

The background is a dark blue field filled with various abstract geometric shapes and lines. There are large, rounded rectangular shapes in yellow, cyan, and red. Smaller circles in blue, purple, and green are scattered throughout. Thin, solid lines in cyan and red, along with dotted lines in yellow and cyan, crisscross the space. A thick cyan horizontal line is positioned below the author's name.

Пихтіна Н. П.

**ДИТЯЧА ТА ПЕДАГОГІЧНА
ПСИХОЛОГІЯ**
Лекції

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
Кафедра дошкільної освіти

Н. П. Пихтіна

ДИТЯЧА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ
Лекції

**Навчальний посібник
для здобувачів першого (бакалаврського) рівня
спеціальності 012 Дошкільна освіта**

**Ніжин
2025**

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 7 від 26.12. 2024 р.

Рецензенти:

Тимошенко О. А. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і практичної психології НДУ імені Миколи Гоголя;

Бобро Л. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти НДУ імені Миколи Гоголя;

Лісовець О. В. – доктор філософії, доцент кафедри дошкільної освіти НДУ імені Миколи Гоголя

Пихтіна Н. П.

ПЗ5 Дитяча педагогічна психологія : лекції: навч. посіб. для здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2025. – 170 с.
ISBN 978-617-527-351-7

Навчальний посібник вміщує лекційний матеріал з навчальної дисципліни "Дитяча педагогічна психологія". Відповідно до логіки тем, визначених програмою навчальної дисципліни, у посібнику представлені розгорнуті лекції, які об'єднані у відповідні три розділи: загальні питання дитячої психології, психологічні особливості розвитку дитини від моменту зачаття до 6–7 років, педагогічна психологія як наука про розвиток, навчання, виховання, дитини. Кожна тема представлена відповідною логікою змісту: назва теми, план лекції, Рекомендована література, виклад змісту лекції за означеними питаннями, запитання та для самоперевірки та самоконтролю.

УДК 159.922.7(076.6)

ЗМІСТ

Передмова	4
РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ	6
Лекція 1. Тема 1.1. Дитяча психологія як наука про особливості психічного розвитку дитини	6
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ВІД МОМЕНТУ ЗАЧАТТЯ ДО НАРОДЖЕННЯ.....	18
Лекція 2. Тема 2.1. Пренатальний період розвитку дитини.....	18
Лекція 3. Тема 2.2. Психологічні особливості розвитку дитини першого року життя	30
Лекція 4. Тема 2.3. Психічний розвиток дитини раннього віку	37
Лекція 5. Тема 2.4. Гра як провідна діяльність у дошкільному віці	48
Лекція 6. Тема 2.5. Розвиток особистості дошкільника	62
Лекція 7. Тема 2.6. Розумовий розвиток дошкільника.....	72
Лекція 8.....	92
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА ПРО РОЗВИТОК, ВИХОВАННЯ, НАВЧАННЯ ДИТИНИ	118
Лекція 9. Тема 3.1. Педагогічна психологія про розвиток і навчання дітей ...	118
Лекція 10. Тема 3.2. Педагогічна психологія про розвиток і виховання дітей дошкільного віку	140
Лекція 11. Тема 3.3. Психологія педагогічної діяльності та професійного спілкування	151
ГЛОСАРІЙ.....	162

ПЕРЕДМОВА

У професійній підготовці здобувачів першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта, освітній компонент (ОК) "Дитяча педагогічна психологія" – має важливе значення як нормативна фахова дисципліна. Її вивчення націлене на формування низки загальних (ЗК) та спеціальних (СК) компетентностей, а зміст і форми роботи, формують ці компетентності та відповідні програмові результати навчання (ПРН).

Зміст навчального посібника, відповідно до змісту програми навчальної дисципліни "Дитяча педагогічна психологія", представлений трьома розділами.

Перший розділ *"Загальні питання дитячої психології"*, де представлена інформація щодо дитячої психології як науки та її предмету вивчення; зв'язків з іншими науками; методів науково-психологічного вивчення розвитку дітей; особливостей вивчення дітей вихователем дитячого садка та практичним психологом дошкільної установи.

В межах другого розділу *"Психологічні особливості розвитку дитини від моменту зачаття до 6–7 років"*, представлена інформація, яка стосується пренатального періоду розвитку дитини, психологічних особливостей розвитку дитини першого року життя, психічного розвитку дитини раннього і дошкільного віку, гри як провідної діяльності дитини у дошкільному віці, особистісного та розумового розвитку дошкільника, індивідуальних відмінності дітей дошкільного віку та їх психологічної готовності до навчання в школі.

У третьому розділі *"Педагогічна психологія як наука про розвиток, навчання, виховання, дитини"*, інформація представлена в межах трьох тем.

У темі *"Педагогічна психологія про розвиток і навчання дітей"* презентовано базові поняття теми: про розвиток, психічний розвиток, фактори психічного розвитку, рушійні сили та закономірності психічного розвитку.

Представлені питання психічного розвитку у процесі навчання, зону ближнього розвитку. Розглянуті класифікації видів навчання. Здійснене порівняння традиційного та інноваційного навчання. Охарактерезовані психологічні основи індивідуалізації та диференціації навчання, особливості навчання обдарованих та невстигаючих дітей.

Тема *"Педагогічна психологія про розвиток і виховання дітей дошкільного віку"* забезпечує психологічне підґрунтя для розуміння з позиції психологічної науки процесу виховання, його методологічних та методичних принципів, закономірностей; основних факторів і психологічних умов ефективного виховання. Характеризує психологічні вимоги до форм і методів

виховання дитини дошкільного віку на різних вікових етапах; обґрунтовує критерії та рівні вихованості особистості.

Зміст теми *"Психологія педагогічної діяльності та професійного спілкування"* забезпечує розуміння загальної характеристики та структури педагогічної діяльності; стилів педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Здійснює психологічне обґрунтування педагогічних здібностей та особистісних якостей педагога, його професійної компетентності.

У пропонованому навчальному посібнику представлені тексти лекцій до усіх одинадцяти лекційних тем трьох розділів, що представлені у програмі навчальної дисципліни.

Кожна лекція має рекомендований перелік джерел для поглибленого вивчення означених питань, детальні питання для самоперевірки та самоконтролю за кожною темою. Це створює необхідні умови для ґрунтовного засвоєння змісту тем і розділів з курсу.

Тексти лекцій мають широкі потенційні можливості для диференціації завдань для самостійної роботи студентів, зосереджених навколо опрацювання текстів лекцій. Вони прописні у програмі навчальної дисципліни та методичних рекомендаціях до семінарів та лабораторних занять.

Варіантами самостійного опрацювання текстів лекцій та рекомендованої літератури до них можуть бути:

- Електронний варіант *тез* на основі опрацювання текстів лекцій;
- Складання *опорних схем до текстів лекцій*;
- Підготовка *мультимедійної презентації на основі опрацювання текстів лекцій та її використання під час відповіді*;
- *Педагогічний анонс* новинок літератури, результатів досліджень з питань теми.

Висловлюємо сподівання, що підготовлений навчальний посібник суттєво поліпшить процес засвоєння навчальної дисципліни, сформує відповідні загальні та спеціальні компетентності у здобувачів та забезпечить психологічну компетентність майбутніх вихователів.

РОЗДІЛ 1.

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЛЕКЦІЯ 1

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

1. *Поняття про дитячу психологію та її предмет*
2. *Значення дитячої психології. її зв'язок з іншими науками*
3. *Методи науково-психологічного вивчення розвитку дітей*
4. *Особливості вивчення дітей вихователем дитячого садка та практичним психологом дошкільної установи*

Рекомендована література

1. **Дуткевич І.В.**, *Дошкільна психологія: навч. посібник*. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.
2. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія : курс лекцій* / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.
3. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 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, трудитися, 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, розвитку 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 цілого ряду 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 оточуючий 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 і 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 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 складає важливу умову психічного розвитку. Без вдосконалення роботи мозку, який є органом психіки, психічний розвиток взагалі був би неможливим. Психологу необхідно 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 необхідне 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 цілого ряду 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. МЕТОДИ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

Основу будь-якої науки складає 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 виникаючі зміни, тобто використовувати так званий **лонгітюдний метод**;
- або вивчати велику кількість дітей кожної вікової групи і з'ясувати, 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 прослідковувати 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 вибірковими**. **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, значимим, 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 мимо їхньої уваги.

Експеримент дозволяє досліднику викликати ті прояви дитячої психіки, які його цікавлять. В експерименті дослідник спеціально створює і видозмінює умови, в яких протікає діяльність дитини, ставить перед нею певні задачі і по тому, як ці задачі вирішуються, судить про психологічні особливості досліджуваного.

Розрізняють **лабораторний і природний** експеримент. Стосовно дітей-дошкільників особливих відмінностей між ними немає: у всіх випадках необхідно, щоб діти були зайняті *цікавою* для них справою. Особливим видом експерименту є **формуючий** 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 і виховання дітей.* Зовні вони схожі: і тут і там дітей *вчать* чомусь новому і успішний *результат* навчання розглядають у *якості 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 випадку він називається **констатуючим**) для того, щоб зафіксувати у дітей той рівень розвитку потрібного психічного процесу або якості, котрий склався у звичайних умовах виховання. *Потім* іде **формуючий** експеримент, мета, якого – отримати новий рівень у відповідності з наявними припущеннями. На *заключення* проводиться знову точно такий же експеримент, як спочатку, але на цей раз 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 у додаток до спостереження і експерименту, або пригодні 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.

Вивчення результатів (продуктів) діяльності. Продукти діяльності дітей – це їх малюнки, ліпка, 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 *самої діяльності*, особливо малюнки, які створила дитина за задумом. Для багатьох дослідників дитячі малюнки слугують значимим 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 познайомилася у процесі дії. Дитячі малюнки дають можливість у певній мірі судити і про *рівень розумового розвитку* їх авторів. Встановлено, що малюнки розумово-відсталих дошкільників відрізняються примітивністю змісту і 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 допуститися грубої помилки. Продукти діяльності дають досить достовірний матеріал лише у тому випадку, 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). 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 ні в якому випадку 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 задають 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 врахувати індивідуальні особливості дитини, але проведення такої бесіди 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 її ставлення до дитини. Тактовність, привітність, доброзичливість, здатність відчувати індивідуальність дитини вирішують 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 і однозначні. Оцінка не повинна залежати від особистого враження людини, яка проводить випробування.

Кожне завдання, яке входить у тест, дається не водному, а у декількох варіантах: адже одне завдання дитина може виконати вдало або невдало залежно від випадкових причин, а рівень успішності виконання ряду подібних завдань навряд чи видасться 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

у якості вікової норми. 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 допускає ніяких змін. Діти, яких обстежують за допомогою тесту, повинні виконувати ті ж завдання і точно у таких же умовах, що й діти, на чіїх 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, у якій мірі 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 встановили, 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 у практичних цілях 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 і 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 необхідно 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, встановлення *позиції*, яку займає кожна дитина у групі однолітків. *Взаємини* між дітьми зазвичай виявляють за

допомогою "вибору у дії". Наприклад, діти по одному запрошуються у роздягальну 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.

4. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ ВИХОВАТЕЛЕМ ДИТЯЧОГО САДКА ТА ПРАКТИЧНИМ ПСИХОЛОГОМ ДОШКІЛЬНОЇ УСТАНОВИ

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 вірною не більше ніж на половину. Неможливо вивчати одночасно поведінку всіх або навіть декількох дітей групи. Щоб досягти гарних результатів, вихователю необхідно 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 можна в'яснити 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 по можливості детально 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 оточуючих 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 мислинських задач, дає доручення, для виконання яких необхідно запам'ятати певну послідовність слів, дій і т.п. Для вивчення розвитку уяви, уміння 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 і у вигляді завдання, яке дають на заняттях усій групі.

У процесі спостереження можуть бути використані й *елементи опитування*. Краще, коли запитання дають дитині в зв'язку із виконанням у даний момент дій. Не потрібно перетворювати бесіду у самотійний "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 задають питання про неї саму, про певні уміння або якості (Чи вмієш ти гратися?; Чи люби ти машинки?; Чи сміливий ти?), потрібно пам'ятати, що відповіді можна тлумачити тільки як показник того, що дитина думає про себе, але ні в якому разі не того, якою вона є насправді.

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

Результатом вивчення розвитку дитини є *психологічна характеристика*. При її складанні вихователю 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 спеціалістів-психологів.

Особливості діяльності практичного психолога дошкільної установи

Усі дорослі люди, які працюють у дитячих установах, вирішують одну спільну задачу – 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. Задачі 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 приходиться у дитячій 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 витoki 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 – одна 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 ні в якому 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, но-вих педагогічних методів, термінів і форм навчання є психологічне здоров'я дітей.

Працюючи у будь-якому навчально-виховному закладі, практичний психолог вирішує основні задачі практичної психології освіти. Перш за все він відповідальний за дотримання психолого-педагогічних умов, які найбільш сприятливі для психічного і 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 таке дитяча психологія як наука?
2. Що є предметом дитячої психології?
3. Які завдання розв'язує дитяча психологія?
4. Дані яких психологічних наук використовує дитяча психологія?
5. Які взаємозв'язки має дитяча психологія з іншими науками? Назвіть ці науки.
6. Чому знання дитячої психології є важливими для майбутніх вихователів ЗДО?
7. Що таке методи? Методи психології?
8. На які групи поділяються методи психології? Які підгрупи їх складають?
9. Які методи у вивченні дітей дошкільного віку може використовувати вихователь?
10. Вкажіть на особливості вивчення дітей практичним психологом установи.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ВІД МОМЕНТУ ЗАЧАТТЯ ДО НАРОДЖЕННЯ

ЛЕКЦІЯ 2

ТЕМА 2.1. ПРЕНАТАЛЬНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ ДИТИНИ

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 протіканні вагітності.*

Рекомендована література

1. **Дуткевич І.В.**, *Дошкільна психологія: навч. посібник*. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія : курс лекцій / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.);
4. **Токарева Н.М.** *Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг, 2013. 223 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 і утворюють подвійну спіраль. При самоподвоєнні ДНК ланцюги розходяться, реконструюються і утворюють дві нові спіралі, кожна із яких за своїм хімічним складом ідентична материнській. Спосіб ділення заплідненої яйцеклітини називається *мітозом*.

Причина, за якою 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 вірогідність 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; при наявності домінантного гену вплив рецесивного, який відповідає за ту ж саму рису (наприклад, колір очей), приховується. Існує ряд 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 лишньої (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 багаточисельних 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 сіблінгів. Навіть використання близнюкового методу не дає однозначної інформації, оскільки досвід дизиготних близнюків відрізняється у більшій мірі, ніж досвід монозиготних. Більше того, має місце схожість між прийомними батьками і усиновленими ними дітьми, що свідчить про те, що поряд із генетичними середовищні чинники відіграють досить немалозначиму роль у визначенні розумових здібностей дитини.

Деякі риси характеру також мають генетичну основу; загалом, гени у більшій мірі 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 по мірі дорослішання дитини її генетична основа відіграє все більшу роль, визначаючи її вибір того середовища, яке сприяє розвитку успадкованих нею особливостей. Проте цей вплив як відомо є в тій же мірі і середовищним, як і генетичним; цей аргумент нагадує, що у кінцевому рахунку 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-а фаза – *стадія зародку* – охоплює період від зачаття до моменту імплантації, тобто прикріплення зародку, який розвивається, до стінок матки. Ця фаза триває 10-14 днів;
- 2-а фаза (з 2-го по 8-й тиждень) – *стадія ембріону*, яка характеризується диференціацією клітин, із яких починають розвиватися основні органи;

- 3-я фаза – *стадія плоду* (з 8-ого 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 зародку* 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 ембріону* закінчується відносно автономне існування зародку і встановлюється безпосередній зв'язок між організмом матері та ембріоном (закріпившись, зародок починає інтенсивно рости).

Стадії зародку 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 – появляються зачатки рота, шлунково-кишкового тракту і печінки. Швидко розвивається серце, чіткіше диференціюються області 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 тільця.

- 8-й тиждень – ембріон досягає у розмірі 2,5см. Досить чітко видні обличчя, рот, очі та вуха. Починається розвиток м'язів та хрящів. На ручках і ніжках можна розрізнити пальчики; починають оформлятися статеві органи.

Ембріональний період характеризується надзвичайно швидким *розвитком нервової системи*. Наслідком цього є те, що перші 8 тижнів вагітності є *сензитивним періодом*, нормальне протікання 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 вірогідністю буде страждати психічними розладами, 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 і органи, які раніше знаходилися у зародковому стані. Аж до 8-митижневого строку плід відносно пасивно плаває у амніотичній рідині. Однак, починаючи з цього моменту, він уже може реагувати на дотик; все більше диференціюється і ускладнюється моторика.

До кінця 8-го тижня починає розвиватися репродуктивна система.

- *12 тиждень* – плід близько 7,5см у довжину. 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 11,25см у довжину. 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 15см у довжину; чує, досить вільно ворухиться. Остаточо формуються ручки і ніжки.

- *6-й місяць* – плід близько 25см у довжину. 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 вірогідність виживання дитини та її нормального розвитку. Зміцнюються легені, що забезпечить після народження повноцінне дихання. Збільшується вага і ріст. До моменту досягнення плодом маси 1,4кг значно підвищуються його шанси на нормальний постнатальний розвиток; якщо дитина народилася з вагою принаймні 2,3кг, то їй, швидше за все, не знадобиться перебування в інкубаторі. Зазвичай, народжена у термін дитина має ріст 50-53см і важить близько 3,3кг, однак межі норми у цьому відношенні досить широкі.

3. ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІУТРОБНОГО 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 внутріутробного середовища* здійснюють істотний вплив на розвиток плоду, а також на стан здоров'я і адаптивність дитини у майбутньому. Крім цього, на розвиткові майбутньої дитини відображається і

фізичний стан батька. Важливими умовами оточуючого середовища, які здійснюють вплив на плід у пренатальний період, є: вік матері; харчування матері; ліки, психоактивні речовини і радіація; захворювання матері у період вагітності; резус-фактор; стрес матері, а також вплив батька.

Вік матері. Вважається, що найбільш сприятливий для дітонародження є 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 токсікозом і анемією, а вагітність у віці до 15 років, зазвичай, веде до затримки фізіологічного дозрівання самої матері, і як наслідок, і 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, пологи у них зазвичай протікають довше і важче. 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 мізкових структур, меншу опірність до таких захворювань, як пневмонія і бронхит, 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 по забезпеченню харчування дитини і матері, очевидно, є гарним вкладом коштів, бо це дасть змогу зекономити засоби на медичну і освітню підтримку дітей із вродженими дефектами, розумовою відсталістю та іншими негативними 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 із 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, веде до появи серйозних вроджених анатомічних дефектів, зокрема рук та ніг (талидамід прописувався як препарат проти тошноти).

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 по рецепту (деякі антибіотики, гормони, мтероїди, 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 пороки серця. Чим більше жінка п'є під час вагітності, тим вищий ризик народження дитини з АСП. Вживання алкоголю у помірних дозах иакож підвищує вірогідність народження дитини з низькою вагою, відставанням у розвитку, фізичними порушеннями (наприклад, проблеми з диханням і санням), а також викиднів.

Нікотин. Паління під час вагітності веде 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-літнього 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. Однак, 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, у двічі 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 виявляють загрозу для себе і для суспільства: неважкі, неухильні, нездатні формувати емоційні зв'язки. Вживання кокаїну достовірно призводить до передчасних пологів, низької ваги при народженні навіть доноених 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 ряд 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 необхідне 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 легуї формі токсикоз характеризується високим артеріальним тиском, швидким збільшенням ваги і затримкою рідини у тканинах. Своєчасне лікування зазвичай ліквідує небезпеку для плоду. 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 тяжкою формою токсикозу, частіше мають низькі показники інтелекту.

Резус-фактор. Сама по собі наявність або відсутність резус-фактору 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, які запобігають 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 через 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 прикрості під час вагітності, частіше народжуються недоношеними або із низькою вагою; частіше бувають гіперактивними і збудливими; у них частіше спостерігаються розлади сну, харчування, перестальтики кишечника, здуття живота: вони частіше плачуть і вимагають, щоб їх узяли на руки.

У людей така залежність є кореляційною, тобто стрес матері супроводжується рядом відхилень у дитини. Досить вірогідним є те, що у стані стресу мати погано харчується, палить або п'є, гірше слідкує за своїм здоров'ям і т.п., і, 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 зачату ним дитину, хоча відомо, що подібний вплив існує. Так, було виявлено, що чим старші обоє батьків, тим вищий ризик генетично зумовлених розладів у плоду. 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'язане 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 виключенням тяжкої пренатальної і перинатальної патології. І все ж, без сумніву, майбутнім матерям і батькам потрібно порадишити зробити все можливе, щоб створити оптимальні умови для розвитку дитини.

