

Павелків Р.В., Цигипало О.П.

ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ

Навчальний посібник

Для студентів вищих навчальних закладів

УДК 159.922.7 (075.8)

ББК 88.8 я 73

П 12

Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія:
Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ-Рівне, 2006. – 525 с.

Рецензенти:

Пасічник І.Д., доктор психологічних наук, професор
Національного університету „Острозька академія”;

Вірна Ж.П., доктор психологічних наук, професор
Волинського державного університету ім. Л.Українки;

Поніманська Т.І., кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології (дошкільної) Рівненського
державного гуманітарного університету

У посібнику знайшли відображення актуальні проблеми дитячої психології на сучасному етапі; систематизовані психологічні знання, викладені у посібниках різних видань. Вони дають повне уявлення про дитячу психологію як науку та її практичне застосування.

Матеріали навчального посібника будуть сприяти професійній підготовці майбутніх вихователів та працівників психологічної служби, а також прислужаться викладачам психологічних дисциплін вищих навчальних закладів.

Допущено Міністерством освіти та науки України
(рішення колегії Міністерства освіти та науки України протокол
№14/18.2-435 від 03.03.2005 р.)

ISBN 5-7763 -1543-3

**Київ - Рівне
2006**

Зміст	
Передмова	11
Розділ I. Загальні питання дитячої психології	13
Тема 1. Предмет дитячої психології	13
Дитяча психологія як наука про особливості психічного розвитку дитини	13
Зв'язок дитячої психології з іншими науками.....	15
Методологічні основи дитячої психології.....	17
Завдання та значення дитячої психології у практичній діяльності вихователя дитячого садка	18
Тема 2. Методи дитячої психології	22
Методологічні принципи вивчення психіки дитини.....	22
Поняття про методи науково-психологічного вивчення дітей	24
Планування і побудова дослідження.....	25
Основні шляхи дослідження в дитячій психології.....	26
Спостереження, його види	29
Експеримент, його види	32
Метод бесіди.....	37
Метод аналізу продуктів діяльності.....	38
Метод тестів	40
Соціометричний метод	41
Вивчення дітей вихователем дитячого садка	42
Тема 3. Закономірності психічного розвитку	46
3.1. Роль біологічних і соціальних факторів у психічному розвитку	46
Основні концепції психічного розвитку дитини	46
Психічний розвиток як засвоєння суспільно-історичного досвіду.....	49
Виховання і навчання як спеціально організовані способи передачі суспільного досвіду	51
Спадкові особливості і природжені властивості організму як передумови психічного розвитку	53
Вплив соціальних умов життя на психічний розвиток.....	54
3.2. Основні закономірності психічного розвитку	56
3.3. Психічний розвиток і діяльність	60
Оволодіння діями	60
Зовнішні і внутрішні дії.....	61
Засвоєння дії.....	61
Інтеріоризація	62
Провідні види діяльності.....	62
Роль різних видів діяльності у психічному розвитку	64

3.4. Психічний розвиток і навчання	65
Провідна роль навчання у психічному розвитку	65
Зона найближчого розвитку.....	67
Цілеспрямоване навчання і виховання	68
Навчання і сензитивні періоди розвитку	69
Розвиваюче навчання	70
3.5. Вікова періодизація психічного розвитку	72
Проблема вікової періодизації.....	72
Критерії вікової періодизації у працях Л.С.Виготського та його послідовників	74
Загальна характеристика віку	76
Виникнення вікових криз	77
Періоди психічного розвитку	80
Ідеї акселерації та ампліфікації психічного розвитку	82
3.6. Індивідуально-психологічні відмінності	83
Поняття про індивідуально-психологічні відмінності	83
Темп психічного розвитку	84
Індивідуально-психологічні якості	84
Індивідуально-типологічні відмінності у розумовому розвитку	84
Формування індивідуально-психологічних особливостей	88
Розділ II. Психологічні особливості розвитку дитини в немовлячому і ранньому віці	91
Тема 1. Психічний розвиток дитини у фазі новонародженості	91
Внутрішньоутробний розвиток	91
Анатомо-фізіологічні особливості новонароджених.....	93
Безумовні рефлекси та їх значення у розвитку дитини.....	95
Особливості розвитку органів чуття. Когнітивна сфера новонародженого	97
Розвиток емоційної сфери.....	99
Криза новонародженості. Своєрідність ситуації розвитку, новоутворення періоду.....	100
Тема 2. Особливості психічного розвитку немовляти	104
Соціальна ситуація розвитку в немовлячому віці.....	104
2.1. Роль спілкування з дорослими у психічному розвитку немовляти Розвиток емоційних контактів	105
Комплекс поживлення: передумови, складові і етапи формування	107
Характеристика спілкування як провідної діяльності немовляти	109
Становлення передумов спілкування з однолітками.....	111
2.2. Розвиток рухів і дій та їх роль у психічному розвитку немовляти	112

Загальна характеристика рухів і дій на першому році життя	112
Оволодіння повзанням та іншими рухами	113
Розвиток хватання, маніпулювання	115
2.3. Розвиток мовлення в немовлячому віці	117
Довербальний етап розвитку мовлення	117
Передумови засвоєння мовлення та їх формування в немовлячому віці	119
2.4. Розвиток когнітивної сфери немовляти	121
Особливості уваги	121
Розвиток відчуттів і сприймань	122
Розвиток пам'яті	124
2.5. Передумови формування особистості	125
Розвиток самосвідомості в немовлячому віці	125
Криза першого року життя та її новоутворення	128
Тема 3. Характеристика психічного розвитку дітей раннього віку	132
Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві	132
3.1. Оволодіння ходьбою та іншими основними рухами. Їх роль у психічному розвитку дитини	133
3.2. Розвиток предметної діяльності	137
Перехід від маніпулювання до предметних дій	137
Співвідносні та орудійні дії, їх характеристика та етапи формування	139
Характеристика предметної діяльності як провідної в ранньому дитинстві	141
3.3. Зародження нових видів діяльності в ранньому віці	143
Формування психологічних передумов ігрової діяльності	143
Виникнення зображувальної діяльності	145
Розвиток спілкування з дорослими й однолітками	148
3.4. Розвиток мовлення в ранньому віці	149
Ранній вік – сензитивний період розвитку мовлення	149
Розуміння мовлення дорослих	150
Формування власного активного мовлення дитини	152
3.5. Новоутворення в пізнавальній сфері	155
Розвиток сприймання і утворення уявлень про властивості предметів	155
Розвиток мислення	159
Розвиток пам'яті	161
Особливості уваги	163
Зародження уяви	164
3.6. Передумови формування особистості	166
Розвиток поведінки дитини в ранньому дитинстві	166

Розвиток самосвідомості	167
Особливості перших уявлень про себе	169
Ім'я та його значення в ранньому дитинстві	171
Криза трьох років та її основні феномени	172

Розділ III. Психологічна характеристика діяльності дитини в дошкільному віці

дошкільному віці	176
Тема 1. Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку	176
Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці	176
Загальна характеристика ігрової діяльності	177
Характеристика сюжетно-рольової гри як провідної діяльності дошкільника	178
Розвиток сюжетно-рольової гри	183
Роль дорослих у розвитку ігрової діяльності дошкільника	186
Інші види ігрової діяльності дошкільника та їхнє місце в психічному розвитку	188
Значення гри для психічного розвитку дитини	192
Види іграшок та їх вплив на психічний розвиток дитини	193
Тема 2. Продуктивні види діяльності	197
2.1. Розвиток зображувальної діяльності	197
Психологічні особливості зображувальної діяльності	197
Малювання та стадії його розвитку	197
Розвиток графічних образів	200
Утворення графічних шаблонів	201
Використання кольору	202
Зміст дитячого малюнка	203
Вплив зображувальної діяльності на психічний розвиток	205
2.2. Конструктивна діяльність та її особливості	206
Особливості конструктивної діяльності	206
Типи конструктивної діяльності та їхній вплив на психічний розвиток	208
Тема 3. Трудова діяльність	213
Основні напрями розвитку трудової діяльності в дошкільному віці	213
Формування психологічних передумов трудової діяльності	214
Становлення власне трудової діяльності дошкільників	216
Особливості уявлень дошкільників про працю дорослих	218
Вплив трудової діяльності на психічний розвиток	221
Тема 4. Навчальна діяльність дошкільника	224
Проблема навчальної діяльності	224
Загальна характеристика навчальної діяльності	227
Передумови формування навчальної діяльності в дошкільному віці	227

Умови розвитку навчальної діяльності	231
Основні рівні розвитку та ступені готовності до навчання	233
Тема 5. Спілкування дитини з дорослими та однолітками	237
5.1. Спілкування дитини з дорослими	237
Загальна характеристика спілкування	237
Розвиток спілкування як зміна форм спілкування	239
Особливості спілкування дитини з батьками	243
Особливості спілкування з вихователем	244
Педагогічне спілкування	247
5.2. Спілкування дитини з однолітками	249
Специфіка спілкування дошкільників з однолітками	249
Розвиток форм спілкування	250
Конфлікти між дітьми та їх причини	251
Розділ IV. Розвиток пізнавальних процесів дошкільника	254
Тема 1. Розвиток уваги	254
Функції уваги та напрями її розвитку	254
Мимовільна увага та умови її розвитку	255
Довільна увага та умови її формування	256
Співвідношення мимовільної та довільної уваги	
Післядовільна увага	259
Розвиток властивостей уваги. Неуважність та її причини	260
Шляхи і засоби організації та підтримування уваги дошкільників	263
Тема 2. Розвиток мовлення	267
2.1 Основні напрями розвитку мовлення	267
Розвиток словника і граматичної будови мовлення	267
Розвиток звукової сторони мовлення і усвідомлення звукового складу мовлення	270
Розвиток синтаксичної сторони мовлення	272
Усвідомлення словесного складу мовлення	272
2.2. Розвиток функцій мовлення	274
Комунікативна функція	274
Плануюча функція	277
Інші функції мовлення	278
Тема 3. Сенсорний розвиток	282
Психологічні основи сенсорного розвитку	282
Розвиток основних видів чутливості	285
Сенсорні еталони та їх засвоєння	287
Розвиток дій сприймання	290
Сприймання дошкільниками простору	292
Специфіка сприймання часу	294

