовища на розвиток психіки постійно розширюється. Водночас чинники є залежними один від

одного. Так, немовлята народжуються потенційно здібними до оволодіння мовою і за нормального перебігу процесу дозрівання, достатньо інтенсивного навчання досить швидко її опановують. Але активна, самостійна мова у них за будь-яких умов не виникає раніше ніж у 1–1,5 років, тобто того періоду часу, коли дитячий організм у процесі свого дозрівання вже досягає певної стадії. Жодна дитина не почала ще говорити реченнями раніше цього вікового діапазону.

Більшість психологів відмічають, що саме мова є основою для розвитку всіх інших психічних властивостей людини, тому можна стверджувати, що вплив середовища на психічний розвиток людського індивіда дійсно величезний. Водночас процес опанування мови суттєвою мірою обмежений тими можливостями, які надає дитині досягнутий нею рівень біологічного дозрівання організму. Психічний розвиток є результатом оптимального поєднання рівня біологічної зрілості організму для формування певної психічної функції і відповідних цьому рівню впливів середовища, які знаходяться на межі досягнутих можливостей індивіда. Саме тому вчені підкреслюють, що для кожної психологічної властивості індивіда є свій специфічний період, коли найбільш доцільно розпочинати її формування. Він носить назву сенситивного періоду для формування певної властивості (функції). Сенситивний період оптимального розвитку мови охоплює діапазон розвитку від одного до трьох років.

Цінністю людини є особливий суспільно-історичний досвід, що значною мірою визначає розвиток дитини. Основну роль у ньому відіграє соціальний досвід, зафіксований у формі предметів, знакових систем, який має засвоїти підрастаюча особистість. Відповідно, її психічний розвиток розгортається за зразком, який існує в суспільстві, і є зумовленим характерною для даного рівня розвитку суспільства формою діяльності. Форми і рівні психічного розвитку задані не біологічно, а соціально, біологічний фактор впливає на розвиток опосередковано, змінюючись через особливості соціальних умов життя.

Умовами засвоєння соціального досвіду є активна діяльність дитини та характер її спілкування з дорослими. Завдяки діяльності дитини процес впливу на неї соціального середовища перетворюється на складну взаємодію дитини із навколишньою дійсністю. Предмети, які знаходяться навколо дитини, сприяють формуванню у неї уявлень (ручкою можна писати, голкою шити, на піаніно грати). Результатом засвоєння досвіду є оволодіння цими предметами, тобто формування людських здібностей і функцій (письмо, шиття, гра на музичному інструменті).

У предметах зафіксований спосіб їх використання, який дитина самостійно опанувати не може, оскільки функції речей не дані безпосередньо. Знанням про призначення предмета володіє дорослий, і лише він може навчити малюка правильно використовувати цей предмет. Дорослий, забезпечуючи життя і діяльність малюка, використовує при цьому суспільно вироблені способи використання предметів. Він є посередником між дитиною і світом предметів, носієм способів їх використання, спрямовує процес засвоєння малюком предметної діяльності. При цьому діяльність дитини стає адекватною призначенню предмета. За допомогою різних видів діяльності, через спілкування з дорослими, дитина засвоює особливості різних сфер людської діяльності, суспільно-історичний досвід. Завдяки цьому відбувається становлення двох найважливіших компонентів – мотиваційно-цільового та операційно-технічного, носієм яких є дорослий.

Психічний розвиток дитини – внутрішньо необхідний рух, джерелом якого є сам зміст цього процесу, властиві йому внутрішні суперечності. Розвиток самого життя і діяльності дитини в його конкретних виховних, суспільних умовах породжує нові форми її свідомості. Власне, він і призводить до їх зміни, тобто продукує такі сторони, що призводять до перебудови цих форм свідомості і зміни їх вищими формами. Відповідно, дитину не можна змінити ззовні, навпаки, вона розвивається у процесі власної життєдіяльності. У такому контексті розвиток дитини розглядається як саморух, де важливого значення набуває власна активність індивіда. Психічний розвиток дитини не зводиться до її органічного дозрівання. Він спирається на це дозрівання, але ним не вичерпується. Вищі форми психічної діяльності виникають самі собою. Вони народжуються лише у процесі виховання нового покоління старшим.

Вплив факторів на становлення особистості, на розвиток її психіки вивчають різні науки, серед яких і диференціальна психологія. Ця наука розглядає їх як чинники індивідуальних відмінностей людини. Так, відповідно до сучасних уявлень диференціальної психології про фактори розвитку, психіка індивіда змінюється упродовж усього життя, але найбільш інтенсивно на ранніх етапах розвитку і становлення особистості.

3. РУШІЙНІ СИЛИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ. У психічному розвитку постійно виникають протиріччя між потребами й можливостями їх задоволення, між фізичними та духовними можливостями дитини, між вимогами суспільства до особистості рівнем готовності їх викона-

ти, тобто рівнем психічного розвитку. Ці зовнішні та внутрішні умови розвитку виступають як суперечності, які є взаємопов'язаними між собою і, водночас, такими, які мають можливість переходити з однієї в іншу. Саме тому зовнішнє, засвоєне індивідом, стає внутрішнім, суб'єктивним, що визначає його нове ставлення до навколишнього. Відбувається так званий процес "інтеріоризації" практичних, розумових, мовленнєвих та інших дій. Водночас має місце і зворотній процес прояву психічних процесів, їх "вихід зовні" (зокрема оперування образами або думками) тобто "екстеріоризація". Ці два процеси є достатньо складними, а швидкість переходу від одного до іншого – є показником рівня розвитку психіки індивіда.

Зовнішні протиріччя, діалектичний взаємозв'язок зовнішнього та внутрішнього властиві для всіх етапів онтогенезу і виникають у всіх без винятку сферах життя індивіда: при переході від чуттєвого, аперцептивного до мисленнєвого, раціонального пізнання об'єктивної дійсності, у розвитку емоційно-вольової регуляції, в усвідомленні і постановці перспективних цілей і планів між бажаним майбутнім і теперішнім, між досягнутим рівнем розвитку і рівнем домагань.

У діяльності індивіда постійно виникають розбіжності між новими пізнавальними цілями, знаннями і способами дій, які є в наявності, між новими пізнавальними завданнями і психічним досвідом, який був сформований раніше між узагальненими, що вже склалися, і новими конкретними фактами. Ці протиріччя розв'язуються шляхом формування нових, більш досконалих прийомів розумової діяльності або формування нових операцій і вказують на те, що виховання і навчання сприяло розвитку індивіда.

Питанню рушійних сил розвитку та виховання значну роль у власній концепції діалектичного зростання особистості приділяв Г. Костюк. Він визначив основні види суперечностей, які постають перед індивідом у процесі його розвитку. Так, найбільш вагомою суперечністю, яка виникає на всіх етапах онтогенезу, Г. Костюк вважав *розходження між виникаючими у неї новими потребами, запитами, прагненнями і досягнутим рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення*. Він зазначає, що для дитини дошкільного віку такою розбіжністю є їх прагнення брати активну участь у житті й діяльності дорослих (керувати автомобілем, перевозити вантажі тощо) й актуальним для їх віку розвитком фізичних і психічних можливостей. Ця суперечність розв'язується дітьми у сюжетно-рольовій грі, у якій вони беруть на себе певні ролі, розігрують відповідний сюжет, наслідують дії,

поведінку та стосунки дорослих, переживають емоції в аналогічних ситуаціях. У грі ця суперечність може набувати подальшого розвитку: між прагнення робити як дорослий і розвитком способів дій дитини; між мотивами робити як дорослий і безпосередніми спонуканнями, які зумовлені ігровою ситуацією.

Наступною важливою суперечністю, на яку вказував Г. Костюк, є *протиріччя між досягнутим рівнем розвитку особистості та способом її життя*, місцем, яке вона посідає в системі соціальних відносин, виконуваними функціями. Спосіб життя перестає задовольняти індивіда, не відповідає його можливостям і, відповідно, особистість прагне змінити, розширити свої стосунки із навколишнім суспільним середовищем. Тому дитина прагне включитися у нові види суспільно значущої діяльності, розширити свій вплив на ситуацію. Не менш важливими є суперечності *між тенденціями особистості до інертності, сталості, стереотипності*, з одного боку, і *до рухливості, змінюваності*, з іншого. Таке протиріччя розв'язується формуванням узагальненої системи знань, способів дій, системи узагальнених розумових операцій і дій, що можуть легко переноситися з однієї ситуації на інші. Вирішення цієї суперечності забезпечує поступальний рух особистості від нижчих до вищих рівнів розвитку її розумових здібностей.

До проблеми суперечностей у розвитку зверталось багато психологів у різний час. Зокрема, Е. Еріксон у своїй епігенетичній концепції розвитку особистості зазначає, що індивід на кожній стадії свого розвитку має розв'язати центральне протиріччя віку (наприклад, довіра недовіра до світу у немовляти, автономія залежність у дитини раннього віку і т. д.).

4. ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ. Питання про закономірності психічного розвитку вирішується неоднозначно. Так, Л. Проколієнко вказує на такі: а) нерівномірність психічного розвитку; б) інтеграція; в) пластичність і компенсація. Сутність нерівномірного психічного розвитку полягає в тому, що навіть за найбільш сприятливих умов різні психічні прояви (психічні процеси й особливості) не розвиваються рівномірно, одні випереджають інші, які відстають. Водночас існують так звані сенситивні періоди, які зумовлені, з одного боку, біологічним дозріванням мозку, а з іншого – сформованістю певних психічних процесів, на основі яких і виникають (відбувається становлення) тих чи інших якостей.

Інтеграція, як друга закономірність психічного розвитку, передбачає, що психіка у міру розвитку стає більш цілісною і стійкою, а напру-

мок руху – від недостатнього системного поєднання різних фрагментарних психічних станів до чітко окреслених психічних процесів, станів чи якостей особистості. Пластичність і компенсація своїм фізіологічним підґрунтям має пластичність нервової системи, а визначається цілеспрямованими змінами психіки індивіда, способами виховання і навчання та їх змінами, заміщенням однієї функції іншою за умови слабкості або деякого дефекту розвитку останньої.

Б. Г. Ананьєв довів, що розвиток характеризується нерівномірністю і гетерохронністю (*грец. hetero – другий і chronos – час*). Відповідно, психічні функції людини упродовж її життя і в окремі періоди розвиваються нерівномірно. Нерівномірність розвитку виявляється в тому, що різні психічні функції, властивості й утворення розвиваються нерівномірно: кожна з них має свої стадії підйому, стабілізації і спаду, тобто розвитку властивий коливальний характер, а гетерохронність розвитку означає розбіжність у часі фаз розвитку окремих органів і функцій.

Іншими закономірностями при цьому виступають: нестійкість розвитку, сенситивність, кумулятивність, стадіальність. *Нестійкість* психічного розвитку передбачає постійний його рух через нестійкі періоди, що найбільш яскраво виявляється у кризах дитячого розвитку. *Сенситивність* психічного розвитку – це найбільш чутливий період у розвитку певної психічної функції; період найбільш оптимального поєднання умов розвитку певних психічних процесів і властивостей психіки людини. *Кумулятивність* розвитку вказує на те, що надбання кожної попередньої стадії у розвитку вноситься у наступну, при цьому певним чином трансформуючись. Таке накопичення змін сприяє якісним перетворенням психіки (зокрема розвиток форм мислення в онтогенезі). *Стадіальність* психічного розвитку підкреслює: складність організації психіки у різні вікові періоди; поетапний розвиток психіки, розбіжність у часі темпу і ритму розвитку психічних процесів та властивостей у різні вікові періоди розвитку; властивостями психічного розвитку на певній стадії є темп, ритм. Основними характеристиками цієї закономірності є: соціальна ситуація розвитку, новоутворення, провідна діяльність, диференціація й інтеграція, пластичність.

Закономірності психічного розвитку визначають подальший розвиток дитини у процесі онтогенезу. Змістом психічного розвитку є боротьба внутрішніх суперечностей, тобто боротьба між формами психіки, які віджили, і тими, що зароджуються. Саме внутрішні суперечності є рушійними силами психічного розвитку особистості дитини.

Закони психічного розвитку – це найбільш загальні закономірності, за допомогою яких можна пояснити психічний розвиток і спираючись на які можна керувати процесом психічного розвитку. Так, Б. Ф. Ломов виділив шість основних груп законів, які належать до різних рівнів психічного і розкривають його різні виміри: закони, що характеризують відносно прості залежності; закони, які характеризують динаміку психічних процесів у часі; закони, які характеризують структуру психічних явищ; закони, які розкривають залежність ефективності поведінки від рівня її психічної регуляції; закони, які стосуються процесів психічного розвитку психічних функцій; закони в яких розкриваються основи різних психічних властивостей людини.

Найбільш фундаментальні закони психічного розвитку були сформульовані Л. С. Виготським.

1. Закон циклічності розвитку. Л. С. Виготський зазначав, що психічний розвиток має складну організацію в часі, а його темп і зміст змінюється упродовж дитинства (періоди підйому, найбільш інтенсивного розвитку, змінюються періодами уповільнення – тобто певними циклами). Цикли розвитку властиві і для окремих психічних функцій, і для загального розвитку психіки в цілому.

2. Закон нерівномірності розвитку. Л. С. Виготський підкреслює, що різні характеристики особистості та психічні функції зокрема розвиваються нерівномірно, непропорційно у часі. В один період виникають одні функції, які розвиваються інтенсивно, в інший період інші. Цей період характеризується зміною співвідношенням між функціями.

3. Закон "метаморфози" в дитячому розвитку. Відповідно до цього закону Л. Виготського психічний розвиток не зводиться лише до кількісних змін, це своєрідний ланцюжок якісних перетворень, метаморфоз (від грец. *μεταμόρφωσις* – "перетворення"; найбільш загальне поняття для процесів, що відбуваються у Всесвіті), інакше кажучи, перетворення однієї форми на іншу. Так, дитина не є схожою на маленького дорослого, який мало знає та вміє і поступово набуває нового досвіду. Психіка дитини є своєрідною на кожному віковому етапі розвитку. Вона якісно відмінна від того, що було раніше і що буде потім.

4. Закон еволюції та інволюції в дитячому розвитку передбачає відмирання або перетворення старого у новому: дитина, яка навчилася говорити, перестає лепетати; дитина, яка навчилася ходити, перестає повзати.

5. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ. ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ. Проблема розвитку та формування особистості на сьогоднішній день є однією з найбільш актуальних проблем дитячої психології. Погляди науковців, зокрема психологів, різняться щодо розуміння рушійних сил розвитку (зокрема, значення соціального середовища та роль різних соціальних груп у розвитку особистості), закономірностей і етапів розвитку, наявності, специфіки та значення в цьому процесі кризових періодів розвитку особистості, а також можливостей щодо прискорення процесу розвитку і багатьох інших питань.

Значний внесок у розв'язання означених проблем зробили Б. Г. Ананьєв, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович, О. В. Запорожець, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. Р. Лурія, Д. І. Фельдштейн та ін. Саме праці цих психологів і визначили поняття психологічного віку. Б. Г. Ананьєв зазначав, що вік людини є конвергенцією (поєднанням) біологічного, історичного і психологічного часу. Зокрема, *Л. С. Виготський розумів під віком* відносно завершений період у розвитку дитини, значення якого зумовлюється місцем у загальному циклі становлення особистості, де загальні закони розвитку щоразу набувають якісно своєрідного вираження. Перехід від одного вікового періоду до іншого супроводжується виникненням психічних новоутворень, яких не було раніше та зміною, власне, самого процесу розвитку особистості. Кожному віку відповідає певна "соціальна ситуація розвитку" (особливості соціальних зв'язків дитини із навколишньою дійсністю, із соціальним світом). Саме у соціальній ситуації і мають формуватися основні новоутворення особистості на певному етапі вікового розвитку; вікові новоутворення виникають у кінці певної стадії розвитку. Новоутворення – це те якісно нове, що виникає у психіці дитини і характеризує її певне досягнення (виникнення мови, розвиток самосвідомості та ін.). О. М. Леонтьєв додає до концепції психологічного віку ще один критерій: провідну діяльність, а також вказує на місце людини в системі соціальних відносин. Основними ознаки провідної діяльності є: саме в цій діяльності виникають і формуються нові види діяльності; в ній формуються та ускладнюються окремі психічні процеси; від неї найближчим часом будуть залежати основні зміни у структурі особистості дитини. Г. С. Костюк розумів вік як відносно обмежений у часі ступінь психічного розвитку, який характеризується сукупністю

закономірних фізіологічних і психологічних змін, не пов'язаних з індивідуальними особливостями, однаковими для всіх людей.

Д. Б. Ельконін розробив концепцію психічного розвитку дитини, у якій поєднав дві лінії: пізнавальний і особистісний розвиток дітей від народження і до закінчення школи. Відповідно до його теорії, розвиток пізнавальної сфери дитини та її особистості відбувається у контексті різних типів провідної діяльності (спілкування також є діяльністю у розумінні Д. Б. Ельконіна), які послідовно змінюють одна одну в онтогенезі. Першим видом діяльності, з якої розпочинається формування особистості дитини, є її безпосередньо-емоційне спілкування з матір'ю або іншими близькими людьми. Інші форми спілкування розвиваються у рольовій грі, у спільній навчальній і трудовій діяльності дітей, надаючи, у міру свого розвитку, підґрунтя для перетворення особистості. Внаслідок такого впливу відбувається розвиток у дітей потребова-мотиваційної сфери, яку умовно можна назвати сферою "хочу". Іншу групу типів провідної діяльності утворюють, де відбувається розвиток переважно пізнавальної сфери і відповідних здібностей у дітей. Зокрема, предметно-маніпулятивна діяльність дитини раннього віку, ігри з предметами дітей дошкільного віку, навчання і праця в шкільному дитинстві. Відповідно таку сферу Д. Б. Ельконін називає сферою "можу", "вмію". Розташувавши всі види спілкування і провідний тип діяльності у певному порядку, отримуємо таку впорядкованість: безпосередньо-емоційне спілкування (вік немовляти); предметно-маніпулятивна діяльність (ранній вік); рольова гра (дошкільний вік); навчальна діяльність (молодший шкільний вік); інтимно-особистісне спілкування (підлітковий вік); навчально-професійна діяльність (ранній юнацький вік). Як бачимо, з моменту народження і до закінчення середньої школи, послідовно змінюють одна одну різні типи провідної діяльності предметного плану, з одного боку, і форми спілкування – з іншого, які почергово забезпечують розвиток пізнавальних процесів і власне особистості.

Увесь процес дитячого розвитку від народження дитини до закінчення школи Д. Б. Ельконін розбив на три вікові етапи: раннє дитинство (дошкільне), молодший шкільний вік (1–4 класи), середній і старший шкільний вік (5–11 класи). Кожний із них складається з двох під-періодів, які розпочинаються з провідної діяльності спілкування, що спрямована на розвиток особистості, і завершується виходом на перший план діяльності, яка пов'язана з розвитком пізнавальної сфери

підростаючої особистості (тобто етап розпочинається міжособистісним спілкуванням, а завершується предметною діяльністю; чергування різних типів діяльності – орієнтація у сфері відносин та орієнтації в способах вживання предметів, які йдуть одна за одною – сприяють виникненню суперечностей, які і є чинником психічного розвитку.). Один етап від іншого відокремлений певними моментами, що мають назву "критичні періоди розвитку", або вікової кризи (*кризи визначаються межами стабільних періодів: криза першого року життя, криза трьох років (або криза самосвідомості), криза 7 років (або криза соціального "Я"), підліткова криза 11–12 р., юнацька криза*). Саме тут виникають протиріччя: невідповідність між пізнавальними можливостями ("операційно-технічними") дитини та характеристиками її особистості. Вікові періоди, що йдуть один за одним, розташовані у такій послідовності: період *немовляти* (0–1 рік), *ранній вік* (1–3 роки), *дошкільний вік* (3–6, 7 років), *молодий шкільний вік* (7–10 років), *підлітковий вік* (11–14 років), *період ранньої юності* (15–17 років).

Систему поглядів Д. Б. Ельконіна на формування особистості розвинув Д. І. Фельдштейн. Він акцентував увагу на соціальному розвитку особистості, який тлумачить як взаємозв'язаний процес соціалізації й індивідуалізації, тобто привласнення дитиною єдиних соціальних норм і разом з тим поступового її перетворення на своєрідну, унікальну особистість. Він вводить поняття *соціальної позиції* підростаючої особистості; під час плавних перехідних періодів дитину мало турбують питання свого становища серед інших, а при різних – навпаки. Крім того, Д. І. Фельдштейн формулює закономірність, яку він називає "механізмом зворотної дії": новоутворення одного плану, зокрема особистісного, входять у суперечність з тією сферою активності, де вони спочатку були сформовані (у спілкуванні), отримують можливості для реалізації (зняття суперечності) в іншій сфері. Також Д. І. Фельдштейн вніс певні зміни в періодизацію дитячого розвитку (порівняно з концепцією Д. Б. Ельконіна). Замість трьох вікових етапів, розділених на два підперіоди кожний, як це було в Д. Б. Ельконіна, Д. І. Фельдштейн пропонує розглядати дві фази розвитку, які включають чотири періоди: перша фаза – до 10 років (1-й період – до 1 року; 2-й період – від 1 року до 3 років; 3-й період – від 3 до 6 років; 4-й період – від 6 до 8 років), друга фаза – від 10 до 17 років (1-й період – від 10 до 15 років; 2-й період – від 15 до 17 років). У межах кожного з шести виділених періодів він вказує на три фази розвитку: розвиток

будь-якої однієї зі сторін діяльності; максимальна реалізація, кульмінація розвитку цієї сторони діяльності; насичення певного виду діяльності й актуалізація іншого аспекту (сторони) діяльності.

Так, звертаючись до характеристики психічного розвитку особистості, варто знати, що всі індивіди проходять одні і ті ж стадії (ступені) психічного розвитку, але це відбувається по-різному. У процесі розвитку виробляється індивідуальна своєрідність кожної особистості. З'являються індивідуальні відмінності у самому процесі розвитку і його результатах: у функціональних особливостях нервової системи, у фізичних, розумових, емоційних, моральних та інших властивостях, інтересах, нахилах і характерах, здібностях і темпераментах людей. Набуваючи стійкого характеру, вони зумовлюють динаміку поведінки, успіхи людини. Виникнення цих відмінностей пов'язано з умовами розвитку. Поступово у процесі розвитку відбувається становлення цілісної, унікальної індивідуальності.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

- 1. Що таке психічний розвиток? До якого типу він належить?*
- 2. Які основні характеристики психічного розвитку?*
- 3. Які зміни приводять до психічного розвитку? В чому їх відмінності?*
- 4. Яка роль суперечностей у психічному розвитку? Які види суперечностей виділив Г. Костюк?*
- 5. Охарактеризуйте психічний розвиток.*
- 6. Які закономірності психічного розвитку виділяють?*
- 7. Хто відкрив закони психічного розвитку?*
- 8. В чому полягає сутність періодизації психічного розвитку особистості в онтогенезі?*
- 9. Що є факторами психічного розвитку особистості?*
- 10. Як розуміють середовище та які його основні характеристики?*

ЛЕКЦІЯ 4
ТЕМА 1.4. ДИТИНСТВО
ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

План

1. Дитинство як особливий період розвитку дитини.
2. Теорії дозрівання дитини: С. Холл, А. Гезел, Л.-М. Термен, В. Штерн.
3. Теорії научіння (біхевіористичні концепції): І. Павлов, Дж. Уотсон, Б. Скіннер.
4. Соціальне научіння дитини у теорії А. Бандури.
5. Дитинство у психоаналітичних концепціях: а) психодинамічна теорія З. Фрейда; б) епігенетична концепція Е. Еріксона.
6. Дитинство у когнітивних теоріях Ж. Піаже, Л. Кольберга.
7. Культурно-історична теорія розвитку Л. С. Виготського.

Література

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
2. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Уильям Крэйн / под науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
3. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
4. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
6. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс : учеб. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
7. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л. Н. Прокопиенко. – К. : Рад. шк., 1990. – 368 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

1. ДИТИНСТВО ЯК ОСОБЛИВИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ ДИТИНИ.