4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДО НАРОДЖЕННЯ ТА РОЛЬ БАТЬКІВ У СПРИЯТЛИВОМУ ПРОТІКАННІ ВАГІТНОСТІ.

Сучасні наукові дослідження, проведені фахівцями різних напрямків, дозволяють виділити два найважливіших чинники, що відіграють величезну роль у розвитку психіки плоду ще в утробі 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 плоду 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 хватальний 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 зародку 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 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 ровивається внутрішнє вухо, а вся *система слуху* формується до 5 місяців. Якщо батько регулярно розмовляє із дитиною під час вагітності дружини, то майже відразу ж після народження дитина буде пізнавати його голос. Часто батьки також відмічають, що діти пізнають 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 випадку пацієнти сприймають голос так, як сприймали його, перебуваючи в утробі 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 при наявності повітря, також не діє до моменту народження. *Смак* уже добре розвинений, плід навіть надає перевагу однієї їжі іншій. Щодня він поглинає визначену кількість амніотичної рідини. Додавання до неї цукру шляхом введення його розчину змушує плід "із жадібністю проковтнути" подвійну порцію. При використанні гірко 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 поставляє їй мати. 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 сосання 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) випробовує і майбутня дитина. 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 через себе, допускає чи ні їхній вплив на дитину.

У липні 1983 року був проведений Перший американський конгрес по *перинатальному вихованню*, у роботі якого брали участь багато фахівців із європейських держав і Канади. На ньому було зроблено ряд цікавих повідомлень про дорослих, причиною страждань 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.

Зовсім 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. Що таке генетика поведінки?*
- 2. Поясніть механізм спадкової передачі?*
- 3. Що таке мейоз, мітоз, кросинговер?*
- 4. Назвати стадії внутрішньоутробного розвитку.*
- 5. Дати визначення поняття "пренатальний розвиток".*
- 6. Назвати основні стадії пренатального розвитку.*

ЛЕКЦІЯ 3

ТЕМА 2.2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ (4 ГОД.)

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

Рекомендована література

1. **Дуткевич І.В.**, *Дошкільна психологія: навч. посібник*. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія : курс лекцій / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.);
4. **Токарева Н.М.** *Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

1. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ДИТИНСТВІ.

Психічний розвиток дитини вражає своєю інтенсивністю. Як зазначають науковці, 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 самотійно 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 оточуючих людей.

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

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

У результаті спостерігаються відставання у розвитку опорно-рухового апарату, аналізаторів, а згодом і психічних функцій (сприймання, пам'яті, мовлення тощо). Якщо дитина засвоїла деякі вміння та навички, то хвороба може швидко зруйнувати їх.

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. Необхідно налагодити

доброзичливі, емоційно позитивно забарвлені, стабільні стосунки з малюком як провідний канал передачі суспільного досвіду, шлях педагогічно доцільних впливів на дитину.

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

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

Залежно від змісту спілкування протягом раннього дитинства виділяють дві його форми – *ситуативно-особистісне (від народження до 6 міс.)* і *ситуативно-ділове (до 3-х років)*.

Залежність від контролю з боку дорослого зберігається на високому рівні протягом усього дошкільного дитинства. При відсутності належного підкріплення з боку дорослих, уміння і навички малюка легко руйнуються. Наприклад, дитина вітається лише у дитячому садку, а коли перебуває з батьками, – ні. Це свідчить про те, що вихователь у дитячому садку постійно нагадує дітям про цю норму поведінки, схвалює, коли малюки її виконують. Батьки ж цього не роблять. З цієї ж причини, деякі діти, які повертаються у садочок після канікул, чи 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, перенажання 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 взаємозв'язані;
- висока пластичність психічної та вищої нервової діяльності, що має позитивні (висока научуваність, швидке оволодіння новими навичками і вміннями) та негативні сторони (нестійкість настрою, поведінки, ситуативність виявлення навичок та умінь);
- сенсомоторні потреби, які виникають на основі орієнтувальних реакцій дитини – рушійні сили розвитку пізнавальних процесів та передумов особистості;
- провідну роль у психічному розвитку малюка відіграє близький дорослий.

2. 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 оточуючим про незадоволені потреби, які мають життєво важливе значення для малюка. Створений дорослими позитивний емоційний фон, доброзичливість, ласкаві звертання, уважність, турбота викликають у малюка відповідні емоційні реакції. *Посмішка новонародженого виступає першою соціальною емоцією, яка включається у спілкування з дорослим і є своєрідною відповіддю на лагідне звертання до неї.* Тут проявляються перші *ознаки спрямованості поведінки дитини*, на основі якої згодом розвивається *цілепокладання, як необхідна риса діяльності.*

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

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-му півріччі з'являються маніпуляційні дії. Значення маніпуляцій з предметами в тому, що дитина оволодіває суспільними способами використання предметів, засвоюючи їх функції й призначення.

На цій основі *зароджуються передумови для розвитку мовлення. Першим етапом у його розвитку виступає латентне засвоєння мови, коли дитина не може сама вимовляти слова, але вже розуміє мовлення дорослого.* До року дитина вимовляє перші слова, фрази виникають після року. Завдяки

мовленню в дитини інтенсивно починають розвиватися психічні процеси. Вона прагне назвати сприймані об'єкти. У процесі маніпулятивних дій з предметами зароджується наочно-дійове мислення. Для того щоб мислити, дитині потрібно одночасно діяти з предметами.

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. *Як називається перший етап психовікового розвитку дошкільника?*

2. *Яка тривалість періоду новонародженості?*

3. *Назвати складові психічного розвитку дитини в період новонародженості.*

4. *Назвати основні характеристики періоду новонародженості.*

5. *Чим закінчується цей період новонародженості?*

6. *Як називається етап психовікового розвитку дошкільника першого року життя?*

7. *Назвати особливості психічного розвитку дитини в період першого року життя.*

8. *Назвати проблеми і складнощі психічного розвитку дитини першого року життя.*

9. *Назвати складові психічного розвитку в немовлячій період.*

10. *Чим закінчується період психічного розвитку дитини першого року життя?*

ЛЕКЦІЯ 4

ТЕМА 2.3. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

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.

Рекомендована література

1. Дуткевич І.В., *Дошкільна психологія: навч. посібник*. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія : курс лекцій* / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.);
4. Токарева Н.М. *Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг, 2013. 223 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 лепет. Така форма спілкування – ситуативно-ділова. Ділові якості дорослого стають головним мотивом спілкування. У 2,5 роки дитина у грі наслідує дорослого, у неї розвивається символічна дія (використання заміників). Здатність наслідувати лежить в основі інтелектуального та моторного розвитку дитини. Наслідування включає два компоненти: копіювання і відбір певних зразків для наслідування. Згодом виникає відстрочене наслідування за пам'яттю. Діти наслідують дії, якими ще не оволоділи, і це сприяє їх засвоєнню.

На думку Д. 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 – 18 – 20 міс. – *гра "поряд, але не разом".* Взаємодія з ровесником сприяє розвитку *самосвідомості, що має такі прояви:*

- з 2-х р. 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 р. – діти порівнюють себе з іншими, *зароджується самооцінка, прагнення відповідати вимогам дорослого.*

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

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

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

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

2. СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОВІКОВОЇ КРИЗИ 3-Х РОКІВ.

Кризу трьох років дослідували: Ельконін Д.Б., Виготський Л.С., Гуськова Т.В., Божович Л.І., Лембрик І., Савчин М.В., Василенко Л.П., Венгер А.Л., Морозова Н.Г., Елагіна М.Г., Славіна Л.С. та інші.

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

Л.С. Виготський під кризою розумів зосередження різких і 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 в якості джерела вікової кризи розглядають суперечності між зростаючою фізичною і психологічною можливістю дитини з одного боку і попередньо складеними формами її взаємодії з оточуючими людьми 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 дістав назву "семизір'я симптомів".

1. Яскраво виражений негативізм, який виявляється не тільки через небажання виконувати вказівки дорослого, а й виражається 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 інтерпритувати, застосовувати деструктивні способи реагування, методи покарання, 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. Протестуючий, 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 – *знецінюванням 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 закріплюватись 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 оточуючих, причому демонструвати різноманітні способи її демонстрації. 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 трьохрічної 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 Селецького А.І. й Тарарухіна С.А., сприяє формуванню 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 невизначне 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 в межах протікання кризи, на думку Виготського Л.С. 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 умови надмірної суворості дорослого, відсутності щирості у спілкуванні з дитиною, недостатнього заохочення дій малюка. Це може сприяти виникненню 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 стосовно оточуючих [2].

Криза трьох років може зумовити виникнення таких негативних проявів як: негативізм, агресію, впертість, неслухняність та інші. Таким чином, 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 (зберігаючим подібність з предметом) знаком об'єкта або ситуації, що зображаються.

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

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

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

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

Прагнення дитини увійти у світ дорослих зумовлює значні зміни у формах його спілкування. Змістовність його помітно зростає, чому сприяє оволодіння мовленням, знижується його ситуативність, з'являються теми "філософського" рівня. **На першому етапі у 3–4 роки** формується позаситуативно-пізнавальна форма спілкування дорослого й дитини, змістом якого

виступає обговорення пізнавальних проблем, задовольняється інтерес дитини до оточуючого.

У 5–7 років спілкування дошкільника з дорослим носить позаситуативно-особистісний характер, обговорюються проблеми людських взаємин, моралі. Інтенсивно розвиваються форми і зміст спілкування з однолітками, що виступає необхідною умовою організації та проведення сюжетно-рольових ігор. У ході спілкування з ровесниками у психіці та особистості дошкільника виникають такі риси, як повага до думки інших, здатність бути партнером, узгодити різні позиції, обґрунтувати, заперечити тощо.

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

Протягом дошкільного віку дитина проникає у сутність людської діяльності, переходить від її зовнішніх ознак та атрибутів до глибинного смислу й значення. **Центральне новоутворення особистості дошкільника** полягає у тому, що *відбувається перебудова внутрішньої позиції дошкільника, яка підготовлює його до вступу в школу, до оволодіння новим видом діяльності – учінням*. Поступово дошкільник все більше розуміє, що гра – це лише імітація дорослого життя, зростає незадоволеність своєю позицією. Характерно, що дитина в 3 роки говорить "я велика", а до 7 років починає вважати себе маленькою. Зростання інтелектуального рівня 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 полярних 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 зворотна, або тіньова сторона 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 тінювою, зворотною стороною 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 засвідчують, що симптоматика перехідного періоду свідчить, що сила та частота вияву окремих її складових залежить від статі дитини та способу існування в системі соціальних стосунків. Тому це необхідно враховувати у роботі з дітьми – постійно дотримуватись адекватності виховних впливів відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей.

Божович Л.І. зазначає, що в період кризи семи років вперше відбувається усвідомлена самою дитиною розбіжність 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. Діти в цей період можуть ставати неслухняними, примхливими, дратівливими, часто вступають у конфлікт із навколишніми дорослими, у них може виникати негативне ставлення до вимог, які раніше виконувалися, що доходить до впертості і негативізму [9, с. 75].

Криза семи років зумовлює такі відхилення як: манірність, дратівливість, агресивність, впертість, нечесність, замкнутість та інші. Таким чином, 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 моделюючий 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. *Як називається етап психовікового розвитку дошкільника від року до трьох?*

2. *Яка тривалість періоду раннього віку?*

3. *Назвати складові психічного розвитку дитини в період раннього віку.*

4. *Назвати основні характеристики періоду раннього віку.*

5. *Чим закінчується цей період раннього віку?*

6. *Назвіть ознаки кризи трьох років*

7. *Назвати особливості психічного розвитку дитини від трьох до семи років?*

8. *Назвати проблеми і складнощі психічного розвитку дитини від трьох до семи років.*

9. *Назвати складові психічного розвитку в період від трьох до семи років.*

10. *Чим закінчується період психічного розвитку дитини від трьох до семи років?*

11. *Назвіть ознаки кризи семи років.*

ЛЕКЦІЯ 5

ТЕМА 2.4. ГРА ЯК ПРОВІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

(2 ГОД.)

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

Рекомендована література

1. Дуткевич І.В., *Дошкільна психологія: навч. посібник*. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія : курс лекцій* / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.);
4. Токарева Н.М. *Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг, 2013. 223 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 й 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. Леонтьєв).

Ігри дітей дошкільного віку досліджували М. Я. Басов Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Д. В. Менджерицька, О. І. Тіхеєва, С. Л. Новосьолова та ін. Образ дорослого і його соціальних взаємин та 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 оточуюче соціальне життя, ніж дитина раннього віку, а і 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. Менджерицька 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. Новосолової, Н. Я. Михайленко та ін.

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

З півроку і до півтора року проявляються відображувальні предметно-ігрові дії. Дитина починає вирізняти в іграшках певні властивості; пов'язувати свої дії та їх результат, в якому виявляється та чи інша властивість предмета: якщо натиснути на гумового зайчика, то він "розмовляє", якщо штовхнути м'ячик, він котиться, а з коробочкою такого результату не отримаєш. Таким чином за допомогою власних дій дитина навчається виявляти властивості предметів, по-різному діє з різними іграшками, передбачаючи на основі попереднього досвіду їхні фізичні властивості. Змістом відображувальних предметних ігрових дій дітей виступає маніпулювання з різними предметами, спрямоване на виявлення та підтвердження їхніх властивостей. Так, дитина складає й розбирає матрешку чи пірамідку, зминає та рве папір, насипає та висипає з відерця пісок тощо.

Значущість особи 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 із 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 набрав 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-відображувальний етап предметно-маніпулятивної гри**. Спостерігаючи за

працею дорослих, дитина розкриває для себе сенс дій дорослого з предметами і намагається відтворити його у своїй грі: дорослий бере мило, щоб вимити руки; сідає за кермо автомобіля, щоб поїхати на роботу тощо. Предметні дії малюка поступово набувають ознак ігрових дій, чому сприяє дорослий, коли спонукає дитину: "вилікуй хвору ляльку; йдіть обідати разом із зайчиком".

Відмінність ігрової дії від предметної полягає в її умовному та узагальненому характері; 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 відзначає Г. А. Урунтаєва, тут можливі три варіанти дій. **Перший** передбачає два персонажі, один з яких – об'єкт дії іншого, наприклад перукар і клієнт. **Другий** складається з самостійних дій, включених у спільну для персонажів ситуацію: машиніст і пасажири. **У третьому** персонажі обмінюються діями: Покупець вибирає товар, а продавець зважує. До кінця 3 р. спостерігаються сюжети, в яких разом з набором дій задані і деякі відносини між персонажами. Наприклад, відносини керівництва і підпорядкування в грі "дитячий садок", коли вихователь веде заняття, а діти слухають. Або поєднання керівництва і підпорядкування з рівноправним обміном діями, коли в цій же грі зображаються відносини між вихователем і 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, де моделюється вирішення складних етичних проблем.

У розвитку здатності дитини до вибору та розгортання сюжету відбувається перехід від зовнішнього до внутрішнього зумовлення цього процесу. Якщо на межі раннього та дошкільного віку сюжет виникає на основі іграшок та предметів, які є у розпорядженні дітей, то у середньому дошкільному віці діти починають планувати сюжет, підбираючи для його втілення необхідні іграшки та атрибути. Від сюжету, який складається з кількох повторень певної модельованої ситуації (наприклад, "мама" то одягає, то роздягає "ляльку" – дочку) діти переходять до сюжетів, утворених з однієї-двох сюжетних ліній, у грі вирізняються певні етапи, 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, а 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 і атрибутами все частіше відкриває глибинні соціальні відносини. Сюжетно-рольова гра дозволяє малюку зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває її суспільне значення. Якщо спочатку у виборі ролі головне місце займає її зовнішня привабливість (портфель, фонендоскоп, погони), то в процесі гри розкривається соціальна користь цієї ролі. Тепер дитина розуміє, що вихователь виховує дітей, лікар їх лікує тощо.

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

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 – "пасажир" будуть протестувати. Це сприяє розвитку в дитини розуміння інших людей на основі засвоєння механізму децентрації. Водночас глибшим стає й розуміння своїх зобов'язань стосовно інших людей. Раніше дівчинка вередувала, була впертою, мамі з нею було важко. Виконуючи роль мами у грі, вона зрозуміла, як важливо, щоб дочка була слухняною. Отже, сюжетно-рольова гра формує в дитини навички соціальної перцепції та взаємодії, навчає дитину цінувати позитивні взаємини між людьми, розкриває взаємозалежність між ними.

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

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

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

Реалізація задуму гри, розгортання її сюжетних ліній відбувається шляхом виконання учасниками гри **ігрових дій** відповідно до вибраних 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 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 і садка – татові 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 основних 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 й шапочку, вчителька указку й дошку, водій сидить за кермом, моряк носить безкозирку й матроску тощо. *Ігрові атрибути сприяють збереженню сюжету, його розгортанню, пошуку дітьми нових поворотів у грі.* З їх допомогою дітям легше виконувати рольову поведінку, зберігаючи її протягом гри. *Особливо важливим використання предметів-атрибутів є на перших етапах розвитку сюжетно-рольової гри, коли сюжет і рольова поведінка дітей нестійкі, вимагають зовнішньої організації.* Дорослий обладнує 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 замінників.*

Використання дітьми замінників 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 замінники. Замість медичних голок – тоненькі палички чи макарони; замість ножа – пластмасова стрічка. Називаючи доступні їй предмети словом, яке позначає відсутній у розпорядженні дитини предмет з певними потрібними функціями, вона виконує розумову дію заміщення. Уява дитини добудовує відсутні у реальному предметі властивості так, як це необхідно для її гри. *З віком здатність дитини виконувати дію заміщення поширюється на все більше коло предметів, використовуваних у грі.* У старшого дошкільника вся гра часто відбувається з використанням лише замінників. 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 замінників має зовнішня подібність до потрібного у грі предмета. Головним стає*

функціональна спорідненість замітника зі справжнім предметом, наявність у замітниках властивостей, що дозволяють дитині діяти з ним, як із справжнім. Так, медичною голкою не може бути паперова трубочка, бо вона легко згинається. У якості замітників 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 замітників 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: вибрання 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 сприяє спільні місце гри та іграшки. *Ігрова взаємодія дітей відзначається наявністю обміну ігровими діями між ними*. У таких взаєминах малюки виступають як гравці, кожен з яких виконує свою функцію: один з них подає "посуд", інший накладає у нього "їжу". Зникають скарги з приводу втручання іншої дитини в гру. Якщо хтось виступає ініціатором гри, то він охоче приймає у свою гру однолітка. Виникають оцінки якості ігрових дій один одного, гра може припинитись, якщо одноліток не узгоджує своїх дій відповідно до теми гри. В іграх, що містять "роль у дії", виникають взаємини, зумовлені співвідношенням виконуваних дітьми функцій, що 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 роботах 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 вибраної ролі та у співвідношенні з іншими ролями. *Розподіл ролей – важливий момент у виникненні гри.* Нерідко дитина-лідер нав'язує товаришам нецікаві ролі, а сама бере на себе найпривабливішу, незважаючи на бажання інших. Якщо дітям не вдається домовитися про розподіл ролей, то гра розпадається або хтось з дітей виходить з неї.

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

організації гри та у її ході як окремі фрагменти-включення у зміст рольових взаємин дітей. 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 р. розвиток ігрової діяльності проходить етапи ознайомлювальної та відображу вальної предметної гри;

- _____ формується ставлення до дорослого як до зразка дій, якому дитина наслідує у своїх самостійних ігрових діях;

- _____ дитина залучає до гри предмети-замінники; наділяє їх ігровим значенням;

- _____ складається здатність ставити і вирішувати ігрові завдання (ігрові цілі та способи їх досягнення);

- _____ розвиток сюжету предметно-ігрової діяльності полягає у збільшенні кількості персонажів та появи зв'язків між ними;

- _____ зароджується ігрова взаємодія з однолітками в спільних іграх;

- _____ до кінця раннього віку складаються передумови сюжетно-рольової гри, яка інтенсивно розвиватиметься в дошкільному дитинстві.