Сприймання художніх творів, малюнків, картин	295
Сприймання людини	299
Тема 4. Розвиток мислення	305
Загальна характеристика мислення дошкільників	305
Наочно-дійове мислення	309
Наочно-образне мислення	310
Словесно-логічне мислення	315
Мислення і діяльність	321
Керівництво розвитком мислення	324
Тема 5. Розвиток пам'яті	327
Мимовільна пам'ять і умови її розвитку	327
Довільна пам'ять та етапи її розвитку	330
Співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування	332
Формування елементів логічної та інших видів пам'яті	332
Керівництво розвитком пам'яті	337
Тема 6. Розвиток уяви	341
Особливості уяви дошкільника	341
Розвиток видів уяви	343
Відтворююча та творча уява дошкільника	345
Розвиток операцій уяви	347
Розвиток функцій уяви	349
Керівництво розвитком уяви	351
Розділ V. Розвиток емоційно-вольової сфери	355
Тема 1. Розвиток емоцій і почуттів у дошкільному віці	355
Особливості почуттів, їхнє вираження	355
Основні напрями розвитку почуттів	357
Розвиток вищих почуттів у дошкільників	359
Емоційне неблагополуччя дітей та його причини	363
Тема 2. Розвиток волі	369
Особливості розвитку вольових дій	369
Напрями розвитку вольових дій	370
Особистісний аспект розвитку волі	375
Керівництво розвитком волі	378
Розділ VI. Розвиток особистості дошкільника	383
Тема 1. Умови розвитку особистості дошкільника	383
Вплив дорослого на розвиток особистості дошкільника	383
Вплив сімейного мікросередовища на розвиток особистості дитини	386
Дитина в групі однолітків	388
Психологічні основи статевого виховання	391

Діяльність і розвиток особистості дошкільника	397
Вплив продуктивних видів діяльності на розвиток особистості дошкільника.....	399
Тема 2. Розвиток мотивів поведінки і формування самосвідомості дитини в дошкільному віці.....	401
Загальна характеристика мотивів поведінки дитини.....	401
Виникнення нових мотивів у дошкільному віці.....	405
Розвиток моральних мотивів.....	406
Підпорядкування мотивів.....	408
Гра і розвиток мотиваційної сфери	410
Самосвідомість і самооцінка в дітей дошкільного віку. Особливості Я-концепції.....	411
Особливості розвитку самосвідомості та самооцінки	413
Керівництво розвитком самосвідомості.....	419
Теми 3. Моральний розвиток.....	424
Поняття про моральний розвиток	424
Умови морального розвитку дитини	428
Розвиток моральної поведінки.....	432
Походження негативних особистісних утворень	434
Емоційне благополуччя дитини в групі	437
Роль художньої літератури в моральному розвитку	439
Тема 4. Розвиток темпераменту і характеру.....	442
Вікові особливості виникнення і прояву різних властивостей темпераменту	442
Співвідношення спадкового і набутого в темпераменті	445
Характеристика дітей різного типу темпераменту	447
Врахування властивостей темпераменту в навчально-виховній роботі з дошкільниками.....	456
Характер дитини	461
Тема 5. Розвиток здібностей	465
Передумови розвитку здібностей	465
Розвиток пізнавальних здібностей.....	466
Розвиток практичних здібностей	468
Розвиток спеціальних здібностей	469
Умови розвитку здібностей у дошкільному віці	473
Обдаровані діти	476
Тема 6. Психологічна готовність дитини до школи. Психологічні особливості дітей шестирічного віку.....	481
Основні досягнення та протиріччя віку. Криза семи років	481
Формування нової внутрішньої позиції.....	482
Розвиток пізнавальних процесів, особистості та діяльності	

шестирічної дитини	484
Мотиваційна готовність	487
Емоційно-вольова готовність	488
Розумова готовність	490
Готовність до взаємодії та спілкування з педагогом та однолітками	493
Формування психологічної готовності до школи в різних видах діяльності	495
Література	500
Додаток: Програма курсу „Дитяча психологія” для вищих навчальних закладів	504

Передмова

Написання цієї книги постало з практики викладання дитячої психології. Український підручник з цієї дисципліни досі не видавався. Разом з тим курс дитячої психології посідає чільне місце в підготовці майбутнього практичного психолога та вихователя дошкільних закладів. Адже він орієнтує студентів у психології дитини, формує ставлення до дитини як до найвищої цінності.

Зміст підручника охоплює найвідповідальніший період психічного розвитку дитини – дошкільне дитинство, віковий період від народження дитини до моменту її вступу до школи. Саме в цей період закладаються основи всіх психічних властивостей і якостей особистості, пізнавальних процесів і видів діяльності, саме в цьому віці педагог знаходиться з дитиною в найближчих взаєминах, бере в її розвитку найактивнішу участь. Тому, курс дитячої психології є одним з основних у підготовці вихователів дошкільних закладів.

Мета підручника – розкрити основні закономірності психічного розвитку, показати головні набуття дитини перших семи років життя.

В основу підручника покладені підходи до психічного розвитку, які склалися у вітчизняній та зарубіжній психології. Доводиться, що розвиток дитини обумовлений успішністю засвоєння суспільно-історичного досвіду, а провідну роль у психічному розвитку відіграє виховання і навчання. Аналізується принципове значення різних видів діяльності в цьому розвитку.

У підручнику основною думкою є те, що в рівні часові проміжки психіка дитини проходить різні „віддалі” у своєму розвитку, зазнає якісних перетворень. У зв'язку з цим в міру переходу від новонародженості до наступних вікових періодів матеріал вивчається все більше „виокремлено” відповідно до прогресуючої диференціації психіки дитини.

Головна ідея під час створення цього підручника полягала в тому, щоб розкрити дитячу психологію як науку, предметом якої є цілісний психічний розвиток дитини. Тому центральне місце під час характеристики кожного вікового періоду, кожної сторони психічного розвитку займають питання, зв'язані з характером самого процесу розвитку, обумовленого передумовами і умовами розвитку, а також внутрішньої позиції самої дитини.

У підручнику широко використовуються ідеї та дослідження Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва, О.М.Леонтьєва, О.В.Запорожця, В.В.Давидова, П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна, Л.А.Венгера, В.С.Мухоміної, Л.І.Божович, Г.О.Люблінської, М.І.Лісіної, їх

учнів та співробітників, а також багатьох інших вітчизняних психологів, оскільки на цих положеннях будувалася і будеться система дошкільної освіти.

Підручник складається з шести розділів. У першому розглядається предмет дитячої психології, принципи і методи психологічного вивчення дитини та досить широко розкриваються основні закономірності психічного розвитку дитини.

У другому розділі розкриваються особливості психічного розвитку дитини немовлячого і раннього віку. Адже вихователю необхідно мати уявлення про розвиток дитини на всіх вікових етапах, щоб зрозуміти логіку, закономірності становлення психічних процесів, властивостей і якостей особистості в подальшому. Це дасть можливість спроєктувати психічний розвиток дитини на наступних вікових етапах.

Цей матеріал необхідний тим спеціалістам, які будуть працювати в ясельних групах дитячих садків і будинків дитини.

В наступних чотирьох розділах показуються перетворення в головних сферах психіки дошкільника: діяльності, пізнавальних процесах, емоційно-вольовій сфері та особистості.

Кожен розділ підручника завершується списком літератури, яка була використана під час його написання.

Автори намагались зробити даний підручник корисним студентам вищих навчальних закладів для вивчення основ дитячої психології відповідно до освітньої програми даної дисципліни.

Сподіваємось, що пропонований читачеві підручник певною мірою компенсує недостатню кількість навчальної літератури з дитячої психології в Україні.

Розділ I. Загальні питання дитячої психології

Тема 1. Предмет дитячої психології

Дитяча психологія як наука про особливості психічного розвитку дитини

Швидко проходять перші 6-7 років життя, роки дитинства, але за цей короткий строк відбуваються грандіозні прогресивні зміни в психіці дитини. Із найбезпомічнішої серед усіх живих істот дитина перетворюється в особистість, яка усвідомлює закони розвитку природи, суспільства і власної психіки, стає активною перетворюючою силою навколишньої дійсності.

Немовля за своїми фізичними, фізіологічними і психологічними ознаками різко відрізняється від дошкільника, дошкільник від підлітка, підліток від юнака, юнак від дорослої людини. Вікову динаміку розвитку особистості людини, її психічних процесів і властивостей від народження до старості вивчає особлива психологічна наука – вікова психологія. Відповідно до основних епох життя людини вона ділиться на дитячу психологію, психологію молодшого школяра, психологію підлітка, психологію юності, психологію дорослої людини і геронтопсихологію (психологію старечого віку).

Дитяча психологія поряд з іншими науками (педагогікою, фізіологією, педіатрією та ін.) вивчає дитину, але має свій особливий предмет, яким виступає розвиток психіки протягом перших семи років життя.

Дитяча психологія – галузь психологічної науки, яка вивчає факти і закономірності психічного розвитку дитини на різних вікових етапах, а також закономірності переходу з одного вікового етапу на другий. За словами Д.Б.Ельконіна, дитяча психологія вивчає закономірності розвитку дитини як члена суспільства. У полі зору дитячої психології психіка, свідомість, психічний розвиток дитини від моменту народження до вступу до школи.

У ході формування дитини як члена суспільства, як особистості, вказує Д.Б.Ельконін, відбувається і процес розвитку її психіки, свідомості від елементарних форм відображення, властивих немовляті, до розвинених форм свідомого відображення дійсності, властивих дорослій людині.

Предмет дитячої психології історично змінювався. У наш час предметом дитячої психології є розкриття загальних закономірностей

психічного розвитку в онтогенезі, становлення вікових періодів цього розвитку і причин переходу від одного періоду до другого.

Специфіка вивчення дитини в психології полягає в тому, що досліджують не стільки психічні процеси і якості самі по собі, скільки закони їх виникнення і становлення.

Дитяча психологія показує механізми переходу від однієї вікової стадії до другої, відмінні ознаки кожного періоду і їх психологічний зміст.

Постійний рух дитини вперед, зародження нового, перехід від елементарних реакцій до більш складних і осмислених дій, оволодіння мовленням, виникнення перших проявів самостійності – усе це факти, що характеризують психічний розвиток. Вони служать тим матеріалом, який використовує для своїх висновків дитяча психологія.

Усі діти різні, але в усіх є щось спільне, те, що їх об'єднує: усі діти проходять у процесі свого розвитку певні етапи або стадії розвитку.

Новонароджений, немовля, трирічна дитина, дитина шести-семи років – на кожному віковому етапі діти змінюються так сильно, що іноді буває важко згадати, якою дитина була рік або три роки тому. Усі ці зміни носять не випадковий, а закономірний характер, мають свої причини.

Дитяча психологія вивчає психологічні особливості дітей кожного вікового періоду, те, чим вони відрізняються від дітей інших вікових періодів. При цьому в першу чергу виділяються ті особливості, які типові, властиві всім або більшості дітей цього віку.