Дитинство – соціально-психологічне явище, сутність якого полягає у підготовці дитини до дорослого життя. Систематично дитинство почали вивчати у середині XIX ст. Підготовка дитини до майбутнього самостійного життя і трудової діяльності визначає його своєрідність і тривалість. На тривалість і зміст окремих вікових періодів мають вплив соціально-економічні умови життя, етнокультурні традиції, система виховання конкретного суспільства.

У межах різних видів дитячої діяльності, які поступово змінюють одна одну і задаються суспільством, відбувається відтворення (засвоєння) дитиною людських здібностей, що історично склалися. Психологічні новоутворення, які виникають у період дитинства, мають суттєве значення для розвитку здібностей і формування особистості. У вітчизняній психології загальноприйнятим є положення, що дитинство охоплює немовлячий вік, ранній вік, дошкільний вік, молодший шкільний вік (від 0 до 11 років).

2. ТЕОРІЇ ДОЗРІВАННЯ: С. ХОЛЛ, А. ГЕЗЕЛ, Л.-М. ТЕРМЕН, В. ШТЕРН. Теорії психічного розвитку виникали протягом становлення психологічної науки та її галузей, зокрема дитячої психології вікової психології, генетичної психології. Одна з перших теорій розвитку, яка виникла, це *концепція рекапітуляції*, основу якої становить біогенетичний закон німецького біолога Е. Геккеля: онтогенез – швидке і стисле в часі повторення філогенезу. У біології цей закон поширювався на розвиток ембріона органічних форм. Спробу перенесення цього положення (закону) на психічний розвиток здійснив американський психолог Стенлі Холл. Розвиток дитячої психіки ним розглядався як фатальний перехід від однієї фази розвитку людського роду до іншої. С. Холл зазначав, що дитині потрібно надати можливість переходити анімістичні, релігійні та інші стадії свого розвитку. У контексті цього напрямку індивідуальний розвиток дитини повною мірою залежить від спадковості, а тому повністю ігнорувався вплив зовнішнього середовища, яке, на думку представників біогенетичного напрямку, було зовнішньою силою, що здатна або прискорити, або загальмувати процес розгортання закладених від природи ознак і властивостей організму дитини у запрограмованих стадіях розвитку. У психологічній науці це була одна із перших спроб встановити взаємозв'язок між історичною та індивідуальною складовими у психічному розвитку особистості.

Теорія рекапітуляції, яку розробляв С. Холл, набула свого подальшого розвитку у працях його послідовників Арнольда Гезела та Льюїса-Медісона Термена, які вважаються засновниками американської дитячої психології. Підхід, який вони почали розробляти у дитячій психології, мав назву *нормативного*. Дитяча психологія набула статусу нормативної науки, основною метою якої був опис досягнень дитини у процесі розвитку. А. Гезел вважав, що на розвиток дитини впливає два фактори. Перш за все, дитина – продукт власного оточення. Але більш за все розвиток дитини спрямовується внутрішніми чинниками, діями генів. Цей процес А. Гезел називав *дозріванням*. Головна риса розвитку як дозрівання в тому, що воно завжди розгортається у фіксованій послідовності (на думку А. Гезела, це можна спостерігати як у розвитку ембріона, так і в розвитку після народження: розвиток мозку і голови завжди починається до розвитку решти частин тіла, і такий порядок, передбачений генетичною програмою, ніколи не змінюється). І в пренатальному, і в постнатальному періодах спостерігається хід розвитку від голови до ніг – цефалокаудальна тенденція. Гени визначають послідовність, час і форму видів дій, які виникають.

Серед інших принципів розвитку автор концепції вказував на: реципрокне переплетіння, функціональну асиметрію, саморегуляцію. Принцип реципрокного переплетіння вказує на процес розвитку, за якого дві протилежні тенденції поступово досягають найбільш ефективної організації (наприклад, домінування лівої чи правої руки виникає після того, коли дитина поступово вчиться ними маніпулювати, керувати їх діями, що призводить до домінування однієї). Однак повністю урівноважити двоякі тенденції людської природи неможливо (*функціональна асиметрія*): насправді деяка міра асиметрії є функціонально високою (наприклад, тонічний рефлекс у немовлят). Внутрішні механізми дозрівання є настільки сильними, що організм здатен регулювати власний розвиток. Крім того, *саморегуляція* полягає у здатності підтримувати загальну цілісність і динамічну рівновагу. Механізми саморегуляції мають спрацьовувати так, щоб зміни організму ніколи не заходили надто далеко і в одному напрямку, перш ніж він встигне досягти проміжного стану рівноваги, закріплюючи власні надбання перед тим, як почати знову рух вперед.

А. Гезел зазначав, що всі діти проходять у своєму розвитку одну і ту ж послідовність стадій, але будуть вірізнятися за темпом

розвитку, що у свою чергу може бути пов'язаним із відмінностями у темпераменті й особистості. До заслуг науковця можна віднести його внесок у розробку вікових норм поведінки дітей, створення практичної системи діагностики психологічного розвитку дитини, яка базувалася на порівняльному дослідженні, застосування на практиці стратегії поперечних зрізів. Крім того здобутками також є впровадження методу лонгітюдного вивчення психіки, застосування у дослідженнях методу прихованого спостереження "дзеркала Гезела", використання близнюкового методу для встановлення взаємозв'язку процесів дозрівання та навчання.

Ще одним представником американської дитячої психології був Льюїс-Медісон Термен, який також відстоював і розробляв *нормативний* підхід. Л. Термен працював над проблемами розвитку інтелекту дитини, теорії тестових вимірювань, психології статі і сімейних стосунків. Розвинув ідеї Біне-Сімона, створивши новий тест інтелекту, який одержав назву "шкала Стенфорда-Біне". Розробив і реалізував програму лонгітюдного дослідження високообдарованих дітей, вивчав вікову динаміку розвитку творчих здібностей, дотримувався думки, що основою обдарованості є спадковість, провів одне з найдовших (50 років) лонгітюдних досліджень обдарованості, працював над створенням тестів розумових здібностей, ввів поняття "коефіцієнт інтелектуальності" та відстоював його незмінність у часі. Л.-М. Терстоун обґрунтував теорію про існування первинних розумових здібностей, до яких відносив: швидкість сприймання, вільність мовлення, цифрові обчислення, асоціативну пам'ять, логічне (індуктивне) мислення та ін.

Вільям Штерн (німецький психолог, один із фундаторів диференціальної психології) здійснив спробу подолати недоліки біоенетичної і соціоенетичної теорій психічного розвитку. Ним була створена теорія конвергенції, у якій психічний розвиток є результатом взаємодії біоенетичного і соціоенетичного факторів. Концепція В. Штерна за своєю сутністю була біологізаторською, оскільки психічний розвиток у ній розглядався як внутрішнє дозрівання спадкових властивостей. Зовнішньому середовищу відведена пасивна роль: створення умов для психічного розвитку. Зовнішні впливи середовища, навчання і виховання розглядаються не як джерело розвитку, яке формує особливості психіки дитини, а лише як умова для розгортання внутрішніх біологічних задатків. В. Штерн розглядав періоди розвитку дитини за аналогією з етапами розвитку тваринного світу та людської культури.

Своєрідний здобуток теорії конвергенції – виявлення сенситивних періодів розвитку.

3. ТЕОРІЯ НАУЧИННЯ (БІХЕВІОРИСТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ):
І. ПАВЛОВ, ДЖ. УОТСОН, Б. СКІННЕР. Біхевіористична концепція ґрунтується на теоретичних ідеях Дж. Локка, які на емпіричному рівні у лабораторних умовах вперше реалізував І. Павлов. Вчений з'ясував, що зумовленість поведінки залежить не лише від безумовних (вроджених) рефлексів, але й від умовних (сформованих за життя). При цьому І. Павлов вважав, що його положення стосуються сфери фізіології, а не психологічної реальності. Однак його ідеї почали використовуватися й у психології. Власне, вчення І. Павлова обґрунтувало теорію научиння, створивши під неї наукову основу. Водночас В. Бехтерев розробив природничо-наукову теорію поведінки тварин і людини, яка отримала назву об'єктивної психології.

Ідеї І. Сеченова, І. Павлова, В. Бехтерева мали значний вплив на формування у американській психології течії біхевіоризму. Біхевіоризм – напрям у американській психології, де психічний розвиток дитини ототожнювався із поведінкою, яка розумілася як сукупність реакцій організму на зовнішні подразники. Одним із фундаторів цієї течії був Дж. Уотсон. Він зазначав, що потрібно досліджувати лише ту поведінку, яку можна спостерігати. Також він постійно підкреслював пріоритет зовнішнього середовища у формуванні поведінки, що виражалася у формулі "стимул – реакція". Дж. Уотсон пропагував багато ідей у сфері виховання дітей, зокрема привчати малюків до режиму. Наголошував на ролі вправ, що знайшло своє відображення у формуванні навичок.

Іншу біхевіористичну модель, яка отримала назву оперантна, запропонував Б. Скіннер. Так, дослідник розмежував поведінку на два види: респондентна (безумовний і умовний подразники і реакція-відповідь організму) і оперантна (стимул, реакція, підкріплення) зумовленість. За оперантної поведінки організм діє більш розкуто, вільно і його поведінка контролюється наслідками його дій. У своїх дослідженнях Б. Скіннер показав, як здійснюється такий контроль: шляхом підкріплення, поступового формування реакцій, диференціювання стимулів тощо. Свої ідеї він реалізував у створенні програмового навчання. Машина, яка навчає, – пристрій, за допомогою якого людина може прочитати короткий тест, дати відповідь на запитання і, повернувши ручку, дізнатися, чи правильно він надав відповіді на

поставлені запитання. Насправді, сама машина є менш важливою, ніж програмований матеріал, який закладений у неї. Саме його розробка є надзвичайно важливою. Біхевіоризм зазнав великої критики щодо своїх постулатів, однак завдяки цьому напрямку проводилися дослідження у сфері наuczіння, формування навичок поведінки, у сфері навчальних машин та їх ролі у навчанні дітей.

4. СОЦІАЛЬНЕ НАУЧІННЯ ДИТИНИ У ТЕОРІЇ А. БАНДУРИ. У теоріях соціального наuczіння дитина розглядається як активна істота, що набуває досвіду, соціалізуючись через засвоєння конкретних моделей поведінки у соціумі. Періоду дитинства у концепціях соціального наuczіння надається великого значення – найбільш сприятливий час для обсерваційного наuczіння. Найбільш яскравим представником напрямку соціального наuczіння є Альберт Бандура – американський психолог. У його теорії обсерваційного наuczіння було доведено, що всі досягнення наuczіння є результатом прямого досвіду, набутого під час спостережень за поведінкою інших людей і її наслідками. А. Бандура довів, що в соціальних ситуаціях люди набувають досвіду значно швидше, просто спостерігаючи за поведінкою інших. Так, діти, розучуючи нову пісню або повторюючи у власних іграх домашні заняття батьків, часто можуть відразу відтворити довгу послідовність нових для них дій. Здається, що великі частини нової для них поведінки вони засвоюють з першої спроби – лише за рахунок спостереження за моделлю.

Коли нова поведінка набувається на основі спостереження, то процес наuczіння, який відбувається, є *когнітивним*. Так, дитина, спостерігаючи за поведінкою моделі і потім безпомилково відтворюючи її дії, має спиратися на внутрішню репрезентацію поведінки, яку вона спостерігає. Крім того, спостереження надає нам інформацію про можливі наслідки нової поведінки, адже можна це побачити на прикладі інших. Цей процес А. Бандура називає *вікарним підкріпленням*. Це свого роду формування дитиною очікування відносно результатів власної поведінки, не намагаючись виконувати ніяких дій. Дитина набуває досвід на моделях різних видів, вони можуть бути не лише живими, але і *символічними*, на кшталт тих, які ми бачимо з телеекранів чи читаємо про них у книжках. Ще однією формою символічного моделювання є вербальне навчання, як наприклад, у ситуації, коли інструктор словесно описує як потрібно водити автомобілем.

Для того щоб успішно наслідувати модель, потрібно: 1) приділити достатньо уваги певній моделі; 2) володіти тим чи іншим способом збереження у символічній формі того, що спостерігали; 3) володіти необхідними моторними навичками, щоб мати змогу відтворити поведінку, за якою спостерігали; підкріплення реальних дій 4) випадковою конфігурацією підкріплень, значна частина яких має вікарний (заміщення) характер.

5. ДИТИНСТВО У ПСИХОАНАЛІТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ.

А) ПСИХОДИНАМІЧНА ТЕОРІЯ З. ФРОЙДА. Зигмунд Фройд – австрієць за походженням, психіатр, психолог, засновник психоаналізу. Структуру особистості утворюють три пласти психіки: підсвідоме, свідоме, надсвідоме ("Воно", "Я", "Над-Я"). Він вважав, що статеві почуття мають проявлятися ще у дитинстві. Саме тому З. Фройд надавав поняттю "сексуальна активність" широкого значення – все, що стосується тілесної насолоди. У період дитинства статеві відчуття носять особливо загальний і дифузний характер. Фройд розглядав багато форм дитячої поведінки як статеві, оскільки вони пізніше знову з'являються у складі дорослої сексуальності. Одним із ключових понять у його концепції є поняття "лібідо" – сумарної психічної енергії людини, а ті частини тіла, де вона концентрується, називаються ерогенними зонами. У дитячому віці таких зон три: ділянки рота, ануса і геніталій. Ці зони послідовно стають центром сексуальних інтересів дитини, утворюючи специфічну послідовність стадій розвитку. Перші інтереси дитини фокусуються біля рота (оральна стадія, яка має два періоди – від 0 до 6 місяців і від 6-ти місяців до 1-го року; ерогенна зона – рот; лібідозні дії – ссання і кусання); потім переміщуються на ділянку ануса (анальна стадія, яка триває від 1 до 3-х років; саме в цей період дитина стає або оптимістом, або песимістом, енергія лібідо спрямована на встановлення контролю над виділеннями і на засвоєння вимог дорослого, розуміння заборон), після цього інтерес дитини переміщуються на геніталії (фалічна стадія, яка триває від 3-х до 5-ти років; на цій стадії вперше виникає сексуальний потяг до дорослих, у хлопчиків з'являється Едипів комплекс, а у дівчаток комплекс Електри, лібідо спрямоване на звільнення від комплексу "Над-Я"). 4 стадія – латентна (5–12 років), на якій "Я" контролює "Воно" (потяги, потреби), і енергія лібідо спрямована на засвоєння загального людського досвіду. 5 стадія – генітальна (12–18 років) розпочинається боротьба за звільнення від власних батьків.

Якщо виникають ускладнення, тоді "Я" бореться з "Воно" і, як наслідок, формується психологічний захист, зокрема аскетизм та інтелектуалізація.

Б) ЕПІГЕНЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ Е. ЕРІКСОНА. Еріксон, на відміну від теорії З. Фрейда, у своїй теорії доводив соціокультурну обумовленість психіки людини і наголошував на біосоціальной природі та пристосувальному характері поведінки людини. Його концепція має назву епігенетичної. *Епігенез* (від гр. слів *epi* – після *genesis* – походження) – вчення про зародковий розвиток організмів як процес послідовних новоутворень, у якому недооцінюється роль спадковості, а формування організму механічно зводиться до одnobічної дії зовнішнього середовища. Епігенез – сукупна назва концепцій, які тлумачать розвиток як процес послідовного виникнення нових форм і структур. *Епігенетичний принцип дозрівання* – протягом життя людина долає в своєму розвитку послідовність універсальних для всього людства стадій, кожна з яких супроводжується конфліктом або кризою, що потребує вирішення. *Основними положеннями цього принципу є такі:* особистість розвивається поетапно (готовність особистості до розвитку, зростання тощо); суспільство сприяє розвитку соціальних можливостей людини та збереженню тенденції до саморозвитку; кожна психосоціальна стадія супроводжується кризою – поворотним пунктом розвитку, джерелом сили; особистість, яка нормально розвивається, послідовно долає всі стадії; індивіду потрібно вирішити еволюційну проблему, але це не завжди виходить.

Е.-Г. Еріксон у своїй теорії значну увагу приділяє дитинству: у своєму житті дитина долає п'ять з восьми стадій розвитку. "Базисна довіра проти недовіри" збігається із оральною стадією теорії психосексуального розвитку Фрейда. Її позитивним моментом є розвинуте у дитини почуття довіри до людей і світу. "Автономія проти сумніву і сорому" збігається з анальною стадією (1–3 роки). Її досягненням є формування у дитини впевненості в собі, здатності самостійно долати зовнішні перешкоди. "Ініціатива проти почуття провини" відповідає едиповій фазі (3–6 років), за теорією Фрейда. У дитини ініціатива проявляється в сімейних стосунках у вигляді боротьби за прихильність батьків через виконання їх вимог. "Працелюбність проти неповноцінності" збігається із латентною стадією. "Ідентичність проти дифузії ролей" відповідає підлітковому і юнацькому віку, коли молода людина повинна переглянути свою ідентичність у сім'ї, у якій вона виросла, і

суспільства, в якому вона має соціалізуватися. Інші стадії ("інтимність проти ізоляції") – молодість, "творчість проти стагнації" – зрілість, "інтеграція проти розчарування" – старість були додані власне Еріксоном.

6. ДИТИНСТВО У КОГНІТИВНИХ ТЕОРІЯХ Ж. ПІАЖЕ, Л. КОЛЬБЕРГА. Більшість дослідників зазначає, що найбільша інтенсивність інтелектуального розвитку особистості припадає на хронологічні межі від 2 до 12 років. Ж. Піаже стверджував, що у період дитинства найбільш цінним надбанням є розвиток інтелекту дитини. Відповідно до теорії швейцарського психолога, розвиток інтелекту послідовно проходить чотири стадії: сенсомоторну, доопераційну, конкретних і формальних операцій. Власне розвиток із самого початку в генотипі не закладений, але він також не може бути довільним і залежить від міри зрілості мозкових структур і досвіду індивіда. Те, що набуває інтелект на кожній стадії, залежить в основному лише, від рівня, якого організм досяг на попередній стадії розвитку. Відмінності між дітьми та дорослими не обмежується лише обсягом знань, а ще включають і способи пізнання. Мислення дітей відрізняється від мислення дорослих кількісно та якісно. Дитина взаємодіє з фізичним зовнішнім середовищем і шляхом самостійних пошуків вирішення проблем розвиває все складніші стратегії мислення.

Сенсомоторний період (від народження до 18 місяців). Дитина набуває здатності залучати для своїх дій нові засоби, що дозволяє вирішувати певні завдання на практичному рівні. Вона поступово звільняється від тотальної несвідомості (*егоцентризму*). До кінця цього періоду у неї сформоване уявлення про світ об'єктів, які не залежать ні від неї самої, ні від її дій із ними. Тут відбувається формування поняття (уявлення про незалежне існування предметів), що тісно пов'язано із розвитком рухів у просторі – як руху об'єктів, так і рухів самої дитини.

Період конкретних операцій (з 18 місяців до 11 років) має два підперіоди: доопераційний (до 7 р.) та період конкретних операцій. У цей час збільшується здатність до "децентрації" (вільно переходити від однієї точки зору до іншої), яка залежить від операційних структур, де основними структурними елементами є символи розумової діяльності: дії думки. Дитина 2–3 років може поставити предмети в ряд, вибрати з них окремі, потім знову скласти. У 7–8 років дитина може думати, як це зробити. Але дитина думає про ці дії з фізичними

об'єктами, про їх впорядкування, класифікацію. Саме в цей час відбувається перехід до періоду *конкретних операцій*. Тут виникають більші можливості для встановлення взаємозв'язків між предметами (сенсомоторний інтелект не зв'язує речі в єдину ситуацію). Також більшу цікавість викликають пояснення і розуміння (сенсомоторний спрямований на практичний успіх). Символічні дії на цьому етапі розвитку мають широку сферу застосування, а не обмежені реальними фізичними діями.

Період формальних операцій (12–13 років) – здатність до логічних міркувань, робити висновки, узагальнення. Можна будувати гіпотези, отримувати їх наслідки і використовувати їх для подальших експериментів. Якщо для конкретно-операційного мислення властиве маніпулювання предметами (навіть коли це здійснюється у внутрішньому плані дій), то для формально-операційного мислення властиве маніпулювання судженнями, ідеями. Формально-операційному мисленню властива здатність базуватися на систематичному розгляді можливостей (перепробувати всі можливі елементи, варіанти). Розвиток інтелекту передбачає формування різних типів знання, що передбачає різні види досвіду: фізичний і логіко-математичний. Фізичний надає знання про властивості предметів, з якими відбуваються дії (вага, колір, форма). В основі логіко-математичного досвіду лежать дії, які спрямовані на встановлення відношень між об'єктами.

Ж. Піаже дотримувався поглядів на розвиток моральних суджень відповідно до власної теорії інтелектуального розвитку. Власне, він виявив дві стадії у розвитку морального судження в період з 10 до 12 років. Так, у період до 10–11 років діти вважають, правила, які йдуть від дорослих незмінними, і ніщо їх не зможе змінити. Діти старшого віку є більш реалістичними і вважають, що правила можна змінювати, якщо всі з цим погоджуються. Також вони знають, що правила – це лише засоби, які люди використовують для регуляції спільної діяльності. Десь у віці 11–12 років погляди на моральне судження змінюються, як змінюється і моральне мислення. Молодші діти беруть за основу для моральних суджень більшою мірою наслідки, тоді як старші діти – наміри, тобто мотиви, які стоять за вчинком. Л. Кольберг, взявши за основу погляди Ж. Піаже, розробив теорію морального розвитку, яка має шість стадій і три рівні.

На стадії 1 діти вважають правильним те, що називають правильно. Правильно вчинити – це означає підкоритися владі й уникнути покарання. На стадії 2 на дітей більше не розповсюджується

одноосібна влада, оскільки вони розуміють, що будь-яке питання можна розглядати з різних точок зору. Оскільки все відносно, людина може переслідувати власні цілі, інтереси й інколи буває корисним домовитися чи обмінятися послугами інших людей (*рівень передконвенційної моралі*). На стадії 3 і 4 люди міркують як члени конвенційного суспільства, для якого властиві цінності, норми й очікування. На стадії 3 вони підкреслюють, що важливо бути гарною людиною. Це свідчить про наявність мотивів, які пов'язані з прагненням допомогти близьким людям. На стадії 4 увага переключається на підкорення законів з метою збереження суспільства в цілому (*конвенційний рівень*). На стадії 5 і 6 людей менш за все турбує збереження суспільства заради нього самого і більш хвилюють цінності, які роблять суспільство гарним. На стадії 5 люди беруть за основу права й демократичні процеси, які надають кожному право голосу, а на стадії 6 визнають принципи, за яких угода буде найбільш справедливою.

7. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ Л. С. ВИГОТСЬКОГО. Автором культурно-історичної теорії був відомий радянський вчений, психолог Лев Семенович Виготський. Він довів, що у процесі еволюції подібно до того, як люди створювали знаряддя праці для оволодіння природою, відповідно створювали і "психологічні знаряддя", щоб оволодіти власною поведінкою (зокрема, до цього часу збереглися такі "знаряддя": щоб запам'ятати якусь подію, зав'язують вузлик чи то на тканині, чи то на нитці). У міру розвитку культури люди винаходили все більш досконалі розумові знаряддя, які Л. Виготський називав знаками. Їх основне призначення – підсилення розумових і поведінкових здібностей. При вивченні людського мислення, за Л. Виготським, потрібно з'ясувати і вивчити знаки, які характерні для певного типу культури.

Особливою і найбільш значущою знаковою системою, яка була винайдена людством, є мова, яка, окрім основної, виконує багато інших функцій. Але найбільш важливим її призначенням є звільнення мислення й уваги людини із полону безпосередньої ситуації – від тих стимулів, які діють на людину. Оскільки слова можуть означати різні явища і предмети, що не обмежені рамками ситуації, мова дозволяє міркувати про минуле та планувати майбутнє. Коли у суспільстві використовуються знаки, це означає, що індивід залучається до опосередкованої поведінки. Інакше кажучи люди не просто реагують на символи середовища, а їх поведінка опосередкована власними знаками.