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, плануючих, моделюючих дій, які становлять основу знаково-символічної функції свідомості;

- _____ на основі зовнішньої ігрової діяльності у дитини формується розумовий план дій (створення ігрової ситуації, планування сюжету, розподілу ролей);

- у сюжетно-рольовій грі між дітьми складаються рольові та реальні взаємовідносини, що виступають основою засвоєння дитиною системи взаємовідносин між людьми

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, дзига, більбоке і т. ін.; 3) *зброя*; 4) *образні іграшки* – ляльки, іграшкові тварини. До цієї класифікації В. В. Бабаєва пропонує додати *іграшки з природного матеріалу та іграшки-саморобки*.

Першими іграшками дитини виступають, насамперед, сенсорні іграшки. Немовля любить штовхати ручками фіксовані та водночас рухливі (типу маятника) брязкальця. Коли розвивається дія хапання, дитина втримує брязкальце у ручках, трясє ним та радіє, почувши звук. Помітно, що дитина очікує появи звуку: потрясла і прислухалась. Якщо звук не виникає, дитина засмучується, розглядає іграшку, але недовго. **Сенсорні іграшки** зберігають важливе значення протягом усього дошкільного дитинства, охоче включаються дитиною у гру – спочатку у предметно-маніпулятивну, а згодом – у сюжетно-рольову. Конструкція таких іграшок ускладнюється, оперування ними вимагає певних навичок й 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: садить поряд з малюком, щоб зацікавити його вживанням їжі, пускає "плавати" у ванночку, де купають дитину тощо. Таке 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 при відсутності улюбленої ляльки старший дошкільник подумки розмовляє з нею, про щось запитує, намагається передбачити її відповідь тощо. Ляльки часто виступають в іграх у ролях "дітей", а дошкільники стають для них "батьками". Така зміна позицій сприяє кращому усвідомленню дошкільником сутності взаємин батьків і дітей, розвиває в нього здатність бачити ситуацію очима іншої людини. Улюблена лялька дошкільника виконує для нього роль друга, що зберігає своє значення і на подальших етапах життя – у молодшому шкільному й навіть у підлітковому віці.

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

Важливу роль у психічному розвитку дошкільника відіграють **дидактичні іграшки**. Маніпулювання та дії з ними передбачають усвідомлення дитиною певного правила, закономірності. Наприклад, пірамідки, матрешки можна скласти на основі порівняння розміру частин. Якщо правильно скласти кубики з картинками, і о 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, величини, форми тощо. Особливо значний вплив такі іграшки мають на розвиток наочно-дійового мислення в ранньому дитинстві.

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

Дії з **іграшками-забавами** 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 психогігієни 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. *Дайте визначення понять: гра, ігрова діяльність.*
2. *Що таке сюжетно-рольова гра?*
3. *Чому сюжетно-рольова гра є провідною діяльністю дитини у дошкільні роки?*
4. *Назвіть структурні компоненти сюжетно-рольової гри.*
5. *Охарактеризуйте структурні компоненти ігрової діяльності.*
6. *Охарактеризуйте взаємини дітей у гри.*
7. *Назвати групи іграшок.*
8. *Охарактеризуйте кожну групу іграшок.*
9. *ВОбгрунтуйте вплив іграшок на психічний розвиток дитини.*

ЛЕКЦІЯ 6

ТЕМА 2.5. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

1. Зміст мотивів поведінки та фактори формування системи мотивів;
2. Самосвідомість і самооцінка у дітей дошкільного віку;
3. Формування морально-етичних якостей особистості;
4. Особливості емоційно-почуттєвої сфери дошкільника, основні напрямки її розвитку.

Рекомендована література

1. Дуткевич І.В., *Дошкільна психологія: навч. посібник*. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія : курс лекцій* / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.);
4. Токарева Н.М. *Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг, 2013. 223 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 невирішуваній 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 подавити 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 слабкіший – власне обіцяння дитини. Вимагати від дітей обіцянок не тільки марно, але й шкідливо, так як вони не виконуються, а ряд невиконаних завірянь і

клятьв підкріплює такі особистісні риси, як необов'язковість і безтурботність. Найслабшим виявляється пряма заборона якихось дій дитини, не підсилена іншими додатковими мотивами, хоча як раз 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 ця задача залишається досить складною протягом всього періоду. Найбільш сприятливі умови для підкорення спонукань дитини правилам поведінки, як уже відомо, створюються в ролевій грі.

Життя дошкільника набагато 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 неуспіх.* Але якщо успіх впливає позитивно на роботу дитини, то невдача – завжди негативно: вона не стимулює продовження діяльності, і прояв настійливості. Припустімо, 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 покриває 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 володіють різною силою і значущістю 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 у нього з'являються етичні переживання.

Спочатку дитина оцінює тільки чужі вчинки – інших дітей або літературних героїв, не вмючи оцінювати свої власні. Сприймаючи, наприклад, казку, молодший дошкільник не усвідомлює причини свого ставлення до різних персонажів, глобально оцінює їх як хороших або поганих. Поступово емоційне ставлення і 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 у відповідності з тими моральними нормами, 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 протікає 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 витoki самосвідомості дитини. Самосвідомість формується до кінця дошкільного віку завдяки інтенсивному інтелектуальному і 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. 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 обгрунтування. 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 учбового типу при підготовці до школи.* В той же час більш диференційовані уявлення про себе можуть бути більш або менш вірними. 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 у залежності 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 при 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 і 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 і 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 засмувалося". В кінці дошкільного віку дитина орієнтується в своїх емоційних станах і може виразити їх словами: "я радий", "я засмучений", "Я сердитий".

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 – акуратними, 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 був маленький", "коли я виросту великий" тощо.

3. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.

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 невирішуваній 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 подавити 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 слабкіший власне обіцяння дитини. Вимагати від дітей обіцянок не тільки марно, але й шкідливо, так як вони не виконуються, а ряд 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 як раз на заборону дорослі часто покладають великі надії.

Стимуванню 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 ця задача залишається досить складною протягом всього періоду. Найбільш сприятливі умови для підкорення спонукань дитини правилам поведінки, як уже відомо, створюються в ролевій грі.

Життя дошкільника набагато 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 неуспіх.* Але якщо успіх впливає позитивно на роботу дитини, то невдача – завжди негативно: вона не стимулює продовження діяльності, і прояв настійливості. Припустімо, 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 покриває 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 неспіх. 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 відносно^{*1} стійкості. Серед цих відносно стійких мотивів, які володіють різною силою і значущістю 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 нормам у нього з'являються етичні переживання.

Спочатку дитина оцінює тільки чужі вчинки – інших дітей або літературних героїв, не вміючи оцінити свої власні. Сприймаючи, наприклад, казку, молодший дошкільник не усвідомлює причини свого ставлення до різних персонажів, глобально оцінює їх як хороших або поганих. Поступово емоційне ставлення і 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 дитина набуває здатності оцінювати і свою поведінку, намагається діяти у відповідності з тими моральними нормами, 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 протікає 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 довольної поведінки дошкільника.

4. 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 протікання 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 значимість.

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 повного знесилля.

В дошкільному віці бажання, спонукання дитини з'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 афекта в загальній структурі поведінки. Порівняємо ще раз поведінку дитини раннього віку і дошкільника. До 3-х років переживаються виключно 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 більше, 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 оточуючих дії. Передбачення корисного результату дій і викликаної 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, в 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 афекта 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 образ, 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, стискувала кулаки, могла зламати якусь річ, що потрапила під руки, вдарити і т.д. Ці ж реакції зберігаються і 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 з 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. Що таке мотиви поведінки та мотиви поведінки дошкільників?*
- 2. Охарактеризуйте зміст мотивів поведінки дітей у молодшому дошкільному віці.*
- 3. Назвати фактори формування мотивів поведінки у молодшому дошкільному віці.*
- 4. Що таке самооцінка та самооцінка у дошкільників?*
- 5. У чому полягають особливості самооцінки дошкільника у середньому і старшому дошкільному віці;*
- 6. Назвати передумовами засвоєння дитиною морально-етичних норм.*
- 7. Назвати основні характеристики емоційної сфери дошкільника.*
- 8. Охарактеризувати зміст мотивів поведінки дитини у середньому дошкільному віці.*
- 9. Назвати фактори формування мотивів поведінки дитини середньому дошкільному віці.*
- 10. Як відбувається усвідомлення дитиною власних переживань у середньому дошкільному віці;*
- 11. Як відбувається усвідомлення дитиною власних переживань у старшому дошкільному віці;*
- 12. Визначити особливості морально-етичного розвитку дитини у ранньому дитинстві;*
- 13. Що таке емоційне передбачування і як воно відбувається у дошкільному віці?*

ЛЕКЦІЯ 7

ТЕМА 2.6. РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА

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.*

Рекомендована література

1. **Дуткевич І.В.**, *Дошкільна психологія*: навч. посібник. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія* : курс лекцій / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.);
4. **Токарева Н.М.** *Основи педагогічної психології*: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 223 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, знаряддям 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 *звукова сторона* 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 вірно 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 словоутворення 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 прочитане оповідання або казку, описати картину, зрозуміло для оточуючих 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 "боєвики", пропускаючи слова, незакінчуючи 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 задачі.

Використання нових форм мовлення, перехід до розгорнутих висловлювань зумовлені новими задачами 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.Лисіна 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 качає дерева?", "Мама, а коли я народився, звідки ти дізналася, що я – Юра?", "Мама, хто мене виродив? Ти? Я так і знала. Якби тато, я була б з вусами" тощо.

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 пропонувалась задача 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 більш 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.

Слава 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 звідки 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".

Не дивлячись на таку своєрідну дитячу логіку, дошкільники можуть правильно розмірковувати і вирішувати 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, перевібивши свої початкові положення, діти почали розмірковувати послідовно і логічно. У них з'явилася здатність до найпростіших форм індукції і дедукції. Таким чином, у сприятливих умовах, коли дошкільник вирішує 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 необхідно лише 0,4с), але трохи затруднюється, відносячи до цієї категорії дерево (думає 1,3с) або тюльпан (майже 2с). Діти починають краще використовувати поняття, оперувати ними в умі. 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, не дивлячись 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 тощо).

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 ряд 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 необхідні 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. Припустімо,

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 ігровою ситуацією, вона не зможе справитися з цим завданням. Взагалі основний шлях свого розвитку довольна 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 довольної;
- від чуттєвої до інтелектуальної.

За походженням вирізняється природна й соціальна увага.

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

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

За характером стимулів, що викликають увагу, її поділяють на безпосередню та опосередковану. Безпосередня увага виникає, коли подразником виступає певний об'єкт, на який вона спрямована і який відповідає актуальним інтересам і потребам людини. Опосередковану увагу викликають не самі по собі об'єкти, а подразники, які сигналізують про ці об'єкти (жести, слова, дорожні знаки тощо).

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

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

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 загрозливих для життя подразників.

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

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

2–3-й тиждень – *поява слухового зосередження;*

3–4-й тиждень – *поява зорового зосередження* на обличчі дорослого і слухового під час його розмови з маляком. 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 неможливим без участі уваги. Це веде до бурхливого розвитку *орієнтувально-дослідницької діяльності, у якій проявляється здатність і прагнення пізнавати оточуюче.*

У немовлячому віці *розвиваються перші властивості уваги*, пов'язані 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 ручкою, а правою у цей час трясє коробочку. Дістаючи мілкі 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 недосконалості властивостей уваги.* Назвемо головні з них:

- У дитини з'являється ситуативна здатність до глибокої концентрації уваги, яка ще слабо керована. Глибоке зосередження на певній ділянці свого оточення супроводжується у малюка таким ж сильним відволіканням від усього іншого. Розглядаючи та перебираючи в руках квіти в букеті, дитина не помічає нахилу вази, яка перекидається, з неї виливається вода, але й тепер дитина не реагує.

- В інших ситуаціях увага дитини нестійка, легко відволікається. Тому дитина не здатна довго і послідовно виконувати якусь роботу. У поведінці дитини спостерігається певна непослідовність: вона довго просить маму купити хутряного котика, але грається ним одну-дві хвилини і відволікається, тому що побачила в однолітка 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 необхідно зосередити увагу, яка в цьому випадку характеризується як довільна. З'являються перші самоінструкції, коли дитина про себе говорить у 3-й особі: "Петя зараз буде мити ручки".

Дорослий, як і раніше, залишається серед найважливіших об'єктів пізнання та уваги, виступає найсильнішим стимулом 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:

- розвиток уваги стосується як її 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 слабо 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 курячими рясими яйцями, очікуючи появи курчатка; дівчинка (5 р. 6 міс.) не відходить від рослини з бутонем, бажаючи побачити, як розкриється квітка;

Відволікання уваги порівняно з раннім віком зменшуються (особливо між 5,5 і 6,5 роками), що надає поведінці дошкільника більшої послідовності. Водночас дитина не може зосередитись, якщо їй заважає шум, інші сторонні звуки. У віці 4–7 років 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 *плануюча функція мовлення самої дитини:* "спочатку обведу листочок олівцем, а потім виріжу"; "спочатку приберу іграшки, а тоді розпочну іншу гру". Дитина привчається планувати, виконувати роботу послідовно, крок за кроком, що сприяє *кращому розподілу та переключенню уваги*, звільняє її обсяг.

Розвиток довільної уваги пов'язаний з появою у дошкільника гальмівної функції волі. Дитина докладає 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 із 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 його спілкування з дорослим. Організація спілкування дитини з дорослим 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 її 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 оточуюче предметне середовище, дбаючи при цьому про безпеку життя дитини.

Значну роль у підтримці уваги в ранньому дитинстві має показ дитині предметів і нових способів дії з ними у контексті розвитку **ігрової діяльності**.

Переключення уваги дитини при переході від однієї діяльності до іншої полегшується, якщо дорослий організовує ці моменти в ігровій формі. На-приклад, 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 і 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 справляють 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 по ходу 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 і апробує різні схеми їх виконання, здійснює самостійні ігрові дії. *З двох років спостерігається відкладене у часі наслідування малюка побаченому, що говорить про вміння діяти на основі сформованого образу.*

Уява носить репродуктивний характер, але й з'являються елементи творчості (Л. М. Галігузова). Про перші прояви уяви у 2,5–3 роки свідчить про вміння 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 Дьяченко О. М. вирізняє **три етапи розвитку уяви дошкільника.** *Перший з них припадає на ранній, а два наступних – 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 молодший дошкільник, повинні мати якусь виразну ознаку, подібну до уявлених: так коробочка виступає шафою тому, що відкривається подібно до дверцят шафи. Таким чином, оточуючі дитину іграшки і предмети певною мірою зумовлюють її уявлення. *Гра має ситуативний характер.* Побачив білий халат – грає в лікарню, побачив терези – став "продавцем" (М. Г. Вітязь). Для середніх і старших дошкільників опорою уяви є виконання взятої на себе ролі. Ускладнюється дія заміщення, замітники зовсім не схожі на потрібний предмет.

Необхідність наочної опори виявляється при відтворенні художнього тексту. *Без ілюстрації молодший дошкільник не може переказати 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 засвоєних на попередньому етапі зразків поведінки. *Афективна уява* призначена для створення емоційно важливих для дитини ігрових ситуацій, які допомагають подолати негативні переживання. Щоб позбутися страху дитина програє страшну ситуацію (гра у Бабу-Ягу, Поросят і Вовка). *Пізнавальна уява збагачується. Вирізняється процес пошуку ідеї, створення задуму, а також підбору адекватних засобів їх втілення.* Образ уяви – це вже не окремий предмет, а цілісна ситуація (квадрат домальовує до цеглини, яку піднімає кран на будівництві). Планування поширюється на всю діяльність, хоча і коригується у ході здійснення.

Уява старшого дошкільника

У старшому дошкільному віці розширюються образи уяви, зростає їх чіткість, яскравість. Вони тісно переплітаються з особистісними новоутвореннями дитини, на основі чого виникають перші мрії дитини про своє

майбутнє, про майбутнє всіх людей. Вони ситуативні, нестійкі, зумовлені подіями, що викликали у дітей емоційний відгук. Наприклад, Інна Н. (5;3) пояснює бажання бути феєю таким чином: "У феї є крила. Вона може літати, як літак. Можна полетіти по небу до бабусі".

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 і 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 оточуючого, але знань для цього в дитини ще замало. На допомогу приходить 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 проступає 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 необхідний компонент словесної творчості дітей, насамперед, у формі казок. Вже з 3-х років дитина виявляє здатність до складання казок (Новлянська З. Н.)

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 прислухання казок.

- Аглютинація: сполучення у новому образі, здавалося б, несполучуваних елементів. Наприклад, дитина сполучає сюжети різних казок.

- Гіперболізація – зменшення або перебільшення величини персонажів, предметів.

- Доповнення – діти використовують добре знайомі їм казкові події, змінюючи деякі деталі, персонажів або придумуючи для знайомої казки нове продовження.

- Парадоксальне комбінування – переміщення об'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 необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Важливим у цьому є міра впливу, втручання дорослого у творчі спроби дітей. Якщо вона буде зовеликою, 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 і емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність дитини, викликають вивчену безпорадність, зневіру у власні сили, які приводять до відмови від пошуку.

Існує кілька поглядів психологів з приводу впливу організації взаємодії з дорослим на розвиток уяви та творчості дітей.

1. Творчість закладено у дитині від народження. Дорослий повинен дозволити виявлятися цій творчості, головне – не заважати дитині у її самовираженні.

2. Створення умов для розвитку творчості без прямої взаємодії з педагогом. До цих умов Дж. Сміт відніс:

- Фізичні: наявність матеріалів для творчості і можливості будь-коли діяти з ними;
- Соціально-емоційні – створення дорослим атмосфери безпеки, впевненості, коли дитина знає, що її творчі здобутки не викликатимуть негативної оцінки дорослого;
- Психологічні – формування у дитини почуття внутрішньої свободи, розкутості, підтримка інтересу до втілення власних можливостей внаслідок 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.

3 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 заміників 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, катушки, 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. Зворигіна, Е. М. Гаспарова та ін.).

Окремої уваги заслуговує питання про *ставлення дорослого до дитячих фантазувань*. Байдужість, зневага, недобррозичливість, 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, визначити, де добро, де зло. тісно пов'язані з оволодінням законами рідної мови.

У середньому та старшому дошкільному віці складаються сприятливі умови для **навчання планувати, програмувати** свою діяльність за допомогою задуму. Дорослий дає інструкції типу: "подумай, як..", "розкажи... 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; постановка творчих завдань, проблемних ситуацій ігрового змісту.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. *Що таке пізнавальні психічні процеси? Назвіть їх.*
2. *Що таке увага та увага дошкільників?*
3. *Охарактеризуйте особливості уваги дітей у молодшому, середньому, старшому дошкільному віці.*
4. *Назвати фактори формування уваги у дошкільників.*
5. *Що таке уява та уява у дошкільників?*
6. *У чому полягають особливості вияву різних видів уваги у дошкільників?*
7. *У чому полягають особливості вияву різних видів уяви у дошкільників?*
8. *Назвати передумови розвитку пізнавальних психічних процесів у дошкільників.*
9. *Що таке сприймання та що таке сприймання дошкільника?*
10. *Назвати основні характеристики сприймання дошкільника.*
11. *Охарактеризувати особливості сприймання дитини у молодшому, середньому і старшому дошкільному віці.*
12. *Що таке пам'ять та що таке пам'ять дошкільника?*
13. *Назвати основні види пам'яті дошкільника.*
14. *Охарактеризувати особливості запам'ятання, збереження і відтворення дитини у молодшому, середньому і старшому дошкільному віці.*
15. *Що таке мовлення та що таке мовлення дошкільника?*
16. *Охарактеризувати особливості мовлення дитини у молодшому, середньому і старшому дошкільному віці.*
17. *Назвати фактори розвитку мовлення дитини у ранньому, середньому, старшому дошкільному віці.*

ЛЕКЦІЯ 8

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.*

Рекомендована література

1. **Дуткевич І.В.,** *Дошкільна психологія: навч. посібник.* К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. **Пихтіна Н. П.,** *Дитяча психологія : курс лекцій / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький.* Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. **Пихтіна Н. П.,** *Дитяча психологія в опорних схемах.* Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с..)

1. ВИТОКИ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ. ВІДМІННОСТІ У РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ 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 просинаються, інші повільно; у відповідь на подразник спостерігається здригання тілом або тільки тремтіння вік; при зміні пелюшок одні немовлята кричать, інші заспокоюються;

одні інтенсивно смокчуть, а інші мляво. Так, маля (8 міс.) прокинувшись, відразу відкриває очі, посміхається і поспішає стати на ноги, простягає руки до дорослого. Так само легко воно засинає. Така врівноваженість нервових процесів – характерна риса сангвінічного темпераменту. Інакше поведуться діти з ознаками флегматичного темпераменту. Вітя (3 міс.) засинає не відразу, довго лежить у ліжку з розкритими очима, перебирає ковдру, порушить пальцями і розглядає їх, часто щось белькоче, повертається з боку на бік. Під час сну іноді здригається. Просинається, часто плачучи, деякий час після пробудження перебуває у напівсонному стані (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 усіх інших дітей вони надзвичайно негативно позначаються на їх поведінці.