Дитяча психологія вивчає психологічні особливості кожного віку з точки зору того нового, що в ньому виникає і розвивається, його внеску в загальний психічний розвиток дитини, виявляє, які зміни відбуваються в межах кожного віку і при переході від одного вікового періоду до іншого. Ці зміни охоплюють діяльність дітей, їх спілкування з дорослими і однолітками, пізнання ними навколишнього світу.

У діяльності діти пізнають навколишній світ, учаться бачити і слухати, думати і відчувати; від особливостей діяльності залежать зрушення в їхньому психічному розвитку. Всередині різних видів діяльності виникають, розвиваються і вдосконалюються психічні якості дітей: сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, здібності, мовлення, почуття, воля, – іншими словами, усе те, що складає внутрішню суть людини. У ході цих процесів виникає індивідуальність і формується особистість дитини.

Отже, дитяча психологія – наука, яка вивчає факти і закономірності психічного розвитку дитини від народження до вступу до

школи: розвиток її діяльності, розвиток психічних процесів і якостей і формування її особистості.

Зв'язок дитячої психології з іншими науками

Дитяча психологія наука відносно молода. Вона зародилася в кінці XIX ст., і її початком прийнято вважати появу книги ученого-дарвініста Вільгельма Прейера „Душа дитини”. У ній Прейер наводить записи щоденних спостережень за розвитком власного сина. І хоча ці спостереження мали біологічну орієнтацію, Прейер вперше здійснив об'єктивне дослідження психіки дитини, тому він традиційно вважається основоположником дитячої психології. На протязі XX ст. дитяча психологія розвивалася достатньо бурхливо та інтенсивно. Однак, виділившись в окрему галузь знань, вона має міцні зв'язки з іншими науками.

Дитяча психологія під час вивчення психіки дитини використовує дані багатьох інших наук і, у свою чергу, дає матеріал, який має для них важливе значення.

Дитяча психологія тісно пов'язана з філософією – наукою про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства і людини. Знання загальних законів розвитку допомагає дитячій психології знайти правильний підхід до вивчення психічного розвитку дитини, виявити, як виникає свідомість, яким чином дитина, яка народжується біологічною істотою, стає особистістю, членом суспільства, який дивиться на світ крізь призму людського досвіду.

У той же час детальне вивчення дитячого розвитку, особливо того, як дитина пізнає навколишній світ, допомагає більш глибоко зрозуміти загальну природу людського пізнання.

Дитяча психологія спирається на ті знання про психіку людини, які дає загальна психологія. Так, виділення таких сторін психологічного вивчення дитини, як її діяльність, психічні процеси і стани, властивості особистості, стало можливим дякуючи тому, що ці сторони були виділені й описані в загальній психології. У свою чергу, загальна психологія, яка має справу з дорослою людиною, не може обійтися без знання того, як виникають і розвиваються її психічні властивості. Багато закономірностей психіки дорослого взагалі не можна зрозуміти, якщо не вивчати її походження.

Знання загальнопсихологічних закономірностей під час вивчення дитячої психології допомагає визначити, що саме і в якому напрямі розвивається в психіці дитини.

Дані дитячої психології мають дуже важливе значення для загальної психології, оскільки вони дозволяють розкрити закони

розвитку психічних процесів і властивостей особистості і таким чином більш глибоко зрозуміти їх динаміку, структуру і зміст. Саме глибокий зв'язок загальної психології з дитячою дає можливість здійснити принцип генетичного підходу, прийнятий у сучасній психології. Як самостійна галузь психології, дитяча психологія є й особливим методом вивчення психіки – генетичним методом, який дає можливість установлювати 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 найважливішу умову психічного розвитку. Без удосконалення роботи мозку, який є органом психіки, психічний розвиток був би взагалі неможливим. Психологу необхідно знати, як відбувається таке вдосконалення.

Дитяча психологія тісно пов'язана з педагогікою. Знання в галузі дитячої психології входять до складу наукових основ педагогіки. „Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, – писав К.Д.Ушинський, – то вона повинна насамперед пізнати її також у всіх відношеннях”.

Співробітництво педагогіки і психології в справі виховання людини має давню історію. На думку К.Д.Ушинського, педагогіка може успішно розробити план виховання цілісної особистості, оскільки спирається на весь комплекс наук про людину, у центрі якого знаходиться психологія. „Ми не говоримо педагогам, дійте так чи інакше, – писав К.Д.Ушинський, – але говоримо їм, вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і дійте, рахуючись з цими законами і тими обставинами, у яких ви хочете їх застосувати”.

Основне завдання педагогіки – забезпечити всебічний розвиток дітей. Але щоб розв'язати це завдання, необхідно знати загальні закономірності розвитку, вплив, який на нього здійснюють різні умови, а також засоби і методи виховання. Інакше педагогіці доведеться діяти сліпо, поступово шукаючи найбільш ефективні шляхи впливу на дитину.

Та коли педагог відчуває потребу в психологічних знаннях, то й психолог, вивчаючи закони психічного розвитку дитини, не може розв'язати поставлених завдань без педагогіки. Адже свідомість і особистість підрастаючої людини розвивається не безпричинно, спонтанно. Причини ж треба шукати в змісті й організації життя дитини. Тому без педагогіки дитяча психологія втрачає предмет вивчення.

Методологічні основи дитячої психології

Під методологією розуміють систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності. У сучасному науковому знанні терміном „методологія” позначають три різні рівні наукового підходу.

Перший рівень – це деякий загальний філософський підхід, загальний спосіб пізнання, який приймає дослідник. Другий рівень методології наукового пізнання представлений спеціальною методологією як сукупністю методологічних принципів, які застосовуються в даній галузі знання. Третій рівень – методологія як сукупність конкретних методичних прийомів дослідження.

Загальна методологія формулює деякі найбільш загальні принципи, які застосовуються в дослідженнях. В якості загальної методології приймають ту чи іншу філософську систему.

Спеціальна методологія є реалізацією філософських принципів стосовно до специфічного об'єкта дослідження.

До рівня спеціальної методології наукового пізнання в рамках дитячої психології відносять три важливі проблеми: питання про рушійні сили психічного розвитку; проблему співвідношення навчання і розвитку; проблему вікової періодизації. Від способів розв'язання цього кола проблем безпосередньо залежить позиція дослідника під час вивчення особливостей дитячого розвитку і позиція дорослої людини (вихователя, педагога, батька), яка бере участь у процесі виховання і навчання дитини.

Для позначення третього рівня методології як сукупності конкретних методичних прийомів дослідження використовують поняття „методики”. Зведення всіх методологічних проблем тільки до третього рівня вважається недопустимим. Якби емпіричні або експериментальні методики не застосовувалися в дослідженні, вони не можуть розглядатися ізольовано від загальної і спеціальної методології. Будь-який методичний прийом – анкета, тест, соціометрія – завжди застосовується в певному „методичному ключі”. У свою чергу, і філософські принципи не можуть бути застосовані в дослідженнях кожної науки безпосередньо: вони повинні переломлюватися через принципи спеціальної методології.

Конкретні методичні прийоми можуть бути відносно незалежні від методологічних принципів і застосовуватися в знаковій формі в рамках різноманітних методологічних орієнтацій. Однак загальний набір методик, генеральна стратегія їх застосування, безумовно, несуть методологічне навантаження.

Наука, пише С.Л.Рубінштейн, – це насамперед дослідження. І тому характеристика науки не вичерпується лише визначенням її предмета. Характеристика науки включає в себе і визначення її методу. Методи – це шляхи пізнання, способи, за допомогою яких пізнається предмет науки.

На думку С.Л.Рубінштейна, психологія, як кожна наука, використовує не один, а цілу систему спеціалізованих методів або методик. Під методом науки – в єдиному смислі – можна розуміти систему її методів у їхній єдності. Основні методи спираються на основні закономірності предмета науки. Усвідомлює це дослідник чи не усвідомлює, його наукова робота об'єктивно у своїй методиці завжди реалізує ту чи іншу методологію, вважає С.Л.Рубінштейн.

Завдання та значення дитячої психології у практичній діяльності вихователя дитячого садка

К.Д.Ушинський писав, що психологія для педагога є однією з найнеобхідніших дисциплін, бо він у процесі виховання постійно перебуває в колі психічних явищ.

Дитяча психологія, вказував Л.С.Виготський, повинна виступати не лише в ролі консультанта і посередника для педагогіки. Її завдання полягають у психологічному обґрунтуванні навчання і виховання дітей на основі спеціальних психологічних досліджень.

Ставиться завдання відобразити унікальність кожного вікового етапу від періоду новонародженості до вступу дитини до школи, показати, як поступово, рік від року, дитина стає людиною, здатною реалізувати себе в соціальних стосунках.

Проникнення в глибинні тенденції психічного розвитку дитини – позитивні і негативні – основне завдання дитячої психології.

Дитяча психологія є однією з основних галузей психологічної науки в підготовці вихователів дошкільних закладів. Знання дитячої психології має важливе значення для практики навчання і виховання дітей дошкільного віку. Найважливішою умовою успішного проведення навчально-виховної роботи в дитячому садку є розуміння закономірностей психічного розвитку дитини, знання розумових, вольових та емоційних якостей, здібностей та інтересів дошкільника.

Знання дитячої психології допомагає вихователю встановлювати контакт з дітьми, керувати їх розвитком, допомагає застерегти працівників дитячого садка від багатьох помилок у вихованні. Психологія навчить вдумливого вихователя знайти підхід не тільки до комунікабельних, але і до малоактивних, важких дітей. Спостерігаючи

поведінку важких дітей, вихователь побачить, що один малюк важкий не через поганий характер, а через те, що не може зосередити уваги на занятті, яке проводить вихователь. Другий поводить себе як негативіст, суперечить не лише одноліткам, але й дорослим. Третій занадто сором'язливий і тому здається розумово відсталим. Виявивши, що лежить в основі особливостей поведінки кожної дитини, вихователь зможе знайти способи переборення труднощів.

Педагог дістає змогу „розшифрувати” багато фактів дитячої поведінки, причини стійких помилок певного типу в деяких дітей, неуважності, особливості поведінки окремих дітей в колективі та їх взаємини з однолітками і дорослими тощо. Педагог може з достатньою впевненістю „проектувати” розвиток особистості своїх вихованців і вчасно запобігати можливим помилкам і невдачам у їхній діяльності, спираючись не тільки на своє педагогічне чуття, а й на дані науки. Якщо педагог використовуватиме в педагогічній практиці досягнення дитячої психології, то це допоможе йому зрозуміти причини успіху і невдач своєї діяльності і цілеспрямовано, свідомо шукати раціональні шляхи навчання і виховання дітей. „Практичне значення науки в тому й полягає, – писав К.Д.Ушинський, – щоб опановувати випадковості життя і підкоряти їх розумові й волі людини. Наука дала нам засіб пливти не тільки за вітром, але й проти вітру ...”.