Оволодіння мовою має велике значення для розвитку дитини; мова надає їй можливість розумово брати участь у соціальному житті значущої для неї групи, але це ще не все. Мова допомагає дитині міркувати самостійно. Л. Виготський вказував, що ближче до 3–4 років діти починають розмовляти вголос із самим собою, відтворюючи сутність попередніх діалогів із ровесниками або дорослими людьми. Спочатку вони думають вголос під час будь-якої діяльності, зокрема гри. Через деякий час – у віці 6–7 років – діти ведуть такі ж самі діалоги у внутрішньому плані.

Двома іншими знаковими системами є системи письма й рахунку. Винайдення писемності відіграло важливу роль у еволюції людства, воно дозволяло фіксувати та зберігати інформацію на будь-який термін часу. Однак для більшої кількості дітей оволодіння письмом, а часом і читанням, є серйозною проблемою, оскільки письмо змушує дитину переключатися із безпосередньої мови (спонтанної) на мову штучну з використанням абстрактних понять. Система рахунку також мала неабиякий вплив на розвиток людства: коли люди зрозуміли, що їм потрібно точно визначити кількість предметів, вони почали створювати набори знаків для рахунку.

Культурні знакові системи мають величезний вплив на когнітивний розвиток дитини. Л. Виготський визнавав, що "натуральна лінія розвитку" дитини домінує до 2-річного віку. У подальшому підвищення розумових здібностей повною мірою залежить від "культурної лінії розвитку" – знакові системи, які пропонуються культурою. На думку Л. Виготського, всі унікальні досягнення нашого розуму, які відрізняють нас від тваринного світу, були б неможливі без знакових систем: мови, письма, рахунку. Дитина, яка розвивається, намагається усвідомити навколишній світ за допомогою натуральних засобів, зустрічається з культурою, яка передбачає використання знакових систем. Загальний процес розвитку являє собою процес *інтеріоризації* соціальних інтеракцій. Те, що розпочинається як міжособистісний процес, який відбувається між батьками й дітьми, набуває статусу психічного процесу, який відбувається у внутрішньому плані дитини. Відповідно до поглядів Л. Виготського, така загальна спрямованість і послідовність є характерною для розвитку всіх вищих психічних функцій, тобто всіх форм мислення й уваги, які залежать від використання знакових систем. Фактично мова йде про закон, який сформулював Л. Виготський: будь-яка функція у розвитку дитини

з'являється на сцені двічі – спочатку у соціальному плані, а потім у психологічному, спершу між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім як внутрішня у дитини, як категорія інтрапсихічна.

Л. Виготський підкреслював, що загальноновизнаним є факт, що діти легко та швидко оволодівають мовою. У цьому сенсі вона піддається впливу натуральній лінії розвитку і, водночас, культурній лінії розвитку. Але оволодіння іншими знаковими системами зазвичай вимагає обов'язкового спеціально організованого навчання. Основним змістом такого навчання є навчання дітей наукових понять, до яких відносяться поняття математики і природничих наук, а також соціальних наук. Ці поняття Л. Виготський протиставляв спонтанним або життєвим. Основне завдання педагогів він вбачав у сприянні розумовому розвитку дітей. Саме з цією метою він вводить поняття "зона найближчого розвитку" – це розходження між розумовим віком і тим рівнем, якого досягає дитина при розв'язанні завдань у співробітництві з дорослим; це відстань між рівнем актуального розвитку, що визначається на основі розв'язання задач самостійно, і рівнем актуального розвитку, який визначається на основі розв'язання задач під керівництвом дорослого чи з більш розумними товаришами. У подальшому ідеї Л. Виготського були розвинені його учнями: О. Лурія, О. Леонтьєв та ін. Погляди вченого були взяті за основу при розробці концепції розвивального навчання В. Давидовим, О. Занковим та ін.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

- 1. В чому полягає сутність дитинства як соціально-психологічного феномену?*
- 2. Назвіть основні положення біогенетичної теорії С. Холла.*
- 3. Що поєднує в собі нормативний підхід у дитячій американській психології?*
- 4. У чому полягає основне значення теорії конвергенції В. Штерна?*
- 5. Які стадії когнітивного розвитку виділяє Ж. Піаже?*
- 6. Які стадії морального розвитку виділяє Л. Кольберг? Чим пов'язані між собою теорії Л. Кольберга і Ж. Піаже?*
- 7. Назвіть основні положення культурно-історичної теорії Л. Виготського.*

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ВІД МОМЕНТУ ЗАЧАТТЯ ДО НАРОДЖЕННЯ

ЛЕКЦІЯ 5

ТЕМА 2.1. ПРЕНАТАЛЬНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ ДИТИНИ

План

1. *Генетика поведінки.*
2. *Пренатальний розвиток, основні його стадії.*
3. *Особливості внутрішньоутробного середовища.*
4. *Психологічні особливості розвитку дитини до народження та роль батьків у сприятливому перебігу вагітності.*

Література

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
2. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Уильям Крэйн / под науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
3. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
4. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 457 с.
6. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
8. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

1. ГЕНЕТИКА ПОВЕДІНКИ. Генетика поведінки займається вивченням того, яким і наскільки великим є вплив генів на складні форми

поведінки людини і як чинники спадковості взаємодіють із чинниками середовища. Сучасна генетика поведінки намагається відповісти на питання, наскільки індивідуальні відмінності між людьми зумовлені спадковістю; вона також аналізує, якими є ті чинники середовища, що впливають на характер поведінки, як генетичні особливості визначають специфіку середовища; генетика поведінки веде пошук зв'язків між певною генетичною схильністю і впливом середовища. Взаємодія спадковості і середовища проявляється у трьох найважливіших сферах: інтелекті, особистісних особливостях, а також у відхиленнях у психічному розвитку.

Розвиток індивіда починається з моменту злиття сперматозоїда і яйцеклітини, коли із них вивільняється по 23 хромосоми, кожна із яких складається із багатьох тисяч генів. Гени несуть біологічну інформацію про дитину.

Основний механізм спадкової передачі полягає у самоподвоєнні *дезоксирибонуклеїнової кислоти* (ДНК). ДНК складається із двох молекулярних ланцюгів, які переплітаються між собою й утворюють подвійну спіраль. При самоподвоєнні ДНК ланцюги розходяться, реконструюються та утворюють дві нові спіралі, кожна із яких за своїм хімічним складом ідентична материнській. Спосіб ділення заплідненої яйцеклітини називається *мітозом*.

Причина, через яку діти одних і тих же батьків не схожі один на одного, полягає в тому, що первинні статеві клітини, із яких утворюються яйцеклітини і сперматозоїди, діляться не так, як інші. Результатом цього ділення, яке називається *мейозом*, є утворення клітин, ядра яких містять половину хромосом батьківської клітини. Це означає, що в сперматозоїдах і яйцеклітинах містяться різні набори хромосом. До того ж ймовірність того, що кожен сперматозоїд і кожна яйцеклітина будуть унікальні, підвищується завдяки *кроссинговеру*, в ході якого пари хромосом обмінюються генетичним матеріалом.

Одна із 23 пар хромосом містить статеві хромосоми і визначає стать майбутньої дитини. У жінок обидва елементи пари – X-хромосоми; у чоловіків у клітинах міститься одна X- і одна Y-хромосома. У результаті мейозу сперматозоїд залишається або з однією X-, або з однією Y-хромосомою. При злитті сперматозоїда, який несе Y-хромосому, розвивається чоловічий організм.

Гени можуть бути домінантними і рецесивними; за наявності домінантного гена вплив рецесивного, який відповідає за ту ж саму

рису (наприклад, колір очей), приховується. Існує низка генетичних дефектів, що можуть призвести до розумової відсталості та інших видів недорозвитку. У деяких випадках, як, наприклад, при *фенілкетонурії* (розумова відсталість, причиною якої є наявність пари специфічних рецесивних генів), клітини не отримують відповідних "інструкцій", необхідних для вироблення життєво важливих ензимів; в інших випадках розумова відсталість є наслідком відхилень у структурі хромосом (наприклад, *синдром Дауна*, який є результатом наявності зайвої (третьої) хромосоми у 21-й парі). Результати вивчення дітей із розладами, які пов'язані з відхиленнями у статевих хромосомах, свідчать про те, що сприятливі сімейні обставини пом'якшують наслідки легких форм розладів.

Більшість особливостей поведінки є багатофакторними, тобто вони залежать не тільки від одного генетичного або середовищного чинника. Для прояву певної риси може знадобитися наявність декількох генів, що називається *полігенетичним наслідуванням*. Наскільки *рівень інтелекту* (який встановлюється за результатами тестів на інтелект) залежить від спадковості – предмет численних суперечок. Досить важко відділити потенційний вплив спадковості від впливу таких змінних, як гарне здоров'я і широкі можливості одержання освіти. У дослідженнях близнюковим методом було виявлено, що коефіцієнт кореляції між IQ монозиготних близнюків вищий за коефіцієнт кореляції між IQ дизиготних близнюків і простих сиблінгів. Навіть використання близнюкового методу не дає однозначної інформації, оскільки досвід дизиготних близнюків відрізняється у більшу міру, ніж досвід монозиготних. Більше того, має місце схожість між прийомними батьками й усиновленими ними дітьми, що свідчить про те, що поряд із генетичними середовищні чинники відіграють досить значну роль у визначенні розумових здібностей дитини.

Деякі *рис* *характеру* також мають генетичну основу; загалом, гени більшою мірою визначають особливості темпераменту (наприклад, активність/пасивність). Але генетично зумовлена схильність може "пригнічуватися" впливом середовища. Деякі психічні порушення, такі як шизофренія та афективні розлади, частково мають генетичну природу. Тому правильніше було б говорити про спадкову схильність до цих захворювань, а не про спадкові розлади як такі.

Деякі вчені зазначають, що у міру дорослішання дитини її генетична основа відіграє все більшу роль, визначаючи її вибір того середо-

вища, яке сприяє розвиткові успадкованих нею особливостей. Проте цей вплив, як відомо, є так само і середовищним, як і генетичним; цей аргумент нагадує, що обидва чинники знаходяться у взаємодії. Тим паче, що істотний вплив середовища виявляється при порівнянні осіб, які мають досить відмінний досвід. Іншим аспектом цієї проблеми є те, що чинники середовища по-різному впливають на дітей із однієї сім'ї. Вивчення специфічності середовища повинне сприяти розширенню уявлень про розвиток.

2. ПРЕНАТАЛЬНИЙ РОЗВИТОК, ОСНОВНІ ЙОГО СТАДІЇ. Визнаючи, що розвиток починається із запліднення, все ж таки прийнято відлік віку починати із моменту народження. Однак середовище, в якому росте ще ненароджена дитина, має величезне значення для її подальшого розвитку, як фізичного, так і психічного.

Пренатальний розвиток відображає специфіку життя дитини у лоні матері, і його прийнято ділити на декілька періодів. Час від запліднення до народження включає три фази:

- 1-ша фаза – *стадія зародка* – охоплює період від зачаття до моменту імплантації, тобто прикріплення зародка, який розвивається, до стінок матки. Ця фаза триває 10–14 днів;
- 2-га фаза (з 2-го до 8-го тижня) – *стадія ембріона*, яка характеризується диференціацією клітин, із яких починають розвиватися основні органи;
- 3-тя фаза – *стадія плоду* (з 8-го тижня до пологів) – характеризується переважанням фізичного росту, а не утворенням нових органів.

У нормі пологи відбуваються на 38-му тижні після запліднення або на 40-му тижні після останнього менструального циклу. (Відлік терміну вагітності часто ведеться від останнього менструального періоду, хоча перші два тижні жінка могла й не бути вагітною, тому що час останньої менструації зазвичай відомий краще, ніж дата запліднення.)

Якщо на *стадії зародка* встановлюється зв'язок між заплідненою яйцеклітиною і маткою (тобто за допомогою спеціального біологічного механізму відбувається прикріплення яйцеклітини до стінок матки, яка готова до її прийняття), то на *стадії ембріона* закінчується відносно автономне існування зародка і встановлюється безпосередній зв'язок між організмом матері та ембріоном (закріпившись, зародок починає інтенсивно рости).

Стадії зародка та ембріона включають такі етапи:

- 1-й тиждень – запліднена яйцеклітина рухається по фалопієвій трубці у напрямку до матки.
- 2-й тиждень – ембріон прикріплюється зсередини до стінки матки, починається інтенсивний ріст.
- 3-й тиждень – ембріон набуває більш чітких обрисів; розрізняються верхня і нижня частини. Починає працювати примітивне серце.
- 4-й тиждень – з'являються зачатки рота, шлунково-кишкового тракту і печінки. Швидко розвивається серце, чіткіше диференціюються ділянки голови і мозку.
- 6-й тиждень – починають розвиватися руки і ноги, проте ручки ще дуже короткі і не досягають одна до іншої. Печінка виробляє кров'яні тілця.
- 8-й тиждень – ембріон досягає у розмірі 2,5 см. Досить чітко видно обличчя, рот, очі та вуха. Починається розвиток м'язів та хрящів. На ручках і ніжках можна розрізнити пальчики; починають формуватися статеві органи.

Ембріональний період характеризується надзвичайно швидким розвитком нервової системи. Наслідком цього є те, що перші 8 тижнів вагітності є *сензитивним періодом*, нормальний перебіг якої забезпечує збереженість нервової системи. Вплив у цей час на ембріон яких-небудь механічних або хімічних чинників (падіння зі сходів або передозування ліків) може стати причиною вродженого дефекту нервової системи частіше, ніж у випадках впливу цих же чинників на більш пізніх строках вагітності. Наприклад, якщо мати заразилась на початкових етапах вагітності краснухою, то її дитина з більшою ймовірністю буде страждати від психічних розладів, ніж якби це сталося на 8-ми останніх тижнях.

Третя стадія – *стадія плоду* – охоплює період від кінця 2-го місяця до моменту народження. У цей час інтенсивно розвиваються і починають функціонувати різноманітні системи й органи, які раніше знаходилися у зародковому стані. Аж до 8-митижневого строку плід відносно пасивно плаває в амніотичній рідині. Однак, починаючи з цього моменту, він уже може реагувати на дотик; все більше диференціюється та ускладнюється моторика.

До кінця 8-го тижня починає розвиватися репродуктивна система.

- *12-й тиждень* – плід близько 7,5 см завдовжки. Починає бути схожим на людину, хоча голова непропорційно велика. Обличчя своїми рисами нагадує риси обличчя немовляти. Починають формуватися повіки і нігті; можна легко визначити стать майбутньої дитини.

- *16-й тиждень* – плід близько 11,25 см завдовжки. Мати може відчувати його ворухіння. Швидко розвиваються кінцівки, голова і внутрішні органи. Пропорції все більше нагадують пропорції тіла дитини.

- *5-й місяць* – половина терміну вагітності пройдена. Плід 15 см завдовжки; чує, досить вільно ворухиться. Остаточо формуються ручки і ніжки.

- *6-й місяць* – плід близько 25 см завдовжки. Сформовані очі, на язиці утворюються смакові пуп'янки. При народженні був би здатним вдихати, видихати і видавати звуки, схожі на крик.

- *7-й місяць* – дитина все більше здатна до самостійного життя поза маткою. Зростає тонус м'язів; рухи все більше чіткі і цілеспрямовані. Посилюються дихальні, ковтальні і ссальні рухи; інтенсивнішим стає "голодний" крик. Реагує на зорові і слухові сигнали.

Кожен наступний тиждень після 7-ми місяців, проведений у лоні матері, збільшує ймовірність виживання дитини та її нормального розвитку. Зміцнюються легені, що забезпечить після народження повноцінне дихання. Збільшується вага і зріст. До моменту досягнення плодом маси 1,4 кг значно підвищуються його шанси на нормальний постнатальний розвиток; якщо дитина народилася з вагою принаймні 2,3 кг, то їй, швидше за все, не знадобиться перебування в інкубаторі. Зазвичай, народжена своєчасно дитина має зріст 50–53 см і важить близько 3,3 кг, однак межі норми у цьому відношенні досить широкі.

3. ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОУТРОБНОГО СЕРЕДОВИЩА.

Особливості внутріутробного середовища і той вплив, якому піддається плід, можуть бути досить різноманітними. Результати проведених нещодавно досліджень дозволяють припустити, що фізичний і емоційний стан матері, а значить і *особливості внутрішньоутробного середовища* здійснюють істотний вплив на розвиток плоду, а також на стан здоров'я й адаптивність дитини у майбутньому. Крім цього, на розвиткові майбутньої дитини відображається і фізичний стан батька. Важливими умовами навколишнього середовища, які здійснюють вплив на плід у пренатальний період, є: вік матері; харчування матері; ліки, психоактивні речовини і радіація; захворювання матері у період вагітності; реус-фактор; стрес матері, а також вплив батька.

Вік матері. Вважається, що найбільш сприятливий для дітонародження вік – від 20 до 36 років. Підліткова вагітність – особливо в досить юному віці – частіше пов'язана із ризиком для здоров'я матері і дитини. На сьогодні діти матерів-підлітків при народженні мають низьку вагу (основна причина смертності у період новонародженості), неврологічні дефекти і більшу схильність до дитячих захворювань. У самих же неповнолітніх матерів вагітність ускладнена токсикозом і анемією, а вагітність у віці до 15 років, зазвичай, веде до затримки фізіологічного дозрівання самої матері і, як наслідок, дитини.

Жінки старші 30-ти років менш здатні до дітонародження, ніж 20-річні, і ця здатність продовжує знижуватись із віком. Вони частіше хворіють у період вагітності, перебіг пологів у них зазвичай довший і важчий. Матері, яким за 40, серйозно ризикують народити дитину із хромосомними аномаліями, зокрема із синдромом Дауна. У жінок старших 35 років частіше трапляються викидні, їх діти частіше з'являються на світ із недостатньою вагою або мертвими. Однак потрібно пам'ятати, що, незважаючи на вік жінки, частота серйозних ускладнень відносно невисока у тих, хто слідкує за своїм здоров'ям, повноцінно харчується, а також забезпечений якісним медичним обслуговуванням.

Харчування матері. Майбутня мати, якщо вона хоче зберегти власне здоров'я під час вагітності і народити здорову дитину, повинна *правильно* харчуватися. Їхній раціон повинен бути не стільки об'ємним, скільки різноманітним і багатим на полівітаміни, білки, амінокислоти тощо. Діти, матері яких погано (або неправильно) харчуються, частіше мають при народженні низьку (або надмірну) вагу, відхилення у розвитку мозкових структур, меншу опірність до таких захворювань, як пневмонія і бронхіт, частіше помирають на першому році життя. Тобто характер харчування матері прямо пов'язаний із фізичним станом плоду. Дані багатьох досліджень свідчать про те, що погане харчування матері у період вагітності може відобразитися на когнітивному розвитку майбутньої дитини, а також може бути причиною затримки розумового і фізичного розвитку. Помірні витрати на відповідне медичне обслуговування і програми із забезпечення харчування дитини та матері, очевидно, є гарним вкладом коштів, бо це дасть змогу зекономити на медичній й освітній підтримці дітей із вродженими дефектами, розумовою відсталістю та іншими негативних наслідками неповноцінного пренатального харчування.

Ліки, психоактивні речовини і радіація. Останнім часом лікарів і батьків все більше непокоять потенційно негативні наслідки застосування лікарських та психоактивних засобів для розвитку плоду. Однією з найбільш драматичних подій, яка є причиною такого занепокоєння, стала трагедія 1960-х років, коли виявилось, що ліки "талидамід", які приймали багато жінок США під час вагітності, зумовлювали появу серйозних вроджених анатомічних дефектів, зокрема рук та ніг (талидамід прописувався як препарат проти нудоти).

Вживання багатьох інших речовин у період вагітності, на думку вчених, також може викликати вроджені дефекти. Такі речовини називають *тератогенами* (від грецького "те, що породжує потворність"). До тератогенів належать:

- легальні психоактивні засоби (алкоголь, нікотин, кофеїн);
- ліки, які видають за рецептом (деякі антибіотики, гормони, стероїди, антикоагулянти, антиконвульсанти, транквілізатори, метадон);
- заборонені психоактивні препарати (кокаїн, героїн, марихуана);
- речовини, що забруднюють навколишнє середовище (включаючи свинець, сполучення ртуті та поліхлорбіфеніл (ПХБ)).

Алкоголь. Вживання алкоголю під час вагітності може стати причиною *алкогольного синдрому плоду (АСП)* – вродженого патологічного стану. Симптоми, що входять у структуру цього синдрому, включають у себе затримку пре- і постнатального розвитку, недоношеність, розумову відсталість, фізичну потворність, розлади сну і вроджені вади серця. Чим більше жінка вживає спиртне під час вагітності, тим вищий ризик народження дитини з АСП. Алкоголь у помірних дозах також підвищує імовірність народження дитини з низькою вагою, відставанням у розвитку, фізичними порушеннями (наприклад, проблеми з диханням і санням), а також викиднів.

Нікотин. Паління під час вагітності призводить до затримки росту плода у зв'язку із недостатньою кількістю кисню, який він отримує, а також є причиною низької ваги дитини при народженні та її слабкої резистенції до хвороб. Підвищується також ризик викидня і передчасних пологів. Вченими були отримані дані, що у дітей 6-річного віку, матері яких палили під час вагітності, спостерігається більш імпульсивна поведінка, гірше розвинені увага і пам'ять.

Кофеїн. Існують досить суперечливі дані щодо впливу кофеїну, який найбільше міститься у каві, чаї, шоколаді і колі, на розвиток плоду. Було виявлено, що у жінок, які випивають від однієї до трьох

чашок кави на день під час вагітності, ризик викидня порівняно з тими, хто взагалі не п'є кави, удвічі вищий. Хоча інші дослідження не підтвердили цієї цифри, розумніше було б у період вагітності скоротити вживання кофеїну до мінімуму.

Кокаїн. Малюків, народжених жінками, які вживали кокаїн, або крек, часто описують як таких, що мають серйозні відхилення у розвитку і становлять загрозу для себе і для суспільства: невгамовні, неухажні, нездатні формувати емоційні зв'язки. Вживання кокаїну достовірно призводить до передчасних пологів, низької ваги при народженні навіть доношених дітей і до недостатніх розмірів голівки дитини. У період новонародженості у таких дітей спостерігаються розлади сну, а також рефлекторні розлади. Вони можуть надмірно плакати. Надалі у таких дітей має місце дезорганізований характер гри і нестійка прив'язаність до матері (тобто недостатнє почуття безпеки поряд із матір'ю).

Радіація. Хоча механізми впливу радіації ще не дуже добре вивчені, очевидним є те, що вплив рентгенівських променів може викликати низку негативних наслідків, які включають у себе смерть, потворство, ураження мозку, ризик розвитку деяких форм раку, низьку тривалість життя і різноманітні мутації.

Захворювання матері у період вагітності. На ранніх термінах вагітності плацента захищає плід від багатьох шкідливих впливів. Але навіть на цій стадії плацентарний бар'єр можуть подолати багато речовин. Антитіла із крові матері, які призначені для боротьби з інфекціями, досягають плоду і сприяють виробленню імунітету у новонародженого. Віруси ж, мікроорганізми та різноманітні хімікати можуть впливати на плід досить негативно. Вірусні захворювання – цитомегалія, краснуха, вітряна віспа, гепатит – особливо небезпечні на ембріональній стадії і на ранніх етапах стадії плоду. Так, краснуха є причиною пороків серця у плоду, глухоти, сліпоти або розумової відсталості.

Стрімке поширення вірусу генітального герпесу серед молоді є ще однією небезпекою. Зараження плоду зазвичай відбувається на пізніх строках вагітності – очевидно, у процесі пологів – і може призвести до тяжких уражень нервової системи. Результатом такого зараження за декілька тижнів до народження можуть стати різноманітні вроджені аномалії. При підозрі на герпес у вагітних потрібне термінове медичне втручання.

Одним із найбільш частих порушень здоров'я матері у період вагітності, що відображається на стані плоду, є *токсикоз*, етіологія якого невідома на сьогодні. У своїй легкій формі токсикоз характеризується високим артеріальним тиском, швидким збільшенням ваги і затримкою рідини у тканинах. Своєчасне лікування зазвичай ліквідує небезпеку для плода. Якщо ж все-таки порушення набувають прогресивного характеру, вони можуть призводити до судом і коми, що може потягти за собою смерть матері або плоду. Діти, матері яких страждали від тяжкої форми токсикозу, частіше мають низькі показники інтелекту.