У період дошкільного віку властивості темпераменту зумовлюють динаміку різних видів діяльності та спілкування дитини. Однак відмінності у динаміці поведінки, діяльності, спілкування дітей ще не дозволяють однозначно визначити тип темпераменту дитини. Особливо складно розрізнити типи темпераменту за ознаками сили й 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 неуврівноважені, а властивості темпераменту, які залежать від сили нервової системи, спочатку не виявляються. Більшість здорових дітей імпульсивні, непосидючі, швидко втомлюються, але ці особливості зумовлені віковими особливостями нервової системи, а не темпераментом. У молодшого школяра вже яскраво спостерігаються властивості, які залежать саме від типу темпераменту: схильність до страху або гніву, роздратованість, кволість.

На більш раннє чи пізнє виявлення властивостей темпераменту впливає також дозрівання ендокринного апарату. Крім того, останнім часом психологи довели, що кожен *тип темпераменту відзначається своїми закономірностями дозрівання.*

У ранньому дитинстві нервова система ще дуже незріла, процеси збудження й гальмування слабкі, нейронні зв'язки обмежені (у мікроскопі нейрон дитини має веретеноподібну форму, в той час як у дорослого виглядає

як зірочка). Внаслідок цього діти швидко втомлюються, не здатні тривалий час виконувати діяльність, непосидючі, чутливі до несприятливих впливів. Поведінка дитини надмірно реактивна, і ця властивість ще більше підсилюється внаслідок високої залежності показників психічних функцій малюка від оточуючої ситуації. Навіть незначне підвищення голосу мами вже може викликати сльози та образи малюка. Він дуже легко відволікається і дуже важко потім повертається до роботи.

Чим активніша психічна діяльність дитини, тим швидше вона втомлюється. Малюк особливо швидко втомлюється, якщо переживає інтенсивні емоції, сприймає багато нових подразників, спілкується з великою кількістю людей, глибоко занурюється у роботу. Ознаками втоми є зниження у дитини інтересу до роботи, погіршення показників уваги, сприймання, пам'яті, мовлення, зниження керованості, погіршення координації рухів тощо.

Так, дошкільник може раптом стати невпізнаним: порушує правила поведінки, хоча давно їх засвоїв; не може скласти пірамідку, хоча добре вміє це робити. Якщо у дорослої людини втома викликає зменшення кількості рухів, їх амплітуди й сили, то у малюка буває навпаки: він голосно плаче, жбурляє іграшки, бігає по кімнаті, бо не хоче лягати спати. **Нервова система дошкільника дозріває дуже швидко і після вступу до школи має майже такі ж показники, як у дорослої людини.**

Такі реакції дошкільника на втому зумовлені переважанням збудження над гальмуванням. Дитині важко довго всидіти на місці не рухаючись; виконувати роботу, що включає кілька послідовних етапів; повертатись до продовження того, що розпочала вчора. Негативно впливає на малюка зміна звичних умов життя: пін 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 відзначав М. І. Касаткін, за 25 років вивчення ранніх умовних рефлексів у немовлят він не зустрічав 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. Характеристику властивостей темпераменту у дітей – представників різних його типів розкрито у таблиці

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 обережати 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" (Кузьменко В. У. Індивідуальний підхід: десять кроків // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 10–12). На думку дослідниці, *успішне здійснення індивідуального підходу у вихованні залежить від 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 першорядних та другорядних індивідуальних завдань роботи з дітьми та їхніми родинами.
6. Вибір адекватних методів і прийомів, форм та засобів виховної роботи.
7. Визначення варіативного навчального змісту.
8. Створення та комплектація варіативного предметно-ігрового середовища розвитку дитини.
9. Практичне здійснення індивідуального підходу в навчально-виховному процесі.
10. Прогнозування стратегії і тактики навчання та виховання.

Тип темпераменту – одна з найважливіших умов походження індивідуально-своєрідних рис характеру. *Від властивостей темпераменту залежать динамічні (швидкість, сила, інтенсивність) особливості характеру.* Властивості темпераменту можуть сприяти або протидіяти розвитку певних якостей особистості (холерику легше стати хоробрим, ніж меланхоліку). Тип темпераменту певним чином зумовлює *недоліки характеру при послабленні виховання.* У такому випадку сангвінік недостатньо зосереджений, похапливий, поверховий, легковажний. Холерик – нестриманий, конфліктний, агресивний, невитриманий. Флегматик – млявий, байдужий, консервативний. Меланхолік відзначається хворобливою вразливістю, зімкнутістю, 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 оточуючих, вміння розуміти та враховувати інтереси інших людей – і дорослих, і ровесників.

Для **холерика** властива висока реактивність, підвищено збудлива реакція на оточуюче. Дитина погано керує собою у незвичних ситуаціях. Тоді слід забезпечити особливо уважний контроль з боку дорослого. З ровесниками такі діти поведуться нестримано, іноді конфліктно й агресивно. Тому дорослому варто навчати таких дітей взаємодіяти з іншими, знаходити з ними спільну мову. Холериків, які внаслідок швидкої втомлюваності часто порушують поведінку, не слід жорстко карати, важливіше – створити умови, що попереджають перевантаження дитини та надмірне збудження нервової системи, включити малюка у цікаву й захопливу справу.

Дитина-меланхолік відзначається мрійливістю, деякою відчуженістю від інших дітей, надмірно чутливі до емоційного ставлення до них оточуючих. Тому у виховних впливах мають переважати заохочення над осудом і покаранням. Такі діти чуйно реагують на негаразди свої та ровесників, потребують у ці моменти моральної підтримки, висловлення дорослими впевненості в їх силах і можливостях. Щоб дитина успішно 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 і у мірі їх фізичної активності – **рухливості**. Вихователів та батьків турбують, насамперед, надмірно повільні або надмірно рухливі діти. їх, як правило, не так багато у групі дитячого садка, але вони можуть розбалансовувати чітко встановлений для всіх режим дня, виконуючи дуже швидко, або дуже повільно окремі режимні моменти.

Діти з уповільненою поведінкою постійно перебувають у 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 одноліток у більшості справ, причому не завжди при збереженні якості виконання. Причиною такого явища є зниження здатності до самоконтролю, зумовлене швидкою втратою інтересу до роботи. Таких дітей варто залучати до допомоги іншим, у тому числі, повільним дітям, стежачи при цьому щоб допомагаючий не виявляв зверхності, нетерплячості, зарозумілості. **Примушування дитини стримувати свої рухи, сидіти тихо негативно позначаються на стані нервової системи, приводять до її перезбудження.** Варто врахувати закономірності підтримання інтересу до справи у таких дітей, давати їм особливо захоплюючі 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 необхідно забезпечити чіткий розпорядок дня, спокійне, але настійливе пред'явлення вимог.

При роботі з дошкільниками використовуються різні **тактики** врахування властивостей їх темпераменту і вікових особливостей (Т. Чиркова).

Перша орієнтована на створення умов, необхідних для нормального розвитку дитини. Для однієї дитини важливо забезпечити постійний контакт з ровесниками, інтенсивне спілкування з ними; для іншої – передбачити ігри на самоті, моменти усамітнення. Один дошкільник прекрасно справляється з роботою в умовах відволікаючих факторів (шуму, гри інших дітей, присутності сторонніх людей); інший – потребує повної тиші та спокою. Тактика особливо ефективна на ранніх етапах онтогенезу, зокрема, у немовлячому віці. Недоліком її є те, що може знизитись адаптабельність психіки й організму до умов середовища.

Друга тактика передбачає формування у дитини рис вдачі, що компенсують негативні особливості властивостей темпераменту її реалізація вимагає досить тривалого періоду часу, терплячості та наполегливості дорослого. Для меланхоліка та флегматика їх повільність компенсується більш тривалою та ретельною підготовкою до роботи, більшою посидючістю.

Третій варіант в роботі вихователя передбачає посилення позитивних і послаблення негативних сторін у поведінці дитини. Дітей

слід навчати 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 привести до невпевненості. Водночас тривожність – важливий фактор емоційності і може стимулювати активність і саморегуляцію діяльності, а її відсутність знижує ефективність роботи. Тривожності не можна позбутися цілком, але зумовлені нею несміливість, невпевненість, емоційна скутість успішно долаються при формуванні навичок діяльності і стимулюванні переживань успіху.

Головний принцип врахування властивостей темпераменту дітей у їх вихованні полягає у тому, щоб досягти переходу від забезпечення зовнішніх умов, сприятливих для дитини певного типу темпераменту, до озброєння дитини навичками саморегуляції, що дозволяють їй самотійно 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 багатокомпонентну 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 Петровського А. В., *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 факторів, страх виникає під час їх передбачення. У залежності 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, сприяючи виникненню його окремих негативних рис: боязкості, боязливості, 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 виливу на людину. Якщо страх як почуття інколи приносить користь (застерігає від нещастя, злякався собаки і відскочив), від негативних вчинків – (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 прилюдного виступу.

Страх може переживатися людиною як у формі емоції, так і у формі психічного процесу. На думку ...Якщо страх переживається короткочасно, швидкоминуче, поверхнево, не стійко, не справляє впливу на структурні компоненти особистості, протікає епізодично, ситуативно, при наявності конкретної загрози, то це є *переживання страху у формі емоції*. Страх, як почуття, тобто, у формі психічного процесу, переживається тривалий час, неминує 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 ембріону в період внутрішньочеревного 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*

take?" за Павловим І. П.), але набуваються в процесі соціалізації. Дарвін Ч., Штерн В., Айзенк С. 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. Бодальов А. А., у зв'язку з можливістю виникнення почуття страху зазначав, що починаючи з семи місяців до двох років, на дитину в якості психотравмуючого діє фактор перебування її в дитсадку. Воно може виявлятися стурбованістю під час розриву стереотипу емоційного контакту з матір'ю, зокрема, пожвавленістю чи скутістю рухів.

Факторами, що викликають страх у дитини, можуть бути: неблагополуччя сім'ї; невпевненість дитини у тому, що її, безумовно, люблять; дидакалогенія, 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 в почуття страху, відбувається в залежності 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 проявів страху, тісно пов'язані з розвитком досвіду дитини, оскільки цей досвід постійно збагачується. У дошкільному віці дитина вже може переживати почуття страху від реальних та від уявних подій.

У ставленні дорослих до себе, дитина починає розрізняти докір, осуд, незадоволення її поведінкою, підтримку, схвалення тощо. Розуміння 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 розвиткові 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 оточуючі дитину дорослі 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 здатна уявити ту небезпеку, якої сама ніколи не зазнавала. Ці страхи особливо типові для тих дітей, яких нервували, примушували їсти чи користуватися горщиком, часто розповідали збуджуючі 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 (аргументують це Буянов М. І, Захаров О. І. тим, що в комунальній квартирі багато дорослих людей, також більше однолітків, і вірогідніша 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 вірогідності 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.

Дидакалогія. Детермінантою страхів у дошкільнят дедалі частіше стають дидакалогічні, оскільки поява страху у дитини багато в чому

викликається недоліками виховання та браком виховання взагалі. К. К. Платонов, описуючи "дидакалогенії", розглядав їх як психологічний збиток, спричинений 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 у якості "реакції протесту". Тож зворотною стороною 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. При наявності, разом з вищезазначеними, 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 небезпечними щодо наслідків цей чинник є у ситуаціях, коли дорослий погрожує залишити дитину, чи позбавити своєї батьківської любові (не буду тебе любити, віддам кому-не-будь, покину, візьму собі другого хлопчика, слухняного). Подібні погрози, як правило, сприяють розвитку 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 агресією дітей, зумовлюють конфлікти у міжособистісних взаєминах, конфлікти, пов'язані із 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 оточуючими людьми порушений, дитина живе ніби на "ворожій території", тому що обставини пригнічують її, очікування майбутнього песимістичні: дитина постійно відчуває себе слабшою за інших, нелюбимою, внаслідок чого у дитини 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.

Переважаючі докорів дорослих у загальній стратегії виховання дитини.

Переважаючі 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.

Насмішки оточуючих, 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 посміятись над якимись її діями у

присутності сторонніх, що може викликати у дитини зародження страху неуспіху. Насмішка завжди є надто гострим знаряддям впливу на дитину, як правило, ранить душу. А при 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 невирішених завдань у діяльності сприяє укорінення страху неуспіху в дитини, який часом переходить навіть у доросле життя.

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

Таким чином, кожна детермінанта страху містить у собі певний психологічний компонент. У залежності від змісту психологічного компоненту, 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, перед тваринами, перед 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 (мікро середовищі – у родині): блокада провідної для дитини потреби; традиція переважання докорів на адресу дитини над заохоченням; висміювання недоліків і насмішки 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 насмішки однолітків; дидаскалогепії; 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 залякуючи змістом; накопичений досвід невіршених 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 соціалізації, 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 – Лешлі Дж., Буянов М., Захаров О., Еберлейн Г., Таран Л. – 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 вище названих 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", "бара-башкою", – 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.* Вище названі 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. Медведєвою, 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 п'янство батьків, мультиплікаційні фільми чи казки з жахами, участі 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 необхідність 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 зовнішню сторону, не враховуючи внутрішнього характеру страху, його змісту та значення. Більш ефективними будуть впливи на причину страху, тобто, на породжуючі його умови та обставини, на детермінанти страху.

Часті і довготривалі 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 дівчаток, 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 переважно однозначно оцінюють ці категорії дітей, пов'язуючи їх з 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: однолітки, 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 неготова 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. Необхідно поступово розвивати і вольові 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 прийомами 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 необхідно постійно консультиватись у відповідних фахівців (психолога, невропатолога) на предмет з'ясування чинників і природи надмірної активності дитини. І якщо за висновками фахівців, дитині не потрібно 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. Краще погуляти 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.

У порівнянні 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 протікання нервових процесів, дитина не встигає за темпом пояснень вчителя, розрахований на середньо статистичного 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 дозвільної 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 дотримуватись 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 необхідністю власну допомогу.

6. Педагогам і батькам необхідно 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, необхідний 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 знайомить дитину з навколишнім світом, дає певні знання, тобто бере на себе важливі функції у підготовці до школи. Від того, як вона це робить, багато в чому залежить успіх майбутнього навчання.

Батьки, що хочуть навчитися організовувати керівництво розвитком свого сина або доньки, позитивно 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 садочку 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 і успіх у навчанні стають головним критерієм у ставленні однолітків один до одного і визначають місце дитини в класі;
- учбова 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 і навчання як до серйозної діяльності. Дитина приходить у школу з *певною мотивацією*.

Що являє собою її структура в цьому віці? *В ній вирізняються пізнавальні й соціальні мотиви*. Пізнавальні мотиви пов'язані із самим змістом і процесом навчання. Соціальні мотиви породжуються різноманітними соціальними взаєминами дитини з іншими людьми. Це прагнення до схвалення, до підтримки дорослих, до завоювання авторитету серед однолітків, бажання зайняти "позицію школяра". У молодших школярів соціальні мотиви займають настільки значне місце, що здатні визначати позитивне ставлення дітей навіть до діяльності, позбавленої для них безпосередньої привабливості, інтересу.

Розвиток мотивації шкільного навчання передбачає формування уявлень дошкільника про те, яким буде навчання в школі, знань про те, яким буде його завтрашній день і підготовку дитини до нього як до радісної події. Тому дорослим потрібно з'ясувати зміст і характер стихійних уявлень дитини про школу та коригувати їх.

Для формування в дошкільників правильного уявлення про школу в розпорядженні вихователів і батьків багато простих і 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 вести себе потрібно, як майбутнім учням. Варто домагатися того, щоб дитина все встигала робити вчасно, мала постійний режим дня.

Таким чином, вихователь або батьки під час роботи з дітьми, у спілкуванні з ними проводять аналогію між школою та дитячим садком, добиваючись при цьому, щоб знання дітей були пронизані світлим почуттям очікування зустрічі зі школою.

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 важких проблем для батьків, учнів і вчителів. Від того, як у дошкільному віці розвивалася пізнавальна потреба, чи знаходила вона достатні умови для задоволення, значною мірою залежить пізнавальна чи розумова готовність до навчання в школі.

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 знайомлять 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 ведуть до відставання в розвитку, є: наявність конфліктів у сім'ї, сімейний алкоголізм, дефіцит спілкування. Необхідно забезпечити, щоб спілкування з дорослими було повноцінним і у кількісному, й у якісному відношенні – в інтелектуальному і емоційному значенні. *У спілкуванні з дорослим формується той запас знань, з яким дитина повинна приходити в школу, 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 взимку спить, навіщо смуги на хутрі в тигра).

2. Інший напрямок формування знань – уявлення про події і явища суспільного життя. Варто розкривати дітям спільний, колективний характер

праці, уявлення про взаємодопомогу, гуманність, патріотизм. Це основа всієї системи перших уявлень дошкільників про суспільство. Розкриваються ці загальні ідеї в конкретних розповідях дітям про життя і дружбу дітей, про працю і професії дорослих, про видатних людей, героїв, про традиції й свята нашого народу. Колективний характер праці розкривається на основі 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 другого – 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, зв'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, зв'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 емоціональної готовності є вміння спілкуватися з дорослими і ровесниками, орієнтуючись при цьому на нову позицію школяра.

Добре виявляється характер емоцій і почуттів дітей у реакціях на зауваження, оцінку їх дій і вчинків старшими. Якщо дитина стримує своє невдоволення, прислухається до зауважень, прагне виправити помилки, можна говорити, що вона емоційно готова до такого спілкування, позитивно ставиться до дорослого і його вимог.

Потреба в спілкуванні з ровесниками виявляється в прагненні до контактів з іншими дітьми, у піднесеному настрої при перебуванні в дитячому колі. *Дошкільників з розвинутим прагненням до спілкування характеризує дружлюбність, товариськість, готовність старанно, за своєю ініціативою виконувати справу, потрібну для інших дітей.* Важливою є здатність дитини до співпереживання, співчуття, що виявляється в готовності відповісти на негаразди товариша. Дорослий повинен стежити за взаєминами дитини з ровесниками, дорослими, висловлювати свої оцінки. Немає дітей, байдужих до оцінок дорослих, рано чи пізно дитина засвоює такі форми взаємин, що систематично схвалюються.

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. Що лежить в основі індивідуальності?
2. Назвати відмінності у розумовому розвитку дитини у ранньому, середньому та старшому дошкільному віці.
3. Назвати та охарактеризувати рівні сформованості самосвідомості старшого дошкільника.
4. Що таке тип темпераменту та які властивості нервової системи лежать в його основі?
5. Назвати типи темпераменту.
6. Охарактеризувати типи темпераменту з позицій їх переваг і недоліків.
7. Прокоментувати особливості індивідуальної роботи з дітьми різних типів темпераменту;
8. Що таке психічні стани? Назвати найбільш представлені психічні стани дитини в дошкільні роки.
9. Охарактеризувати окремі психічні стани дитини в дошкільні роки (дитячі страхи, гіперактивність, повільність).
10. Що таке психологічна готовність дитини до школи?
11. Назвати складові психологічна готовність дитини до школи.
12. У чому полягають особливості роботи вихователя ЗДО у формуванні психологічної готовності дитини до школи ?
13. У чому полягають особливості роботи психолога ЗДО у формуванні психологічної готовності дитини до школи ?

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА ПРО РОЗВИТОК, ВИХОВАННЯ, НАВЧАННЯ ДИТИНИ

ЛЕКЦІЯ 9

ТЕМА 3.1. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ПРО РОЗВИТОК І НАВЧАННЯ ДІТЕЙ

1. *Поняття про психічний розвиток. Фактори психічного розвитку;*
2. *Рушійні сили та закономірності психічного розвитку;*
3. *Проблема психічного розвитку у процесі навчання. Зона ближнього розвитку;*
4. *Класифікація видів навчання. Традиційне та інноваційне навчання;*
5. *Психологічні основи індивідуалізації та диференціації навчання;*
6. *Особливості навчання обдарованих та невстигаючих дітей.*

Рекомендована література

1. **Дуткевич І.В.**, *Дошкільна психологія: навч. посібник*. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія : курс лекцій / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.);
4. **Токарева Н.М.** *Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

1. ПОНЯТТЯ ПРО ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК. ФАКТОРИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

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).

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.

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 рух від нижчих до вищих форм психіки. Він *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. Вони відбуваються на всіх етапах онтогенезу людської психіки, як в окремих її психічних процесах, так і психіки в цілому.