Знання дитячої психології допомагає вихователю розкрити й усунути причини, які викликають у деяких дітей труднощі в засвоєнні нового матеріалу, або ж такі, що обумовлюють деякі негативні сторони їх поведінки. Вивчаючи психічні особливості цих дітей, вихователь, наприклад, виявляє, що один з них має слабко розвинені інтереси і ставиться пасивно, байдуже до занять, які проводяться, інший дуже неорганізований і не вміє зосередитися на тому, що йому показують або розказують, у третього ще не сформувалися мислительні процеси і він погано розуміє пояснення, які йому дають. Враховуючи це, вихователь знаходить індивідуальний підхід до кожного з них, прагнучи збудити інтерес до занять у одного, організувати увагу іншого, добитися за допомогою додаткових пояснень і наочного показу правильного розуміння засвоюваного матеріалу в третього і таким чином забезпечує успішний розвиток усіх дітей групи.

Вихователь виявляє не тільки недоліки в дітей, але й позитивні психічні якості, що склалися в них у процесі розвитку: творчу ініціативу в одних, певні здібності (до музики, малювання тощо) в інших, з тим,

щоб використовувати й розвивати ці якості в дітей у своїй виховній роботі.

Вивчення психології має велике значення для роботи вихователя над собою – для подолання власних недоліків і розвитку своїх здібностей, для формування в себе якостей особистості, необхідних для роботи з дітьми, що зробить самого вихователя більш тонким спостерігачем, готовим не тільки зрозуміти дитину, але й підтримати і розвинути всі її кращі якості.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що вивчає дитяча психологія?
2. Що є предметом дитячої психології?
3. З якими науками пов'язана дитяча психологія? Що дає їй філософія і загальна психологія?
4. Які досягнення вікової анатомії і фізіології використовує дитяча психологія?
5. Педагогіка і дитяча психологія: визначіть основні лінії співробітництва.
6. Як би ви описали місце дитячої психології в ряді психологічних наук?
7. Що розуміють під методологією?
8. У чому відмінності загальної і спеціальної методології?
9. Що є методологічною основою дитячої психології?
10. Для чого вихователю або практичному психологу знати дитячу психологію?

Література

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. С.-Пб., 1998. – С.9-25.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С. 6-33.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С. 9-11.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – С.-Пб: Союз, 1997.
5. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С. 5-8.

6. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984. – С. 6-9.
7. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К., Вища школа, 1974. – С. 5-9.
8. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – С. 42-47.
9. Психология дошкольника. Хрестоматія / Под ред. Г.А.Урунтаевой. – М.: Академия, 1997.
10. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С.7-11.
11. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Владос, 2003. – С.4-17.
12. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С. 3-18.
13. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. – М.: Академия, 1998. – С. 12-13.
14. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001. – С. 14-22.

Тема 2. Методи дитячої психології

Методологічні принципи вивчення психіки дитини

Психіка дитини від народження до семи років найбільш ранима і схильна до зовнішніх несприятливих впливів. Грубе втручання з боку дорослих може загальмувати або викривити хід психічного розвитку дитини. Тому основним принципом вивчення дитячої психології виступає **принцип гуманізму і педагогічного оптимізму**, який полягає у вимозі не зашкодити. Психолог повинен відчувати особливу відповідальність і не поспішити, основне – розібратися в істинних причинах поведінки дитини, виділити психологічні особливості і закономірності, проявивши при цьому тактовне, чуйне, бережне ставлення до малюка. Будь-яке дослідження повинно допомогти розвитку дошкільника, а не загальмувати його. Потрібно вірити в майбутнє дитини. Дослідження передбачає не тільки встановлення рівня розвитку, але й вивчення резервів.

Принцип науковості й об'єктивності передбачає вивчення психічного розвитку, його механізмів і закономірностей у поняттях саме дитячої психології, а не з точки зору інших наук або за аналогією з психічними особливостями дорослого. Важливо зрозуміти закони дитячого розвитку і зміст дитячої психіки на кожному віковому етапі. При цьому слід мати на увазі, що дитина – не маленький дорослий, а повноцінна людина, яка володіє власним баченням світу, складом думок; змістом і вираженням переживань. Внутрішній світ дошкільника розвивається за своїми законами, які і повинен зрозуміти дослідник. Тому перш ніж приступити до вивчення цього світу, необхідно оволодіти спеціальними психологічними знаннями, поняттями, засвоїти основні ідеї психологічної науки.

Принцип детермінізму означає, що будь-яке психічне явище взаємозв'язане з іншими, що воно викликається цілим комплексом як зовнішніх, так і внутрішніх причин. Ці причини обумовлені умовами життя, виховання дитини, особливостями її соціального оточення, характером спілкування дитини з дорослими та однолітками, специфікою її діяльності й активності. Спочатку не буває „добрих” або „важких” дітей, існує лише різноманітність причин, які впливають на виникнення тієї чи іншої риси, властивої саме цій дитині. А тому так важливо зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки в становленні тих чи інших психічних особливостей. При цьому слід пам'ятати, що причини можуть бути сховані тимчасовими і скороминучими впливами. Причини слід шукати в умовах життя і виховання дитини, у попередніх станах її розвитку. Завдання дослідження полягає в тому, щоб зрозуміти причину

психологічного факту, а значить, пояснити його.

Принцип єдності свідомості і діяльності (розроблений С.Л.Рубінштейном) означає взаємовплив свідомості і діяльності. З однієї сторони, свідомість формується в діяльності і ніби „керує” нею. З другої, ускладнення діяльності, засвоєння нових її видів збагачує і змінює свідомість. Тому вивчати свідомість можна опосередковано, через вивчення діяльності дитини. Таким чином, мотиви поведінки стають зрозумілими для аналізу вчинків.

Принцип розвитку психіки, свідомості в діяльності показує, що всі психічні особливості дитини знаходяться в становленні, і основною умовою їх прояву і розвитку є та чи інша діяльність. Діяльність – це не тільки одна з умов розвитку психіки, але й один із шляхів її вивчення. Тому для вивчення психічних особливостей дитини потрібно організувати відповідну діяльність, наприклад, творчу уяву можна зафіксувати в малюванні або при складанні казок.

Принцип історизму або принцип генетичного підходу до вивчення психіки дитини для психології настільки важливий, що й сама наука по-іншому називається генетичною психологією. Згідно з цим принципом, під час вивчення явищ дитячої психології виявляється, як вони виникли, як розвиваються і змінюються під впливом взаємодії дитини з дорослим, її власної діяльності і спілкування з однолітками. Генетичний принцип спрямовує дослідника і на аналіз впливу конкретних культурно-історичних умов на розвиток психіки дітей, на становлення їх особистості.

Принцип комплексності, системності і послідовності передбачає, що вивчення дитини проводиться послідовно, через певні проміжки часу. При цьому досліджуються не окремі параметри, а простежуються всі сторони розвитку, щоб не тільки контролювати, але й прогнозувати його хід, ставити педагогічні завдання. Важливо визначити місце кожної якості в загальній структурі психіки, її взаємозв'язок з усіма іншими сторонами психічного розвитку. Адже ні одна властивість не виникає ізольовано, одна якість неодмінно тягне за собою іншу. Одиначне дослідження не дає повної картини психічного розвитку дитини. Необхідно аналізувати не розрізнені факти, а зіставляти їх, простежувати всі сторони розвитку психіки дитини в сукупності.

Принцип ретельності і регулярності передбачає старанне простежування процесу формування психіки дітей під час активного, спеціально організованого керівництва цим процесом зі сторони психологів і педагогів. Цей принцип вимагає від дослідника не тільки старанного відбору методів дослідження. Раніше слід бути:

- а) визначити місце і час проведення дослідження;
- б) скласти вибірку дослідження.

Так, ще на початку дослідження необхідно визначити список дітей, особливості розвитку яких слід вивчити. Необхідно визначити, як саме буде проводитися дослідження (на занятті, під час вільної гри дітей, на прогулянці), із вказівкою тимчасових інтервалів і конкретних днів тижня. Визначивши всі перераховані параметри, не слід від них відступати в ході дослідження. Інакше буде порушений принцип об'єктивності. Не слід під впливом яких-небудь суб'єктивних причин, зробивши попередні висновки, зупиняти або зовсім припиняти подальше вивчення дитячого розвитку.

Принцип вікового, індивідуального й особистого підходу має на увазі, що загальні закони психічного розвитку проявляються в кожній дитині індивідуально, своєрідно і неповторно, включаючи закономірні та особливі риси. Кожна дитина засвоює мовлення, учиться ходити, діяти з предметами, але шлях її розвитку індивідуальний.

Поняття про методи науково-психологічного вивчення дітей

Кожна наука починається із збору фактів. Тому вона повинна насамперед відповісти на питання: як збирати необхідні факти, з допомогою яких методів фіксують, реєструють, виявляють психологічні факти, накопичують їх, щоб потім піддати їх теоретичному аналізу.

Психологічний факт – предмет психологічного вивчення. Розглядаючи природу психологічного факту, С.Л.Рубінштейн, Г.О.Люблінська, А.В.Петровський підкреслювали, що він має суттєву специфічну особливість: складаючи внутрішню сутність людських проявів, такий факт доступний вивченню тільки опосередковано. Наприклад, дитина переживає радість від того, що намалювала малюнок. Зовні це виражається в міміці, пантоміміці, мовних висловлюваннях. Але саме психічне явище, у цьому випадку переживання радості, залишається схованим. Щоб вивчити це переживання, і використовують спеціальні методи. Основними факторами, які використовує дослідник, є дії дитини та її мовлення, оскільки в них насамперед об'єктивуються практичні процеси і стани. Як додатковий психологічний факт розглядаються виразні рухи: міміка, жести, інтонація мовлення, у яких виражається загальний емоційний стан і ставлення до того, що робить малюк або про що він говорить. Від об'єктивно зібраних психологічних фактів залежить хід дальшого дослідження. А збір фактів у свою чергу залежить від того, наскільки дослідник володіє методами вивчення дитячої психології.

Методи дитячої психології – це способи виявлення фактів, що характеризують психічний розвиток дитини.

Здавалося б, ці факти оточують нас з усіх сторін. Кожна мати, кожний вихователь слідкують за розвитком дітей і можуть розповісти, як відбувається цей розвиток, навести багато прикладів. Але в повсякденних враженнях основне змішується з другорядним, домисли і здогадки – з дійсними фактами. Наука ж потребує достовірних і об'єктивних фактів, які не залежали б від особистого враження спостерігача і могли б бути перевірені – отримані заново будь-яким іншим дослідником.