Резус-фактор. Сама по собі наявність або відсутність резус-фактора у крові ніяк не впливає на стан здоров'я людини. Проте коли жінка із негативною і чоловік із позитивною групою крові вирішують мати дітей, це може негативно відобразитися на їх потомстві. Якщо у плоду позитивний резус-фактор, то в крові матері можуть утворюватися антитіла проти "чужого" позитивного резус-фактору. Негативні наслідки можуть бути різноманітними: від легкої анемії до серйозних уражень, які призводять до дитячого церебрального паралічу, глухоти, розумової відсталості і навіть смерті. На сьогодні розроблені методи, для запобігання таких наслідків.

Стрес матері. Хоча між нервовою системою матері і нервовою системою плоду не існує прямих зв'язків, емоційний стан жінки може відобразитися на реакціях і розвитку дитини, яку вона виношує. Це пояснюється тим, що такі емоції, як гнів, страх і тривога, "приводять у дію" автономну нервову систему, завдяки чому у кров'яне русло потрапляють певні речовини (наприклад, ацетилхолін і епінефрин). Більше того, у подібних ситуаціях ендокринні залози виробляють гормони різних видів і у різній кількості. Змінена за хімічним складом кров проходить крізь плаценту і призводить до біохімічних зрушень також і у плоду. Ці зміни подразливо діють на плід. В одному із досліджень було помічено, що у момент, коли мати відчуває емоційний стрес, частота рухів плоду зростає на декілька сот відсотків. Якщо період переживань матері триває декілька тижнів, то активність плоду знаходиться на високому рівні весь цей час. Якщо стрес був короткотривалим, підвищена подразливість зберігається протягом декількох годин.

Наслідки для дитини тривалого емоційного стресу матері у період вагітності можуть бути досить стійкими. Діти жінок, які пережили серйозні прикросці під час вагітності, частіше народжуються недоношеними або із низькою вагою; частіше бувають гіперактивними і

збудливими; у них частіше спостерігаються розлади сну, харчування, перестальтика кишківника, здуття живота; вони частіше плачуть і вимагають, щоб їх узяли на руки.

У людей така залежність є кореляційною, тобто стрес матері супроводжується низкою відхилень у дитини. Цілком імовірно, що у стані стресу мати погано харчується, палить або вживає алкоголь, гірше слідує за своїм здоров'ям і т. п. На думку деяких вчених, причиною проблем малюка є якраз ці чинники, а не стрес сам по собі.

Вплив батька. Дослідники приділяють досить мало уваги впливу стану здоров'я і звичок батька на зачатку ним дитину, хоча відомо, що подібний вплив існує. Так, було виявлено, що чим старші обоє батьків, тим вищий ризик генетично зумовлених розладів у плода. Частота генних мутацій у сперматозоїдах зрілих чоловіків може перевищувати частоту генних мутацій у яйцеклітинах у 6 разів. Батько впливає на розвиток дитини не лише у генетичному плані. З його сім'ям матері можуть передаватися віруси, збудники хвороб, які передаються статевим шляхом (герпес, гонорея, сифіліс, хламідіоз та ВІЧ). Більше того, вплив на організм батька алкоголю, нікотину, радіації та речовин, які забруднюють навколишнє середовище, також пов'язаний із ризиком для здоров'я потомства.

Важливо пам'ятати, що переважна більшість малюків з'являються на світ здоровими. Крім цього, немовлята і маленькі діти мають широкі можливості для компенсації практично всіх порушень, за винятком тяжкої пренатальної і перинатальної патології. І все ж, без сумніву, майбутнім матерям і батькам потрібно порадити зробити все можливе, щоб створити оптимальні умови для розвитку дитини.

4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДО НАРОДЖЕННЯ ТА РОЛЬ БАТЬКІВ У СПРИЯТЛИВОМУ ПЕРЕБІГУ ВАГІТНОСТІ. Сучасні наукові дослідження, проведені фахівцями різних напрямків, дозволяють виділити два найважливіші чинники, що відіграють величезну роль у розвитку психіки плоду ще в лоні матері. До них належать:

1) **сенсорні здібності плоду**, які вивчаються фахівцями різних профілів;

2) **емоційний зв'язок майбутньої матері і ще ненародженої дитини**, який виявлений і вивчається психологами, психіатрами, психотерапевтами, психоаналітиками.

Група французьких фахівців опублікувала результати досліджень, які свідчать про наявність у плода активної сенсорної системи. Як

відомо, органи чуттів і відповідні центри мозку розвиваються вже до 3-го місяця вагітності. Так, у 6-тижневого зародка фіксується діяльність мозку. У 7 тижнів включаються у роботу сенсори, які передають сигнали через волокна нервових тканин. У цьому ж віці у плода з'являються перші рефлекси. Якщо доторкнутися до його носа чи рота, то він відкине голівку. При дотику до руки 9-тижневий зародок зробить хапальний рух, а при торканні до повік він обертає очима. Якщо вплив на руку виявиться болючим, то рука відсмикнеться.

Наприкінці 3-го місяця життя більша частина тіла зародка відчуває *дотик*. Їх буває достатньо, тому що сам малюк жваво перевертається, вступаючи у контакт із рідиною, пуповиною, стінками матки, а також відчуває рухи матки. Дотик розвивається раніше від інших почуттів і відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні мозку та гармонійної діяльності нервової системи дитини. Це відбувається тому, що органічна речовина мозку формується не сама по собі, а під впливом сигналів, що надходять у мозок.

Внутрішнє вухо формується у 8 тижнів, пізніше розвивається зовнішнє вухо, а вся *система слуху* формується до 5 місяців. Якщо батько регулярно розмовляє із дитиною під час вагітності дружини, то майже відразу після народження дитина буде впізнавати його голос. Часто батьки також зазначають, що діти впізнають мелодії чи пісні, почуті у пренатальному періоді. Причому така музика діє на малят як чудовий заспокійливий засіб і може бути використана при знятті сильної емоційної напруги.

Щодо *голосу матері*, то його значення настільки велике, що дехто із психотерапевтів використовує прослуховування запису голосу матері, зробленого через рідке середовище, для зняття напруги у дітей та дорослих і повернення їх у стан рівноваги. У цьому разі пацієнти сприймають голос так, як сприймали його, перебуваючи в лоні матері і плаваючи в амніотичній речовині. Таке повернення до пренатального періоду, яке характеризується безпекою, дає можливість як молодим, так і літнім пацієнтам установити новий контакт із первинною енергією й усунути небажані явища, а також доводить позитивну роль спілкування майбутньої матері із дитиною, яку вона виношує.

Плід також сприймає музику, яку слухає мати під час концерту. Він вибірково реагує на програму. Так, помічено, що Бетховен і Брамс діють на плід збудливо, тоді як Моцарт і Вівальді заспокоюють його. Іноді майбутні матері змушені залишати концертний зал через нестерпний бурхливий рух плоду.

Зір, який неможливий без світла, знаходиться у стані тимчасової бездіяльності. Плід сприймає лише слабке жовтогаряче світло, та й то при безпосередньому висвітленні живота матері. Нюх, що виявляється тільки за наявності повітря, також не діє до моменту народження. Смак уже добре розвинений, плід навіть надає перевагу одній їжі перед іншою. Щодня він поглинає визначену кількість амніотичної рідини. Додавання до неї цукру шляхом введення його розчину змушує плід "із жадібністю проковтнути" подвійну порцію. При використанні гіркого розчину кількість спожитої плодом рідини надзвичайно мала. Більше того, вдалося одержати зображення плоду з *гримасою невдоволення*, що є наслідком негативних смакових відчуттів.

Однак істота, яка розвивається в утробі матері, запам'ятовує не лише сенсорну інформацію, але й зберігає у пам'яті клітин відомості *емоційного* характеру, що надходять від матері. Психологи і психіатри виявили *якість емоційного зв'язку* між матір'ю і дитиною. Любов, із якою жінка виношує дитину, думки, пов'язані із появою малюка, багатство спілкування, яким мати ділиться із ним, впливають на розвиток психіки плоду.

З кінця 3-го місяця палець плоду нерідко виявляється у роті. Причиною ссання пальця може стати тривалий сумний чи тривожний стан матері. Радість, хвилювання, страх, тривога впливають на ритм її серцебиття, кровообіг та обмін речовин. Коли мати радіє, то кров розносить гормони радості – ендорфіни, а коли сумує чи тривожиться – гормони стресу катехоламіни. Відповідні почуття (у безпеці або небезпеці) властиві і майбутній дитині. Маленький зародок, звичайно, ще неусвідомлено сприймає ці сигнали, однак усією своєю істотою вже відчуває, як до нього ставляться: із радістю, спокоєм чи тривогою, страхом. Ставлення матері, місце, яке займає маля в її серці, прямо впливає на його ріст, розвиток, відчуття свого місця у світі. Науковці запевняють: психіка небажаної дитини травмована ще до народження. Величина і характер емоційного контакту між матір'ю і ще ненародженою дитиною, на думку вчених, є вирішальним чинником, що впливає на психіку, яка тільки з'являється. Зовнішні стрес-чинники не впливають на плід безпосередньо; тільки майбутня мати, пропускаючи їх крізь себе, допускає чи ні їхній вплив на дитину.

У липні 1983 року був проведений Перший американський конгрес із *перинатального виховання*, у роботі якого брали участь багато фахівців із європейських держав і Канади. На ньому було зроблено низку цікавих повідомлень про дорослих, причиною страж-

дань яких була збережена у підсвідомості інформація про події, що відбувалися під час вагітності. Діти часто розплачуються за незнання їх матерями того факту, що живильним середовищем для розвитку психіки плоду є власні почуття і думки вагітної, а потреба у любові у кожної людини виникає ще до народження. Свідоме позитивне ставлення до плоду під час вагітності є необхідною умовою для формування здорової психіки дитини. Всі труднощі цілком переборні, якщо майбутня мати усвідомлює, що тільки вона служить дитині засобом абсолютного захисту, невичерпну енергію для якого дає її любов.

Неабияка роль належить і батькові: ставлення до дружини, до її вагітності і, звичайно, до очікуваного малюка – один із головних чинників, які формують у майбутньої дитини відчуття щастя і сили, що передаються їй через упевнену у собі і спокійну матір. Музика, поезія, спів, мистецтво, природа, різномітна конструктивна і продуктивна діяльність майбутніх батьків допомагають досягти стану щиросердечного комфорту, що позитивно впливає на дитину, яка повинна з'явитися на світ і має право на щасливе життя.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

- 1. Як впливає на поведінку плоду генетичний фактор?*
- 2. Що розуміють під пренатальним розвитком?*
- 3. Які стадії пренатального періоду розвитку дитини? В чому їх особливості?*
- 4. Які чинники впливають на успішний перебіг вагітності жінки?*
- 5. Які негативні чинники впливу на розвиток плоду в утробі матері? Як знизити їх вплив?*
- 6. Яка роль батьків під час вагітності?*
- 7. Які особливості розвитку дитини в утробі матері?*
- 8. Які особливості психічного життя дитини в утробі матері можете виділити?*

ЛЕКЦІЯ 6

ТЕМА 2.2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ

План

1. *Особливості психічного розвитку в дитинстві.*
2. *Загальна характеристика періоду новонародженості.*
3. *Психічний розвиток дитини першого року життя.*

Література

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
2. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Уильям Крэйн / под науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
3. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
4. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 457 с.
6. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
8. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс : учебн. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 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 та 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 нібито 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 дитина людини народжується найбільш безпомічною та залежною від догляду людей, що оточують.

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 малюнка, його інтерес до оточення. Хвора дитина квола, байдуже сприймає дорослих та іграшки, не прагне самостійно пересуватись, брати різні предмети та маніпулювати ними. Першим свідченням пізнавального ставлення дитини до оточення 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 разі якщо здоров'я малюка порушується, його активність знижується, а разом з тим і обмежуються можливості пізнавального розвитку на основі відчуттів та сприймання оточення.

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.

Дітям властива висока вразливість, швидкі зміни настрою, стомлюваність, імпульсивність. Вони потребують захисту від травмуючих факторів середовища, постійної уваги до їхнього психічного та фізичного 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. Потрібно 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 усього 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. За 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 після 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, у неї виникає депресивний стан.

Таким чином, загальні особливості психічного розвитку дитини раннього віку такі:

- 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 взаємопов'язані;

- висока пластичність психічної та вищої нервової діяльності, що має позитивні (висока навчуваність, швидке оволодіння новими навичками і уміннями) 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. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРІОДУ НОВОНАРОДЖЕНОСТІ. 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.

Період новонародженості. 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 зорового 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 оточенню 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.

Таким чином, найважливішими надбаннями психічного розвитку новонародженого є:

- 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;
- зародження і розвиток першої форми поведінки – комплексу поживлення.

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 її здатність захоплювати й утримувати 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.

Наприкінці 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 заро-

джується наочно-дійове мислення. Для того щоб мислити, дитині потрібно одночасно діяти з предметами.

Тож 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. Таким чином, головні досягнення психічного розвитку в немовлячому віці такі:

- 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.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. У чому сутність кризи новонародженої дитини?
2. Які критерії вказують на те, що кризу новонародженої дитини подолано?
3. Які особливості новонародженої дитини та її психічного життя у перші два місяці?
4. Як називається соціальна ситуація, що формується на першому році життя дитини? Опишіть її особливості.
5. Як називається провідна діяльність немовляти? Який її основний зміст?
6. Які основні новоутворення виникають наприкінці першого року життя?
7. Опишіть особливості психічного розвитку дитини першого року життя.
8. Яка роль дорослого у процесі розвитку немовляти?
9. Вкажіть на основні протиріччя розвитку немовляти.
10. В чому полягає сутність і значення комплексу пожевлення?

ЛЕКЦІЯ 7

ТЕМА 2.3. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

План

1. Соціальна ситуація розвитку дитини раннього віку.
2. Сутність та особливості психовікової кризи 3-х років.
3. Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років.
4. Сутність та особливості психовікової кризи 7-ми років.

Література

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
2. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Уильям Крэйн / под науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
3. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
4. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 457 с.
6. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
8. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс : учеб. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

1. СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ. Ранній вік знаменується появою фундаментальних життєвих надбань: ходіння, предметної діяльності, мовлення. Завдяки вільному пересуванню дитина вступає в час 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 приводить 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 белькотіння. 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. Б. Ельконіна, предметна дія дитини розвивається в двох напрямках. По-перше, це *перехід від спільного з дорослим виконання до самостійного*, що приводить 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 приводить до оволодіння способом використання предмета, 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 нерозривного 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'єкта (торкаються пальцями очей іншого малюка).

2 етап (з 18 до 20 міс.) – гра "поряд, але не разом". Взаємодія з ровесником сприяє розвитку самосвідомості, що має такі прояви:

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

У процесі спілкування з оточенням дитина вчиться розуміти іншу людину. *З 1,5 років 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 уявляє себе дорослою.

При блокуванні дорослим прагнень дитини до самостійності виникає криза 3-х років, вперше описана Ельзою Келер у роботі "Про особистість трирічної дитини".

2. СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОВІКОВОЇ КРИЗИ 3 РОКІВ. Кризу трьох років досліджували: Д. Б. Ельконін, Л. С. Виготський, Т. В. Гуськова, Л. І. Божович, І. Лембрик, М. В. Савчин, Л. П. Василенко, А. Л. Венгер, Н. Г. Морозова, М. Г. Елагіна, Л. С. Славина та інші.

На думку Д. Б. Ельконіна, криза трьох років – це перше справжнє випробування терплячості дорослих. Саме в цей період деякі, притаманні і ранньому періоду, конфліктність, примхливість і впертість посилюються настільки, що не помітити критичний вік майже неможливо [10, с. 243].

Л. С. Виготський під кризою розумів зосередження різких капітальних зрушень і зміщень, змін і переломів в особистості дитини [3, с. 15]. Психолог вважав, що криза виникає тоді, коли внутрішній хід дитячого розвитку завершив якийсь цикл, і перехід до наступного циклу буде обов'язково переломним. Науковці як джерело вікової кризи розглядають суперечності між зростаючою фізичною і психологічною можливістю дитини, з одного боку, і попередньо складеними формами її взаємодії з оточенням та видами діяльності, з іншого.

Головне досягнення кризи трьох років – формування нового почуття "Я". Саме з ним пов'язані усі проблеми і здобутки цього періоду. Л. С. Виготський зазначає, що дитину в період кризи трьох років відрізняє цілий набір симптомів поведінки, який у психології отримав назву "семизір'я симптомів".

1. *Яскраво виражений негативізм*, який виявляється не тільки через небажання виконувати вказівки дорослого, а й у прагненні дитини робити все навпаки, часто навіть всупереч її власним інтересам та проти волі самої дитини. Сутність негативізму в тому, що дитина не робить чогось тільки тому, що її про це попросили. І це є головною ознакою, яка відрізняє негативізм від неслухняності.

На думку психологів, причина такої поведінки – у соціальних стосунках дитини і дорослого. Тому негативізм – це ставлення не до предметної ситуації, а до людини.

2. *Впертість*, яка відрізняється від наполегливості тим, що дитина домагається свого лише тому, що так забажала. Малюк може довго відмовлятися йти додому з прогулянки лише тому, що не хоче, змінювати свого рішення.

3. *Непокірливість* як постійна невдоволеність усім, що пропонує дорослий. На відміну від негативізму цей симптом виглядає як безособовий вияв. Якщо негативізм завжди спрямований проти дорослих, непокірливість – проти норм виховання, які встановлені для дитини, проти способу життя, що склався протягом її трирічного віку. Непокірливість відрізняється від впертості своєю зовнішньою спрямованістю.

За умови авторитарного виховання в сім'ї цей симптом є для батьків найбільш складним, що зумовлює нерозуміння дорослими дитячої поведінки та ускладнює батьківсько-дитячі стосунки. У ситуаціях педагогічно недоцільної поведінки дорослих у відповідь на вияви непокірливості, останній може ускладнювати вияви інших симптомів "семизір'я", викликати виникнення інших негативних проявів поведінки дитини.

4. *Свавілля* – симптом, що виявляється у тенденціях дитини до самостійності та її готовності вести боротьбу з дорослими за її реалізацію. Педагогічна неосвіченість батьків може зумовлювати їх неготовність адекватно сприймати такий вияв дитячої самостійності, негативно його інтерпретувати, застосовувати деструктивні способи реагування, методи перебіг, що об'єктивно тільки ускладнює вияв даного симптому, протікання кризи взагалі. Негативні оцінки такої поведінки дорослими є відповідним негативним інформаційно-емоційним підґрунтям для формування у дошкільників у майбутньому адекватної самооцінки та власного ставлення до соціально несхвалювальних форм поведінки.

5. *Протест-бунт* – симптом, що наповнює окремі прояви поведінки дитини. Протестувальний, навіть конфліктний характер поведінки дошкільника може зумовлювати часті конфлікти з дорослими та однолітками. Деструктивність у стосунках, конфлікти, бійки, лихослів'я, як способи їх вирішення, за неправильних позицій дорослого можуть закріплюватись та розглядатись дитиною як доцільний, а іноді як єдино можливий спосіб налагодження стосунків.

6. Протест-бунт тісно пов'язаний з іншим симптомом – *знецінювання дитиною особистості близьких людей*, що виявляється в першу чергу тенденцією до безпідставного вживання негативних, лайливих слів, термінів з негативним деструктивним змістом. За умови нерозуміння дорослими сутності даного симптому у дитини така вербальна агресія може закріплюватися у більш стійку форму поведінки. Іноді соціальна ситуація виховання однієї дитини в сім'ї ускладнює вияв симптому знецінювання виникненням її прагнення до деспотизму.

7. *Деспотизм* – бажання виявляти деспотичну владу стосовно оточення, причому демонструвати її різноманітними способами. Така поведінка може бути небезпечною для формування у подальшому егоїзму та егоцентризму як індивідуально-психологічного утворення для формування і вияву неслухняності як негативного прояву поведінки. У сім'ях, де виховуються декілька дітей, цей симптом наковці називають *симптомом ревнощів*. Він має аналогічну природу вияву та є своєрідним джерелом ревнощів трирічної дитини щодо батьків та інших дітей [2].

Дослідження останніх років дали змогу розширити уявлення про кризу трьох років: це не просто складний період дитинства, що

полягає лише в негативному ставленні до дорослого, а особливий віковий етап. Саме криза трьох років, за оцінкою А. І. Селецького й С. А. Тарарухіна, зумовлює формування важковиховуваних дітей: непосидючих, неслухняних, боягузливих і т. д. [7, с. 243].

На думку психологів, криза трьох років проявляється у ставленні до предметного світу, до інших людей і до себе. Дитина все більше прагне до самостійності, звільняючись від опіки дорослого. Цьому етапу притаманна також гостра афективна реакція на критику, образа на незначне зауваження. Висока чутливість до свого успіху часто виражається в зайвій сором'язливості, збентеженості. Дитину починає обтяжувати її незграбність, яку можуть виявити інші люди. Найменший успіх може викликати перебільшену радість. У цей період змінюється характер дій із предметами: малюк усе частіше керується задумом, уявленням про кінцевий результат дій. До того ж дитина може довгий час із задоволенням займатися якоюсь однією справою, відмовляючись від інших, більш привабливих, занять і від допомоги дорослих [7, с. 234].

Цікавим межах перебігу кризи, на думку Л. С. Виготського є феномен гри з уявними об'єктами – фантазування. Таке фантазування корисне для розвитку уяви дитини, оскільки сприяє формуванню її наочно-образного мислення, творчих здібностей. Однак у деяких дітей фантазування може перетворитися на нечесність. За умов надмірної суворості дорослого, відсутності щирості у спілкуванні з дитиною, недостатнього захоплення дій малюка, це може призводити виникнення почуттів невпевненості у собі, страху перед дорослим і, як наслідок, – до спроб за допомогою нечесності захистити своє "Я", уникнути покарання [2, с. 5].

Таким чином, найважливішими ознаками кризи трьох років, як засвідчують наукові дослідження і практика, є:

- негативізм, що проявляється як негативна реакція дитини, передусім як відмова підкорятися вимогам, що висуваються до неї;
- впертість, що є реакцією дитини на власне рішення і проявляється у наполяганнях на власних вимогах, рішеннях, що засвідчує процес становлення її як особистості;
- непокірність, що за своїми зовнішніми ознаками є близькою до негативізму та впертості, однак має більш генералізований і більш безособовий характер;
- свавілля, що проявляється як прагнення звільнитися від опіки дорослого, намагання діяти самостійно;

- знецінення дорослих, негативізм, що формує здатність дитини сприймати слова дорослих, їх вчинки не безумовно, а крізь призму власних інтересів;

- протест, формами якого є бунт проти батьків, налаштованість на суперечку з ними;

- деспотизм, коли дитина різноманітними способами та засобами демонструє деспотичну владу щодо оточення [2].

Криза трьох років може зумовити виникнення таких негативних проявів, як: негативізм, агресію, впертість, неслухняність та інші. Досягнення раннього дитинства у психічному розвитку наступні:

- 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.

3. 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, служачи 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 складниками, що стає можливим на основі достатнього інтелектуального розвитку. Діяльність дошкільника відзначається знаково-символічним характером.

Наприклад, малюнок є своєрідним неконвенціональним (що зберігає подібність з предметом) знаком об'єкта або ситуації, які зображаються.

Дитина освоює широке коло видів діяльності – ігрову, трудову, продуктивну, побутову. Формується як їх технічна сторона, так і мотиваційно-цільова. Входження 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, у трудовій діяльності дитина досягає реальних результатів, схвалюваних дорослим, засвоює гігієнічні навички, трудові дії, важливість яких зберігається протягом усього 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 іншого боку, формування довільної поведінки (О. М. Леонт'єв, Д. Б. Ельконін).

Прагнення дитини увійти у світ дорослих зумовлює значні зміни у формах її 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 оточення.

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. Важливими новоутвореннями особистості виступають перші моральні інстанції, супідрядність мотивів (Л. І. Божович, О. М. Леонтьєв), формується диференційована самооцінка й 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 готує 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 приводить 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. Складаються передумови для виникнення кризи 7-ми років.

4. СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОВІКОВОЇ КРИЗИ 7-МИ РОКІВ. На межі між дошкільним і шкільним віком у дитини проявляється ще одна психовікова криза – криза семи років. Л. С. Виготський,

вивчаючи таку поведінку дитини у цей період, характеризує її два полярні аспекти:

1. Аналізує її як неприродну, манірну, дивну, немотивовану, вважаючи, що вона зумовлена втратою дитячої безпосередності та мимовільності поведінки, яка є наслідком диференціації внутрішнього і зовнішнього життя. Психолог зазначає, що "втрата безпосередності означає привнесення в наші вчинки інтелектуального моменту, який вклинюється між переживанням і безпосереднім вчинком..." [3, с. 377]. Відбувається втрата тих якостей дитячості, які визначають дошкільний вік. За визначенням дослідника, "негативний зміст розвитку в переломних періодах – тільки зворотний, або тінювий, бік позитивних змін особистості, що складає головний і основний зміст будь-якого кризового періоду" [3, с. 253].

2. В межах другого аспекту Л. С. Виготський наголошує на домінуванні позитивних змін, а саме про довільність, яка зумовлює основні прогресивні закономірні зміни в психіці дитини та перебудові її особистості. Новий рівень довільності науковець пояснює виникненням позаситуаційної поведінки, у зв'язку з чим дитина перестає сліпо керуватись тільки власними емоційними реакціями, вони трансформуються та, стаючи предметом свідомості, перестають визначати її поведінку. Внаслідок цього в особистості формується довільність поведінки – психологічний феномен, що складає відповідне соціально-психологічне підґрунтя для вивчення проблем відповідальності, психологічних механізмів її формування, ролі емоційних переживань, їх усвідомлення у контексті вольового оволодіння афективним життям (І. Д. Бех, Л. І. Рувинський).

Т. Є. Федорченко зазначає, що криза семи років характеризується наявністю негативних симптомів, які виникають внаслідок педагогічної занедбаності або стресової ситуації, і може бути на будь-якому етапі психічного розвитку як результат некомпетентних дій дорослих. Перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку вразливий до зовнішніх соціальних впливів з боку вихователя та батьків. Така позиція призводить до соціально-психологічної дезадаптації дитини, а з часом і до значних порушень в її поведінці [9, с. 71].

На думку Л. І. Божович, в період кризи семи років вперше відбувається усвідомлення самою дитиною розбіжності між її об'єктивним суспільним становищем і внутрішньою позицією; і якщо перехід до нового статусу вчасно не настає, то у дитини виникає та незадоволеність, що і визначає її поведінку. Вчена визначає, що діти в цей

період стають неслухняними, примхливими, дратівливими, часто вступають у конфлікт із навколишніми дорослими, особливо з батьками і вихователями; у них виникає негативне ставлення до вимог, які раніше виконувалися, що доходить до впертості і негативізму [9, с. 75].

У вивченні ознак кризи семи років науковці ґрунтуються на розумінні симптомів кризи трьох років, основу якої склало "семизір'я симптомів". Л. С. Виготський вважає, що до симптомів кризи трьох років, додаються нові симптоми: манірність та кривляння.

В. М. Поліщук зазначає, що ознаки криз майже однакові, адже негативні вияви не могли зникнути безслідно з часу кризи трьох років, тому завданням вихователя є трансформувати у 3–7-річному інтервалі з подальшим виокремленням типових виявів вже в період кризи семи років [7, с. 67]. Науковець з'ясував, що з названого "семизір'я", яке в кризі трьох років є цілісним утворенням, найвищий рейтинг у частоті виявів мають впертість та негативізм. Однак вказані симптоми можна розглядати як нетипові, оскільки вони нечасто виявляються у процесі міжособистісної взаємодії. Дослідник виокремив *типовий симптомокомплекс кризи семи років*:

1. *Позитивний, який складають такі елементи*: обов'язковість, демонстрація досягнень, вміння співпрацювати з дорослим, вміння самооцінки та самоконтролю, переживання власних успіхів (невдач), усвідомлення ролі школяра, вміння співпереживати, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності;

2. *Негативний*: впертість, непослух, негативізм, хитрощі, лінощі, хвалькуватість, недбалість, дратівливість.

Оскільки негативні зміни в спрямованості дітей є тіньовий, зворотним боком тих позитивних перетворень, які розгортаються в структурі особистості, специфіка виховної роботи в перехідному періоді має полягати в акцентуванні уваги не на негативних утвореннях, а на розвитку позитивних якостей. Небезпека може полягати у тому, що, зосередившись на усуненні негативних проявів, можна недодати у розвитку позитивних психологічних особливостей дітей.

Наукові дослідження і практика виховної роботи доводять, що сила та частота вияву окремих симптоматики перехідного періоду залежать від складових залежить від статі дитини та способу існування в системі соціальних стосунків. Тому це потрібно враховувати у роботі з дітьми – постійно дотримуватись адекватності виховних впливів відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей.

Криза семи років зумовлює такі відхилення, як: манірність, дратівливість, агресивність, впертість, нечесність, замкнутість та інші. А досягнення у психічному розвитку дошкільника такі:

- 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 моделювальний характер і відбуваються у системі "дитина – предмет – дорослий", що реалізовується 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.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. Які особливості розвитку дитини у ранньому віці?
2. Які особливості фізичного розвитку дитини раннього віку?
3. Які особливості психічного розвитку дитини раннього віку?
4. В чому полягає зміст провідної діяльності дитини раннього віку? Як вона називається?
5. Розкрийте особливості соціальної ситуації розвитку дитини раннього віку?
6. Які основні новоутворення виникають наприкінці періоду раннього віку?
7. В чому основні відмінності психічного життя дитини у дошкільному віці?
8. У чому полягає зміст провідної діяльності у період дошкільного дитинства?
9. Які основні новоутворення виникають наприкінці дошкільного дитинства?
10. Порівняйте за основними характеристиками кризу третього року життя із кризою сьомого року життя.

ЛЕКЦІЯ 8

ТЕМА 2.4. ГРА ЯК ПРОВІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

План

1. Загальна характеристика ігрової діяльності;
2. Структура сюжетно-рольової гри.
3. Взаємини дітей у процесі гри.
4. Вплив іграшки на психічний розвиток дитини.

Література

1. Воспитание в игре / под ред. Д. В. Менджерицкой. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
2. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
3. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Уильям Крэйн / под науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
4. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
5. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
6. Новоселова Л. В. Игра дошкольника / Л. В. Новоселова. – М. : Просвещение, 1989. – 284 с.
7. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 457 с.
8. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
9. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
10. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс : учеб. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Протягом усього 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 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 біологічну доцільність гри як засобу тренування органів та функцій і підготовки їх до майбутньої неігрової діяльності. 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". 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. Леонт'єв).

Ігри дітей дошкільного віку досліджували М. Я. Басов, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Д. В. Менджерицька, О. І. Тихеева, С. Л. Новосолова та ін. Образ дорослого і його соціальних взаємин та ролей набуває у дошкільника розгорнутого характеру. Якщо у ранньому віці внаслідок включення дитини у дії дорослого як об'єкта 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 навколишнє 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, тому головним способом прилучення дошкільника до життя дорослих починає виступати сюжетно-рольова гра, в якій дитина стає "лікарем", "вчителем", "водієм".

Слід відзначити важливу ознаку сюжетно-рольової гри – її *самодіяльний характер*. Д. В. Менджеричька на цій підставі вважала за необхідне такі ігри називати творчими, оскільки вони виникають за власним почином та задумом дітей. *Сюжетно-рольова гра служить 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 виступає вже 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.

Протягом дошкільного дитинства дитина оволодіває такими різновидами гри: *предметно-маніпулятивна (1–3 роки), сюжетно-рольова (3–7 років), конструктивні, будівельні, дидактичні, рухливі, ігри 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, В. Зворигіної, С. Л. Новосьолової, 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 переплітаються з першими кроками на шляху пізнання дійсності. Дослідники вирізняють ознайомлювальний і відображальний етапи в розвитку ігрових дій немовляти. 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 року проявляються відображальні 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 відображальних предметних ігрових дій дітей виступає маніпулювання з різними предметами, спрямоване на виявлення та підтвердження їхніх властивостей.* Так, дитина складає й розбирає мотрійка чи пірамідку, зминає та рве папір, насипає та висипає з відерця пісок тощо.

Значущість особистості дорослого у житті дитини стимулює її наслідувати дії дорослих. З 1 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, потреба спілкуватися з дорослим у малюка віддзеркалює його прагнення до спільних з дорослим предметних дій. Цим дитина хоче прилучитися 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 перенесення засвоєної дії на інші, зовні не схожі ситуації.

На основі розвитку предметних дій, коли предмети використовуються у звичному суспільно закріпленому їх призначенні, *розвивається сюжетно-відображальний 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; вони не можуть привести до реального

результату, тому останній носить уявний характер. Для дитини головним стає не сама по собі предметна дія, а її результат, що має умовний характер. Малюк виконує своєрідні розумові дії з уявними предметами: немовби годує котика обідом. Ось дитина колисає 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 зазначає 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 пасажири. У третьому персонажі обмінюються діями: Покупець вибирає товар, а продавець зважує. До кінця 3 років 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 музичним керівником.

2. СТРУКТУРА 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 вибирає, 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, 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 кількаразового повторення 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, не однорідні 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 носить його у гру, свідчить про міру його інтелектуального розвитку, про особливості розуміння ним ситуацій дорослого життя людей. Дошкільник за зовнішніми діями й 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.

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 до суспільно схвалюваного зразка поведінки. Виконуючи роль, дитина стримує свої безпосередні спонукання, поступається особливими 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 – "пасажери" 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 мамі 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 служать орієнтувальними фактором: дитина намагається виконати вимоги однолітків, щоб бути прийнятою у гру. А щоб бути прийнятою у гру, потрібно діяти за правилами, тобто дитина змушена підпорядковувати свої бажання, безпосередні імпульси вимогам оточення.

Таким чином, ставлення дитини до правил протягом дошкільного віку зазнає глибоких змін. На перших етапах розвитку сюжетно-рольової гри правила мають 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 обраних 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. Відповідно до розвитку сюжетно-рольової гри дошкільника ігрові дії набувають все більшої згорненості, водночас їх кількість та складність у їх послідовності зростають. Згорненість ігрових дій проявляється у їх виконанні 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 – "татові" 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.

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

Зовнішню фіксацію сюжету та змісту 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 і 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 є використання предметів-атрибутів на перших етапах розвитку сюжетно-рольової гри, коли сюжет і рольова поведінка дітей нестійкі, вимагають зовнішньої організації.* Дорослий обладнає ігрові кімнати, групує 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 замітники. 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 добуває відсутні у реальному предметі властивості так, як це потрібно 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 предмета. Головним стає функціональна спорідненість замітника зі справжнім предметом, наявність у замітника властивостей, що дозволяють дитині діяти з ним, як із справжнім.* Так, медичною голкою не може бути паперова трубочка, бо вона легко згинається. Як замітники 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 предмета на інший при перейменуванні предмета, 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.

3. ВЗАЄМИНИ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ГРИ. *Розвиток ігрової діяльності сприяє становленню стосунків між дітьми, в якому вирізняються три етапи.*

1. Перші взаємини між дітьми носять неігровий характер, хоча і розгортаються з приводу влаштування гри: обрання її місця, поділу 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 примитися 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 сприяють 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 служать передумовою появи рольових взаємин.

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 працях Д. Б. Ельконіна та його послідовників доведено, що у *сюжетно-рольовій грі міжособистісні відносини дітей розвиваються у двох головних напрямках:* як рольові та 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 із дітей виходить з неї.

Чим старша дитина, тим більше вона 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 у 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 під час гри. Діти оцінюють ігрові дії один одного, дають певні вказівки стосовно виконання ролі. Часто реальні відносини суперечать рольовим. Так, один з дітей виконує роль учителя 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. *Під час 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.* Таким чином, особливості розвитку ігрової діяльності у дитини до 3-х років такі:

- на основі високого рівня оволодіння предметними діями виникає власне ігрова дія, що відзначається умовністю виконання і уявним результатом;
- до 2,5 років розвиток ігрової діяльності проходить етапи ознайомлювальної та відображальної 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;

- дотримується здатність ставити і розв'язувати ігрові завдання (ігрові цілі та способи їх досягнення);
- розвиток сюжету предметно-ігрової діяльності полягає у збільшенні кількості персонажів та появі 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.

Особливості сюжетно-рольової гри дошкільника такі:

- 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, планувальних, моделювальних 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

4. ВПЛИВ ІГРАШКИ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ. З перших днів життя дитина знайомиться з іграшкою. К. Вайле та Є. А. Аркін запропонували таку класифікацію іграшок: 1) *звукові (сенсорні)* – брязкальця, дзвіночки, барабани, дитячі гармошки тощо; 2) *моторні (рухливі)* – м'яч, дзиґа, 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*.

Першими іграшками дитини виступають, насамперед, сенсорні іграшки. Немовля любить штовхати ручками фіксовані та водночас рухливі (на кшталт) 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 умінь дитини. Наприклад, складання мелодії на іграшковому фортепіано передбачає добре ознайомлення 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 вживанням їжі, пускає "плавати" у ванночку, де купають дитину, тощо. Так використання образних іграшок дисциплінує малюка, викликає в нього позитивний настрій. У ранньому віці дитина звикає 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 допомогою їх додаткового імпульсу дитина отримує розвиток уяви, 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 за 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 вико-

нує 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 навколишніх предметів. Завдяки першим маніпуляціям з рухливими іграшками рухи дитини стають спрямованими, 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 він із захопленням самостійно складає та розбирає такі іграшки, тренуючи вміння порівнювати та співвідносити частини й деталі за ознаками кольору, розміру, 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 приводять 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 у неї стійкого інтересу до іграшки, знижене прагнення погратися 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.

Таким чином, особливості організації ігор дітей з використання іграшки такі:

- організація ігор дітей спрямована на врахування психофізіологічних вікових норм та вимог психогієни й техніки безпеки;
- дитячі іграшки служать 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.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. *Охарактеризуйте гру як провідну діяльність дошкільника.*
2. *У чому полягає значення гри для дитини дошкільного віку?*
3. *Вкажіть, хто із науковців займався дослідженням ігрової діяльності дошкільників.*
4. *Вкажіть на основні компоненти гри та охарактеризуйте їх.*
5. *Які етапи розвитку гри? Розкрийте їх особливості.*
6. *Яку роль відіграє іграшка у психічному розвитку дитини?*
7. *Які види іграшок виділяють? В чому особливості використання іграшок у іграх дітей?*
8. *Які відносини розвиваються в іграх між дітьми?*
9. *В чому полягають особливості гри дитини дошкільного віку?*
10. *Які компоненти гри виділяє Д. Ельконін?*
11. *Які якості особистості формуються в грі?*

ЛЕКЦІЯ 9

ТЕМА 2.5. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

План

1. Зміст мотивів поведінки; формування системи мотивів.
2. Самосвідомість і самооцінка у дітей дошкільного віку.
3. Особливості емоційно-почуттєвої сфери дошкільника, основні напрямки її розвитку.

Література

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
2. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
3. Люблинская А. А. Воспитателю о развитии ребенка / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1972. – С.58-94.
4. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 457 с.
6. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
8. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс : Учебное пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

1. ЗМІСТ МОТИВІВ ПОВЕДІНКИ; ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ МОТИВІВ. Найважливішим особистісним механізмом, який формується в цей період, вважається *супідрядність мотивів*. Вона з'являється на початку дошкільного віку і потім послідовно розвивається. Саме з цими змінами в мотиваційній сфері дитини пов'язують початок становлення її особистості.

Всі бажання дитини раннього віку були однаково сильними і напруженими. Кожне з них, стаючи мотивом, який спонукає і спрямовує поведінку, визначало ланцюг негайних дій. Якщо різні бажання виникали одночасно, дитина опинялася в майже невіршуваній для неї ситуації вибору.

Мотиви дошкільника набувають різної сили і значущості. Уже в молодшому дошкільному віці дитина порівняно легко може прийняти рішення у ситуації вибору одного предмета із декількох. Невдовзі вона вже може стримати свої безпосередні спонукання, наприклад, не реагувати на привабливий предмет. Це стає можливим завдяки більш сильним мотивам, які виконують роль "обмежувачів". Цікаво, що найбільш сильний мотив для дошкільника – заохочення, одержання нагороди. Більш слабкий – покарання (у спілкуванні з дітьми це, в першу чергу, виключення з гри), ще слабший – власне обіцянка дитини. Вимагати від дітей обіцянок не тільки марно, але й шкідливо, оскільки вони не виконуються, а низка невиконаних завірянь і клятв підкріплює такі особистісні риси, як необов'язковість і безтурботність. Найслабшим виявляється пряма заборона якихось дій дитини, не підсилена іншими додатковими мотивами, хоча саме на заборону дорослі часто покладають великі надії.

Стримуванню безпосередніх спонукань дитини сприяє присутність дорослого або інших дітей. Спочатку дитині потрібно, щоб хтось був поряд, контролював її поведінку, а залишившись на самоті, вона поводить себе більш вільно, імпульсивно. Потім, відповідно до розвитку плану уявлень, вона починає стримуватися при *уявному контролі*: образ іншої людини допомагає їй регулювати свою поведінку. Завдяки розвитку механізму супідрядності мотивів, старші дошкільники легше обмежують свої безпосередні бажання, ніж молодші, але це завдання залишається досить складною протягом усього періоду. *Найбільш сприятливі умови для підкорення спонукань дитини правилам поведінки, як уже відомо, створюються в рольовій грі.*

Життя дошкільника більш різноманітне, ніж життя в ранньому віці. Дитина включається в нові системи відносин, нові види діяльності. З'являються, відповідно, і *нові мотиви*. Це мотиви, пов'язані із самооцінкою, самолюбством, які формуються, – мотиви досягнення успіху, змагання, суперництва; мотиви, пов'язані із моральними нормами, які в цей час засвоюються, та ін. Для розвитку різноманітних неігрових видів діяльності, значення яких зростає на наступному віковому етапі, особливо важливі інтерес до змісту діяльності і мотивація досягнення.

На прикладі мотивації досягнення чітко прослідковується зміна мотивації протягом дошкільного дитинства. На мотивацію та ефективність виконуваних дитиною дій впливають ті окремі успіхи і

невдачі, з якими вона стикається. Молодші дошкільники не особливо чутливі до цього. *Середні дошкільники вже переживають успіх і неспіх.* Але якщо успіх впливає позитивно на роботу дитини, то невдача – завжди негативно: вона не стимулює продовження діяльності і прояв настійливості. Наприклад, дитина намагається зробити аплікацію із кольорового паперу. Їй вдалося вирізати щось, що віддалено нагадує квітку, і, задоволена результатом, вона з ентузіазмом починає приклеювати її на картон. Якщо ж тут її спіткає невдача – клей то зовсім не капає, то б'є фонтаном, і весь папір вкриває липка калюжа, – дитина все кидає, не бажаючи ні виправляти, ні переробляти заново роботу. Для старших дошкільників успіх залишається сильним стимулом, але багатьох із них спонукає до діяльності і неуспіх. Після невдачі вони намагаються подолати труднощі, які виникли, досягти потрібного результату і не збираються "здаватися".

В цей період починає складатися *індивідуальна мотиваційна система* дитини. Різноманітні мотиви, притаманні їй, набувають відносної стійкості. Серед цих відносно стійких мотивів, які мають різну силу і значущість для дитини, виділяють *домінуючі* мотиви – ті, що мають перевагу в мотиваційній ієрархії, яка формується. Проте це домінування ще не зовсім стійке, воно може проявлятися по-різному в різних видах діяльності і в різних умовах. *Головне досягнення дошкільного дитинства – супідрядність мотивів, а побудова стабільної мотиваційної системи, яка починається в цей час, буде завершуватися в молодшому шкільному і підлітковому віці.*

Дошкільник починає засвоювати *етичні норми*, прийняті в суспільстві. Він вчиться оцінювати вчинки з точки зору норм моралі, підкоряти свою поведінку цим норм. Внаслідок чого у нього з'являються етичні переживання.

Спочатку дитина оцінює тільки чужі вчинки – інших дітей або літературних героїв, не вміючи оцінювати власні. Сприймаючи, наприклад, казку, молодший дошкільник не усвідомлює причини свого ставлення до різних персонажів, глобально оцінює їх як хороших або поганих. Поступово емоційне ставлення та етична оцінка починають диференціюватися. В середньому дошкільному віці дитина оцінює дії героя незалежно від того, як вона до нього ставиться, і може обґрунтувати свою оцінку, виходячи із взаємин персонажів казки чи оповідання. В деяких випадках саме емоційне ставлення до героя визначається етичною оцінкою його дій. Старші дошкільники починають

судити про вчинки не тільки за їх результатами, але й за мотивами; їх захоплюють такі складні етичні питання, як справедливість, нагороди, відплата за вчинене зло і т. п.

У другій половині дошкільного дитинства малюк набуває здатності оцінювати і свою поведінку, намагається діяти відповідно до тих моральних норм, які вона засвоює. Виникає перше почуття обов'язку, яке проявляється в найбільш простих ситуаціях. Воно виростає із почуття задоволення, яке відчуває дитина, здійснивши схвальний вчинок, і почуття незручності після несхвалених дорослими дій. Починають дотримуватися елементарні етичні норми у відносинах з дітьми, хоча й вибірково. Дитина може безкорисливо допомагати ровесникам, яким симпатизує, і проявляти щедрість до того, хто викликав у неї співчуття.

Психологами доведено, що засвоєння етичних норм і соціалізація моральної поведінки дитини відбувається швидше і легше за певних відносин у сім'ї. У дитини повинен бути тісний емоційний зв'язок хоча б з кимось одним із батьків. Діти з більшим бажанням наслідують турботливих батьків, ніж байдужих. Крім цього, вони приймають стиль поведінки і настанови дорослих, часто спілкуючись і включаючись в спільну з ними діяльність. У спілкуванні з безумовно люблячими їх батьками вони отримують не тільки позитивні або негативні емоційні реакції на свої вчинки, але й пояснення, чому одні дії потрібно вважати хорошими, а інші поганими. Все це призводить до більш раннього усвідомлення етичних норм-поведінки. Засвоєння норм моралі, так само як і емоційна регуляція дій, сприяє розвитку довільної поведінки дошкільника.

2. САМОСВІДОМІСТЬ І САМООЦІНКА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ. У ранньому віці можна було спостерігати лише витоки самосвідомості дитини. Самосвідомість формується до кінця дошкільного віку завдяки інтенсивному інтелектуальному й особистісному розвитку, вона зазвичай вважається центральним новоутворенням дошкільного дитинства.

Самооцінка з'являється у другій половині періоду на основі початкової суто емоційної самооцінки ("я хороший") і раціональної оцінки чужої поведінки. Дитина набуває спочатку вміння оцінювати дії інших дітей, а потім – власні дії, моральні якості та уміння. Про моральні якості дитина судить, головним чином, за своєю поведінкою, яка або узгоджується з нормами, прийнятими в сім'ї і групі ровесників,

або не вписується в систему цих відносин. Тому її самооцінка тому практично завжди співпадає із зовнішньою самооцінкою, перш за все – оцінкою близьких дорослих.

Оцінюючи практичні вміння, 5-річна дитина перебільшує свої досягнення. До 6 років зберігається завищена самооцінка, але в цей час діти хвалять себе уже не в такій відкритій формі, як раніше. Не менше половини їх суджень про свої успіхи містять якесь обґрунтування. До 7-ми років у більшості самооцінка вмінь стає більш адекватною. *В цілому самооцінка дошкільника дуже висока, що допомагає йому оволодівати новими видами діяльності, без сумніву і страху включатися в заняття навчального типу при підготовці до школи.* В той же час більш диференційовані уявлення про себе можуть бути більш або менш правильними. Адекватний образ "Я" формується у дитини при гармонійному поєднанні знань, отриманих нею із власного досвіду (що я можу зробити, як я вчинив) та із спілкування з дорослими і ровесниками.