Так, у процесі взаємодії дитини із навколишньою дійсністю *дифузні прояви її активності* у вигляді хапальних, імпульсивних, мимовільних 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 відтворення 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. 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 ціль 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, мають 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*. 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 кожен етап розвитку, причому послідовно, не забігаючи наперед і не пропускаючи жодної.

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 повтворювати 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 (здатки, 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.

До спадковості також відносяться органічні потреби і пов'язані з ними інстинктивні потяги. Інстинкти – вроджена програма поведінки. У ново-народженої дитини вони суттєво відрізняються від дитинчат тварин. Інстинкти немовлят своєрідні та характеризуються відсутністю стереотипних інстинктивних вчинків, а натомість є стереотипні рефлекторні рухи – невідразні 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.

Середовище – це система взаємостосунків людини і навколишньої дійсності. Середовище дитини – виробниче, суспільне життя людей, суспільні відносини, культура, ідеологія (Г. 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).

Фактори середовища за результатами дії на людину бувають негативними і позитивними.

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.

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.

Сьогодні говорять про *віртуальне середовище*, що пов'язане із розвитком комп'ютерної техніки і мережі Internet.

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 роки, 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 мовою 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. Тому 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 підростаюча 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. Тому *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.

2. РУШІЙНІ СИЛИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ 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 виконати, тобто рівнем психічного розвитку.

Ці зовнішні та внутрішні умови розвитку виступають як суперечності, які є взаємопов'язаними між собою і, водночас, є такими, які мають можливість переходити з однієї в іншу. 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 назовні*" (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 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 вагомую 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.).

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 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 напрямок 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. Ананьєв довів, що *розвиток характеризується нерівномірністю і гетерохронністю* (грец. *getero* – *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 нріномірно: 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. Ломов виділив *шість основних груп законів*, які належать до різних рівнів психічного і розкривають його різні виміри:

1. закони, що характеризують відносно прості залежності;
2. закони, які характеризують динаміку психічних процесів у часі;
3. закони, які характеризують структуру психічних явищ;
4. закони, які розкривають залежність ефективності поведінки від рівня її психічної регуляції;
5. закони, які стосуються процесів психічного розвитку психічних функцій;
6. закони в яких розкриваються основи різних психічних властивостей людини (закони ВНД).

Найбільш фундаментальні закони психічного розвитку були сформульовані Л. Виготським.

1. *Закон циклічності розвитку.* 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.* 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, 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.

3. ПРОБЛЕМА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ. ЗОНА БЛИЖНЬОГО РОЗВИТКУ.

Аналіз категорії навчання буде неповним без усвідомлення її взаємозалежності щодо категорії розвитку. В історії психологічної науки існували різні підходи до вирішення даного питання, які можна об'єднати у 4 групи:

- розвиток і навчання – незалежні процеси, навчання не впливає на розвиток, що усвідомлюється як розгортання програми спадковості (біологічної або соціогенетичної), а лише демонструє результати останнього (А.Біне, Прейер та ін.);

- навчання (научіння) і є розвиток, ці категорії синонімічні і розуміються або як процес творення асоціацій і навичок, або напрацювання відповідних реакцій, або утворення умовно-рефлекторних зв'язків (представники школи біхевіоризму);

- навчання надбудовується над розвитком по мірі того, як дозрівання забезпечує готовність до нього, воно – зовнішня умова розвитку (Штерн, Ж.Піаже та ін.);

- навчання йде попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи у ньому новоутворення. Навчання як процес передання дитині соціокультурного досвіду випереджає її розвиток, стимулює цей процес, створюючи перспективний план розвитку, при цьому спираючись на актуальний рівень розвитку дитини (Л.Виготський та ін.).

Остання теорія є найбільш аргументованою і доведеною у сучасній педагогічній психології. Предмети і способи їх використання не можуть бути відкриті дитиною без співпраці із дорослими. Визначальну сторону розвитку дитини у процесі навчання складає засвоєння знань і способів діяльності. Дослідження вітчизняних психологів Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова довели, що навчання може помітно розширити можливості пізнавальної діяльності. Змінюючи змістовну сутність навчання, можна оптимізувати розвиток дитини.

Учіння Л.Виготського про зону ближнього розвитку. Науковець сформулював положення про два рівня розумового розвитку дитини:

- *рівень актуального розвитку*, у межах якого дитина самостійно (без допомоги дорослого) користується засвоєними знаннями, уміннями та навичками для розв'язання практичних задач;

- *рівень ближнього розвитку*, у межах якого носієм досвіду є дорослий, спільно з яким дитина вчиться розв'язувати поставлені задачі.

Критерії і показники рівня актуального розвитку:

1. Навченість:

- знання дитини;
- оперування окремими ізольованими учбовими діями, уміннями, навичками.

2. Розвиненість (розумові здібності):

- володіння цілісною діяльністю у єдності її компонентів (учбовою, мислительною, мнемічною);

- наявність сформованої учбової діяльності (самостійне визначення задач у навчанні, побудова узагальнених орієнтирів у діяльності, варіативність у діяльності, реалістична самооцінка у діяльності);

- характеристики розумового розвитку (здатність до інтеріоризації, абстрактне мислення, внутрішній план дій, володіння операціями мислення (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування тощо), діалектичне мислення, оптимальні якості розуму тощо).

3. Вихованість:

- моральні знання і переконання школяра, мотиви, цілі, емоції в учінні;
- моральні вчинки у поведінці і у навчанні;
- узгодженість знань, переконань і поведінки.

Критерії і показники рівня ближнього розвитку:

1. Научуваність:

- здатність до засвоєння знань, сприйнятливність до допомоги інших;
- активність орієнтування у нових умовах;
- перенесення досвіду у нові умови;
- переключення з одного способу учбової роботи на інший;
- швидкість утворення нових понять і способів дії;
- темп, працездатність, витривалість.

2. Розвиненість (розумові здібності):

- відгук на спонукання до подальшого розумового розвитку, що походить зовні;

- переключення з одного плану мислення на інший.

3. Вихованість:

- відгук на спонукання до розвитку особистості, що походять зовні;

- активність орієнтування у нових соціальних умовах;
- перенесення і гнучкість способів поведінки у нових умовах [28, с.59].

Навчання має орієнтуватися на зону ближнього розвитку, тобто децю перевищувати наявні можливості дітей. Згідно із концепцією Л.Виготського, навчати дитину тому, чому вона не здатна навчитися, так же марно, як і навчати її тому, що вона вміє уже самостійно робити.

Основою навчання має стати активна участь самих дітей у процесі набуття знань, поступове формування у співпраці із дорослими здатності самостійно набувати знання.

4. КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ НАВЧАННЯ. ТРАДИЦІЙНЕ ТА ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ.

За способом організації:

Навчання диференціюють на:

- навчання із використанням активних форм і методів (проблемних ситуацій, дискусій, ділових та імітаційних ігор) – *проблемне сугестопедичне, знаково-контекстне навчання;*

- традиційне навчання – пояснювально-репродуктивне. *Традиційне навчання розглядають як цілеспрямований процес формування знань, умінь і навичок шляхом осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу.*

В його основі лежить *асоціативно-рефлекторна теорія учіння*, згідно з якою психіка людини здатна сприймати, зберігати і відтворювати зв'язки між окремими подіями життя, які чимось подібні або відрізняються.

Характерні особливості традиційного навчання:

- *за безпосередністю взаємодії суб'єктів навчання* – це контактне навчання, засноване на суб'єкт – об'єктних стосунках, де дитина – пасивний об'єкт навчального впливу педагога (суб'єкта), який діє у межах навчальної програми;

- *за способом організації навчання* – це пояснювально-репродуктивне, що використовує методи трансляції готових знань, навчання за зразком, орієнтоване на репродуктивне відтворення. Засвоєння навчального матеріалу відбувається переважно за рахунок механічного запам'ятовування;

- *за принципом усвідомленості* – це свідоме навчання. *Свідомість спрямована на сам предмет засвоєння – знання, а не на способи їх отримання;*

- *орієнтація навчання на середньо статистичну дитину, що спричиняє труднощі засвоєння навчальної програми як невстигаючих, так і обдарованих дітей [29, с.22].*

Переваги і недоліки традиційного навчання

Переваги	Недоліки
<p>1. Дозволяє <i>оперативно</i> у концентрованому вигляді озброїти значну кількість дітей знаннями основ наук і зразками способів діяльності.</p> <p>2. Забезпечує міцність засвоєння знань і швидке формування практичних умінь та навичок.</p> <p>3. Безпосереднє управління процесом засвоєння знань і навичок забезпечує можливість швидкої корекції осмислення, перешкоджає появі прогалин у знаннях.</p> <p>4. Колективний характер засвоєння дозволяє виявити типові помилки і орієнтує на їх уникнення.</p>	<p>1. Орієнтоване більше на пам'ять, ніж на мислення.</p> <p>2. Мало сприяє розвитку творчості, самостійності пізнавальної активності.</p> <p>3. Недостатньо враховуються індивідуальні особливості сприйняття інформації</p> <p>4. Проблеми стимулювання соціальних і специфічно пізнавальних мотивів навчання дітей.</p> <p>5. Переважає суб'єкт-об'єктний стиль стосунків між викладачами і учнями.</p>

5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ.

Індивідуалізація навчання орієнтована на *врахування специфічних індивідуальних особливостей дітей* у організації освітнього процесу. Індивідуальний підхід передбачає реалізацію двох аспектів: психологічного та педагогічного.

Психологічний контекст полягає у *встановленні індивідуальної своєрідності дітей, їхніх особистісних і діяльнісних особливостей.* У психологічному аспекті *до індивідуальних особливостей дітей можна віднести:*

- індивідуально-типологічні характеристики (особливості темпераменту, характеру);
- спрямованість особистості: *інтровертність* (прагнення уникнути активного спілкування, взаємодії з іншими, орієнтованість на власні цінності) або *екстравертність* (прагнення до спілкування з іншими, відчуття піднесення від взаємодії з людьми);
- характеристики задатків і здібностей;
- особливості інтелектуальної діяльності і когнітивного стилю дітей: *імпульсивність* (навчання здійснюється методом спроб і помилок, характеризується спонтанністю самовиявів, швидкою реакцією) або *аналітичність* (дитині потрібно більше часу на засвоєння й обробку інформації); *полезалежність* (дитина не здатний виокремити необхідну інформацію з "фонової", залежить від ситуації або контексту) або *полenezалежність* (дитина легко розрізняє основну і вторинну інформацію, не залежить від ситуації або контексту) тощо;

- рівень домагань і самооцінку дітей,
- особливості виконання навчальної діяльності,
- научуваність.

Педагогічний контекст забезпечує вибір таких засобів і форм впливу на дітей, що найбільш відповідають їхнім психологічним особливостям. Розглянемо індивідуалізацію навчання на прикладі урахування особливостей темпераменту суб'єкта учіння. Під властивостями темпераменту розуміються такі природні психічні властивості, що характеризують динамічну сторону психічної діяльності: швидкість виникнення і стійкість психічних процесів, їх інтенсивність, спрямованість психічної діяльності тощо [17].

Науковці виділяють такі властивості темпераменту, як

- сенситивність – чутливість,
- реактивність – легкість виникнення реакції, спонукання до дії,
- пластичність (змінність) – ригідність (інертність) установок,
- тривожність (схильність до хвилювання, неспокою,
- екстравертованість (відкритість, комунікабельність) – інтровертованість (замкнутість),
- емоційна збудливість,
- експресивність – енергійність прояву емоцій у жестах, мовленні,
- активність довільної цілеспрямованої діяльності.

Урахування особливостей динамічного стереотипу поведінки людини при організації зокрема її пізнавальної активності є необхідною *передумовою оптимізації ефективності даної діяльності*. Існують дані, що особи із рухливою нервовою системою (холерики, сангвініки) краще, ніж інертні (флегматики), засвоюють трудові навички.

При невдачах у виконанні навчальних завдань у інертних частіше виникає стан напруження або невдоволення. Змінення звичних і повторюваних умов діяльності може спричинити сильне емоційне напруження для осіб із слабкою нервовою системою, здійснюючи дезорганізуючий вплив.

У результаті проведених досліджень визначено, що особи із сильною нервовою системою у ситуації новизни виявляють більшу сміливість і ініціативу. Сангвініки і флегматики дещо випереджають меланхоліків і холериків у вирішенні задач на розмірковування, що не включають швидкісних компонентів як умову успішності.

У задачах, що включають швидкісні компоненти як умову успішності, флегматики значно поступаються представникам інших типів темпераменту, меланхоліки не поступаються сангвінікам і холерикам.

Експертні оцінки навчальної успішності *найвищі у сангвініків*, потім визначаються *холерики, флегматики і, нарешті, меланхоліки*.

Відмінності при розв'язанні розумових задач виявляються і у типах реагування.

При імпульсивному реагуванні людина відразу, не замислюючись, відповідає на зовнішні подразнення, легко схиляється на користь певної гіпотези, не враховуючи ступеню її імовірності, діє, не розмірковуючи і часто приймаючи необдумані рішення.

Рефлексивна людина, перш ніж діяти, мислено перевіряє гіпотези, відпрацьовує ті з них, які здаються їй більш імовірнішими, вчиняє обдумано, зважено і обережно. Імпульсивна поведінка призводить у середньому до менших витрат часу і більшій частоті помилок, ніж рефлексивна стратегія. Прояви лабільності – інертності нервової системи знаходять своє вираження у швидкісних, темпових показниках виконання різноманітних видів діяльності (наприклад, у динаміці мовленнєвого вираження думок, у швидкості актуалізації наявних знань, у швидкості реагування на зовнішні подразники, у продуктивності діяльності у ситуації, пов'язаній із лімітом часу, у легкості чи складності переходу на інший спосіб дії тощо.

Розглянуті результати наукових досліджень свідчать про *необхідність індивідуального підходу у навчанні*, який би стимулював активність і творчість дітей.

Роль *нейродинамічного стереотипу поведінки і діяльності у формуванні особистості* полягає перш за все у тому, що він певним чином модифікує навчально-виховний вплив навколишнього середовища, створюючи сприятливі умови для навчання кожного школяра.

Важливу роль у індивідуалізації навчання відіграє також і *научуваність дітей* – це одним із основних показників її готовності до учіння, до засвоєння знань стихійно або цілеспрямовано в умовах певної конкретної освітньої системи.

Научуваність – це сприйнятливність дитини до засвоєння нових знань, її готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку (Б.Ананьєв). Н.Менчинська цим терміном позначає *сприйнятливність* до засвоєння знань і способів учбової діяльності. *Научуваність* – це індивідуальна, відносно стійка властивість особистості.

Основні показники научуваності:

- темп просування у засвоєнні знань і формуванні умінь;
- легкість засвоєння знань (відсутність напруження, втоми, переживання задоволення);
- гнучкість у переключенні на нові способи і прийоми роботи;
- міцність збереження засвоєного матеріалу.

Научуваність – це динамічна характеристика. Розрізняють групи дітей із *різним рівнем научуваності: високий, середній, занижений, низький.*

Більш висока научуваність сприяє інтенсивному розумовому розвитку. Однак із високим розумовим розвитком може узгоджуватися більш низька научуваність, яка компенсується старанністю.

Рівень научуваності часто не співпадає із успішністю дітей. *Успішність* – це оцінка їх навчальних досягнень.

Психологічні основи індивідуалізації навчання:

- адаптування завдань усередині колективу: використання задач однакових за змістом із залученням системи ускладнюючих питань;
- використання можливостей роботи в малих групах, залучення дітей-консультантів;
- створення можливості вибору завдань і темпу їх виконання;
- використання індивідуальних домашніх завдань;
- різний рівень допомоги, консультування інших дітей.

Для оптимізації навчання необхідно поступово переходити від епізодичної індивідуалізації завдань до диференційованої побудови всього освітнього процесу.

Психологічні основи диференціації навчання.

Диференціація навчання передбачає визначення подібних, типових особливостей груп дітей, на основі врахування їх нахилів і можливостей, задля урахування *зони ближнього розвитку* та створення сприятливих умов для розвитку кожного.

Навчання можна *диференціювати у двох напрямках*:

- за рівнем здібностей;
- за нахилами та інтересами дітей.

Традиційно дітей поділяють на три категорії:

- здатних до прискореного навчання (обдаровані учні);
- такі, що розвиваються за віковою нормою;
- діти, що потребують підвищеної індивідуальної уваги (невстигаючі діти).

6. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ТА НЕВСТИГАЮЧИХ ДІТЕЙ.

Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами у досягненні результатів діяльності, що перевищують умовний "середній" рівень.

Розрізняють *три категорії здібних дітей*:

- діти із раннім розвитком інтелекту;
- діти із яскравим проявом здібностей до окремих знань і видів діяльності;
- діти із потенційними ознаками обдарованості.

Психологічні характеристики пізнавальної сфери обдарованих дітей: • допитливість – постійна потреба у пізнанні, дослідженні довкілля;

- сенситивність (чутливість) до проблем – здатність бачити суперечності, незвичайне;

- надситуативна активність – потреба постійного заглиблення у проблему, незалежно від вимог оточення, оцінки;

- високий рівень розвитку логічного мислення – здатність діяти відповідно до законів логіки;

- підвищений інтерес до задач дивергентного типу – створення кількох рішень при розв'язанні пізнавальних задач;

- оригінальність мислення – здатність висувати незвичайні ідеї;

- гнучкість мислення – здатність швидко і легко знаходити нові стратегії рішення, встановлювати асоціативні зв'язки, переходити від явищ одного класу до інших;

- продуктивність мислення – здатність до генерування великої кількості ідей;

- легкість асоціювання – здатність виробляти узагальнені стратегії на основі виявлення прихованих від звичайного погляду зв'язків та відношень із їхньою подальшою деталізацією;

- здатність до прогнозування – високий рівень розвитку уяви, інтуїції, глибини аналізу;

- висока концентрація уваги – здатність протягом тривалого часу виконувати складні завдання;

- відмінна пам'ять – здатність зберігати великий обсяг інформації, висока ефективність дії операційних механізмів пам'яті;

- здатність до оцінювання як похідна від критичного мислення – здатність оцінювати продукти власної діяльності, розуміння власних та чужих думок та вчинків [37, с.56].

У психосоціальній сфері обдарованій дитині притаманні такі характеристики:

- прагнення до самоактуалізації, до розкриття свого внутрішнього потенціалу як основного спонукального мотиву творчості;

- перфекціонізм – прагнення до досконалості;

- самостійність – відповідальність за свої вчинки та їх наслідки;

- соціальна автономність – неприязнь до всього традиційного, банального;

- егоцентризм як наслідок усвідомлення своєї інтелектуальної переваги;

- лідерство – здатність до керування іншими, яскраві організаторські здібності;

- здатність до змагання, конкуренції як важливий фактор розвитку характеру;
- підвищена емоційна чутливість (наприклад, до зауважень), насолода творчістю;
- творче сприйняття випадковостей, здатність опинитися у потрібному місці у потрібний час;
- почуття гумору.

У традиційній освіті проблема навчання обдарованих дітей не є систематизованою, що породжує низку *труднощів*:

- труднощі соціального дорослішання обдарованої дитини, її ізольованість від світу однолітків;
- вузькість формування особистості на підставі виявлення конкретних здібностей;
- раннє професійне самовизначення, як результат інтересу дитини до певної діяльності. Серед основних проблем, що виникають у *обдарованих дітей у школі*, виділяють наступні:
 - ворожість до школи через не цікавість програми, занижену складність програми, консервативність вчителів тощо;
 - ізольованість;
 - нонконформізм (нездатність змінювати власні думки під тиском думок інших);
 - занурення у філософські проблеми;
 - негармонійність фізичного, інтелектуального, соціального розвитку; • прагнення до досконалості, що обумовлює відчуття незадоволення, занижену самооцінку, тривожність;
 - гіпертрофована потреба в увазі дорослих, монополізування уваги вчителя, що спричиняє проблеми спілкування із однолітками.

Задля **реалізації оптимального психодидактичного підходу до навчання обдарованих дітей** необхідно:

- створення ефективного освітнього середовища, яке б сприяло розвитку обдарованості, підбір та підготовка кадрів, гуманізація навчально-виховного процесу;
- розроблення експериментальних навчальних програм із урахуванням психологічних закономірностей розвитку обдарованої особистості та можливостей варіативної частини навчального плану школи;
- пошук, відбір, діагностування обдарованості дітей;
- модернізація методів та засобів навчання, спрямованих на активізацію пізнавально-творчих потенцій обдарованих дітей (прискорення та збагачення навчання, поглиблення та проблематизація навчального матеріалу, індивідуалізація процесу, підвищення соціальної компетентності школярів тощо);

- сприяння психолого-педагогічній освіті батьків.