Дитяча психологія, як указувалось, вивчає психічний розвиток дітей. Факти, які належать до розвитку, можна отримати, тільки порівнюючи між собою особливості дітей різного віку. Це можна зробити двома шляхами: або тривало вивчати одних і тих же дітей і фіксувати зміни, які виникли, або вивчати велику кількість дітей кожної вікової групи і вияснити, чим діти одного віку відрізняються від дітей іншого віку.

Традиційно методи дослідження розподіляються на основні і допоміжні. Цей поділ не випадковий. Тільки основні методи – спостереження і експеримент – здатні дати достовірну інформацію про специфіку дитячого розвитку. Допоміжні методи дослідження – тестування, бесіда, аналіз продуктів діяльності, соціометричний метод – дають інформацію ілюстративного плану. На основі отриманих даних у цьому випадку можна тільки побудувати гіпотези і припущення.

Планування і побудова дослідження

Психологічне дослідження починається з усвідомлення суспільної необхідності розв'язати певну проблему. Проблемні ситуації, які формуються як завдання конкретного дослідження, витікають із загальних теоретичних і практичних завдань, які стоять перед дитячою психологією. Наприклад, завжди актуальними є завдання вивчення впливу тих чи інших видів діяльності дитини та її спілкування з дорослими та однолітками на розвиток окремих сторін психіки і становлення її особистості. Завдання дослідження можуть диктуватися новими умовами виховання і навчання дітей, зв'язаними з потребами певного етапу розвитку суспільства.

На основі загальних проблем і аналізу опублікованих досліджень визначаються завдання конкретного дослідження, його об'єкт і предмет. Об'єкт дослідження – це той дитячий контингент, який буде вивчатися. Визначається вік піддослідних, їх стать, соціальні умови виховання (вихованці дитячого садка або діти, які виховуються вдома), стан здоров'я і т.д. Для характеристики предмета дослідження потрібно встановити, що саме вивчається. Наприклад, якщо вивчається вплив гри на стосунки між

дітьми старшого дошкільного віку, то тут предмет дослідження – психологічні особливості формування стосунків у групі однолітків.

Після того, як визначені об'єкт і предмет дослідження, поставлені його завдання і цілі, дослідник роздумує над тим, яким може бути основна відповідь на поставлене питання, формулює гіпотезу.

Гіпотеза – це передбачення, можлива відповідь на питання, яке міститься в проблемі. Найчастіше гіпотеза встановлює можливий зв'язок між певними психічними явищами або між цими явищами, з однієї сторони, і тими чи іншими умовами життя дітей – з другої сторони. Розрізняють загальну гіпотезу і часткові гіпотези, які виникають у ході самого дослідження. Висуваючи гіпотези, необхідно враховувати результати раніше проведених досліджень, загальні закони розвитку психіки і певною мірою педагогічний досвід. Усе це забезпечує правдоподібність гіпотези. Друга важлива якість правильної гіпотези – доступність перевірки. Це значить, що, висуваючи гіпотезу, ми повинні бути впевнені, що зможемо в ході дослідження довести її істинність або хибність.

Так, у ході вивчення стосунків між дітьми в дитячій групі виявилось, що положення однолітків неоднакове: одних люблять, завжди запрошують до гри, охоче вступають з ними в спілкування, діляться іграшками і т.д. Другі займають не таке благодатне положення, треті знаходяться у своєрідній психологічній ізоляції. Виникає проблема: від чого залежить положення дитини в групі однолітків? З даної проблеми виходять завдання дослідження: вияснити, які фактори визначають стосунки однолітків. На основі попередніх досліджень була висунута гіпотеза: положення дитини в групі залежить від ступеня відповідності психологічних особливостей і поведінки дитини рівню моральних уявлень, вимогам, які діти даної групи пред'являють один одному. У результаті проведеного дослідження гіпотеза підтвердилась.

У ході психологічного дослідження використовуються різноманітні методи дослідження. Найчастіше в конкретних дослідженнях застосовується декілька методів, які взаємно доповнюють і контролюють один одного. При цьому, виходячи з особливостей об'єкта, предмета і завдань дослідження, розробляються варіанти основних методів – методика вивчення тих чи інших сторін розвитку психіки дитини. Успіх дослідження багато в чому залежить від методичної винахідливості дослідника, від його вміння підібрати таке поєднання методик, яке точно відповідає поставленим завданням.

Основні шляхи дослідження в дитячій психології

Виходячи з конкретних завдань вивчення тих чи інших особливостей психіки дитини, визначається стратегія, загальний шлях

психологічного дослідження. Можна виділити три основні стратегії в дитячій психології: дослідження шляхом „поперечних зрізів” (трансперсальна стратегія), „поздовжнього вивчення” (лонгітюдна стратегія) і вивчення окремих сторін дитячої психіки в процесі цілеспрямованого навчання і виховання (експериментально-генетична, формуюча стратегія).

Дослідження шляхом „поперечних зрізів” здійснюється таким чином. Підбираються відносно однорідні групи дітей, які відрізняються за якою-небудь суттєвою ознакою – за віком, статтю, часом перебування в дошкільному закладі і т.д., – і порівнюються за рівнем розвитку тієї чи іншої психологічної характеристики. Наприклад, під час вивчення пам'яті підбираються по 100 піддослідних три-, чотири- і п'ятирічного віку. За допомогою певних конкретних методів у них вивчаються основні показники пам'яті (швидкість запам'ятовування словесного або образного матеріалу, кількість засвоєних об'єктів, тривалість зберігання і т.д.). Отримані дані порівнюються, і на їх основі робляться висновки про вікові особливості пам'яті. Позитивна сторона цієї стратегії полягає в тому, що за порівняно короткий час можна отримати статистично достовірні дані про вікові відмінності психічних процесів, встановити, як впливає вік, стать або який-небудь інший із виділених факторів на основні тенденції психічного розвитку.

Є в цій стратегії і недоліки. Так, під час дослідження дітей різного віку нічого не можна дізнатися про сам процес розвитку, про його природу і рушійні сили. Крім того, під час масових досліджень, коли отримані результати додаються і усереднюються, неможливо врахувати індивідуальні особливості в характері і типах психічного розвитку.

Прикладом такого роду може бути дослідження Д.Б.Ельконіна, у ході якого він вивчав особливості, основні лінії розвитку сюжетно-рольової гри в дошкільному віці. Спостереження велося за іграми дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку. Порівнявши отримані результати, він установив загальну закономірність розвитку дитячих ігор.

Під час організації дослідження у формі поперечних зрізів необхідно звернути увагу на один із моментів в організації досліджень. Як відмічає Д.Б.Ельконін, можна брати групи, які відрізняються у віці на півроку, на рік, на два-три і т.д. Чим менший проміжок часу, тим більше можливостей має дослідник, щоб прослідкувати всі суттєві переломи в розвитку психіки дитини. Вибір вікових груп буде залежати від характеру процесу, що досліджується, і від загальної тривалості періоду, який вивчається. Д.Б.Ельконін пропонує користуватися таким принципом: чим вищий темп розвитку процесу, що вивчається, тим меншими повинні бути проміжки між окремими „зрізами”.

При поздовжньому (лонгітюдному) дослідженні систематично вивчається розвиток одних і тих же дітей протягом досить тривалих відрізків їх життя. Організувати таке поглиблене і безперервне вивчення багатьох дітей важко, тому доводиться обмежуватися невеликою кількістю піддослідних. Лонгітюдне дослідження дає можливість встановити якісні зміни в розвитку психічних процесів та особистості дитини і виявити їх причини. Вивчення розвитку психіки при лонгітюдній стратегії може бути вибіркоким, коли вивчається якась певна сторона чи психічний процес, і комплексним, коли досліджується психічний розвиток дитини в цілому.

Під час поздовжнього дослідження вивчається розвиток одного або декількох дітей. Завдання дослідника полягає в тому, щоб вияснити зміни, які відбуваються в психіці і поведінці дитини при переході від однієї стадії розвитку до іншої. Наприклад, необхідність оцінити вплив тієї чи іншої програми, за якою працює дошкільний заклад, на дитячий розвиток. Для цього для участі в дослідженні запрошуються діти, які тільки що почали відвідувати дитячий садок. Протягом 4-5 років, поки діти відвідують його, простежується їхній розвиток. Зібравши отримані результати, виявивши певні тенденції в розвитку дитини, робиться висновок про позитивний чи негативний вплив даної програми на дитячий розвиток.

Таке дослідження досить трудомістке і вимагає значної затрати часу. Але основний недолік лонгітюдних досліджень полягає в тому, що їх результати, засновані на вивченні невеликої кількості дітей, небезпечно поширювати на всіх дітей. Тут може бути перебільшена роль індивідуальних відмінностей і в динаміці, і в змісті психічного розвитку. Тому, як відмічає Д.Б.Ельконін, найбільш раціональна така організація дослідження, коли спочатку шляхом вікових „зрізів” визначається загальна тенденція в розвитку тієї чи іншої психічної діяльності, а потім у деяких поворотних пунктах, які вимагають додаткового вивчення, проводиться поздовжнє дослідження.

Вивчення психіки дітей у процесі активного формування тих чи інших її сторін (експериментально-генетичний шлях) ґрунтується на теоретичних положеннях, висунутих Л.С.Виготським, про провідну роль у психічному розвитку навчання. У процесі експериментально-генетичного дослідження не просто описується або вимірюється те чи інше психічне явище, а активно формується, виходячи із закономірностей його виникнення і зміни у звичайних умовах. Якщо це вдається, то гіпотеза правильна.

На основі формуючої стратегії створюються ефективні методи вивчення, виховання і навчання дітей.

Спостереження, його види

Найбільш реальним і ефективним методом є метод спостереження – один з основних емпіричних методів психологічного дослідження, який полягає в навмисному, систематичному й цілеспрямованому сприйманні психічних явищ з метою вивчення їх специфічних змін у певних умовах і відшукування смислу цих явищ, які безпосередньо не дані. Спостереження – спеціально організоване сприймання відповідно до завдань діяльності.

Спостереження – це планомірне, цілеспрямоване сприймання явищ, результати якого в тій чи іншій формі фіксуються спостерігачем.

У процесі спостереження дослідник цілеспрямовано простежує поведінку дітей у природних умовах і строго фіксує побачене. Можливість використання цього методу в дитячій психології ґрунтується на методологічному принципі єдності свідомості і діяльності. Оскільки психіка дитини формується і проявляється в її діяльності – діях, словах, міміці і т.д., то можна на основі цих зовнішніх проявів, на основі поведінки судити про внутрішні психічні процеси і стани.