М. І. Лісіна прослідкувала розвиток самосвідомості дошкільників залежно від особливостей сімейного виховання. Діти з точними уявленнями про себе виховуються в сім'ях, де батьки приділяють їм досить багато часу; позитивно оцінюють їх фізичні та розумові дані, але не вважають рівень їх розвитку вищим, ніж у більшості ровесників; прогнозують гарну успішність у школі. Цих дітей часто заохочують, але не подарунками; карають, в основному, відмовою від спілкування. Діти із заниженими уявленнями про себе ростуть в сім'ях, в яких з ними не займаються, але вимагають слухняності; низько оцінюють, часто докоряють, карають, іноді у присутності сторонніх; не чекають від них успіхів у школі і значних досягнень у подальшому житті. Дітей із завищеними уявленнями про себе в сім'ях вважають більш розвиненими, ніж їх ровесників; часто заохочують, в тому числі подарунками, хвалять при інших дітях і дорослих та рідко карають. Батьки впевнені у тому, що в школі вони будуть відмінниками. Таким чином, дошкільник бачить себе очима близьких дорослих, які його виховують. Якщо оцінки й очікування в сім'ї не відповідають віковим та індивідуальним особливостям дитини, її уявлення про себе будуть викривленими.

Ще одна лінія розвитку самосвідомості – усвідомлення своїх переживань. Не лише в ранньому віці, але і в першій половині дошкільного дитинства дитина, маючи різноманітні переживання, не

усвідомлює їх. Її емоції та почуття можна було б передати так: "мені радісно", "мені сумно". В кінці дошкільного віку дитина орієнтується в своїх емоційних станах і може виразити їх словами: "я рада", "я засмучена", "Я сердита".

Для цього періоду характерна *статева ідентифікація*: дитина усвідомлює себе як хлопчика чи дівчинку. Діти оволодівають уявленнями про відповідні стилі поведінки. Більшість хлопчиків намагаються бути сильними, сміливими, мужніми, не плакати від болю або образи; багато дівчаток – охайними, діловитими в побуті і м'якими або кокетливо-вередливими у спілкуванні. До кінця дошкільного віку хлопчики і дівчатка грають не в усі ігри разом, у них з'являються специфічні ігри – тільки для хлопчиків і тільки для дівчаток.

Починається *усвідомлення себе в часі*. В старшому дошкільному віці дитина пам'ятає себе в минулому, усвідомлює в теперішньому та уявляє себе в майбутньому: "коли я була маленькою", "коли я виросту велика" тощо.

3. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКА, ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЇЇ РОЗВИТКУ. Дошкільному дитинству притаманні в цілому спокійна емоційність, відсутність сильних афективних спалахів і конфліктів з незначних причин. Цей новий відносно стабільний емоційний фон визначає динаміка уявлень дитини. *Динаміка образних уявлень* – більш вільна і м'яка порівняно з афективно забарвленими процесами сприймання в ранньому дитинстві. Раніше перебіг емоційного життя дитини зумовлювали особливості тієї конкретної ситуації, в яку вона була включена: володіє вона привабливим предметом або не може його отримати, успішно вона діє з іграшками або у неї нічого не виходить, допомагає їй дорослий чи ні і т. д. Тепер поява уявлень дає можливість дитині відволіктися від безпосередньої ситуації, у неї виникають переживання, з нею не пов'язані, і труднощі, які виникають тут же, сприймаються не так гостро, втрачають свою попередню значущість.

Отже, *емоційні процеси стають більш урівноваженими*. Але із цього зовсім не випливає зниження насиченості, інтенсивності емоційного життя дитини. День дошкільника настільки наповнений емоціями, що до вечора він може, стомившись, дійти до цілковитого знесилення.

В дошкільному віці бажання, спонукання дитини по'єднуються з її уявленнями, і завдяки цьому спонукання перебудовуються. Відбувається перехід від бажань (мотивів), спрямованих на предмети

ситуації, що сприймається, до бажань, пов'язаних із предметами, які уявляються, знаходяться в "ідеальному" плані. Дії дитини вже не пов'язані прямо з привабливим предметом, а будуються на основі уявлень про предмет, про бажаний результат, про можливість його досягти в найближчому майбутньому. Емоції, пов'язані з уявленням, дозволяють передбачати результати дій дитини, задоволення її бажань.

Механізм *емоційного передбачення* детально описав А. В. Запорожець. Він показав, як змінюється функціональне місце афекту в загальній структурі поведінки. Порівняємо ще раз поведінку дитини раннього віку і дошкільника. До 3-х років переживаються лише наслідки власних дій, їх оцінка дорослою людиною – тобто те, похвалили дитину за зроблене чи покарали. Не виникає переживань з приводу того, заслуговує вчинок схвалення чи засудження, до чого він призведе, ні в самому процесі дії, ні, тим паче, перед ним. Афект виявляється останньою ланкою в цьому ланцюгу подій, що розгортаються.

Ще до того як дошкільник почне діяти, у нього з'являється емоційний образ, який відображає і майбутній результат, і його оцінку з боку дорослих. *Емоційно передбачаючи наслідки своєї поведінки, дитина вже наперед знає, добре чи погано вона збирається вчинити.* Якщо вона передбачає результат, який не відповідає прийнятим нормам виховання, можливе несхвалення або покарання, у неї виникає *тривожність – емоційний стан, здатний загальмувати небажані для оточення дії.* Передбачення корисного результату дій і викликані ним високої оцінки з боку близьких дорослих пов'язане з позитивними емоціями, які додатково стимулюють поведінку. Дорослі можуть допомогти дитині створити необхідний емоційний образ. Наприклад, у дитячому садку вихователь замість того, щоб вимагати негайно прибрати приміщення після бурхливої гри, може розповісти дітям, яку радість викличе їхнє прибирання у молодшої групи, яка прийде після них в сяючу чистотою ігрову кімнату. Побажання, орієнтовані на емоційну уяву дітей, а не на їх свідомість, виявляються більш ефективними. Таким чином, у дошкільному віці відбувається зміщення афекту з кінця на початок діяльності. *Афект (емоційний образ) стає першою ланкою в структурі поведінки.* Механізм емоційного передбачення наслідків діяльності лежить в основі *емоційної регуляції дій* дитини.

Змінюється в цей період і *структура самих емоційних процесів.* У ранньому дитинстві в їх склад були включені вегетативні і моторні

реакції: переживаючи образу, дитина плакала, кидалася на диван, закриваючи обличчя руками, або хаотично рухалася, викрикуючи безладні слова, її дихання було нерівним, пульс частим; в гніві вона червоніла, кричала, стискала кулаки, могла зламати якусь річ, що потрапила під руки, вдарити і т. д. Ці ж реакції зберігаються й у дошкільників, хоча зовні вираження емоцій стає у частини дітей більш стриманим. У структуру емоційних процесів, крім вегетативних і моторних компонентів, входять тепер і складні форми сприймання, образного мислення, уяви, дитина починає радіти і сумувати не лише з приводу того, що вона робить в даний момент, але й з приводу того, що їй ще треба буде зробити. Переживання стають складнішими і глибшими.

Змінюється *зміст* афектів – *розширюється коло* емоцій, притаманних дитині. Особливо важлива поява у дошкільників таких емоцій, як співчуття іншому, співпереживання, – без них неможливі спільна діяльність і складні форми спілкування дітей.

Як уже підкреслювалось, розвиток емоційної сфери пов'язаний із формуванням плану уявлень. Образні уявлення дитини набувають емоційного характеру, і вся її *діяльність є емоційно насиченою*. Все, у що включається дошкільник – гра, малювання, ліплення, конструювання, підготовка до школи, допомога мамі в домашніх справах і т. д., – повинне мати яскраве емоційне забарвлення, інакше діяльність не відбудеться або швидко зруйнується. Дитина, в силу свого віку, просто не здатна робити те, що їй нецікаво.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. *Які мотиви формуються у дітей дошкільного віку?*
2. *Що таке супідрядність мотивів?*
3. *Які особливості розвитку свідомості та самосвідомості у дітей дошкільного віку?*
4. *Які особливості самооцінки у дошкільників? Вкажіть на особливості її розвитку у дітей дошкільного віку.*
5. *Які особливості розвитку емоційної сфери у дошкільника?*
6. *Які якості особистості починають формуватися у період дошкільного віку?*
7. *Які новоутворення у структурі особистості дошкільника належать до емоційної сфери?*
8. *Чи правильним є твердження, що особистість формується у дошкільному віці? Доведіть або спростуйте.*

ЛЕКЦІЯ 10
ТЕМА 2.6. РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА

План

1. *Розвиток мовлення у дошкільному віці.*
2. *Особливості сприймання дошкільника.*
3. *Загальна характеристика розвитку мислення в дошкільному віці.*
4. *Розвиток пам'яті дошкільника.*
5. *Розвиток уваги та уяви дошкільника.*

Література

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
2. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Уильям Крэйн / под науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
3. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
4. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 457 с.
6. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
8. Шаграева О. А. Детская психология: теоретический и практический курс : учеб. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

1. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ. В дошкільному віці розширюється коло спілкування дітей. Стаючи більш самостійними, діти виходять за межі вузькосімейних зв'язків і починають спілкуватися з більш широким колом людей, особливо з ровесниками. Розширення кола спілкування вимагає від дитини повноцінного оволодіння засобами спілкування, основними із яких є мова. Високі вимоги до розвитку мови висуває і діяльність дитини, яка постійно ускладнюється.

Розвиток мовлення йде декількома напрямками: вдосконалюється її практичне вживання у спілкуванні з іншими людьми, разом з тим мова стає основою переходів психічних процесів, зняряддя мислення. До кінця дошкільного віку за певних умов виховання дитина починає не лише користуватися мовою, але й усвідомлювати її будову, що має важливе значення для подальшого оволодіння грамотою.

Розвивається *звуковий бік* мовлення. Молодші дошкільники починають усвідомлювати особливості своєї вимови. Але у них ще зберігаються і попередні способи сприймання звуків, завдяки чому вони впізнають неправильну вимову дитячих слів. Пізніше формуються тонкі і диференційовані звукові образи слів і окремих звуків, дитина перестає впізнавати неправильно сказані слова, вона і чує, і говорить правильно. До кінця дошкільного віку завершується процес фонематичного розвитку.

Інтенсивно росте *словниковий склад* мови дитини. Як і на попередньому віковому етапі, тут великі індивідуальні відмінності: в одних дітей словниковий запас виявляється більшим, в інших – меншим, що залежить від умов їх життя, від того, як і скільки з ними спілкуються близькі дорослі. За даними В. Штерна, в середньому півторарічна дитина активно використовує приблизно 100 слів, у 3 роки – 1000–1100, у 6 років – 2500–3000 слів.

Вдосконалюється *граматична будова* мови. Дітьми засвоюються тонкі закономірності морфологічного порядку (будова слова) і синтаксичного (побудова речення). Дитина 3–5 років не просто активно оволодіває мовою – вона творчо засвоює мовну дійсність. Вона правильно відчуває значення "дорослих" слів, хоча й застосовує їх іноді своєрідно, відчуває зв'язок між зміною слова, окремих його частин і зміною його смислу. Слова, створені самою дитиною за законами граматики рідної мови, завжди можна впізнати, іноді вони дуже вдалі, і безперечно, оригінальні. Цю дитячу здатність до самостійного словотворення часто називають словотворчістю. К. І. Чуковський в своїй книзі "Від 2-х до 5-ти" зібрав багато прикладів дитячого словотворення.

Те, що дитина засвоює граматичні форми мовлення і збагачує активний словник, дозволяє їй у кінці дошкільного віку перейти до *контекстного мовлення*. Зміст такого мовлення розкривається у контексті і тому стає зрозумілим слухачам незалежно від знання чи незнання обговорюваної ситуації. Дошкільник може розповісти прочи-

тане оповідання або казку, описати картину, зрозуміло для оточення передати своє враження про побачене. Це не означає, звичайно, що ситуативне мовлення в цей період зникає. Воно зберігається, але, в основному, в розмовах на побутові теми і в оповіданнях про події, які мають для дитини яскраве емоційне забарвлення. Щоб отримати уявлення про особливості ситуативної мови, досить послухати, як діти переказують один одному мультфільми або "бойовики", пропускаючи слова, не закінчуючи фрази, перескакуючи через деякі події.

Взагалі у дошкільному віці дитина оволодіває всіма формами усного мовлення, що притаманні дорослим. У неї з'являються розгорнуті *повідомлення – монологи, оповідання*. В них вона передає іншим не тільки те нове, що вона пізнала, але й свої думки з цього приводу, свої задуми, враження, переживання. У спілкуванні з ровесниками розвивається *діалогічне мовлення*, яке включає вказівки, оцінки, узгодження ігрових дій і т. п. *Егоцентричне мовлення* допомагає дитині планувати і регулювати її дії. У проголошуваних для самої себе монологах вона констатує труднощі, з якими зіткнулась, створює план послідовних дій, розмірковує про способи виконання завдання.

Використання нових форм мовлення, перехід до розгорнутих висловлювань зумовлені новими завданнями спілкування, які постають перед дитиною в цей віковий період. *Повноцінне спілкування* з іншими дітьми досягається саме в цей час, воно стає важливим чинником розвитку мовлення. Продовжує розвиватися, як відомо, і спілкування з дорослими, яких діти сприймають як ерудитів, здатних пояснити все, що завгодно, і розказати про все на світі. Завдяки *спілкуванню, яке М. І. Лісіна назвала позаситуативно-пізнавальним*, збільшується словниковий запас, засвоюються правильні граматичні конструкції. Ускладнюються, стають змістовними діалоги; дитина вчиться ставити питання на абстрактні теми, побіжно розмірковувати – думати вголос. Ось декілька характерних для дошкільників питань, з якими вони звертаються до батьків: "А куди летить дим?", "А хто хитає дерева?", "Мамо, а коли я народився, звідки ти дізналася, що я – Юра?", "Мамо, хто мене виродив? Ти? Я так і знала. Якби тато, я була б з вусами" і т. п.

2. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДОШКІЛЬНИКА. Сприймання в дошкільному віці втрачає свій початковий афективний характер: перцептивні та емоційні процеси диференціюються. *Сприймання стає осмисленим, цілеспрямованим, аналітичним*. В ньому виділяються *довільні дії* – спостереження, розглядання, пошук. Значний

вплив на розвиток сприймання здійснює в цей час мова: дитина починає активно використовувати назви якостей, ознак, станів різноманітних об'єктів і зв'язків між ними. Називаючи ті чи інші властивості предметів і явищ, дошкільник виділяє для себе ці властивості; називаючи предмети, він виділяє їх серед інших, визначаючи їх стани, зв'язки або дії з ними, бачить і розуміє реальні відносини між ними.

Спеціально організоване сприймання сприяє кращому розумінню явищ. Наприклад, дитина адекватно розуміє зміст картини, якщо дорослі дають відповідне пояснення, допомагають розглянути деталі в певній послідовності або підбирають картину з особливою композицією, яка полегшує її сприймання. В той же час образне начало, досить сильне в цей момент, часто заважає дитині зробити правильні висновки відносно того, що вона спостерігає. В експериментах Дж. Брунера, коли дітям пропонувалося завдання зі склянками води і вони порівнювали кількість води у двох посудинах, багато дошкільників правильно міркують про збереження кількості води у склянках, коли воду переливають із однієї склянки в іншу за ширмою. Але коли ширму забирають і діти бачать зміни рівня води (воду із однієї склянки переливають у ширшу посудину), безпосереднє сприймання призводить до помилки – виникає феномен Піаже. Взагалі, у дошкільників сприймання і мислення настільки тісно пов'язані, що говорять про наочно-образне мислення, найбільш характерне для цього віку.

3. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ. Основна лінія розвитку мислення – перехід від *наочно-дійового до наочно-образного* і в кінці періоду – до *словесного* мислення. Проте основним видом мислення є наочно-образне, що, за термінологією Ж. Піаже, відповідає репрезентативному інтелекту (мисленню в уявленнях).

Дошкільник мислить образно, він ще не набув дорослої логіки міркувань. Своєрідність дитячої думки прослідковується в експерименті Л. Ф. Обухової, яка повторила деякі питання Ж. Піаже для наших дітей.

Славко Г. (5 років 5 міс.). "Звідки з'явився на небі місяць?" – "А може, його побудували?" – "Хто?" – "Хто-небудь. Його побудували або він сам виріс". – "А зірки зірки з'явилися?" – "Взяли і вирости, і самі з'явилися. А може, місяць з'явився із світла. Місяць світить, але він холодний". "Чому місяць не падає?" – "Тому що він на крильцях літає, а можливо, там такі мотузки і він висить..." "

Ілля К. (5 років 5 міс). "Звідки сон приходить?" - "Коли дивишся що-небудь, він із мізків виходить і через голову прямо в очі, а потім він іде, вітер його здуває, і він летить". – "Якщо хто-небудь з тобою поряд буде спати, він зможе побачити твій сон?" – "Можливо, може, тому що він може, мабуть, через мій зір проходити до мами або тата"..

Незважаючи на таку своєрідну дитячу логіку, дошкільники можуть правильно розмірковувати і розв'язувати досить складні задачі. Правильні відповіді від них можна одержати за певних умов. Перш за все, дитині потрібно встигнути *запам'ятати* саму задачу. Крім цього, умову задачі вона повинна *уявити* собі, а для цього – *зрозуміти* її. Тому важливо так сформулювати задачу, щоб вона була зрозуміла дітям.

Кращий спосіб домогтися правильного рішення - так організувати *дії* дитини, щоб вона зробила висновки на основі власного *досвіду*. А. В. Запорожець розпитував дошкільників про маловідомі їм фізичні явища, зокрема, чому одні предмети плавають, а інші тонуть. Отримавши більш або менш фантастичні відповіді, він запропонував їм кидати у воду різні речі (маленький цвях, який здається легким, великий дерев'яний брусок та ін.). Попередньо діти вгадували, попливе предмет чи не попливе. Після досить великої кількості спроб, перевіривши свої початкові припущення, діти почали розмірковувати послідовно і логічно. У них з'явилася здатність до найпростіших форм індукції і дедукції. Таким чином, у сприятливих умовах, коли дошкільник розв'язує зрозумілу, цікаву для нього задачу і при цьому спостерігає доступні його розумінню факти, він може *логічно правильно міркувати*.

В дошкільному віці у зв'язку з інтенсивним розвитком мови засвоюються поняття. Хоча вони залишаються на житейському рівні, зміст поняття починає все більше відповідати тому, що в це поняття вкладає більшість дорослих. Так, наприклад, 5-річна дитина вже розуміє таке абстрактне поняття, як "жива істота". Вона легко і швидко відносить до "живих" крокодила (для цього їй потрібно лише 0,4 с), але трохи затруднюється, відносячи до цієї категорії дерево (думає 1,3 с) або тюльпан (майже 2 с). Діти починають краще використовувати поняття, оперувати ними підсумки. Скажімо, трирічній дитині значно важче уявити собі поняття "день" і "година", ніж старшому дошкільнику. Це виявляється, зокрема, в тому, що вона не

може оцінити, як довго їй доведеться чекати маму, якщо вона пообіцяла повернутися через годину.

До кінця дошкільного віку з'являється *тенденція до узагальнення, встановлення зв'язків*. Виникнення її важливе для подальшого розвитку інтелекту, незважаючи на те, що діти роблять неправомірні узагальнення, недостатньо враховуючи особливості предметів і явищ, орієнтуючись на яскраві зовнішні ознаки (маленький предмет – значить, легкий, великий – значить, важкий, якщо важкий, то у воді потоне, і т. д.).

4. РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ДОШКІЛЬНИКА. Дошкільне дитинство – вік, найбільш сприятливий для розвитку пам'яті. Як вважав Л. С. Виготський, пам'ять стає домінуючою функцією і проходить великий шлях у процесі свого становлення. Ні до, ні після цього періоду дитина не запам'ятовує з такою легкістю найрізноманітніший матеріал. Однак пам'ять дошкільника має низку специфічних особливостей.

У молодших дошкільників пам'ять *мимовільна*. Дитина не ставить перед собою мети щось запам'ятати або пригадати і не володіє спеціальними способами запам'ятовування. Цікаві для неї події, дії, образи легко закарбовуються, мимовільно запам'ятовується і словесний матеріал, якщо він викликає емоційний відгук. Дитина швидко запам'ятовує вірші, особливо досконалі за формою: в них важлива звучність, ритмічність і суміжні рифми. Запам'ятовуються казки, оповідання, діалоги із фільмів, коли дитина співпереживає їх героям. Протягом дошкільного дитинства підвищується ефективність мимовільного запам'ятовування. Причому чим більше осмислений матеріал запам'ятовує дитина, тим запам'ятовування краще. *Смислова* пам'ять розвивається поряд з *механічною*, тому не можна вважати, що у дошкільників, які з великою точністю повторюють чужий текст, переважає механічна пам'ять. У середньому дошкільному віці (між 4 і 5 роками) починає формуватися *довільна* пам'ять. Свідоме, цілеспрямоване запам'ятовування і пригадування з'являються епізодично. Зазвичай вони включені в інші види діяльності, оскільки вони потрібні і в грі, і при виконанні доручень дорослих, і під час занять – підготовки дітей до шкільного навчання. Найбільш важкий для запам'ятовування матеріал дитина може відтворити граючи. Наприклад, взявши на себе роль продавця, вона виявляється здатною запам'ятати і пригадати в потрібний момент довгий перелік продуктів та інших товарів. Якщо ж дати їй аналогічний список слів поза ігрову ситуацію, вона

не зможе впоратися з цим завданням. Взагалі основний шлях свого розвитку довільна пам'ять проходить на наступних вікових етапах.

В дошкільному віці пам'ять включається в процес формування особистості. Третій і четвертий роки життя стають роками перших дитячих спогадів.

5. РОЗВИТОК УВАГИ ТА УЯВИ ДОШКІЛЬНИКА. 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 та 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 вибір-

ковою" роботою органів чуття, а друга – із зосередженістю і спрямованістю думки, мислення.

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 впливати, то у дитини виникає руховий неспокій, вона починає плакати. Перші прояви уваги спрямовані на уникнення шкідливих та загрозових 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, замирає, тягнеться до об'єкта, що викликав інтерес. Першим об'єктом, що викликає зосередження, є обличчя дорослого. Така реакція пізніше *стає складовою комплексу поживлення*, коли дитина тривало зосереджується на обличчі матері. Ознайомлення з оточенням 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 довго випробовує предмети, обстежує їх, що є не можливим без участі уваги. Це веде до бурхливого розвитку *орієнтувально-дослідницької діяльності*, у якій проявляється здатність і прагнення *пізнавати те, що оточує*.

У немовлячому віці *розвиваються перші властивості уваги*, пов'язані з 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 рукою, а правою у цей час трясє коробочку. Дістаючи дрібні предмети (кубики різної форми) з коробочки, дитина переключає увагу з того предмета, що дістала, на той, який ще у коробочці.

Таким чином, особливості розвитку уваги у немовляти такі:

- 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.

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 обсяг 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 недосконалому 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 же сильним відволіканням від усього іншого. Розглядаючи та переби-

раючи 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 одностіжку 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 починає 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 потрібно зосередити увагу, яка в цьому разі характеризується як довільна. З'являються перші самоінструкції, коли дитина про себе говорить у 3-й особі: "Петя зараз буде мити руки".

Дорослий, як і раніше, залишається серед найважливіших об'єктів пізнання та уваги, виступає найсильнішим стимулом у 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 розвитку соціальної, опосередкованої, довільної уваги.

Таким чином, особливості уваги малюка в ранньому дитинстві такі:

- здійснюється розвиток уваги окремих видів;
- зростання самостійності дитини зумовлює розширення можливостей її пізнавальної та предметної діяльності, що спричиняє зростання обсягу уваги, вдосконалення її розподілу й переключення;
 - властивості уваги слабко регульовані, тому проявляються ситуативно: переважно увага малюка нестійка й поверхова, але у деяких випадках глибока концентрація уваги поєднується із глибоким відволіканням;
- успіхи малюка в оволодінні мовленням спричиняє розвиток елементів опосередкованої, соціальної, інтелектуальної, довільної уваги.

Досягнення у розвитку уваги в дошкільному віці (3–6 років). 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. Всі пізнавальні процеси дитини стають більш диференційованими та водночас інтегрованими. *Розширення обсягу сприймання у дошкільника, інтенсивне оволодіння ним сенсорними еталонами сприяє зростанню обсягу 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).*

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 довго зосереджують свою увагу:* хлопчик 5-ти років сидить біля кошика з курчачими яйцями, очікуючи на появу курчатка; дівчинка (5 р. 6 міс.) не відходить від рослини з пуп'янком, бажаючи побачити, як розкриється квітка.