Особливості навчання невстигаючих дітей.

Недостатня сформованість психологічних механізмів захисту у дітей, низька психологічна культура окремих педагогів, відсутність активної позиції батьків у процесі виховання, збіднення та формалізація міжособистісних контактів, що поєднуються із підвищеною вимогливістю до дисципліни дітей, обумовлюють труднощі у навчанні школярів, невстигання вже на етапі початкового навчання. Тому невстигаючі діти потребують *підвищеної уваги вчителів та психологів*.

Причини невстигання дітей у навчанні в школі:

- негативне ставлення до учіння;
- труднощі засвоєння учбового матеріалу;
- невміння працювати;
- відсутність пізнавальних учбових інтересів;
- відсутність навичок і способів учбової діяльності або неправильно сформовані навички і способи учбової діяльності [цит. за 29, с.70].

Причини невстигання у навчанні

Педагогічні причини	<ul style="list-style-type: none"> •недоліки викладання окремих предметів; • прогалини у знаннях за попередні роки;
Соціально-побутові причини	<ul style="list-style-type: none"> • несприятливі умови життя; • негідна поведінка батьків; • низька матеріальна забезпеченість родини; • відсутність домашнього режиму; • бездоглядність дитини
Фізіологічні причини	<ul style="list-style-type: none"> •хвороби; • загальна слабкість дитини; • порушення рухових функцій ЦНС; • хвороби нервової системи
Психологічні причини	<ul style="list-style-type: none"> •особливості розвитку уваги, пам'яті; • повільність розуміння; • недостатній рівень розвитку мовлення; • не сформованість пізнавальних інтересів; • вузькість світогляду

Психологічні аспекти оптимізації навчання пов'язані із активністю дитини в освітньому процесі, самостійністю мислення, здатністю самостійно набувати знання.

Психологи виділяють такі *напрямки оптимізації навчання*:

- орієнтування у навчанні на "зону ближнього розвитку";
- оптимальна організація та контроль навчального процесу (використання проблемного навчання, реалізація прийомів розвивального навчання тощо);

- диференційований підхід;
- врахування особливостей сенситивних періодів розвитку (періодів життя людини, що створюють найбільш сприятливі умови для формування у неї певних психологічних властивостей та видів поведінки. Сенситивність пов'язана із певною готовністю психофізіологічного апарату для розвитку конкретної психічної функції);
- врахування вікових та індивідуально-типологічних характеристик школярів у мотивуванні та організації процесу навчання.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. Дати визначення понять: *Розвиток, Психічний розвиток, Закономірності і Рушійні сили психічного розвитку.*
2. Назвати фактори психічного розвитку дошкільника.
3. Назвати рушійні сили психічного розвитку дошкільника.
4. Назвати закономірності психічного розвитку дошкільника.
5. Проаналізувати особливості психічного розвитку дитини у процесі навчання.
6. Дати визначення поняття *Зона ближнього розвитку.*
7. Назвати критерії і показники рівня актуального розвитку дошкільника.
8. Дати визначення поняття *Навчання.*
9. Охарактеризувати класифікації видів навчання.
10. Назвати характерні особливості традиційного навчання
11. Назвати характерні особливості інноваційного навчання
12. Пояснити різницю між *Традиційним та Інноваційним навчанням.*
13. Обґрунтувати психологічні основи індивідуалізації навчання.
14. Обґрунтувати психологічні основи диференціації навчання.
15. Дайте визначення поняття *научуваність.*
16. Схарактеризуйте основні показники *научуваності дітей.*
17. Контроль і оцінювання навчальних досягнень і здобутків дітей.
18. Охарактеризуйте особливості навчання обдарованих дітей.
19. Охарактеризуйте особливості навчання невстигаючих дітей.

ЛЕКЦІЯ 10

ТЕМА 3.2. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ПРО РОЗВИТОК І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1. *Процес виховання. Методологічні та методичні принципи виховання;*
2. *Закономірності виховного впливу;*
3. *Основні фактори і психологічні умови ефективного виховання;*
4. *Психологічні вимоги до форм і методів виховання на різних вікових етапах;*
5. *Критерії та рівні вихованості особистості.*

Рекомендована література

1. **Дуткевич І.В.**, *Дошкільна психологія: навч. посібник*. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія : курс лекцій* / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. **Пихтіна Н. П.**, *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.);
4. **Токарева Н.М.** *Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник*. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

1. ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ.

Особистість формується під впливом різних факторів, домінуючим серед яких є виховання, що забезпечує передання накопиченого культурно-історичного досвіду від одного покоління до іншого.

З позицій психології, *виховання* – це процес інтеріоризації, тобто переведення зовнішніх щодо особистості досвіду, знань, цінностей у внутрішній, психічний план особистості: її переконання, установки, поведінку.

Виховання як психологічне явище – це планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку особистості з метою формування певних мотивів, інтересів, ідеалів, світогляду і установок [39, с.84].

Деякі концепції розглядають виховання як процес управління, організації виховного впливу. За визначенням П.Підкасистого, *процес виховання* – це цілеспрямована змістовна професійна діяльність педагога, що сприяє максимальному розвитку особистості дитини, входженню дитини у контекст сучасної культури, становленню її як суб'єкта і стратега власного життя, гідного людини [цит. за 39, с.84].

Процес виховання діалектичний, що визначає його безперервність.
Діалектика виховного процесу розкривається у суперечностях:

- між задачами виховання і рівнем вихованості дитини;
- між узагальненим морально-етичним досвідом та індивідуальним життєвим досвідом дитини;
- між колективними формами виховання та індивідуальним характером оволодіння духовними цінностями;
- між неупорядкованим впливом соціального середовища і цілеспрямованістю і планомірністю виховання тощо.

Виховний процес *відзначається:*

- тривалістю, по суті виховання триває все життя;
- безперервністю;
- комплексним характером (єдністю цілей, задач, поєднання форм і методів виховного впливу);
- варіативністю і невизначеністю результатів через індивідуальні відмінності вихованців та вихователів;
- двостороннім характером виховного впливу: від вихователя до вихованців (прямий зв'язок) та від вихованців до вихователя (зворотній зв'язок).

Складність виховного процесу полягає у тому, що:

- його результати не є явними (порівняно із процесом навчання);
- між педагогічними проявами вихованості і невихованості знаходиться довготривалий період утворення необхідних якостей особистості;
- виховний процес динамічний, рухливий, змінний.

Процес виховання – це послідовне розв'язання ряду педагогічних ситуацій, що передбачає реалізацію *таких етапів:*

- діагностика вихованців і визначення задач виховання;
- проектування виховного впливу: розробка змісту, методів, форм;
- організація педагогічної взаємодії;
- перевірка і оцінка результатів [39, с.85].

Методологічні та методичні принципи виховання. Узагальнення філософських, етичних і педагогічних аспектів виховного процесу дозволили виділити такі *методологічні принципи ефективного виховання:*

- Орієнтація на ціннісні відношення – постійність професійної уваги педагога до *формування ставлення вихованця до соціально-культурних цінностей* (людини, природи, суспільства, праці, пізнання) і ціннісних основ життя (добра, істини, краси).

- Принцип суб'єктності – педагог максимально сприяє *розвитку здатності дитини усвідомлювати своє "Я" у зв'язках із людьми й світом, осмислювати свої дії, передбачати їхні наслідки для інших людей та власної долі, здійснювати осмислений вибір життєвих рішень.*

- Принцип прийняття дитини як даності – визнання за нею *права на існування такою, як вона є; повага до історії її життя*, визнання цінності її особистості; збереження щодо кожної дитини, незалежно від її успіхів, розвитку положення, здібностей, поваги до її особистості (П.І.Підкасистий) [цит. за 29, с.40].

- Принцип особистісної свободи дитини – *узгодження соціальних норм і правил, цілей і завдань виховання із правом дитини на автономність існування, на самостійний вибір життєвих орієнтирів і цінностей, що не обмежують свободу інших* [цит. за 8, с.224].

З метою активного використання психологічних особливостей виховного процесу педагогу необхідно усвідомити загальні психологічні вимоги або методичні принципи виховання:

- Принцип включення особистості у значущу для неї діяльність (найчастіше – провідну для певного віку), що забезпечує повноцінну *активність вихованця і саморозвиток*;

- Принцип врахування домінуючої мотивації особистості в організації виховного процесу;

- Принцип зміни соціальної позиції дитини в референтній групі передбачає закладання у соціальну технологію виховного процесу умов, які дають вихованцеві змогу обирати різні соціальні позиції (різні ролі і статусні стосунки з іншими), вільно переходити від однієї з них до іншої;

- Принцип цілеспрямованого творення емоційно збагачених ситуацій зумовлює *стимулювання співпереживання дитини* як психологічного механізму, комплементарного формуванню її соціальних установок і ціннісних орієнтацій;

- Принцип демонстрації наслідків учинку вихованця для референтної групи (особи), тобто людей, ставлення й оцінка з боку яких для нього важливі;

- Принцип розвитку особистісної і соціальної рефлексії вихованця передбачає систематичне спонукування його до *усвідомлення й аналізу своїх намірів і характеру поведінки, її впливу на почуття й ставлення навколишніх*, прогнозування їхніх соціальних очікувань, зустрічних дій з метою подальшої саморегуляції своєї соціальної поведінки та оптимізації взаємовідносин із іншими людьми [8, с.225-226, 38, с. 90].

2. ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ

Одиницею виховного процесу як процесу взаємодії двох активних суб'єктів (вихователя й вихованця) є *виховний вплив*. При цьому вихованець одночасно виступає об'єктом, на який спрямовано виховний вплив, і суб'єктом виховання, за яким визнається спроможність активно впливати на перебіг виховного процесу.

Виховний вплив – це процес організації спільної активності вихователя і вихованців щодо здійснення їхніх цілеспрямованих дій, які мають на меті зміну психологічних характеристик об'єктів виховного впливу (потреб, мотивації, установок, цінностей та рис характеру) та перебудову поведінки останніх [8, с.226].

За ступенем стимуляції різних типів психічної активності вихованців розрізняють виховні впливи, які можна позначити як:

- інтелектуальні, які переважно стимулюють міркування й роздуми особистості, її особистісну рефлексію. Такі впливи здійснюються із використанням методів переконування (діалог, розповідь, доведення, бесіда, диспут);
- емоційні, які активізують переживання й почуття людини як об'єкта виховного впливу, апелюють до її ставлення до самої себе й до ціннісних орієнтацій, ідеалів і життєвих переконань (методи переконування, творення виховних ситуацій, рольова гра, змагання);
- вольові, спрямовані на активізацію й розвиток саморегулятивної активності вихованця як суб'єкта власної життєдіяльності (доцільними тут є привчання, метод вправ (доручень), метод прикладу, система перспективних ліній) [8, с.231].

За психічними станами, які викликають виховні впливи у вихованців, розрізняють такі:

- фасилітуючий вплив – стимулюючий вплив активності вихователя на вихованця, внаслідок якого поведінка останнього стає вільнішою, більш невимушеною й продуктивнішою порівняно з її попередніми проявами. За таких умов дитина, як правило, переживає стан радості, піднесеності, відчуває приплив сил і бажання активних дій.

Серед методів виховання такий стимулюючий ефект мають, насамперед, *схвалення, заохочування, підбадьорювання, творення ситуації успіху, система перспективних ліній*;

- інгібіційний вплив, навпаки, обмежує, пригнічує, гальмує активність дитини. Найчастіше такий ефект мають різного роду *категоричні заборони, погрози, загрози покарання, здійснення покарання та інші методи впливу, що генерують у вихованців почуття страху* або переживання ними власної неспроможності, неповноцінності та безсилля [8, с.231-232].

П. Підкасистий виділяє такі **закономірності виховання**:

- *Виховання дитини як формування у структурі її особистості соціально-психологічних новоутворень здійснюється лише шляхом її активності. Міра зусиль дитини має відповідати мірі її можливостей.*

- *Зміст діяльності дітей у процесі їх виховання визначається на кожному моменті розвитку актуальними потребами дитини. Випереджаючи актуальні потреби, педагог ризикує зустріти опір і пасивність дітей. Якщо не*

враховувати вікові зміни потреб дитини, то процес виховання ускладнюється і порушується.

- Дотримання пропорційного співвідношення зусиль дитини і зусиль педагога у спільній діяльності: на початковому етапі доля активності педагога перевищує активність дитини, згодом активність дитини зростає і на заключному етапі вона все робить сама під контролем педагога. Спільно розподілена діяльність допомагає дитині відчувати себе суб'єктом діяльності, що є важливим для вільного творчого розвитку особистості.

- Лише в умовах любові й захищеності дитина вільно виражає свої ставлення, позитивно розвивається.

- Організована діяльність має супроводжуватися або завершуватися ситуацією успіху, яку повинна пережити кожна дитина. Ситуація успіху – це суб'єктивне переживання досягнень, внутрішнє задоволення дитини своєю участю у діяльності, власними діями і отриманими результатами. Позитивне підкріплення – загальна умова створення ситуації успіху.

- Виховання має носити прихований характер, діти не повинні відчувати себе суб'єктами педагогічного впливу [цит. за 29, с.39-40].

3. ОСНОВНІ ФАКТОРИ І ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИХОВАННЯ.

Основними факторами виховання є:

- *провідна діяльність особистості* на певному етапі онтогенезу;
- *спілкування*, що сприяє засвоєнню інформації, оволодінню уміннями, навичками та звичками соціальної взаємодії;
- *спільна діяльність із дорослими* (або колективом) на основі оптимальної самоактивності і самоорганізації (розвивається відповідальність, ініціативність, наполегливість тощо);
- *референтна (значуща для індивіда) соціальна група однолітків*; • **вплив сім'ї.**

Психологічні умови формування властивостей особистості:

- *Виховання передбачає вплив на емоційну сферу.* Виховний вплив на емоційну сферу має зважати на всю структуру особистості, весь суб'єктивний світ людини. Вихователь повинен уміти встановити зв'язок між тим, що потрібно сформувати у школяра, і тим, що суб'єктивно значуще для нього.

- *Активність і самостійність самої особистості* в осмисленні та оцінюванні певної інформації, що створює сприятливі передумови для формування переконань.

- *Принцип розвитку у діяльності.* Саме через спеціально організовану діяльність відбувається формування мотивів та звичних способів поведінки особистості.

• Підкріплення (схвалення і покарання), що забезпечує адекватне орієнтування особистості у ситуації. Відсутність підкріплення призводить до згасання мотиву [39, с.98].

Виховна діяльність полімотивована. У системі мотивів виховання розрізняють:

1. Внутрішні мотиви:

- прагнення стати вихованою, інтелігентною, тактовною людиною;
- прагнення пізнати і оволодіти нормами моралі;
- прагнення сформувати і закріпити навички соціальної поведінки, адекватні способи дій;
- прагнення саморегуляції, активності;
- бажання бути корисним суспільству.

2. Зовнішні (соціально-обумовлені) мотиви:

- прагнення отримати схвалення;
- прагнення створити образ, імідж вихованої людини;
- прагнення отримати подяку, високу оцінку своїх дій;
- прагнення зайняти гідне місце серед товаришів, у суспільстві.

Психологічні механізми формування особистості. Одним із важливих завдань психології виховання є дослідження психологічних механізмів виховання. Найбільш вивченими у педагогічній психології є "**стихійні**" механізми формування особистості, підпадаючи під вплив яких суб'єкт не усвідомлює їх достатньо, а також не може ними свідомо керувати [цит. за 39, с.118-124]:

• механізм зсування мотиву на ціль, сутність якого полягає у тому, що предмет (ідея, мета), який протягом певного часу стійко насичувався позитивними емоціями, із часом перетворюється на самостійний мотив;

• механізм наслідування, що полягає у перейманні і відтворенні людиною певних форм поведінки, способів діяльності інших людей, особливостей їхнього характеру тощо. Наслідування виникає на основі ідентифікації;

• механізм ідентифікації – спосіб розуміння, пізнання іншої людини у процесі міжособистісної взаємодії шляхом уподібнення, ототожнення себе із нею;

• механізм засвоєння соціальних ролей – сукупності дій, функцій, яких очікує від людини соціальне оточення.

• механізм "зараження" переживаннями іншого, здатність до емпатії, радості щодо певного етичного поняття як регулятора моральної поведінки особистості;

• механізм осмислення та переосмислення. Норми, ідеали, цінності стають рушіями поведінки дитини, якщо набувають для неї певного особистісного значення. Особистісний смисл виникає і розвивається у спільних діях, ігрових, побутових ситуаціях, у навчанні тощо.

Механізми морального розвитку (інтеріоризація норм і правил поведінки):

- *імітація* – усвідомлене прагнення до копіювання певної моделі поведінки дорослого на основі емоційно значущих стосунків;
- *ідентифікація* – засвоєння чужих моделей поведінки, установок, цінностей як власних;
- *почуття сорому* – механізм заборони на реалізацію певних власних поведінкових, діяльнісних норм;
- *почуття провини* – переживання невідповідності власної поведінки на основі її порівняння із обраними для себе зразками [33, с.244].

При організації виховного впливу педагог має враховувати:

- вікові особливості дитини;
- особливості потребово-мотиваційної сфери особистості вихованця;
- індивідуальні особливості психіки дитини;
- життєвий досвід вихованця тощо.

4. ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ФОРМ І МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ

Ефективність використання форм і методів виховання значною мірою зумовлюється віковими особливостями становлення особистості, розвитком її інтелектуальної сфери, емоційної вразливості, чутливості до поведінки навколишніх:

- *дитячий вік* – доречними є роз'яснення правил поведінки, допомога у засвоєнні норм моралі, наслідування дорослих, орієнтація на взірець, схвалення і покарання;

- *дошкільний вік* – через незрілість інтелектуальних структур, нерозвиненість моральної свідомості діти найкраще сприймають прямий текстовий вплив вихователя у вигляді вимоги, яку навіть не потрібно ілюструвати й аргументувати, оскільки діти ще не спроможні це сприйняти й усвідомити. Доцільними є створення рольових ігор за правилами, бесіди про стосунки між людьми, цілеспрямоване керування діяльністю, поведінкою з метою засвоєння дітьми найважливіших соціальних функцій, формування внутрішніх "моральних інстанцій" (Д.Б.Ельконін); окрім того саме цей вік є сенситивним періодом розвитку моральних почуттів дитини, формування її емоційної чутливості до переживань інших людей шляхом розвитку емоційного передбачення наслідків своїх дій для цих людей;

- *молодший шкільний вік* – велику роль у функціонуванні психіки дитини відіграють наочно образні пам'ять і мислення, тому велике значення для вихованців починає відігравати приклад навколишніх або ж літературних персонажів. Найдоцільнішими тут стають поряд із текстовими контекстні

виховні впливи, які базуються на реальних або художньо відтворених зразках: включення у колективну взаємодію, стимуляція пізнавальної активності і міжособистісного спілкування, демонстрація вчителем моральних якостей, орієнтація на нормативний взірець, схвалення нормативної поведінки, заохочення дитини до участі у виховних заходах. особливу увагу при організації виховних впливів слід приділяти *використанню змісту провідної діяльності*;

- дошкільний вік – провідною діяльністю є сюжетно-рольова гра, що моделює життєдіяльність дорослих: мотив одержати схвалення дорослих є найсильнішим у моральній регуляції поведінки. При цьому моральна поведінка невід’ємна від ставлення дитини до самої себе, що також має джерелом оцінку дорослого. Тому значного виховного ефекту можна досягти шляхом доведення до їхньої свідомості факту, що певні вчинки окремої дитини не відповідають ні їхньому позитивному уявленню про себе, ні схвальним оцінкам оточуючих (наприклад, "Ти хороший, як Буратіно, але зараз поведишся, як Карабас-Барабас"); у грі дитина програє вчинки і ставлення героїв, глибше засвоюючи правила і норми поведінки;

- молодший шкільний вік – провідною діяльністю є навчальна діяльність. Через пряму залежність оцінки діяльності дитини від усвідомлювання й виконання нею певних норм і правил шкільного життя, у цьому віці стає характерним підвищений інтерес до того, як належить діяти у різних ситуаціях, до змісту моральних норм поведінки, виникає активне прагнення дотримуватися таких норм. Актуальним є розвиток довільного рівня моральної саморегуляції поведінки молодшого школяра, вміння діяти цілеспрямовано, за заздальгідь визначеною метою.