Основною особливістю спостереження як методу психологічного дослідження є те, що тут дослідник не втручається в хід психічних проявів піддослідних, і вони протікають природно.

Дитина не знає, що за нею спостерігають. Інакше вона губить природність і невимушеність. Уся картина поведінки змінюється. Тому спостереження повинна проводити людина, до якої дитина звикла, присутність якої повністю звичайна.

Не всяке, навіть спеціально зафіксоване, сприймання поведінки дітей, можна вважати науковим спостереженням. Щоб стати істинним методом наукового дослідження, спостереження повинно бути правильно побудовано. Насамперед необхідно чітко сформулювати мету спостереження, яка витікає із завдань дослідження. Спостереження повинно бути систематичним і планомірним. До основних серій сеансів спостереження необхідно скласти детальну програму того, які діти або групи дітей будуть спостерігатися, у які години дня проводиться спостереження, які моменти життя дітей будуть спостерігатися.

Особливо велике значення має детальна розробка схеми спостереження, яка складається після попереднього вивчення предмета дослідження. У схемі важливо передбачити основні акти поведінки, можливі дії піддослідних, їх словесні реакції на ті чи інші впливи і т.д. Цілісна поведінка дітей ніби розкладається на окремі кадри. Чим детальнішою буде схема, тим точніші будуть результати спостереження.

Результати заносяться в протокол, а потім піддаються математичній обробці.

У процесі спостереження дослідник може простежувати тільки зовнішні прояви поведінки дитини: її дії з предметами, словесні висловлювання, виразні рухи та ін. Але психолога цікавлять не самі по собі зовнішні прояви, а психічні процеси, якості, стани, які сховані за ними. Найважче під час проведення спостереження полягає в тому, щоб не тільки правильно помічати особливості поведінки дитини, але й правильно їх тлумачити.

Хороші спостерігачі чітко розмежовують сам матеріал спостереження і його тлумачення, яке може бути і помилковим. Для цього листок, на якому ведуть записи, ділять на дві частини. Зліва як можна точніше описують зовнішні прояви поведінки дітей, справа – їх можливі тлумачення.

Для досягнення точності і об'єктивності спостереження використовуються технічні засоби: кінозйомка, магнітофон, фотографія.

Спостереження повинно відповідати певним вимогам.

1. До початку спостереження повинна бути чітко сформульована його мета: вимагається визначити, які саме сторони поведінки, діяльності і психіки дитини необхідно спостерігати.
2. Спостереження повинно бути об'єктивним. У ході спостереження необхідно фіксувати тільки наявність того чи іншого процесу, але ніяк не підміняти його необґрунтованим тлумаченням суб'єктивних станів дитини.
3. Спостереження повинно проводитись систематично, без великих перерв. Саме так, за словами Д.Б.Ельконіна, можна отримати дані, що характеризують дійсний процес розвитку, а не окремі стани дитини.
4. Спостереження повинно проводитись таким чином, щоб дитина про нього не знала.
5. Дослідник повинен володіти технікою достатньо швидкого запису фактів, що спостерігаються.

Спостереження бувають суцільні і вибіркові. Суцільні спостереження охоплюють одночасно багато сторін поведінки дитини і ведуться протягом тривалого часу. Вони проводяться за однією дитиною або декількома дітьми. Суцільні спостереження завжди бувають більш або менш вибілковими: фіксується тільки те, що є найбільш важливим, значимим, особливо те, у чому спостерігач бачить прояви в дитини нових якостей і можливостей.

Результати суцільних спостережень зберігаються у вигляді щоденникових записів, які служать важливим джерелом фактів, які

використовуються для виявлення закономірностей психічного розвитку дітей. Щоденники розвитку своїх дітей вели великі психологи. Німецький психолог В.Штерн (1871-1938) використовував щоденникові записи, які він вів разом з дружиною (К.Штерн), для розробки ілюстрації своїх гіпотез про причини, що впливають на психічний розвиток дитини. Відомий швейцарський психолог Ж.Піаже (1896-1980), виділяючи етапи розумового розвитку дітей раннього віку, часто посилався на спостереження за власними внуками. Російський дослідник Н.Н.Ладигіна-Котс (1889-1963) на основі спостережень за маленьким шимпанзе Іоні і своїм сином Рудольфом провела порівняння особливостей розвитку дитини і дитинчат-тварин. У результаті з'явилася книга „Дитина шимпанзе і дитина людини в їхніх інстинктах, іграх, звичках і виразних рухах” (1935). В.С.Мухіна в навчальних посібниках з дитячої психології широко використовує власні щоденникові записи.

Щоденники часто ведуть не лише спеціалісти-психологи, але й батьки. Ці щоденники часто використовують психологи і педагоги.

Вибіркові спостереження відрізняються від суцільних тим, що в них фіксується або якась одна сторона поведінки дитини, або її поведінка в якісь певні відрізки часу (наприклад, тільки під час гри, тільки під час заняття). Класичним зразком вибіркового спостереження може служити спостереження вираження емоцій у свого сина, проведене Ч.Дарвіном. Отримані при цьому матеріали були використані в книзі „Вираження емоцій у людей і тварин” (1872).

Розрізняють ще декілька видів спостереження: повне і часткове, включене і невключене. Повне передбачає дослідження всіх психічних проявів, часткове – одного із них, наприклад, мовлення або гри. Спостереження залежить від позиції спостерігача, який може бути включений у групу дітей і взаємодіє з ними, одночасно спостерігаючи, або знаходиться поза дитячою діяльністю. Під час включеного спостереження слід мати на увазі, що включеність тут не повна, оскільки спостерігач – доросла людина зі своїми правами і вимогами, на які діти орієнтуються у своїй поведінці.

Іноді в дитячій психології застосовують приховане спостереження. Для цього використовують спеціальний прилад – дзеркало, яке володіє односторонньою проникливістю (або гізелове дзеркало, на честь його винахідника Гізела). Його розміщують між кімнатою, у якій знаходиться дитина, і кімнатою, де сидить дослідник. У першій кімнаті на стіні висить звичайне дзеркало, а в другій зроблено вікно, через яке можна спостерігати за дитиною. У наш час для прихованого спостереження використовують телевізійні установки і кінокамери. Його може здійснювати також звичний і непомітний для дитини дорослий. Головне,

щоб він не порушував невимушеності і природності поведінки дитини.

Метод спостереження незамінний для початкового накопичення фактів. Але він вимагає великої затрати часу і сил. Дослідник не може втручатися в дитячу діяльність, викликати необхідне психічне явище, він займає вичікувальну позицію. Крім того (а це особливо важливо), складні умови життя і виховання, у яких знаходиться дитина, часто не дають можливості розібратися в причинах тих чи інших проявів. Багато дослідників відмічали: спостерігаючи, ми бачимо те, що вже знаємо, а невідоме проходить мимо нашої уваги.

До недоліків методу спостереження відносять і ту обставину, що неможливо повторно відтворити з достатньою точністю умови, у яких спостерігався той чи інший процес, неможливо варіювати умови протікання психічного явища.

Метод спостереження першим прийшов у галузь наукового дослідження. Достатньо активно він використовувався в період накопичення психологічних фактів. Це були перші кроки дитячої психології як самостійної науки.

Експеримент, його види

Експеримент, або дослід – це спеціально організована форма дослідження психічного розвитку дитини.

Це більш активний метод, який дозволяє досліднику викликати прояви дитячої психіки, які його цікавлять. В експерименті дослідник навмисно створює і видозмінює умови, у яких протікає діяльність дитини, ставить перед нею певні завдання, і по тому, як ці завдання розв'язуються, судить про психологічні особливості піддослідного.

Експеримент передбачає спеціально створені умови для вивчення психіки дитини. Ці умови визначаються методикою проведення експерименту, яка містить мету, опис матеріалу, ходу дослідження, критеріїв для обробки даних. Усі рекомендації, указані в методиці, строго дотримуються, тому що вони підпорядковані меті дослідження.

Так, якщо для експерименту вимагаються картинки на білому фоні, то не слід використовувати інший, бо він може викликати фонові реакції. Навпаки, коли вивчають фонові реакції дітей на фонові подразники, то картинки спеціально роблять на кольоровому фоні. Інструкція експерименту, тобто формулювання завдання, вивчається напам'ять і при необхідності повторюється дитині без зміни. Попередній вибір матеріалу, формулювання інструкції забезпечують стандартність повторення дослідження, а значить, дозволяють повторювати експеримент і викликати однотипні явища, тим самим створюючи можливість перевірити і уточнювати отримані дані. Тому експеримент

більш об'єктивний метод, ніж спостереження. Саме варіювання його умов дозволяє виявляти закономірності і механізми психічного розвитку. Активна позиція дослідника, наявність чітких критеріїв аналізу, схеми фіксації результатів дають можливість зібрати багатий фактичний матеріал і достатньо легко його обробити. Дані експерименту піддаються математичній обробці і виражаються в числових показниках. Але в експерименті дослідник має справу тільки з однією стороною психіки. Тому не слід робити поспішних висновків, не вивчивши інших сторін, щоб уникнути однобоких уявлень про психіку в цілому.

Результати кожного досліду записуються в протоколі, де даються загальні відомості про піддослідних, фіксується характер експериментальної задачі, час досліду, дані про експериментатора, результати експерименту – кількісні і якісні, особливості поведінки піддослідних: дії, мовлення, виразні рухи і ін.

Розрізняють такі види експерименту: лабораторний, природний, формуючий і ін. Найбільш точним і доказовим вважається лабораторний експеримент, який проводять у спеціально обладнаному приміщенні. Для дослідження використовують різні прилади й установки. Це насамперед апарати, на яких експериментатор показує картинку, вмикає лампочки, дзвінки та інші подразники. Прилади потрібні й досліджуваному, який повинен натискати на кнопки, рухати важелі й здійснювати інші відповідні дії. Дитину поміщають у спеціально обладнану камеру, вона займає певне місце перед екраном або за спеціально обладнаним столом. Іноді досліджуваний перебуває в лежачому стані на спеціальному ліжку. Під час деяких експериментів до тіла дитини прикріплюються численні датчики, що вловлюють найменші зміни, які відбуваються в судинній, м'язевій і нервовій системах досліджуваного і передають сигнали спеціальним приладам для записування. Крім того, у лабораторному експерименті використовують різні прилади для реєстрування. Це точні фіксатори часу, сили, швидкості і спрямованості рухів, процесів збудження в корі головного мозку, що виникають під впливом певного подразника, під впливом загального стану дитини.

Така обстановка дослідження дуже незвична для дитини. Її штучність посилюється тим, що досліджуваний не бачить експериментатора, який подає сигнали і спостерігає за дитиною через спеціальні „вічка”.