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

Значні досягнення спостерігаються в розвитку *довільної уваги, яка виступає одним з компонентів довільності особистості як новоутворення дошкільного віку.* Вдосконалюється здатність дитини діяти за словесною інструкцією дорослого. Серед цих інструкцій з'являються прямо орієнтовані на організацію уваги: "Будь уважним". У старшому дошкільному віці дитина починає користуватися ними сама, даючи собі настанови та самоінструкції. Значну роль при цьому відіграє *планувальна функція мовлення самої дитини:* "спочатку обведу листочок олівцем, а потім виріжу"; "спочатку прибору іграшки, а тоді розпочну іншу гру". Дитина привчається планувати, виконувати роботу послідовно, крок за кроком, що сприяє *кращому розподілу та переключенню уваги, звільняє її обсяг.*

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.

Таким чином, особливості розвитку уваги в дошкільному віці такі:

- розвиток видів та властивостей уваги дошкільників пов'язаний із становленням предметної, ігрової, пізнавальної діяльності дитини;
- увага дошкільника більше диференціюється та інтегрується з іншими психічними процесами (сприйманням, пам'яттю, волею);
- складність і тривалість сюжетно-рольової гри та постановка пізнавальних завдань вимагає від дошкільника досить стійкої, значної за обсягом, керованої уваги;
- розвиток довільної уваги відбувається у тісному взаємозв'язку зі становленням довільності як риси особистості;
- розпочинається формування нового виду уваги – післядовільної.

Психолого-педагогічні умови розвитку уваги дошкільника.

Найважливіше завдання дошкільного виховання – розвиток довільної 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 дитини залежить від якості її спілкування з дорослим, організація якого має відповідати віковим особливостям форм спілкування і змінюватися з розвитком дитини.

2. Організація діяльності дитини, надання їй простору для ініціативи та самостійності. В. О. Сухомлинський писав: "Увага маленької дитини – це вередлива "істота". Вона здається мені полохливою пташкою, яка відлітає подалі від гнізда, щойно хочеш наблизитися до нього. Коли ж вдалося, нарешті, спіймати 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 помічник".

3. Найбільший вплив на розвиток уваги дитини мають її ігрова й пізнавальна діяльність, які нерозривно пов'язані.

Протягом усього розвитку від народження до 7-ми років увагу дитини приваблюють об'єкти, включені у спілкування з дорослим.

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 навколишнє 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.

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. Для цього використовуються спеціальні ігри та вправи на розвиток уваги, що включають розумову і рухову активність дітей.

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. Поступово дитина переходить до самоорганізації у виконанні режиму і в управлінні увагою.

Таким чином, психолого-педагогічні умови розвитку уваги дошкільника такі:

- найважливішими психолого-педагогічними умовами розвитку уваги дошкільника є забезпечення дорослим відповідного віку та

повноцінного спілкування між дорослим і дитиною, надання ініціативи і самостійності дошкільнику у виконанні різноманітних видів діяльності;

- найбільший вплив на розвиток уваги дошкільника чинять його пізнавальна та ігрова діяльність;
- впливи дорослого, спрямовані на розвиток уваги, повинні подаватись у ігровій та емоційно насиченій формі.

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.*

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 предмета.

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.

У півтора року спостерігається перенесення 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. *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 під час слухання; б'є ручкою об стіл, удавано плаче, тобто у неї з'являється уявлення через дію.

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 й 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 роки свідчить про уміння дитини діяти в уявній ситуації з уявними предметами. Уявна ситуація виникає, коли дія з предметами доповнюється їх перейменуванням, починають вживатися 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.

Російський психолог О. М. Дьяченко вирізняє три етапи розвитку уяви дошкільника. *Перший з них припадає на ранній, а два наступні – на дошкільний віковий період. У 2,5–3 роки виникає уява афективна, змістом якої виступають емоції й переживання дитини, та пізнавальна, змістом якої є образи уявних предметів, ситуацій.*

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'єкта, що свідчить про його цілеспрямованість.

Таким чином, особливості розвитку уяви в ранньому віці такі:

- 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.

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 приводить 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.

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 розбіжності уявлення та реального предмета виникає явище заміщення. Водночас предмети, з якими діє молод-

ший дошкільник, повинні мати якусь виразну ознаку, подібну до уявлюваних: так, коробочка виступає шафою тому, що відкривається подібно до дверцят шафи. Таким чином, іграшки і предмети, що оточують дитину, певною мірою зумовлюють її уяву. *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 казки. 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.

У 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 років. Рівень творчої уяви дещо знижується через орієнтацію на засвоєння зразків соціальної поведінки. *Афективна уява виникає у ситуаціях, що викликають реальні переживання. Пізнавальна має відтворювальний 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 за-своєних 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.

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 років 3 міс.) пояснює бажання бути феєю таким чином: "У феї є крила. Вона може літати, як літак. Можна полетіти по небу до бабусі".

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). *Розширюється обсяг уяви, він включає низку взаємопов'язаних образів, що становлять задум.* У 5–7 років зовнішня опора підказує задум, і дитина планує його реалізацію та підбирає необхідні засоби.

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.

Орієнтація дитини на творче освоєння дійсності (М. М. Поддьяков) спонукає до осмислення оточення, 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 засобом об'єднання розрізаних вражень, створюючи цілісну картину світу.* Особливо виразно роль уяви проявляється в ситуаціях невизначеності, коли дошкільник не знаходить у своєму досвіді пояснення якого-небудь факту дійсності. 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 років часто не відрізняють можливе від неможливого, погоджуються з будь-яким задумом, часом сплутуючи казкові та реальні образи. З розширенням досвіду діти починають розуміти, що в казці не все можливо. "Нісенітниці", проти яких не заперечують молодші дошкільники, викликають у старших обурення. Отже, важливою характеристикою уяви дитини є її реалізм, розуміння того, що може бути і чого бути не може.

Уява включається як невід'ємний компонент словесної творчості дітей, насамперед, у формі казок. Вже з 3-х років дитина виявляє здатність до складання казок (З. Н. Новлянська).

Розвиток уяви у поєднанні зі зростаючим інтересом дитини до сфери соціальних взаємин приводить 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 кошеня та ін. Причина подібних фантазій – у проблемах особистісного розвитку дитини. Їх виникнення – 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, якими діти часто користуються, оскільки постійно зустрічаються з ними під час слухання казок.
- Аглютинація: сполучення у новому образі, здавалося б, неподнваних елементів. Наприклад, дитина сполучає сюжети різних казок.
- Гіперболізація – зменшення або перебільшення розміру 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'єкта у незвичну ситуацію.

Таким чином, особливості розвитку уяви в дошкільному віці такі:

- 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.

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 потрібна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Важливим у цьому є ступінь впливу, втручання дорослого у творчі спроби дітей. Якщо він буде завеликий, 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 варіанта ставлення до неї дорослого. Авторитарне ставлення, гіперопіка й емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність дитини, викликають її безпорадність, 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 викликають негативної оцінки дорослого;

- психологічні – формування у дитини почуття внутрішньої свободи, розкутості, підтримка інтересу до втілення власних можливостей унаслідок заохочення дорослим усіх творчих починань дитини;
- інтелектуальні – розв'язання творчих завдань.

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки властивий пошук оптимального поєднання впливу дорослого із прагненням дитини до самовираження і самодіяльної творчості (М. М. Поддьяков, О. М. Дяченко, 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.

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. Поступово малюк набуває самостійності у створенні уявних ситуацій, використовуючи власне мовлення.

У 3 роки основним стає навчання дітей використання предметів-замінників і побудови 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 їх різними способами, дитина інтенсивно освоює заміщення (Е. В. Звorigіна, 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.

У розвитку уяви дошкільника важливу роль продовжує відігравати *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, розпізнати добро і зло та закони оволодіння рідною мовою.

У середньому та старшому дошкільному віці складаються сприятливі умови для навчання планувати, програмувати свою діяльність за допомогою задуму. Дорослий дає інструкції на кшталт: "подумай, як...", "розкажи..." 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 вирішення або його засоби відсутні.

Таким чином, психолого-педагогічні умови розвитку уяви дошкільника такі:

- 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 найбільш 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; постановки творчих завдань, проблемних ситуацій ігрового змісту.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. Які основні напрямки розвитку розумової сфери у дошкільника?

2. Вкажіть на напрямки й особливості розвитку відчуттів і сприймань у дошкільників.

3. Вкажіть на основні напрямки розвитку мислення у дітей дошкільного віку. Який вид мислення зароджується в цей період у дітей?

4. На якій стадії розвитку перебувають діти (за Ж. Піаже)? В чому полягає її зміст?

5. Які особливості розвитку мовлення у дітей? Який вид мовлення формується в цей період?

6. Якого значення надавав Л. Виготський розвитку у дітей мовлення?

7. У якому напрямку розвивається пам'ять дитини?

8. Які етапи розвитку уваги дитини? Вкажіть на їх зміст.

9. В чому полягають особливості розвитку уваги дитини?

10. Які особливості розвитку сприймання в дітей? Які формуються властивості цього процесу в даний період?

11. Які розумові риси особистості розвиваються в цей період?

ЛЕКЦІЯ 11**ТЕМА 2.7. ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ ДІТЕЙ. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКОЛИ****План**

1. Витоки індивідуальності. Відмінності у розумовому розвитку та рівні сформованості самосвідомості.
2. Індивідуальна робота з дітьми різних типів темпераменту.
3. Психічні стани (дитячі страхи, гіперактивність, повільність).
4. Психологічна готовність дитини до школи.

Література

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
2. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Уильям Крэйн / под науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
3. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
4. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 457 с.
6. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
8. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс : учеб. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

1. ВИТОКИ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ. ВІДМІННОСТІ У РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ САМОСВІДОМОСТІ.

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 найбільше 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 належать *сила, врівноваженість та рухливість процесів збудження і гальмування* (І. П. Павлов) та *динамічність у формуванні реакцій* (В. Д. Небиліцин).

Традиційно розрізняють чотири типи темпераменту: меланхолік, сангвінік, холерик і флегматик.

Динамічні властивості психіки виявляються у дітей одразу після народження. Новонароджені відрізняються між собою, передусім, реактивними пристосувальними властивостями: одні швидко засинають і прокидаються, інші повільно; у відповідь на подразник спостерігається здригання тіла або тільки тремтіння повік; при зміні пелюшок одні немовлята кричать, інші заспокоюються; одні інтенсивно смокчуть, а інші мляво. Так, маля (8 міс.), прокинувшись, відразу розплющує 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 поводяться діти з ознаками флегматичного темпераменту. Вітя (3 міс.) засинає не відразу, довго лежить у ліжку з розплющеними очима, перебирає ковдру, ворушить пальцями і розглядає їх, часто щось бельоче, повертається з боку на бік. Під час сну іноді здригається. Прокидається, часто плачучи, деякий час після пробудження перебуває у напівсонному стані (Т. Дудкевич).

Помітно розрізняються діти за реакцією на порушення звичного режиму. Якщо у дітей із врівноваженою нервовою системою ці зміни майже не змінюють поведінки, то в решти 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, спілкуванні дітей ще не дозволяють однозначно визначити тип темпераменту дитини. Особливо складно розрізнити типи темпераменту за ознаками сили й урівноваженості, 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 з основою для 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 невірніважені, 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 навколишньої 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 вмів 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 засвоєні 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 обережати незрілу нервову систему дитини від перенапруження, забезпечити спокійний та стабільний режим дня, злагоду у родинних взаєминах.

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 зазначав М. І. Касаткін, за 25 років вивчення ранніх умовних рефлексів у немовлят він не зустрів двох дітей з абсолютно однаковими властивостями нервової системи. 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.

Таким чином, психофізіологічні особливості темпераменту дітей від народження до 7 років виявляються у тому, що:

- 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 дитина втомлюється;

- реакції дошкільника на втому зумовлені переважанням збудження над гальмуванням;
- дорослі повинні оберегати незрілу нервову систему дитини від перенапруження.

2. ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ 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". На думку дослідниці, *успішне здійснення індивідуального підходу у вихованні залежить від таких 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 першочергових 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 (холерику легше стати хоробрим, ніж меланхоліку). Тип темпераменту певним чином зумовлює *недоліки характеру при послабленні виховання.* У такому разі сангвінік недостатньо зосереджений, похапливий, поверховий, легковажний. Холерик – нестриманий, конфліктний, агресивний, невтриманий. Флегматик – млявий, байдужий, консервативний. Меланхолік відзначається хворобливою вразливістю, замкненістю, відчуженістю, безвіллям. *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 завдання.*

Так, для сангвініків важливо забезпечити збереження їх інтересів, формувати вміння розгортати сюжет гри, знаходити в ньому нові повороти, повертатися до розпочатої роботи та завершувати її. Враховуючи знижену сензитивність, варто звернути увагу на формування симпатії до оточення, вміння розуміти та враховувати інтереси інших людей – і дорослих, і ровесників.

Для холерика властива висока реактивність, підвищена збудлива реакція на те, що оточує. 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 суворо 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 оточення. 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 долала 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 й у ступені 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 несприятливих 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 приводять до розпаду діяльності, коли дитина стає взагалі не здатною 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 такі 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.

Надмірно рухливі діти випереджають однолітків 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 помічник не виявляв зверхності, нетерплячості, зарозумілості. Примушування дитини стримувати свої рухи, сидіти тихо негативно

позначаються на стані нервової системи, приводять до її перебудження. Варто врахувати закономірності підтримання інтересу до справи у таких дітей, давати їм особливо захопливі завдання, включати в 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 приховуватися 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 потрібно забезпечити чіткий розпорядок дня, спокійне, але настійливе пред'явлення вимог.

Під час роботи 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 (галасу, гри інших дітей, присутності сторонніх людей); інший – потребує цілковитої 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 у роботі вихователя передбачає посилення позитивних і послаблення негативних сторін у поведінці дитини. Дітей слід навчати користуватися 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 та саморегуляцію діяльності, а її відсутність знижує ефективність роботи. Тривожності не можна позбутися цілком, але зумовлені нею несміливість, невпевненість, емоційна скутість успішно долаються при формуванні навичок діяльності і стимулюванні переживань успіху.

Головний принцип урахування властивостей темпераменту дітей у їх вихованні полягає в 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.

Таким чином,

- 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 урахуванням індивідуальності дитини;
- успішне здійснення індивідуального підходу у вихованні передбачає багатокomпонентну та водночас єдину систему розробки та реалізації індивідуальних виховних програм;
- для дітей кожного типу темпераменту актуальними є певні виховні завдання;
- 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 уміннями саморегуляції.

3. ПСИХІЧНІ СТАНИ (ДИТЯЧІ СТРАХИ, ГІПЕРАКТИВНІСТЬ, ПОВІЛЬНІСТЬ). *Дитячі страхи. Характеристика страху як почуття.* За словником психологічних термінів А. В. Петровського, *страх – це емоція, яка виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивідуума і спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки.* На відміну від болю чи інших видів страждання, які зумовлюються реальною дією шкідливих для існування людини фак-

торів, страх виникає під час їх передбачення. Залежно від характеру загрози інтенсивність та специфіка переживання страху варіюються в досить широкому діапазоні відтінків: побоюванні, боязні, переляку, жаху. Слід розрізняти страх і тривогу. Під останньою в науці розуміють стан, що виникає, коли джерело загрози є невизначеним, неусвідомлюваним.

Почуття страху, форми його вияву серйозно позначаються на розвитку характеру людини, зумовлюючи виникнення його окремих негативних рис: боязкості, лякливості, невпевненості у собі тощо. Вони є близькими за змістом та формою прояву явищами психічного життя людини, проте кожне з них має свої специфічні особливості. Так, психологи трактують переляк як загальнолюдський стан, короткочасну реакцію. Боязкість як рису характеру, що спостерігається лише у деяких людей, виникає поступово під впливом певних зовнішніх та внутрішніх умов і стає стійкою особливістю людини. У боязкості завжди є почуття страху, хоча спрямоване воно не в сучасність, а в майбутнє. Страх – це загальнолюдське почуття. Страх і боязкість переживаються як досить важкі і неприємні стани. Різниця між ними полягає у наслідках їх вливу на людину. Якщо страх як почуття інколи приносить користь (запобігав нещастю: злякався собаки і відскочив; негативним вчинкам: забороняє робити те, що засуджується соціумом), то боязкість частіше перешкоджає спілкуванню однієї людини з іншою, заважає розкриттю її здібностей.

Боязкість внутрішньо переживається як невпевненість у собі, у своїх силах і можливостях, як, наприклад, страх привселюдного виступу.

Страх може переживатися людиною як у формі емоції, так і у формі психічного процесу. Якщо страх переживається короткочасно, поверхнево, не стійко, епізодично, ситуативно, не має впливу на структурні компоненти особистості, за наявності конкретної загрози, то це є *переживання страху у формі емоції*. Страх як почуття, тобто у формі психічного процесу, переживається тривалий час, неминуче справляє негативний вплив на структурні компоненти особистості.

Розвиток почуття страху у дітей дошкільного віку та його прояви. Відомо, що перші емоційні реакції пов'язані з задоволенням або незадоволенням органічних потреб, спостерігаються вже у немовлят. Науковці зазначають, що позитивні та негативні емоції відображаються вже у міміці шестимісячного ембріона в період внут-

рішньоутробного розвитку дитини, і пов'язані вони з почуттями, які переживає в цей момент майбутня мама. Деякі дослідники вважають, що почуття страху є вродженим, інші пов'язують його виникнення з процесами соціалізації новонародженого. *Найбільш поширеною є точка зору, що страхи мають рефлекторну основу (захисний рефлекс "Що таке?" за І. П. Павловим), але набуваються в процесі соціалізації.* Ч. Дарвін, В. Штерн, С. Айзенк зазначали, що перші емоційні реакції, близькі за своєю формою до страху, виникають у дітей на першому році життя. Дані досліджень показують, що у дітей почуття страху інколи зароджується в період адаптації до дошкільного закладу, частіше – у ранньому віці. А. А. Бодальов у зв'язку з можливістю виникнення почуття страху зазначав, що, починаючи з семи місяців до двох років, на дитину як психотравмувальний діє фактор перебування її в дитсадку. Воно може виявлятися стурбованістю під час розриву стереотипу емоційного контакту з матір'ю, зокрема похваленістю чи скутістю рухів.

Факторами, що викликають страх у дитини, можуть бути: неблагополуччя сім'ї; невпевненість дитини у тому, що її, безумовно, люблять; дидакалогія, що зумовлена грубістю педагогів; застосування фізичних покарань; залякування в ранньому і дошкільному віці; випадкові обставини, що викликають переляк; дефіцит батьківського тепла, депривація прихильності й безумовної любові тощо.

Механізм розвитку почуття страху у дітей. Чотирирічна або п'ятирічна дитина починає розуміти свої дії, відчувати себе суб'єктом діяльності. Переживання перших емоційних реакцій, близьких до страху і їх перетворення на почуття страху відбувається залежно від того, наскільки успішно дитиною виконуються поставлені перед нею завдання та, відповідно, якими переживаннями (позитивними чи негативними) забарвлюється її поведінка. *Дитина дошкільного віку починає усвідомлювати характер страху як окремого почуття, відрізняє його від інших почуттів* (гніву, сорому тощо). Старші дошкільнята розуміють і ті обставини, в яких вони переживали почуття страху.

Переживання дитиною страху та збільшення сфери його проявів, тісно пов'язані з розвитком досвіду дитини, оскільки цей досвід постійно збагачується. У дошкільному віці дитина вже може переживати почуття страху від реальних та уявних подій.

У ставленні дорослих до себе дитина починає розрізняти докір, осуд, незадоволення її поведінкою, підтримку, схвалення тощо. Розу-

міння та усвідомлення ставлення дорослих до себе зачіпає почуття особистої гідності дитини. *Страх неуспіху з'являється з усвідомленням дитиною не тільки своїх дій, а й власних якостей і можливостей*, що, як правило, формується на основі негативних оцінок можливостей дошкільника з боку дорослих. У деякого з дітей дошкільного віку за певних внутрішніх і зовнішніх умов формується невпевненість у власних силах, побоювання можливого неуспіху в якійсь діяльності. Це заважає в розкритті здібностей, самореалізації, стає значною перешкодою в спілкуванні дитини з іншими, серйозно ускладнює її життя, послаблює волю, ініціативу, сприяє розвитку замкнутості, нетовариськості. За несприятливих умов боязкість може набувати розвиненого, хворобливого характеру.

Витоки страхів та їх диференціація у дошкільників. Для того *щоб допомогти дитині звільнитися від страху*, батьки, вихователі й інші дорослі, що оточують дитину повинні *розуміти детермінанти його виникнення у конкретної дитини та знати психологічні механізми розвитку страху у дітей*.

Уява дитини як чинник її іррадіційних страхів. У 3–4 роки дитина починає боятися темряви, собак, смерті, пожежних машин тощо. Детермінантою цього є те, що уява дитини розвинулась уже до такої міри, що вона здатна уявити себе на місці інших людей (вік емпатії) і ту небезпеку, якої сама ніколи не зазнавала. Ці страхи особливо типові для тих дітей, яких нервували, примушували їсти чи користуватися горщиком, часто розповідали збудливі страшні казки, надто багато погрожували та лаяли, або ж, як не дивно, якщо надмірно опікали, а тому не давали можливості розвивати незалежність та комунікативність.

Соціально-демографічна ситуація виховання єдиної дитини в сім'ї. Побуває думка, що у дітей, які живуть в окремих квартирах, страхи виявляються частіше, ніж у дітей з комунальних квартир, особливо у дівчаток (М. І. Буянов, О. І. Захаров аргументують це тим, що в комунальній квартирі багато дорослих людей, також більше однолітків, й імовірніша можливість частих спільних ігор – тому і менше страхів). В окремих квартирах, зазначають названі автори, діти позбавлені безпосереднього контакту один з одним, особливо, якщо дитина одна в сім'ї. У них більше імовірності варіативності появи страхів самотності, темряви, страшних снів, чудовиськ тощо.

Вік дитини як детермінанта страхів. Побуває думка, що діти переживають більше страхів у дошкільному віці, ніж у шкільному, тобто

з віком страхи зменшуються. Проте науковці встановили: з віком страхи не зменшуються, а лише видозмінюються. Прояви страху у більш пізньому віці зосереджуються навколо різноманітних ситуацій, пов'язаних з відвідуванням школи: страх не впоратися з завданням, отримати негативну оцінку, осуд з боку педагога, батьків, страх неуспіху, страх перед учителем та інші.

Занижена оцінка дитини батьками як детермінанта страхів у дошкільнят. Дуже часто батьки, оцінюючи свою дитину, бачать у ній тільки недоліки, а це породжує у дитини страх, до того ж головною умовою подолання страхів у дитини є невтомна робота батьків над закріпленням і усвідомленням позитивного в ній.

Дидакалогенія. Детермінантою страхів у дошкільнят дедалі частіше стають дидакалогенії, оскільки поява страху у дитини багато в чому викликається недоліками виховання та браком виховання взагалі. К. К. Платонов, описуючи "дидакалогенії", розглядав їх як психологічна шкода, завдана педагогом дитині нечуйними, а інколи і грубими впливами, що може призвести і до захворювання суб'єктів дидакалогенії. Намагання дорослих диктувати дитині свою волю в усьому, навіть у дрібницях, викликає в дітей невпевненість характеру, амбівалентність емоцій. Внаслідок цього страхи, гіперкомпенсуючись, можуть проявлятися через агресивну поведінку дитини. Пережитий дитиною страх іноді виявляється по відношенню до батьків як "реакція протесту". Тож зворотним боком страху може бути агресивність. За агресивністю часто приховується і відчай дитини, яка пережила страх нелюбові батьків.

Амбівалентність у вихованні дитини. Страхи у дітей найчастіше зароджуються тоді, коли батьки демонструють неприйняття дитини, не виявляють до неї теплих почуттів; коли своє ставлення до дитини дорослі проявляють амбівалентно: то сварять її, карають, то вихваляють, пестять, демонструючи любов та ніжність, (що частіше за все властиве гіперсоціальному типу виховання). Дуже висока ймовірність зародження страхів у дитини за умови авторитарного та гіперсоціального типів спілкування.