Індивідуальний підхід у процесі виховання. Створення системи виховання особистості має спиратися на індивідуальні особливості дитини. Індивідуальний підхід до виховання передбачає реалізацію двох аспектів:

- психологічного, що полягає у визначенні неповторної своєрідності дитини: змісту потребово-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, особливостей темпераменту, характеру, життєвого досвіду тощо;

- педагогічного, що передбачає вибір таких засобів і форм впливу на кожного із вихованців, які найбільше відповідають його психологічним особливостям, психічним станам і забезпечать оптимальний виховний ефект.

Індивідуалізація виховання у системі особистісно орієнтованого підходу до формування людини передбачає:

- постійного вивчення психології дитини, адекватного оцінювання індивідуально-типологічних властивостей особистості: темпераменту, рис характеру, типу спрямованості, здібностей вихованців;

- визначення рівня сформованості потребово-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, особистісної позиції, життєвих планів вихованців;

- постійного залучення кожного вихованця до посильної для нього виховної діяльності, що поступово ускладнюється і забезпечує прогресивний розвиток особистості;
- своєчасно виявляти причини деструктивної поведінки дитини, оперативно змінювати тактику виховного впливу із урахуванням соціальної ситуації розвитку та умов виховання;
- максимально спиратися на власну активність особистості, розвивати ініціативність та самостійність вихованців;
- поєднувати виховання із самовихованням особистості, допомагаючи у виборі цілей, методів і форм самовиховання;
- адекватно емоційно відгукуватися на поведінкові реакції дитини, її психічні стани;
- вибирати щодо кожного вихованця такий спосіб поведінки із ним, що найкраще б відповідав його індивідуальним особливостям. Наприклад, щодо учня-сангвініка доцільно частіше акцентувати увагу на сталості уподобань, стійкості реакцій на вплив оточення; меланхолік потребує частого підбадьорювання, схвалення дій, завдяки чому можна підвищити рівень його впевненості у власних силах; у контактах із флегматиком вчитель має зважати на повільність його реакцій, разом з тим долаючи його інертність; при вихованні холерика через його неврівноваженість слід більше уваги приділяти формуванню стриманості, навичкам саморегуляції тощо.

5. КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ВИХОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

Важливим питанням психології виховання є проблема *критеріїв вихованості особистості*.

Вихованість являє собою узгодження знань, переконань і поведінки. М.Гамезо виділяє *два критерії вихованості*:

- рівень сформованості моральних потреб, почуттів, звичок – зміст моральної сфери, що відображує суб'єктивне ставлення особистості до дійсності;
- рівень навмисності, довільності поведінки – моральна стійкість людини, уміння долати труднощі, уміння керувати власними бажаннями, своєю поведінкою, власною мотиваційною сферою [цит. За 39, с.116-117].

Вихованість дитини включає:

- систему моральних уявлень: знання про норми поведінки і ставлення до суспільства;
- моральні переконання – особистісне пристрасне ставлення до моральних норм – особистісні смисли, мотиви, цінності;
- реальну моральна поведінка, рівень засвоєння соціальних норм – знання правил поведінки, моральних норм та їх фактичне дотримання із

власної ініціативи, що зумовлюється сформованістю стійких моральних потреб та відповідних мотивів [цит. За 39, с.117].

З погляду на *розв'язання виховних завдань* К.Платонов запропонував систему рівнів моральної вихованості особистості на підставі розведення понять зовнішньої та внутрішньої вихованості.

Рівні моральної вихованості особистості:

1) *зразковий (внутрішня вихованість):*

- моральні звички і почуття як потреба дотримуватися моральних норм і протидія їх порушенням;
- поведінкові прояви: реалізація моральних вчинків і активна протидія тим вчинкам, які суперечать моральним нормам;
- основні завдання формування: закріплення існуючих моральних звичок;

2) *високий рівень (зовнішня вихованість):*

- автоматизовані моральні навички, застосування засвоєних моральних знань;
- поведінкові прояви: мимовільні дії, які відповідають моральним нормам;
- основні завдання формування: виховання моральних звичок;

3) *середній рівень (ситуативна вихованість):*

- добре знання моральних норм, але довільне їх дотримання лише у ситуаціях, що загрожують неприємностями у разі недотримання;
- поведінкові прояви: довільне виконання дій, які відповідають моральним нормам, можливість виконання аморальних дій;
- основні завдання формування: закріплення моральних навичок;

4) *низький рівень (незадовільна вихованість):*

- знання моральних норм, але відсутні навички їх виконання;
- поведінкові прояви: можливі прояви невихованості та аморальні дії;
- основні завдання формування: навчання моральним навичкам;

5) *дуже низький рівень (невихованість):*

- непевні, орієнтовні уявлення про моральні норми та навички;
- поведінкові прояви: часті прояви невихованості та дій, які суперечать моральним нормам;
- основні завдання формування: навчання знанням моральних норм [33, с.244 – 245].

Корекція порушень поведінки дітей.

У широкому розумінні важковихованість – це поняття, що пояснює випадки труднощів, з якими стикається вихователь при організації і здійснюванні виховного процесу.

У вузькому розумінні цей термін використовується для позначення наближеного до норми рівня відхилень у поведінці дитини (на відміну від правопорушень і патології психічної активності), який потребує відповідної уваги й спеціальних зусиль вихователя для подолання його [8, с.288].

Важковиховуваність зумовлюють:

- окремі психофізіологічні особливості дитини (надмірна дратівливість, збудливість нервової системи або, навпаки, – високий рівень загальмованості реакцій);

- недостатня вікова розвиненість мотиваційної, афективної та вольової сфер вихованця, його психічних процесів;

- соціально-психологічні вади розвитку (знижена здатність до вольової адаптації, неадекватна самооцінка й рівень домагань дитини, нерозвиненість здатності до ефективної комунікації, низький рівень соціалізованості тощо) [8, с.288].

Більш детально про негативні поведінкові прояви у дошкільників, їх різновиди, чинники детермінації, особливості попередження і подолання, у 8-му семестрі, будете вивчати окремий курс "Профілактика негативних проявів у поведінці дітей".

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. Дайте визначення поняття: Процес виховання.
2. Дайте визначення понять: Методологічні та методичні принципи виховання.
3. Назвіть методологічні принципи виховання.
4. Назвіть методичні принципи виховання.
5. Дайте визначення поняття: закономірності виховного впливу.
6. Назвіть закономірності виховного впливу.
7. Дайте визначення понять: фактори і психологічні умови ефективного виховання.
8. Назвіть основні фактори і психологічні умови ефективного виховання.
9. Назвіть психологічні умови ефективного виховання.
10. Дайте визначення понять: Форми і Методи виховання.
11. Назвіть форми виховання.
12. Назвіть методи виховання.
13. Сформулюйте психологічні вимоги до форм і методів виховання на різних вікових етапах.
14. Дайте визначення поняття: вихованість особистості.
15. Назвіть критерії, показники та рівні вихованості особистості.

ЛЕКЦІЯ 11

ТЕМА 3.3.: "ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ"

1. Загальна характеристика та структура педагогічної діяльності;
2. Стили педагогічної діяльності та педагогічного спілкування;
3. Педагогічні здібності та особистісні якості педагога.
4. Професійна компетентність педагога;
5. Професійні стреси у діяльності педагога. Психологічна профілактика професійного вигорання.

Рекомендована література

1. Дуткевич І.В., *Дошкільна психологія*: навч. посібник. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.,
2. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія* : курс лекцій / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія в опорних схемах*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.);
4. Токарева Н.М. *Основи педагогічної психології*: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Педагогічна діяльність – це професійна активність вчителя, виховний і навчальний вплив учителя на учня (учнів), спрямований на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, що одночасно виступає як основа саморозвитку і самовдосконалення (Зимня І.О.) [14, с.343].

Педагогічна діяльність виникла в історії цивілізації із появою культури, коли актуальною стала задача створення, збереження і передання нащадкам зразків знань, умінь, норм соціальної поведінки.

Психологічні аспекти педагогічної діяльності обумовлені соціальними вимогами суспільства та соціально-психологічними очікуваннями і установками людства.

Загальними характеристиками педагогічної діяльності, як і будь-якої іншої діяльності, є її *умотивованість, цілеспрямованість, предметність, поліфункціональність*.

Важливими *ознаками педагогічної діяльності* є *варіативність, відсутність однозначної детермінованості подій*, адже не завжди можна впевнено

соціальним завданням. Рівень та ефективність її реалізації залежать від професіоналізму вчителя;

- *визначення змісту і послідовності дій*. Саме план дій є основою активності вчителя, рівень якої повинен відповідати складності і характеру дій. Важливим є добір, формулювання завдань і вправ, впорядкування фактів;
- *реалізація конкретизованого плану* на заняття, інших формах організації діяльності дітей;

- *підсумовування результатів педагогічної діяльності*. Воно полягає у реалізації плану уроку, виховної години, визначенні рівня навченості, вихованості, розвитку школярів тощо [38, с.336].

Структуру педагогічної діяльності педагога утворюють такі *компоненти*: педагогічні цілі і завдання, мотиви і предмет; педагогічні засоби і способи розв'язання завдань, аналіз і оцінювання здійснюваних заходів і здобутих результатів.

Метою педагогічної діяльності є передання соціального досвіду, конструктивного впливу на формування нової особистості, забезпечення її відповідності певному еталону вчителя, професійно-рольовим очікуванням соціуму [38, с.324]. Предметом педагогічної діяльності є організація учбової діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи і умови розвитку. Технологія праці педагога передбачає попереднє проектування навчально-виховного процесу з урахуванням перспектив діяльності й розвитку самих учнів і подальший контроль за цим процесом. 146 Засобами педагогічної діяльності є

- наукові (теоретичні й емпіричні) знання, за допомогою і на підставі яких формується тезаурус учнів;

- в якості "носіїв" знань виступають тексти підручників або уявлення відтворені учнями при організованому вчителем спостереженні (на лабораторних, практичних заняттях, на польовій практиці) за засвоєними фактами, закономірностями, властивостями предметної дійсності;

- в якості допоміжних засобів виступають технічні, комп'ютерні, графічні засоби тощо.

Способами передання соціального досвіду у педагогічній діяльності є пояснення, показ (ілюстрація), спільна робота, безпосередня практика учня (лабораторна, польова), тренінги тощо. Вибір засобів і способів педагогічних впливів орієнтується на учня як головну особу педагогічного процесу, на становлення його духовної, моральної, емоційно-вольової, інтелектуальної сфер, проектування нових рівнів його психічного розвитку, нових зон ближчого розвитку. Продуктом педагогічної діяльності є сформований у учня індивідуальний досвід у всій сукупності аксіологічних, морально-етичних, емоційно-сміслових, предметних, оціночних складових. Продукт педагогічної

діяльності оцінюється на іспитах, заліках, виконанні учбово-контрольних дій. Результатом педагогічної діяльності як виконання її основної мети є розвиток учня: його особистісне, інтелектуальне вдосконалення, становлення його як особистості, як суб'єкта учбової діяльності [14, с.346-347].

Педагогічна діяльність є безперервним процесом розв'язання учителем системи педагогічних завдань. Усі педагогічні завдання можуть бути: 147 • виховними – виховання різнобічно розвиненої, внутрішньо несуперечливої особистості; • навчальними – є засвоєння знань, вироблення вмій і навичок, способів діяльності тощо; • розвивальними: розвиток особистості, інтелекту, творчості, здібностей, індивідуального стилю діяльності тощо.

Структуру педагогічної діяльності як моделі складають п'ять функціональних компонентів:

- гностичний компонент (від грец. Gnosis – пізнання) належить до сфери знань педагога. Йдеться не тільки про знання предмету, але й знання способів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів, а також самопізнання (власної особистості і діяльності);

- проектувальний компонент включає у себе уявлення про перспективні завдання навчання та виховання, а також стратегії та засоби їх реалізації;

- конструктивний компонент – це особливості конструювання педагогом власної діяльності та активності учнів із урахуванням ближніх цілей навчання та виховання (урок, заняття, цикл занять);

- комунікативний компонент визначає особливості комунікативної діяльності викладача, специфіка його взаємодії з учнями. Акцентується зв'язок комунікації із ефективністю педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення дидактичних (виховних та навчальних) цілей;

- організаторський компонент – це система умінь педагога організувати власну діяльність, а також активність учнів. Узагальнення різних підходів до структурування педагогічної діяльності можна відтворити у таблиці.

Структура педагогічної діяльності

Етапи і компоненти педагогічної діяльності	Педагогічні дії
Підготовчий етап. <i>1. Конструктивна діяльність</i>	<ul style="list-style-type: none"> • формулювання педагогічних цілей; • діагностика особливостей і рівня навченості учнів; • вибір змісту навчального матеріалу майбутніх занять; • вибір методів навчання; • проектування власних дій і дій дітей;
Етап реалізації педагогічного процесу <i>2. Організаторська діяльність</i>	<ul style="list-style-type: none"> • встановлення дисципліни, робочої обстановки на заняттях; • стимулювання діяльності учнів; • організація своєї діяльності по викладанню навчального матеріалу; • організація власної поведінки у реальних умовах;

3. <i>Комунікативна діяльність</i>	<ul style="list-style-type: none"> • організація діяльності учнів; • організація контролю результатів педагогічних впливів і корегування; • встановлення правильних взаємин із учнями; • здійснення виховної роботи;
4. <i>Гностична діяльність</i>	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз результатів навчання, виховання; • виявлення відхилення результатів від поставлених цілей; • аналіз причин цих відхилень; • проектування заходів щодо ліквідації визначених причин; • творчий пошук нових методів навчання і виховання.

3. СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ.

Педагогічна діяльність учителя, як і будь-яка інша діяльність, характеризується певним стилем. **Стиль діяльності** – система найбільш ефективних прийомів і способів діяльності, певна стійка система особливостей діяльності і поведінки [17, с.279].

Стиль діяльності є одним із важливих механізмів пристосування людини до будь-якого виду діяльності (В.С.Мерлін, Є.А.Клімов). А отже, які б вимоги не висувала конкретна діяльність до людини, вона знайде такий спосіб її виконання, який призведе до успіху.

Стиль педагогічної діяльності є інтегративною її характеристикою, що відображує стиль управління, стиль спілкування, стиль поведінки і когнітивний стиль вчителя. Він обумовлений *специфікою самої діяльності, індивідуальнопсихологічними особливостями її суб'єктів, зокрема – педагога, дітей* (І.Страхов, Н.Левитов, Є.Клімов та інші).

У соціальній педагогічній психології традиційно (К.Левін, Г.М.Андрєєва, А.К.Маркова) виокремлюють авторитарний, демократичний і ліберальний стилі педагогічної діяльності.

За авторитарного стилю дитина розглядається як об'єкт педагогічного впливу, учитель одноосібно приймає рішення, контролює виконання вимог, використовує свої права без врахування дій і думок учнів, не обґрунтовує власних дій. Це пригнічує активність школярів, знижує самооцінку, нерідко породжує агресивність, спрямування зусиль на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого вчителя є наказ, повчання.

Для демократичного стилю притаманне сприйняття учня як рівноправного партнера, залучення його до прийняття рішень, врахування думок школяра, заохочення до самостійних суджень тощо. За необхідності впливає на

учня, спонукаючи до дії, висловлюючи пораду, прохання. Все це сприяє формуванню у дитини високої самооцінки. Вчителі більше звертають увагу на свої психологічні уміння, виявляють високу професійну стійкість, задоволеність своєю професією.

Вихователь, який дотримується *ліберального стилю*, ухиляється від прийняття самостійних рішень, уступає ініціативу учням, колегам, організуючи і контролюючи діяльність учнів, проявляє нерішучість. У класі панує нестійкий мікроклімат, нерідко спалахують конфлікти.

Виділяють також і *стилі управління педагога дитячим колективом*:

- автократичний (самовладний) стиль передбачає здійснення вчителем одноосібного управління колективом учнів, не дозволяючи їм висловлювати свої погляди і критичні зауваження, педагог послідовно висуває учням вимоги і жорстко контролює їх виконання;

- авторитарний (владний) стиль допускає можливість для школярів приймати участь у обговоренні питань навчального чи суспільного життя, але рішення приймає педагог згідно із власними установками;

- демократичний стиль передбачає увагу і врахування викладачем думки учнів. Він прагне зрозуміти, переконати їх, а не наказувати, здійснює діалогічне спілкування "на рівних";

- ігноруючий стиль характеризується тим, що викладач прагне якомога менше втручатися у життєдіяльність учнів, практично відсторонюється від управління ними;

- попустительський, конформний стиль проявляється у випадку, коли викладач відсторонюється від управління учнями або підкоряється їхнім бажанням;

- непослідовний, алогічний стиль передбачає використання педагогом залежно від зовнішніх обставин і власного емоційного стану будь-якого із названих стилів управління [29, с.97].

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії учителя і учня, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності.

За визначенням О.Леонтьєва *педагогічне спілкування* – це професійне спілкування педагога із учнями на уроці та поза ним (у процесі навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями у межах учнівського колективу.

Розрізняють монологічну і діалогічну **форми педагогічного спілкування**:

- монологічна форма педагогічного спілкування передбачає існування суб'єкт-об'єктних взаємин, де об'єктом є учень, студент, клас, група:

- діалогічна форма педагогічного спілкування передбачає існування суб'єктсуб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє із учнями на основі партнерських стосунків, у союзі із ними.

Стиль спілкування – це динамічна структура, що відображає співвіднесення різних форм спілкування (Є.П.Льїн)[17, с.341]. У стилі спілкування знаходять відображення :

- особливості комунікативних можливостей учителя;
- характер взаємостосунків педагога і вихованців;
- творча індивідуальність педагога;
- особливості учнівського колективу (В.А.Кан-Калік). У педагогіці традиційно розрізняють авторитарний і демократичний стилі спілкування вчителів (табл.5.3)[17, с.342].

В.А.Кан-Калік виділив такі **стилі спілкування**:

- *"спільна творчість"*: ставляться спільні цілі, рішення відшуковуються спільними зусиллями;
- *"спілкування-дружба"*: заснований на щирому інтересі до особистості партнера по спілкуванню, ставлення до нього із повагою, відкритості контактів;
- *"загравання"*: заснований на прагненні завоювати хибний, дешевий авторитет у партнера по спілкуванню, сподобатися аудиторії;
- *"залякування"*: наслідок невпевненості особи із більш високим статусом або ж результат невміння організувати спілкування на основі продуктивної спільної діяльності. Таке спілкування жорстко регламентовано, обмежене формально-офіційними рамками;
- *"дистанціювання"*: цей стиль має різні варіації, але сутність його полягає у підкреслюванні відмінностей між партнерами по спілкуванню, і ця різниця пов'язана із службовим, соціальним положенням, віком тощо;
- *"менторство"*: різновид попереднього стилю, коли один із партнерів ("бувалий") приймає на себе роль наставника і спілкується з іншим повчально-поблажливим тоном [цит. за 17, с.340].

4. ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ТА ОСОБИСТОСТІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА.

Педагогічні здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що виражають її готовність до оволодіння педагогічною діяльністю і її успішного виконання [29, с.91]. У педагогічній психології активно використовується *класифікація педагогічних здібностей Ф.Гоноболіна*, який виділив такі види:

- дидактичні здібності, що дозволяють учителю успішно здійснювати відбір змісту і методів навчання учнів, доступно викладати навчальний матеріал, викликаючи пізнавальну активність у самих учнів;

- експресивні здібності, що дозволяють учителю знайти найкращу емоційновиразну форму викладення програмного матеріалу;
- перцептивні здібності, що виражаються у психологічній спостережливості педагога щодо учнів, проникненні до їхнього внутрішнього світу, у глибокому розумінні вікових та індивідуальних особливостей вихованців;
- організаційні здібності, що забезпечують дисципліну і порядок у класі, продумане використання кожної хвилини на уроці, створення дружнього і згуртованого колективу школярів;
- сугестивні, або авторитарні, здібності – здібності до навіювання, сильного емоційно-вольового впливу учителя на учнів і уміння на цій підставі завоювати авторитет;
- академічні здібності, пов'язані із засвоєнням знань, умінь, навичок у відповідній галузі науки [цит. за 39, с.30].