У лабораторних експериментах досліджуються особливості відчуттів і сприймань, швидкість реакцій на різноманітні подразники, об'єм уваги тощо. Дані тут вимірюються і реєструються автоматично, з великою об'єктивністю і точністю. Однак те, що психолог виграє тут у точності, він програє в природності і життєвості. У незвичних умовах

лабораторії дитина може показати не такі результати, як у природних умовах, і отримані дані будуть мати значно обмежений характер. Для того, що надати лабораторним дослідом природність, використовується один із основних методичних прийомів дитячої психології – ігрове моделювання експериментальних і життєвих ситуацій. Так, під час дослідження рухів очей дитини та інших реакцій, для реєстрації яких необхідно було закріпити на тілі дитини датчики, експеримент організували, як гру в космонавти.

Найбільш продуктивним і поширеним у дитячій психології є природний експеримент, запропонований відомим російським психологом О.Ф.Лазурським. На відміну від лабораторного, він зберігає достоїнство спостереження – природність умов проведення, не допускаючи викривлення психічних проявів. Його достоїнство в тому і полягає, що, створюючи звичні умови, дослідник активний відносно дитини. Наприклад, дорослий організовує гру, вивчаючи вольові дії дошкільників.

Природні експерименти використовуються під час дослідження всіх психічних процесів і властивостей особистості дошкільників. Дуже часто експерименти з дітьми проводять безпосередньо в групі дитячого садка, а дослідник виступає в ролі вихователя, який організовує ту чи іншу діяльність дітей. Діти при цьому не підозрюють, що ті ігри, які їм запропонували, або завдання, які дають, організували спеціально. Так, дітям, які беруть участь у дидактичній грі, дають багато картинок, на яких зображені тварини, машини, меблі, іграшки, і пропонують розкласти ці картинки так, щоб ті, які підходять одна до одної, були разом. Дошкільники зацікавлено граються, і тільки дослідник знає, що в результаті гри він зможе в'яснити, яким чином діти проводять узагальнення, на які ознаки вони при цьому звертають увагу. Або, наприклад, старших дошкільників на заняттях учать робити якусь іграшку. Одній групі говорять, що з цією іграшкою вони будуть гратися, другій групі – що іграшку подарують мамі, а третій – що іграшки подарують малюкам, у яких немає іграшок. Для дітей це звичне заняття, для дослідження – спосіб визначити вплив різних мотивів на діяльність дитини.

З.М.Істоміна ставила перед дітьми завдання запам'ятати і пригадати ряд слів один раз в ситуації лабораторного експерименту, другий раз у ситуації гри, коли дитина виконувала роль „покупця”. Відповідно до ролі дитина повинна була виконати доручення і купити в „магазині” необхідні предмети. Порівняльний аналіз отриманих результатів показав, що ефект запам'ятовування в ситуації гри помітно вищий.

Особливим видом експерименту, який широко використовують у дитячій психології, є формуючий експеримент. Його відмінні особливості полягають у тому, що способом дослідження психічних процесів і якостей стає навчання дітей, спрямоване на те, щоб ці психічні процеси і якості сформувати або удосконалити.

Формуючий експеримент має свою історію. У свій час Л.С.Виготський, розв'язуючи проблему пошуку адекватного методу дослідження, увів у психологію поняття „експериментально-генетичного” методу дослідження. Згідно з положенням Л.С.Виготського, істинне вивчення закономірностей розвитку того чи іншого процесу можливе лише в процесі його формування.

У рамках педагогічних досліджень цей метод у подальшому отримав назву „формуючий”.

Формуючий експеримент, який служить методом психологічного дослідження потрібно відрізнити від педагогічного експерименту, який застосовується для перевірки ефективності нових програм і методів навчання і виховання дітей. Зовнішньо вони подібні: і тут, і там дітей учать чомусь новому, і успішний результат навчання розглядають в якості підтвердження висунутих передбачень. Відмінність полягає в характері самих передбачень: для психолога це передбачення про те, які особливості психічних процесів, якостей, властивостей особистості складаються в ході розвитку, для педагога – про те, якими шляхами можна досягнути позитивних результатів у навчанні і вихованні дітей.

У дослідженнях, проведених під керівництвом О.В.Запорожця, формуючий експеримент був використаний для перевірки гіпотези про те, що при певних умовах можна підняти на новий рівень процеси сприймання, розвинути окремі сторони сенсорики дитини. Виявилось, що дошкільникам важко розрізняти звуки по висоті. Для розвитку звуковисотного слуху був розроблений формуючий експеримент, у якому вводилися предмети, просторові властивості і відношення яких ніби „модельовали” звуковисотні відношення. Перед дітьми розігрувалися сцени – драматизації, у яких брали участь великий „ведмідь - тато”, що видавав низькі звуки, „ведмедиця - мама”, яка була меншою і видавала більш високі звуки. Потім експериментатор спільно з дітьми розігрував епізоди з життя цих персонажів: „ведмеді” ховалися в різних місцях і дитина повинна була відшукати їх по голосу. Виявилось, що після такого навчання навіть маленькі діти (2-4 роки) починають не тільки легко розрізняти по висоті голоси, які видають іграшкові тварини, але і більш успішно диференціювати будь-які звуки, які зустрічаються їм уперше і зовсім не пов'язані з якими-небудь відомими предметами.

Різні види експерименту, як правило, поєднуються між собою в одному і тому ж дослідженні. Спочатку проводять звичайний експеримент (у цьому випадку він називається констатуючим) для того, щоб зафіксувати в дітей рівень розвитку психічного процесу чи якості, який склався у звичних умовах виховання. Потім іде формуючий експеримент, мета якого – отримати новий рівень відповідно до наявних передбачень. Укінці знову проводиться такий же експеримент, як спочатку, але на цей раз він називається контрольним. Його призначення – в'яснити, які зрушення відбулися в результаті формуючого експерименту.

Організація експериментального дослідження повинна відповідати певним вимогам. Ці вимоги систематизовані і представлені в праці Г.А. Урунтаєвої та Ю.О.Афонькіної.

На етапі планування слід чітко сформулювати мету дослідження, визначити вибірку дослідження (склад учасників дослідження); необхідно детально продумати і записати методики проведення експерименту; визначити умови, у яких буде проводитися експеримент (місце і час проведення); необхідно ці умови створити раніше, до того, як почнеться процедура експерименту.

З приводу цього О.Ф.Лазурський писав, що насамперед необхідно вибрати ті ігри, ті способи читання, ті прийоми гімнастики, ті умови і правила рухливих ігор, при яких здобулись би дані, найбільш характерні для визначення індивідуальності. Якщо це буде зроблено, то спостерігач буде в природних умовах застосовувати цю дію як експеримент.

Самі умови також необхідно раніше детально вивчити, вважає О.Ф.Лазурський, щоб знати, у яку обстановку ми поставили дитину і чого можна чекати в даному випадку від дітей різного типу. Слід потурбуватися про те, вважають Г.А.Урунтаєва й Ю.О.Афонькіна, щоб приміщення, у якому буде проводитися експеримент, було добре знайоме дитині і не вмещало предметів, які можуть її відволікати; не використовувати для експерименту спортивний зал, театральну, зоологічну чи кімнату казок. Кімната, у якій буде проходити дослідження, повинна бути добре освітлена, у ній не повинно бути сторонніх подразників – різних звуків, запахів, нових предметів. Не слід садити дитину обличчям до вікна, щоб не відволікатися.

На етапі проведення експерименту насамперед слід встановити доброзичливі стосунки з дитиною, яка бере участь у дослідженні. Г.А.Урунтаєва, Ю.О.Афонькіна звертають увагу на те, що процедурі експерименту доцільно надати характер доброзичливого спілкування. Садити дитину слід поряд з собою, а не через стіл. Не слід загострювати увагу дитини на помилках; на успіхи і невдачі під час проведення

експерименту краще реагувати стримано і рівно. Темп проведення повинен відповідати індивідуально-психологічним особливостям дитини.

Дослідження не повинно бути тривалим (не більше 10-20 хв.). Воно зупиняється при перевтомі, ознаках нудьги, небажанні продовжувати далі. Експеримент завжди передбачає стандартну процедуру, тому не потрібно вносити в нього змін по ходу його проведення. Експеримент проводять експериментатор і протоколіст. Для проведення дослідження в дитячому садку найбільш сприятлива друга половина дня.

Метод бесіди

Бесіда як метод дослідження відрізняється від звичайних розмов з дітьми тим, що вона має чітко усвідомлену мету і раніше підготовлену систему питань, які формулюються чітко, коротко і точно.

Метод опитування для вивчення дітей використовується обмежено. До чотирьох років опитування проводиться, як правило, таким чином, щоб діти відповідали, вказуючи на предмети або зображення.

Після чотирьох років стає можливим і опитування, яке передбачає словесні відповіді дітей, тобто бесіда у власному смислі слова. Бесіда застосовується в тих випадках, коли потрібно вяснити знання і уявлення дитини, її думку про предмети, явища, події, людей і їх вчинки, про саму себе.

Бесіду можна проводити у двох формах: з використанням додаткового матеріалу, такого як казки, картинки, малюнки, іграшки або як словесний діалог. Причому, чим старші діти, тим більше місця займає друга форма. Підбір питань для бесіди – велике мистецтво:

- 1) кожне питання повинно переслідувати певну мету;
- 2) при формулюванні питання необхідно уникати малопоширених слів з подвійним значенням;
- 3) питання не повинні бути надто довгими;
- 4) необхідно уникати подвійних питань, оскільки в цьому випадку дитина найчастіше відповідає на одне з них;
- 5) потрібно так формулювати питання, щоб уникнути шаблонних відповідей;
- 6) у питанні не повинно бути слів, які самі по собі викликають певне негативне (або позитивне) ставлення („Тобі подобаються діти, які постійно здійснюють погані вчинки?“);
- 7) питання не повинно навіювати дитині певну відповідь.

Питання або повністю продумують раніше і дають усім дітям в одній і тій же послідовності, або змінюють їх залежно від відповіді

дитини на попереднє питання. Бесіда з питаннями, які змінюються, значно продуктивніша, тому що вона дає можливість врахувати індивідуальні особливості дитини, але проведення такої бесіди вимагає від дослідника глибокого розуміння дітей, їх гнучкості і винахідливості.

Бесіду повинен проводити підготовлений дослідник. Відповідь дитини залежать не лише від змісту питань, але і від її ставлення до дослідника. Від тактовності, привітності, здатності відчувати індивідуальність піддослідного залежить успіх бесіди.

Бесіда повинна проводитися не більше 10-15 хвилин. Розмовляючи з дитиною, бажано викликати в неї інтерес до теми бесіди. Результати бесіди детально записуються або „фотографічно“ фіксують у протоколі.