Авторитарному типу властиве пригнічення ініціативи та підкорення дитини волі дорослих, що викликає у неї непевність у своїх силах, а звідси і зародження страхів. Гіперсоціальному типу спілкування батьків з дитиною притаманне нав'язування норм та правил поведінки, вимагання від дитини вчинків тільки відповідно до вимог. Це пояснюється тим, що сфера прояву активності дитини обмежена рамками

зовнішнього контролю. За наявності, разом з вищеназваними, ще і гіперопіки з їх боку дистанція між дорослими та дитиною скорочується, незалежність дитини обмежується, і, як результат, зароджуються страхи.

Залякування дитини дорослими. Про таку детермінанту страхів у дитини треба говорити більш суттєво, оскільки цей прийом впливу на дитину дорослі використовують досить часто, керуючись конструктивними намірами. Безумовно, переляк може бути викликаний і випадковими обставинами (наприклад: землетрусом, пожежею, грозою, аварією тощо), але найчастіше причиною переляку, тобто виникнення неподоланної для дитини стресової ситуації, є залякування та неправильне або недостатнє пояснення тих чи інших явищ і ситуацій. Особливо небезпечним щодо наслідків цей чинник є у ситуаціях, коли дорослий погрожує залишити дитину чи позбавити своєї батьківської любові ("не буду тебе любити", "віддам кому-небудь", "покину, візьму собі другого хлопчика, слухняного"). Подібні погрози, як правило, зумовлюють розвиток невротичної схильності дитини, оскільки страх втратити близьких загострює потребу в їх близькості, любові, прихильності.

Практиками зафіксовані типові залякування у таких висловлюваннях: "Не плач, бо зараз покличу медсестру і вона зробить укол!" (вихователь дитячого садка), "Спи, бо жук ось до тебе приповзе" (вихователь), "Будеш погано поводитися – тьотя-лікар зробить тобі укол", "Віддам дядькові чужому", "Міліціонер забере", "Бабай прийде", "Собака вхопить". Об'єкти, якими залякують, стають для дитини міцним емоційним запороговим подразником, який і зумовлює страх. Переляк у результаті залякувань нерідко викликає стресову ситуацію, стає причиною невротичної реакції.

Конфлікти у міжособистісних взаєминах. Як правило, страхи та агресію дітей зумовлюють конфлікти у міжособистісних взаєминах, конфлікти, пов'язані з відсутністю елементарних спроб дорослих зрозуміти справжні чинники дитячої поведінки. Дорослі часто не усвідомлюють особистої схильності до вияву владності і насилля, про що свідчить легкість, із якою агресивність дітей батьки пояснюють зовнішніми впливами. Це значно ускладнює і рефлексію педагогічного процесу, і ті зміни, відповідальність за які повинен був би нести сам педагог. Тому вихованець часто відчуває себе безсилим, педагог – всемогутнім, а батьки з виховною метою вдаються до насилля.

Дослідженнями встановлено, що діти, у яких не склалися стосунки з дорослими, зокрема з матір'ю, виражають менше легко розпізнаваних емоцій, ніж благополучні діти. Вони гірше, ніж благополучні діти, розпізнають вираження емоцій іншими людьми. Л. Адлер встановив, що якщо емоційний контакт з близькими дорослими або оточенням людьми порушений, дитина живе ніби на "ворожій території", тому що обставини пригнічують її, очікування майбутнього песимістичні: дитина постійно відчуває себе слабшою за інших, нелюбою, внаслідок чого у неї формується занижена самооцінка, почуття неповноцінності. Невпевненість у собі, що виникає в дитинстві, як правило, стає стійким утворенням, свого роду характеристикою особистості і першоосновою та першопричиною зародження страху неуспішності, його детермінантою.

Переважаання докорів дорослих у загальній стратегії виховання дитини. Переважаання докорів над заохоченням у вихованні дитини та спілкуванні з нею, на думку науковців, є традицією, зумовленою особливостями постсоціалістичної культури радянської епохи, згідно з якою заохочення, як міра впливу на дитину, не культивувалося, оскільки вважалося педагогічно недоцільним.

Глузування оточення як одна з детермінант зародження страхів у дошкільнят. Іноді батьки уважно ставляться до дитини, прагнуть добре виховати її, але не розуміють її, тому що не знають психологічних особливостей розвитку. Через це вони можуть кепкувати з якихось її дій у присутності сторонніх, що може викликати у дитини зародження страху неуспіху. Насмішка завжди є надто гострим знаряддям впливу на дитину, як правило, раниць душу. А за наявності в дитини підвищеної чутливості, збудливості це може стати детермінантою страху неуспіху, а потім і невпевненості в собі.

Гіперопіка як детермінанта страхів. Доведено, що така стратегія виховання формує в дитини невпевненість у тому, що вона може сама виконати роботу, звідси – страх неуспіху. Накопичений досвід невіршених завдань у діяльності зумовлює укорінення страху неуспіху в дитини, який часом переходить навіть у доросле життя.

На думку С. Гроффа, *детермінантою зародження несвідомих страхів стає процес народження*, через те що світ плоду порушений спочатку хімічними впливами, пізніше брутально порушується механічним шляхом – періодичними пологовими переймами. Це створює ситуацію цілковитої невизначеності та загрози життю з різними ознаками фізичного дискомфорту.

Таким чином, кожна детермінанта страху містить у собі певний психологічний компонент. Залежно від змісту психологічного компонента науковці виділяють кілька блоків страхів.

Перший блок – це страхи, викликані афективним компонентом через одержаний досвід переживання страху як почуття, а саме: переляк, афект страху, переживання невдачі.

Другий блок – це страхи, викликані гностичним компонентом, через неправильність або відсутність знань про навколишні об'єкти предметного світу, а саме: страх перед невідомим (перед стихією, тваринами, незнайомою людиною тощо).

Третій блок – це страхи, викликані психомоторним компонентом, а саме: досвідом невдалої дії, неправильного руху, що привели до переживання страху висоти, різних рухів, страху втратити рівновагу.

Четвертий блок – це страхи, викликані орієнтувальним компонентом на основі захисного рефлексу "Що таке?" (страх різкого звуку, грому, блискавки, стуку в двері).

Детермінанти страхів диференціюють за рівнями соціалізації дитини. Детермінанти страхів у дітей на першому рівні соціалізації (мікросередовищі – у родині): блокада провідної для дитини потреби; традиція переважання докорів на адресу дитини над заохоченням; висміювання недоліків і глузування батьків; депривація потреби у розумінні, прихильності і безумовній любові; амбівалентне ставлення рідних до дитини; емоційна незгода у сім'ї; відсутність впевненості у дитини у безумовній любові до неї з боку її батьків; фізичні покарання; приниження почуття особистої гідності у словесних покараннях; залякування, примушування їсти чи виконувати гігієнічні вимоги; дефіцит позитивного спілкування з батьками; алкоголізм чи пияцтво одного з батьків; занадто суворе виховання; насилля як норма спілкування серед членів родини; тривожність батьків; гіперопіка; життя вдома, як на "ворожій території"; мультики та казки з жахами.

Детермінанти страхів у дітей на другому рівні соціалізації (перше макросередовище – дитячий садок): блокада провідної для дитини потреби; думки лише про свої вади; традиція переважання докорів на адресу дитини над схваленням; висміювання недоліків і кпини однолітків; дидаскалогенії; фізичні покарання; приниження почуття особистої гідності у словесних покараннях; залякування; примушування їсти; відсутність достатнього спілкування з однолітками; занадто суворе виховання; накопичений досвід невіршених завдань; розлучення з об'єктом прихильності.

Детермінанти страхів у дітей на третьому рівні соціалізації (мезосередовище): культивування страху; негативний досвід спілкування з особами протилежної статі; стихія; пожежа; землетрус; військові дії; перегляд телепередач з залякувальним змістом; накопичений досвід нерозв'язаних завдань.

Встановлено, що із тридцяти відомих детермінант страхів у дошкільнят *двадцять знаходяться на першому рівні соціалізації дитини – у мікросередовищі, у її родині; тринадцять детермінант страхів знаходяться на другому рівні соціалізації дитини – у дитячому садку, тобто в першому макросередовищі, і лише шість – на третьому рівні соціалізації, в другому макросередовищі та мезосередовищі дитини.* Тому діагностику страхів у дошкільнят та їх психокорекцію і психопрофілактику потрібно здійснювати, ґрунтуючись на детермінантах і обстежуючи дитину на першому та другому рівнях соціалізацій, тобто у дитячому садку та сім'ї.

Диференціація видів страху у дітей дошкільного віку. За своїм походженням *страхи поділяються на такі види: навіювані, особистісно зумовлені та ситуативні.*

Навіювані – це такі страхи, які виникають у дитини під впливом слів чи дії дорослого, тобто повністю визначаються усвідомленим чи неусвідомленим впливом дорослих на дитину. Низка авторів – Дж. Лешлі, М. Буянов, О. Захаров, Г. Еберлейн, Л. Таран – виділяють окремі конкретні *причини навіюваних страхів.* Вони такі: *залякування (жартівливе чи зле), фізичні покарання, примушення їсти чи виконувати гігієнічні процедури, приниження почуття особистої гідності, висміювання невдач дитини та гіперпротекція.* Кожна з вищезазначених причин може викликати появу у дитини одного з конкретних видів страху, таких як: страх фізичних покарань; страх перед батьком, матір'ю; страх не догодити дорослому; страх неуспіху в діяльності; страх бути висміяним. Особливо слід наголосити, що прямим наслідком жартівливого чи злого залякування дитини є поява таких видів страху, як страх перед лікарем, медичними процедурами (уколами), вигаданими істотами – "Бабаєм", "барабашкою", – чи казковими героями – "Бабою Ягою", жуком-павуком.

Особистісно зумовлені страхи – це страхи, що викликані, як правило, через незадоволення потреб, життєво важливих для повноцінного розвитку особистості. *Причинами, що викликають особистісно зумовлені страхи, є думки про власні вади (депривація потреби дошкільняти бути впевненим, що він хороший), відсутність впевненості у*

дитини в безумовній любові до неї з боку батьків, розлучення з об'єктом прихильності. Вищеназвані причини викликають появу особистісно обумовлених страхів, а саме: страх засинати наодинці, страх залишатися одному вдома, страх захворіти. Ця група причин та страхів названі А. Рояк, І. Мседведевою, А. Адлером, В. Леві, Дж. Боулбі.

Особистісно зумовлені страхи є такими, які важко усунути, тому що, як правило, дорослі намагаються впливати лише на зовнішній бік цих страхів, не враховуючи внутрішнього характеру страху, внутрішнього значення та причин, що його викликали.

Ситуативні страхи – породжуються реальними переживаннями у житті дитини ситуацій, у яких вона перелякалась. Це могли бути; пожежа, грім, блискавка, землетрус, військові дії, фізичні покарання, алкоголізм чи пияцтво батьків, мультиплікаційні фільми чи казки з жахами, участь дитини до 9 років у похоронній процесії при похованні небіжчика. У таких випадках виникає страх як прояв природного захисного рефлексу, але на цьому його дія не припиняється. Страхи, що викликані конкретними ситуаціями – страх смерті, боязнь тварин, раптових різких звуків, страх великих просторів і тісних приміщень, страх перед транспортом тощо – залишають важкий слід у психіці дитини і часто потім переходять з дитиною, що виросла, у доросле життя. Тому надзвичайно важливо пам'ятати про життєву потребу оберегати дитину від ситуацій, які можуть викликати в неї переляк.

Іноді провідні механізми формування страхів вказаних груп можуть сполучатися між собою, утворюючи складну, мотивовану психологічну структуру. Іноді страхи важко усунути тільки тому, що ми намагаємося впливати лише на їх зовнішній бік, не враховуючи внутрішнього характеру страху, його змісту та значення. Більш ефективними будуть впливи на причину страху, тобто на що умови та обставини породжують його, на детермінанти страху.

Часті і тривалі переживання страху у ранньому віці сприяють формуванню у дитини боязкості та лякливості. Залякані діти ростуть хворобливими і слабкими, тобто хворобливість можна розглядати як одну з детермінант страху, але і страхи частіше зустрічаються у дітей, які хворіють. Помічено, що середня кількість страхів більша у дівчат, ніж у хлопчиків, що говорить про більшу особистісну чутливість до страхів у представниць жіночої статі, але стать не можна розглядати як детермінанту страху.

Гіперактивність та повільність дитини. Традиційно дорослі однозначно оцінюють ці категорії дітей, пов'язуючи їх із відхиленнями

від норми. Проте особливості поведінки активних і повільних дітей говорять у першу чергу про їх фізіологічні відмінності. І якщо такі відмінності вчасно не враховуються дорослими, це може стати головним чинником шкільної неуспішності дитини, порушень її стосунків у різних системах: однокласники, батьки, педагоги, дорослі.

Гіперактивність дитини. Для гіперактивної дитини, що відвідує ДНЗ, важливо вчасно спрямовувати її надмірну енергію у конструктивне русло (просити про допомогу, давати завдання). Ускладненість стосунків такої дитини з вихователем може погіршувати процес і результат перебування дитини у групі дошкільного закладу. Особливу складність у батьків і педагогів викликає початок навчання такої дитини у школі, оскільки вона не готова фізіологічно і психологічно до виконання завдань, що вимагають довільності пізнавальних та емоційних процесів. Жорсткі вимоги з боку дорослих і змушування дитини до виконання нецікавих для неї навчальних завдань є складною діяльністю у психологічному та фізіологічному аспектах, оскільки дитина об'єктивно не може витримати таких навантажень. Потрібно поступово розвивати і волевільні якості гіперактивної дитини. Вона має вчасно йти до школи і навчатися за традиційною програмою, яка не передбачає перевантажень. Для гіперактивної дитини важливо не отримання великої кількості навчальної інформації, а оволодіння нею прийомом регуляції власною поведінкою.

Якщо інтелектуальне і фізіологічне навантаження буде відповідати можливостям дитини, то до завершення навчання у початковій ланці загальноосвітньої школи гіперактивність поступово минається.

Батькам гіперактивної дитини потрібно постійно консультоватись у відповідних фахівців (психолога, невропатолога) щодо з'ясування чинників і природи надмірної активності дитини. І якщо, за висновками фахівців, дитина не потребує медичної допомоги, *батькам* варто намагатись у процесі міжособистісного спілкування не поглиблювати проблеми, дотримуючись відповідних *рекомендацій*:

1. Підтримувати усталений для дитини режим дня, не допускаючи надмірного перезбудження. Для виконання домашнього завдання краще відвести конкретно фіксований час.

2. Після відвідування навчального закладу (школи чи ДНЗ) погуляти з дитиною на свіжому повітрі, надаючи перевагу активному відпочинку. Починати вчити уроки тільки після прогулянки.

3. Перед сном краще уникати перегляду телевізора, надаючи перевагу прогулянці на свіжому повітрі.

4. Намагатись якомога більше часу проводити разом.

5. Поступово привчати дитину до самостійності і відповідальності, доручаючи їй спочатку ті завдання, з якими вона впорається.

6. Фіксувати увагу дитини на тому, що повільне виконання завдань є більш результативним через меншу кількість помилок.

7. Заохочувати та емоційно підтримувати дитину у ситуаціях найменших проявів самостійності і розважливості.

8. Не намагатись змінити дитину, якщо вона чинить всупереч вимогам та очікуванням батьків.

9. Не карати дитину за надмірну активність позбавленням можливості рухатись.

Надмірна повільність дитини. Порівняно з гіперактивними повільні діти привертають увагу дорослих, переважно, коли стикаються з низкою проблем, навчаючись у школі, не витримують умов "шкільного конвеєра" і потрапляють до лікаря з неврозом. Як правило, повільні діти на момент вступу до школи демонструють готовність до навчання. Проте початок безпосереднього навчання доводить незрілість і неготовність таких дітей продовжувати навчання. Так відбувається тому, що у зв'язку з особливостями і швидкістю перебігу нервових процесів дитина не встигає за темпом пояснень учителя, розрахованим на середньостатистичного учня. Нерозуміння навчального матеріалу у школі ускладнюється нездатністю виконання усіх домашніх завдань. Внаслідок цього викає перевтома, яку компенсувати така дитина не може через об'єктивно прискорений темп навчальної та дозвіллевої діяльності як у навчальному закладі, так і в сім'ї.

Намагаючись бути "гарним" у старшому дошкільному віці, відповідати новому статусу "учень" у молодшому шкільному віці, не викликати насмішок однолітків у підлітковому віці, повільна дитина приречена знаходитись у постійному стресі, що негативно впливає на процес і результати навчання дитини (знижуючи показники пам'яті, уваги, мислення) та психологічний клімат у сім'ї (не виправдовуючи очікувань батьків). Негативні наслідки такої ситуації різноманітні: від неврозів до психосоматичних хронічних захворювань.

Поради батькам повільної дитини:

1. Уважно та регулярно спостерігати за дитиною, щоб з'ясувати, чи дійсно вона є повільною. Можливо, темпи нервової діяльності батьків і дитини різні?

2. З'ясувати, що може бути причиною надмірної повільності дитини. Можливо, це пов'язано зі складністю завдань чи незрозумілістю інструктажу.

3. Не докоряти дитині за повільність виконання завдань та не карати її за це.

4. Намагатись дотримуватися спокійного режиму дня. Це допоможе повільній дитині почувати себе впевненіше, допоможе довше зберігати працездатність, а отже, результативність виконання делегованих їй завдань.

5. Обговорювати з дитиною плани на день та пропонувати, за потреби, власну допомогу.

6. Педагогам і батькам слід відмовитися від чіткої регламентації часу, відведеного на виконання завдань. З метою покращення мотивації самостійності дитини та покращення результатів виконання завдань можна використовувати годинник з піску.

7. Делегувати збільшення часу повільній дитині для організаційних моментів.

8. Заохочувати дитину за найменші успіхи та обов'язково говорити з нею про те, що допомогло їй у власних досягненнях.

9. Сприймати дитину такою, якою вона є.

4. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ. Для того щоб у дитини виникла внутрішня позиція школяра, потрібен певний ступінь готовності – рівень її психічного розвитку. 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 разі 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. Завдання 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 ознайомлює 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 відгукуються на пропозиції й

зауваження вихователів, враховують їх у родинному вихованні. У таких родинах вдається правильно організувати спілкування, добре підготувати дитину до шкільного життя.

Таким чином, соціальну ситуацію розвитку при переході дитини із дитячого садочка до школи складають:

- 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 та успіх у навчанні стають головним критерієм у ставленні однолітків один до одного і визначають місце дитини в класі;
- навчальна діяльність соціально значуща, обов'язкова для всіх дітей, підпорядкована строгому розпорядку.

Мотиваційна готовність дитини до шкільного навчання. Під мотиваційною готовністю розуміють бажання вчитися і ставлення до школи та 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.

Для формування в дошкільників правильного уявлення про школу в розпорядженні вихователів і батьків багато простих та доступних засобів: читання книг про школу, ознайомлення з деякими правилами поведінки учня, відвідування школи, розповіді про життя школярів.

Формуванню позитивного ставлення до школи допомагають і різні режимні процеси, що привчають дитину до самостійності, дисциплінованості. Під час екскурсій, прогулянок можна підкреслити, що

поводити 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 для того, щоб знання дітей були пронизані світлим почуттям очікування зустрічі зі школою.

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 ставити запитання, що виявляється як схвалення, доброзичливість, уважність, повага, готовність відповісти;
- пізнавальні бесіди з дітьми;
- використання ігор.

Наявність пізнавальної потреби є головною умовою того, щоб у дитини не виникло неприємне ставлення до навчання, яке створює багато складних 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.

Таким чином, мотиваційну готовність дошкільника до навчання у школі складають:

- 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;
- використовувати педагогічні засоби формування готовності дошкільника до навчання у школі.

Пізнавальна готовність дошкільника до школи. 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.

Перелічені вище вміння лежать в основі виділення дитиною предмета свого пізнання і прийняття нею навчального завдання. Навчати цих умінь слід на основі розвитку пізнавальних процесів – пам'яті, сприйняття, мислення, уяви. *Починається ця робота з розвитку відчуттів і сприйняття.* Дітей ознайомлюють з такими властивостями предметів, як форма, розмір, колір, смак, запах. Важливо показувати залежність між властивостями предмета: 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 завдання, 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 до плану.

Основна умова розвитку мислення дошкільника, як і розвитку його особистості в цілому, – спілкування з дорослим. Стандартними причинами, що приводять до відставання в розвитку, є: наявність конфліктів у сім'ї, сімейний алкоголізм, дефіцит спілкування. Потрібно забезпечити, щоб спілкування з дорослими було повноцінним і у кількісному, й у якісному відношенні – в інтелектуальному та емоційному значенні. *У спілкуванні з дорослим формується той запас знань, з яким дитина повинна приходити в школу, а саме:*

1. *Ознайомлення 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 заєць взимку білий, чому їжак узимку спить, навіщо смуги на хутрі в тигра).

2. Інший напрямок формування знань – *уявлення про події та 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 конкретного ознайомлення з різними видами людської праці.

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.

Таким чином, пізнавальну готовність дошкільника до систематичного навчання складають:

- 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 складниками пізнавальної готовності дитини є вміння виділяти предмет свого пізнання і приймати навчальні завдання;
- формування пізнавальної готовності ґрунтується на розвитку 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 ознайомлення дошкільників із простими фізичними явищами; уявлення про події і явища суспільного життя; засвоєння елементів грамоти.

*Вольова готовність дитини виконувати вимоги школи. Наступний параметр готовності дитини до шкільного навчання – міра її довільності 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, довільним.

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 довільності процесів сприйняття, пам'яті сприяють ігри з правилами.

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, пов'язаних із взаєминами дитини з дорослими і ровесниками. Характерною рисою дошкільників є те, що загальмовувати безпосередні свої бажання, підпорядковувати мотиви залежно 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.

Таким чином,

- навчання у школі може докорінно змінити 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;

• важливим фактором вольового розвитку дошкільників виступає формування мотивів, пов'язаних із взаєминами дитини з дорослими і ровесниками.

Емоційна готовність дошкільника до входження у систему взаємовідносин шкільного середовища. В умовах шкільного навчання діти повинні не тільки успішно навчатися, але й уміти 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.* 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 переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань – радість від успішного вирішення, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву. Важливим аспектом емоційної 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, товариськість, готовність старанно, з власної ініціативи 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.

Таким чином, 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 уміння спілкуватися з учителями і товаришами; правильна моральна поведінка; уміння 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 вирішення, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. Чи проявляються у дитини ознаки індивідуальності?
2. Які характеристики темпераменту і нервової системи проявляються у дітей?
3. Які основні напрямки роботи з дітьми щодо реалізації індивідуального підходу?
4. Що таке психологічна готовність до школи?
5. Вкажіть на основні компоненти психологічної готовності до шкільного навчання.
6. Охарактеризуйте компоненти психологічної готовності до шкільного навчання.
7. Розкрийте особливості інтелектуальної готовності до школи.
8. Які особливості психічних станів дошкільників?
9. Розкрийте особливості негативних рис особистості дошкільника.
10. Сформулюйте основні принципи роботи з дітьми з негативними проявами поведінки.

ЛІТЕРАТУРА**Основна:**

1. Дуткевич І. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / І. В. Дуткевич. – К. : ЦУЛ, 2007. – 392 с.
2. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова и др. ; под ред. С. Л. Новоселовой. – М. : Просвещение, 1989. – 286 с.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. / О. Л. Кононко – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. Н. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
5. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Уильям Крэйн / под науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.
6. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 457 с.
7. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
8. Фельштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельштейн. – М. : Межд. пед. акад., 1994. – 192 с.

Додаткова:

9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
10. Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1990. – 368 с.
11. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 416 с.
12. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебн. / В. С. Мухина. – 6-е изд. – М. : Академия, 2000. – 453 с.
13. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 241 с.
14. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.
15. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – С. 465–510.

17. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

18. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс : учеб. пособие / О. А. Шаграева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

19. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды : проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. -224 с.

20. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Навчальне видання

Пихтіна Ніна Порфиріївна,
Пісоцький Олександр Петрович

ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ: КУРС ЛЕКЦІЙ

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – В. М. Косяк
Літературне редагування – О. М. Лісовець

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 9,12
Ум. друк. арк. 9,88

Папір офсетний
Тираж 125 пр.



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.