До **спеціальних педагогічних здібностей** традиційно належать також педагогічний такт, здібності до виховання дітей і педагогічного спілкування. В узагальненому вигляді педагогічні здібності *представлені групами, які виконують відповідні функції:*

- дидактичні здібності – здібність передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним для дітей. Надавати матеріал або проблему ясно, зрозуміло, викликати інтерес до предмету, пробуджувати в учнів активну самостійну думку;
- академічні здібності – здібність до відповідної галузі наук (до математики, фізики, біології, літератури тощо);
- перцептивні здібності – психологічна спостережливість, пов'язана із розумінням особистості учня і його психічних станів;
- мовленнєві здібності – здібність ясно і чітко виражати свої думки, почуття за допомогою мовлення, а також міміки і пантоміміки;
- організаторські здібності – здібність організувати навчальний колектив, згуртувати його при розв'язанні важливих задач; здатність правильно організувати власну роботу;
- авторитарні здібності – здібність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і уміння на цій основі добиватися у них авторитету;
- комунікативні здібності – здібність до спілкування із дітьми, уміння знайти правильний підхід до учнів, налагодити із ними педагогічно доцільні стосунки, наявність педагогічного такту;
- прогностичні здібності (педагогічна уява) – здібність, що виражається у передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня;
- здібність до розподілу уваги одночасно між кількома видами діяльності, що має велике значення для роботи учителя [цит. за 29, с.91-92].

Існують дещо інші підходи до класифікації педагогічних здібностей, згідно яких їх поділяють на дві підструктури:

1. *Перцептивно-рефлексивні здібності*, що включають "три види чутливості":

- відчуття об'єкту, пов'язано із емпатією і оцінкою спів падіння потреб учнів із вимогами;

- відчуття міри або такту;

- відчуття приналежності;

2. *Проективні педагогічні здібності*, що співвідносяться із чутливістю до створення нових, продуктивних способів навчання:

- гностичні здібності проявляються у швидкому і творчому оволодінні методиками навчання учнів, у винайденні способів навчання; вони забезпечують накопичення інформації учителя про своїх учнів, про себе;

- проективні здібності проявляються у здатності уявити кінцевий результат виховного навчання;

- конструктивні здібності проявляються у створенні творчої робочої атмосфери спільної діяльності, чутливості до побудови уроку, що найбільш відповідає заданій меті розвитку і саморозвитку учнів;

- комунікативні здібності проявляються в установленні контакту, педагогічно доцільних стосунків; забезпечуються здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, розвиненою інтуїцією, сугестивними властивостями, мовленнєвою культурою;

- організаторські здібності проявляються у вибірковій чутливості до способів організації учнів у групі по засвоєнню навчального матеріалу, самоорганізації учнів, у самоорганізації власної діяльності педагога [цит. за 29, с.92-93].

За визначенням А.Маркової, *професійно компетентною* є така праця педагога, у якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вихователя і досягнуто високих результатів у розвинутості і вихованості дітей (ці сторони складають п'ять блоків професійної компетентності).

Компетентність педагога визначається *співвідношенням* у його реальній праці того, які його *професійні знання і уміння*, з однієї сторони, і *професійні позиції, психологічні властивості* – з іншої.

Професійні знання вихователя – це відомості педагогіки і психології щодо сутності праці учителя, особливостей педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, особистості учителя, щодо психічного розвитку учнів, їхніх вікових особливостей тощо.

Педагогічні уміння – це педагогічні дії (впливи) учителя, що утворюють "техніки" професійної діяльності. Педагогічні уміння, співвідносяться із різними позиціями педагога.

Професійні педагогічні позиції – це стійкі системи ставлень учителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку. Професійна позиція виражає також професійну самооцінку, рівень професійних домагань учителя, його ставлення до того місця у системі суспільних стосунків у школі, яке він займає, і того, на яке він претендує. Професійна позиція тісно пов'язана із мотивацією учителя, із усвідомленням смислу власної праці. Виділяють: загальну професійну позицію педагога (прагнення бути і залишатися учителем) і конкретні професійні позиції, що залежать від виду педагогічної діяльності: позиції педагога як суб'єкта інформації, предметника, методиста, дослідника, організатора діяльності дітей. *У процесі педагогічного спілкування*, педагог виступає із позиції його організатора, партнера і фасилітатора (полегшувача) спілкування з учнями.

Психологічні особливості (властивості) стосуються як пізнавальної сфери учителя (його педагогічного мислення, спостережливості, рефлексії і само оцінювання), так і мотиваційної сфери (ціле покладання, мотиваційна спрямованість особистості тощо)[32, с.367-368].

6. ПРОФЕСІЙНІ СТРЕСИ У ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА. ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ.

Однією із форм деструктивних переживань особистості є *професійні стреси*, пов'язані перш за все із прогресуючим порушенням рівноваги внаслідок надмірної переваги вимог (внутрішніх і зовнішніх) над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми) особистості.

Професійний стрес – це багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію.

До об'єктивних причин можна віднести складність завдання, виникнення проблемної ситуації, дефіцит часу, конфлікти тощо.

Групу суб'єктивних причин складають індивідуальні (психологічні, фізіологічні, професійні) особливості суб'єкта праці: неврівноваженість, тривожність, нейротизм, зовнішній локус контролю тощо.

Серед найбільш небезпечних стресових реакцій у педагогічній діяльності є "**синдром професійного вигорання**" (поняття введено американським психіатром Х. Фреденбергером у 1974 році), що визначається як *феномен особистісної деформації, пов'язаний із виснаженням моральних і фізичних сил*, що позначається на ефективності професійної діяльності і психічному самопочутті особистості.

Відповідно до класичної теорії стресу Г. Сельє, в контексті якої динаміка стресу визначається трьома стадіями: тривога, резистентність та виснаження, "синдром професійного вигорання" узгоджується із третьою стадією,

для якої характерним є стійкий неконтрольований рівень збудження, що, у свою чергу, обумовлює некерованість стресу, труднощі управління власним життям, конфронтацію із реальністю.

Серед *симптомів "синдрому професійного вигорання"* визначають загальне почуття втоми, спустошення, загальне невизначене відчуття занепокоєння, вичерпності власних емоційних ресурсів (емоційне виснаження). Педагог може легко впасти в гнів, дратуватися, зосереджувати увагу на деталях, упереджено або й цинічно ставитися до оточення (деперсоналізація). Це призводить до розширення сфери економії емоцій та неконтрольованості впливу настрою на професійну діяльність. Серйозними *проявами "синдрому професійного вигорання"* є поведінкові зміни і ригідність, що обумовлюють закритість до змін, зниження почуття компетентності у роботі, редукцію професійних обов'язків (прагнення менше часу витратити на їх виконання) [42, с. 44-45].

Одним із вагомих *чинників розв'язання зазначених проблем*, поряд із соціально-економічними, є формування психологічної компетентності педагогічних працівників, що дозволить їм свідомо керувати стресом, знижуючи впливовість симптомів *"синдрому професійного вигорання"*.

Питання вивчається самостійно, наслідком чого є реферати. Поглиблено ці та інші близькі питання будуть розглядатись в межах дисципліни *"Педагогічна майстерність вихователя"* на 3 курсі.

Питання для самоперевірки та самоконтролю

1. Дати визначення поняття: Педагогічна діяльність.
2. Назвати компонентами педагогічної діяльності.
3. Дати визначення поняття: Стиль педагогічної діяльності.
4. Назвати стилі педагогічної діяльності.
5. Дати визначення поняття: Стиль педагогічного спілкування.
6. Назвати стилі педагогічного спілкування.
7. Назвати структурні компоненти педагогічної діяльності.
8. Охарактеризувати структурні компоненти педагогічної діяльності.
9. Дати визначення поняттям: Стиль педагогічної діяльності, педагогічне спілкування.
10. Охарактеризувати стилі педагогічного спілкування.
11. Дати визначення поняттям: Педагогічні здібності, Особистості якості педагога.
12. Назвати групи педагогічних здібностей вихователя.
13. Дати визначення поняття: Професійна компетентність педагога.
14. Назвати професійні компетенції вихователя.
15. Дати визначення поняття: Професійні стреси у діяльності педагога.
16. Назвати методи психологічної профілактики професійного вигорання.

ГЛОСАРІЙ

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

Методи науки – способи, за допомогою яких добуваються, з'ясовуються факти. 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.

Лонгітюдний метод – спосіб, що дозволяє тривалий час вивчати одних і тих же дітей і фіксувати виникаючі зміни

Метод поперечного зрізу – спосіб, що дозволяє вивчати велику кількість дітей кожної вікової групи і з'ясовувати, як і чим діти одного віку відрізняються від дітей іншого віку.

Спостереження – це метод дитячої психології, у процесі якого дослідник цілеспрямовано прослідковує поведінку дітей у природних умовах і чітко фіксує побачене.

Експеримент – метод дитячої психології, що дозволяє досліднику викликати ті прояви дитячої психіки, які його цікавлять. В експерименті спеціально створюються і видозмінюються умови, в яких протікає діяльність дитини, висуваються перед нею певні задачі і по тому, як ці задачі вирішуються, формулюються висновки про психологічні особливості досліджуваного.

Соціометричний метод – емпіричний метод, що застосовується при вивченні *взаємин*, які складаються між дітьми, встановлення *позиції*, яку займає кожна дитина у групі однолітків.

Механізм спадкової передачі полягає у самоподвоєнні *дезоксирибонуклеїнової кислоти (ДНК)*.

Генетика поведінки – наука, яка займається вивченням того, яким і наскільки великим є вплив генів на складні форми поведінки людини і як чинники спадковості взаємодіють із чинниками середовища, наскільки індивідуальні відмінності між людьми зумовлені спадковістю; аналізує, як генетичні особливості визначають специфіку середовища; веде пошук зв'язків між певною генетичною схильністю і впливом середовища.

Мейоз – процес ділення заплідненої яйцеклітини, результатом чого є утворення клітин, ядра яких містять половину хромосом батьківської клітини.

Кроссинговер – процес, в ході якого пари хромосом обмінюються генетичним матеріалом, що забезпечує вірогідність того, що кожен сперматозоїд і кожна яйцеклітина будуть унікальні.

Пренатальний розвиток відображає специфіку життя дитини у лоні матері від часу запліднення до народження, що включає три фази:

- 1-а фаза – *стадія зародку* – охоплює період від зачаття до моменту імплантації, тобто прикріплення зародку, який розвивається, до стінок матки. Ця фаза триває 10-14 днів;

- 2-а фаза (з 2-го по 8-й тиждень) – *стадія ембріону*, яка характеризується диференціацією клітин, із яких починають розвиватися основні органи;

- 3-я фаза – *стадія плоду* (з 8-ого тижня до пологів) – характеризується переважанням фізичного росту, а не утворенням нових органів.

Соціальна ситуація психічного розвитку в дитинстві "Ми", яку Л. С. Виготський характеризував як нерозривний зв'язок дитини й дорослого, що є міцним та зберігається протягом всього першого року життя.

Період новонародженості – перший період життя дитини, що триває кілька тижнів та протягом якого новонароджена дитина проявляє активність, що ґрунтується на вроджених безумовних рефlekсах. 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.

"Комплекс пожвавлення" – важливе новоутворення емоційної сфери психіки дитини, 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.

Особливості психічного розвитку дитини першого року пов'язані зі зміцненням опорно-рухового апарату організму дитини, її здатності захоплювати й утримувати предмети у руках. Появи і розвитку зорово-рухових координацій. Під впливом пізнавальної потреби й потреби в активності, дитина інтенсивно освоює маніпулювання з предметами.

Соціальна ситуація розвитку дитини раннього віку зумовлена спілкуванням з дорослим, як формою організації предметної діяльності малюка. Спілкування з дорослим відбувається з приводу предметних дій за допомогою мовлення, знижується його емоційність. Інтенсивно розвивається мовлення, витісняючи жести і лепет. Така форма спілкування називається *ситуативно-ділова*.

Криза психовікового розвитку – зосередження різких і капітальних зрушень і зміщень, змін і переломів в особистості дитини. Вона виникає тоді, коли внутрішній хід дитячого розвитку завершив якийсь цикл, і перехід до

наступного циклу буде обов'язково переломним. В якості джерела вікової кризи розглядають суперечності між зростаючою фізичною і психологічною можливістю дитини з одного боку і попередньо складеними формами її взаємодії з оточуючими людьми та видами діяльності з іншого.

Криза 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 дістав назву "семизір'я симптомів", а саме: *яскраво виражений негативізм, впертість, непокірливість, знецінення дорослих, деспотизм, свавілля, протест-бунт.*

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.

Сюжетно-рольова гра служить на етапі дошкільного віку *провідним засобом соціалізації дитини,* у ході якої в неї формуються важливі психічні функції та особистість.

Криза семи років – психовікова криза, що проявляється у дитини на межі між дошкільним і шкільним віком. Її характеризує два полярних аспекти: з одного боку – неприродна, манірна, дивна, немотивована поведінка дитини, що зумовлена втратою дитячої безпосередності та мимовільності поведінки, яка є наслідком диференціації внутрішнього і зовнішнього життя. З іншого боку – домінування позитивних змін, зокрема, довільності, яка зумовлює основні прогресивні закономірні зміни в психіці дитини та перебудові її особистості.

Кризу семи років характеризують два симптомокомплекси:

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.

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

Фізіологічною основою темпераменту є тип вищої нервової діяльності, який визначається сукупністю основних властивостей нервової системи. До них належать *сила, врівноваженість та рухливість процесів збудження і гальмування та динамічність у формуванні реакцій*.

Готовність дитини до школи – рівень її психічного розвитку та сформованість соціальної ролі школяра. У психологічній готовності до навчання виділяють такі компоненти: **мотиваційна; розумова чи пізнавальна; вольова; емоційна готовність**.

Мотиваційна готовність – бажання вчитися, ставлення до школи і навчання як до серйозної діяльності. У мотивації дитини вирізняються пізнавальні й соціальні мотиви.

Інтелектуальна готовність дитини полягає у рівні розвитку її пізнавальних процесів, у якісних особливостях дитячого мислення. Бути готовим до шкільного навчання означає: вміти виділяти істотне; порівнювати, бачити подібне й відмінне; міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки.

Вольова готовність – міра довільності дитини в організації своєї пізнавальної діяльності.

Емоційна готовність до навчання свідчить про здатність дитини переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань – радість від успішного вирішення, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву. Важливим аспектом емоціональної готовності є вміння спілкуватися з дорослими і ровесниками, орієнтуючись при цьому на нову позицію школяра.

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.

Психічний розвиток – це рух від нижчих до вищих форм психіки. Він 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.

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.

Фактори психічного розвитку. Найбільшою мірою на розвиток дитини діють два фактори: *спадковість і середовище*.

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.

Мікросистема – структура 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.

Диференціальна психологія – наука, що розглядає вплив факторів на становлення особистості, на розвиток її психіки, чинники індивідуальних відмінностей людини.

Рушійні сили психічного розвитку – постійно виникаючі *протиріччя* між потребами й можливостями їх задоволення, між фізичними та духовними можливостями дитини, між вимогами суспільства до особистості рівнем готовності їх виконати, тобто рівнем психічного розвитку.

Закони психічного розвитку – це найбільш загальні закономірності, за допомогою яких можна пояснити психічний розвиток і спираючись на які можна керувати процесом психічного розвитку.

Рівень актуального розумового розвитку, у межах якого дитина самостійно (без допомоги дорослого) користується засвоєними знаннями, уміннями та навичками для розв'язання практичних задач;

Рівень ближнього розумового розвитку, у межах якого носієм досвіду є дорослий, спільно з яким дитина вчиться розв'язувати поставлені задачі.

Проблемне сугестопедичне, знаково-контекстне навчання – навчання із використанням активних форм і методів (проблемних ситуацій, дискусій, ділових та імітаційних ігор).

Традиційне навчання – пояснювально-репродуктивне навчання, цілеспрямований процес формування знань, умінь і навичок шляхом осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу.

Індивідуалізація навчання – навчання, що орієнтоване на врахування специфічних індивідуальних особливостей дітей у організації освітнього процесу. Індивідуальний підхід передбачає реалізацію двох аспектів: психологічного та педагогічного.

Научуваність – це сприйнятливність дитини до засвоєння нових знань, її готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку; *сприйнятливність*

до засвоєння знань і способів учбової діяльності; індивідуальна, відносно стійка властивість особистості.

Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами у досягненні результатів діяльності, що перевищують умовний "середній" рівень.

Виховання як психологічне явище – це планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку особистості з метою формування певних мотивів, інтересів, ідеалів, світогляду і установок.

Процес виховання – це цілеспрямована змістовна професійна діяльність педагога, що сприяє максимальному розвитку особистості дитини, входженню дитини у контекст сучасної культури, становленню її як суб'єкта і стратега власного життя, гідного людини.

Виховний вплив – це процес організації спільної активності вихователя і вихованців щодо здійснення їхніх цілеспрямованих дій, які мають на меті зміну психологічних характеристик об'єктів виховного впливу (потреб, мотивації, установок, цінностей та рис характеру) та перебудову поведінки останніх.

Індивідуальний підхід у процесі виховання – створення системи виховання особистості, яка спирається на індивідуальні особливості дитини.

Важковиховуваність (у широкому розумінні) – поняття, що пояснює випадки труднощів, з якими стикається вихователь при організації і здійснюванні виховного процесу.

Важковихованість (у вузькому розумінні) – термін, що використовується для позначення наближеного до норми рівня відхилень у поведінці дитини (на відміну від правопорушень і патології психічної активності), який потребує відповідної уваги й спеціальних зусиль вихователя для його подолання.

Педагогічна діяльність – це професійна активність вчителя, виховний і навчальний вплив учителя на учня (учнів), спрямований на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, що одночасно виступає як основа саморозвитку і самовдосконалення.

Стиль діяльності – система найбільш ефективних прийомів і способів діяльності, певна стійка система особливостей діяльності і поведінки.

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії учителя і учня, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності.

Стиль спілкування – це динамічна структура, що відображає співвіднесення різних форм спілкування.

Педагогічні здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що виражають її готовність до оволодіння педагогічною діяльністю і її успішного виконання.

Компетентність педагога визначається *співвідношенням* у його реальній праці того, які його *професійні знання і уміння*, з однієї сторони, і *професійні позиції, психологічні властивості* – з іншої.

Професійні знання вихователя – це відомості педагогіки і психології щодо сутності праці учителя, особливостей педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, особистості учителя, щодо психічного розвитку учнів, їхніх вікових особливостей тощо.

Педагогічні уміння – це педагогічні дії (впливи) учителя, що утворюють "техніки" професійної діяльності. Педагогічні уміння, співвідносяться із різними позиціями педагога.

Професійні педагогічні позиції – це стійкі системи ставлень учителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку. Професійна позиція виражає також професійну самооцінку, рівень професійних домагань учителя, його ставлення до того місця у системі суспільних стосунків у школі, яке він займає, і того, на яке він претендує. Професійна позиція тісно пов'язана із мотивацією учителя, із усвідомленням смислу власної праці.

Професійний стрес – це багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію.

"Синдром професійного вигорання" – поняття введене американським психіатром Х. Фреденбергером у 1974 році, що визначається як *феномен особистісної деформації, пов'язаний із виснаженням моральних і фізичних сил*, що позначається на ефективності професійної діяльності і психічному самопочутті особистості.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

ОСНОВНА

1. Дуткевич І.В., *Дошкільна психологія*: навч. посібник. К.:ЦУЛ, 2007. 392 с.
2. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія* : курс лекцій / Н. П. Пихтіна, О. П. Пісоцький. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.,
3. Пихтіна Н. П., *Дитяча психологія в опорних схемах. Навчальний посібник*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 45 с.;
4. Основи педагогічної техніки: Хрестоматія / Укладачі Пихтіна Н.П., Тукач І.І. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2016. 627с.
5. Пихтіна Н.П. *Основи педагогічної техніки*: навч. посіб. Київ: "Центр учбової літератури", 2013. 316с.
6. Пихтіна Н.П. *Педагогічна творчість*: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2016. 215 с.
7. Пихтіна Н. П., *Теорія і методика ігрової діяльності дітей. Навчальний посібник*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016, 267 с.;
8. Пихтіна Н. П., *Теорія і методика ігрової діяльності дітей в опорних схемах. Навчальний посібник*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019, 123 с.;
9. Токарева Н.М. *Основи педагогічної психології*: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

ДОПОМІЖНА

1. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. / О. Л. Кононко – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. Н. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
3. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – С. 465–510.
5. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
6. 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.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Навчальний посібник

Пихтіна Ніна Порфіріївна

**ДИТЯЧА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ:
лекції**

*Навчальний посібник
для здобувачів першого (бакалаврського) рівня
спеціальності 012 Дошкільна освіта*

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – В. М. Косяк

Підписано до друку
Гарнітура Times New Roman

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 10,08

Папір офсетний
Тираж ел. вид.

Ум. дру



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3-А

Е

т
а

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

v
i
d
a
v
n