Перевага правильно спланованої бесіди або іншого опитування не тільки в тому, що вони дають достовірні результати, але в тому, що відповіді дітей можна обробляти статистично.

Під час масових досліджень, результати яких потім піддаються статистичній обробці, використовується стандартизована бесіда з точно сформульованими питаннями. Кожне питання при цьому має чітку цільову установку, яка потім дасть можливість здійснювати змістовну інтерпретацію відповідей.

Метод аналізу продуктів діяльності

Цінну інформацію про внутрішній світ дитини, її ставлення до навколишнього, про особливості її сприймання та інші сторони психіки дає аналіз продуктів діяльності. Використання цього методу також ґрунтується на методологічному принципі єдності свідомості і діяльності, згідно з яким психіка дитини не тільки формується, але і проявляється в діяльності.

Аналізуються продукти зображувальної і конструктивної діяльності (малюнки, аплікації, об'ємні зображення, конструкції), музичної діяльності (виконання і творчість у пісні, танці, грі на музичних інструментах), розповіді і казки, перекази відомих літературних творів. Не всі вони мають однакову цінність для дослідника. Те, що робить дитина за прямими вказівками дорослих, допомагає виявити можливість розуміння і виконання дітьми цих вказівок, ступінь уважності, добросовісності та ін. Більш важливими є результати самостійної діяльності, особливо малюнки, створені за задумом. Так, дитячі малюнки послужили багатьом дослідникам матеріалом для висновків про різні сторони психічного розвитку дитини. У них виражаються особливості сприймання дітей і уявлень про предмети, які вони зображають. Дитячі малюнки дають можливість певною мірою судити про рівень розумового

розвитку їх авторів. Встановлено, що малюнки розумово відсталих дошкільників відрізняються примітивністю змісту і дивною одноманітністю. Під час вивчення дитячих малюнків аналізуються їх сюжет, зміст, манера зображення, сам процес малювання (час, затрачений на малюнок, ступінь захопленості) і т.д.

Особливо важливим діагностичним показником слід вважати колір, який використовується дитиною не стільки як зображувальний засіб, скільки як спосіб вираження свого ставлення до зображуваного. Позитивне ставлення виражається, як правило, у чистих яскравих фарбах – жовтій, оранжевій, червоній, голубій, зеленій. За змістом „гарне” в зображенні дітей – це орнаменти, явища природи, приємні тварини тощо. Неприємне зображується темними фарбами. Це різні негативні персонажі казок, осуджуючі соціальні типи (грязнулі, ледарі, плакси) і т.д.

Аналіз малюнків дає можливість вивчити і ставлення дітей до навколишніх людей. Так, під час використання варіанта соціометричної методики „вибір в ді” дітям пропонувалося намалювати подарунок товаришам з групи. Про ставлення до однолітків у даному випадку можна судити за двома основними показниками: 1) для кого саме дитина хоче виконати малюнок; 2) як виконується малюнок, якщо адреса дається експериментатором. Для однолітків, до якого дитина переживає позитивне почуття, малюнок виконується на яскравому кольоровому тоні, сюжет відображає те, що подобається самому автору, використовуються різноманітні світлі фарби. На такий малюнок дитина тратить багато часу. Малюючи для „нелюбимого” однолітків, автор використовує темний, сірий кольоровий тон, використовує мало фарб, витрачає невеликий відрізок часу.

Спеціальні дослідження показали, що за змістом, кольоровою гамою і стилем малюнків можна судити про душевний стан їх виконавців.

Продукти діяльності дають багатий матеріал для дослідження, що дозволяє розкрити такі сторони психіки дитини, які не можуть бути вивчені за допомогою інших методів.

Різнманітний матеріал для дослідження дають казки, створені дитиною. Вони не тільки дозволяють судити про розвиток уяви і зв'язного мовлення, але і допомагають виявити інтереси дошкільника, сформованість у нього етичних інстанцій і моральних суджень, а також образного узагальнення.

Аналіз результатів діяльності не показує, як дитина працювала над отриманням того чи іншого продукту. Цей метод тому і є допоміжним. Спираючись тільки на його дані, дослідник може допустити грубу помилку. А тому цей метод часто входить як складова частина в інші

методи, наприклад, в експеримент або спостереження, тому що аналізувати необхідно не тільки сам продукт діяльності, але і процес його досягнення.

Метод тестів

Тести – це система завдань, яка дозволяє визначити рівень розвитку певної психологічної якості (властивості) особистості.

Тестування – метод психологічної науки, який використовує стандартизовані питання і завдання (тести), що мають певну шкалу значень.

Процедура тестування володіє рядом переваг. Вона не вимагає великих часових затрат. Дослідження можна проводити в групі піддослідних. Спосіб обробки результатів достатньо простий. До серйозних недоліків тестування належить нездатність тесту передбачити подальший хід розвитку дитини.

Існують цілі батареї тестових випробувань, які дозволяють отримати інформацію: про особливості особистості дитини (самооцінки, рівня домагань); про особливості її мотиваційно-потребнісної сфери; про індивідуально-типологічні особливості дошкільника; про рівень розвитку пізнавальних процесів; про особливості діяльності і спілкування.

Метод тестів служить для порівняння дітей за рівнем знань і вмінь, рівнем розумового розвитку або розвитку окремих психічних процесів і якостей. Таке порівняння проводять на основі попередньо встановлених норм. Визначення нормативів розвитку дітей – важливе завдання дитячої психології. Без розв'язання цього питання всі проблеми доступності навчального матеріалу (тобто побудови програм) не можна науково обґрунтувати. Виробити нормативи вікового розвитку потрібно й для визначення відмінностей між розумово відсталими й педагогічно занедбаними, але нормальними дітьми. Без обґрунтованого розв'язання цього питання вся освітньо-виховна робота з такими дітьми не матиме наукової основи.

Тест – це система спеціально підібраних завдань, які пропонують дітям у чітко визначених умовах. За виконання кожного завдання дитина отримує оцінку в балах. Правила виставлення балів дуже прості і однозначні. Оцінка не повинна залежати від особистого враження людини, яка проводить дослідження.

Завдання дітям підбирають такої складності, щоб виконати всі їх повністю діти не могли. Завдання дають великій кількості дітей одного віку (не менше ніж 200) і визначають середню успішність їх виконання. Ця середня успішність і приймається як вікова норма.

Процес перевірки тестових завдань і встановлення вікових норм називається стандартизацією тесту. Після стандартизації тест не допускає ніяких змін (в інструкції до кожного тесту точно вказано, як точно дається кожне завдання і як оцінюються його результати). Діти, які обстежуються за допомогою тесту, повинні виконувати точно ті ж завдання і в точно тих же умовах, що й діти, на чиїх показниках визначалася норма. Тому метод тестів називається іноді методом стандартизованих досліджень.

Найбільше значення мають тести, спрямовані на визначення рівня загального розумового розвитку дітей, так звані інтелектуальні тести. Вони завжди складаються з незнайомих дітям завдань, виконання яких вимагає застосування різноманітних розумових дій, і дають можливість визначити, у якій мірі дитина цими діями володіє.

Якість інтелектуального тесту залежить від того, наскільки науково обґрунтований підбір завдань, які входять у нього. Тестові завдання повинні виявляти рівень розвитку основних сторін розумового розвитку, які визначають всі інші, щоб за їх допомогою дійсно можна було зробити висновок про розумовий розвиток узагалі. Відсутність наукового підходу до підбору тестових завдань приводить до того, що обстеження дітей за допомогою тестів дає викривлену картину їх розумового розвитку.

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

У наукових дослідженнях інтелектуальні тести застосовуються для виявлення впливу різних умов (культурного оточення, застосування методів навчання і виховання тощо) на розумовий розвиток дітей. Так, було проведено масове тестове обстеження дітей шестирічного віку і встановлено, що діти, які виховуються в дитячих садках, у середньому розвинені краще, ніж їх однолітки, які отримують виховання лише в сім'ї. За допомогою тестів можна вивчити ефективність різних програм і методів дошкільного виховання, вияснити, наскільки вони сприяють розумовому розвитку дітей.

Інтелектуальні тести можуть застосовуватися в практичних цілях – для оцінки рівня розумового розвитку окремих дітей, виявлення дітей з відхиленнями в розвитку, визначення розумової готовності до навчання в школі. Однак короткочасне тестове обстеження може дати тільки найзагальніше уявлення про рівень розвитку дитини. Більш глибоке вивчення цього рівня вимагає застосування інших методів.

Соціометричний метод

Соціометричний метод застосовується під час вивчення стосунків, які складаються між дітьми, положення, яке займає дитина в

групі однолітків. Під час вивчення групи дорослих або школярів кожний відповідає на кілька питань, які стосуються вибору партнерів для спільної роботи, відпочинку, занять (наприклад: З ким би ти хотів сидіти за однією партою?; З ким би ти хотів піти в туристичний похід?; З ким би ти хотів жити в одній палатці?; Кого б ти запросив до себе на день народження? тощо). Такі питання називають критеріями вибору. Для дітей дошкільного віку подібні питання не підходять. Їх стосунки з'ясовуються за допомогою „вибору в дії”. З цією метою організують гру „Секрет” або „Сюрприз”. Діти по одному запрошуються, наприклад, у приймальню. Кожному дають по три речі (іграшки, картинки) і просять сказати, яка з них дитині подобається більше за інші, яка менше, яка зовсім не подобається. Потім піддослідному пропонують „по секрету” подарувати кожну річ тій дитині в групі, кому вона хоче (покласти її в шафочку цій дитині).

Розподіл подарунків служить основою для складання особливих таблиць – матриць та графічного зображення стосунків – соціограми, із яких видно, які діти користуються найбільшою популярністю в групі (отримали найбільшу кількість подарунків), які меншою, які зовсім не приваблюють однолітків. Соціограма показує також взаємність виборів і дозволяє зробити передбачення про дружні зв'язки між дітьми або прагнення до таких. Але соціометричний метод дає тільки зовнішню картинку стосунків між дітьми. Причини прихильності і антипатії повинні встановлюватися за допомогою інших методів дослідження.

Вивчення дітей вихователем дитячого садка

Одна із функцій професійної педагогічної діяльності вихователя дитячого садка – гностична. Ця функція передбачає, що вихователь повинен уміти вивчати індивідуальні, вікові й особистісні особливості дітей, що необхідно педагогу для забезпечення індивідуального підходу до дітей. Необхідність індивідуального підходу у вихованні неодноразово підкреслювалася педагогами і психологами (Я.Г.Ковальчук, В.О.Сухомлинський, О.П.Усова та ін.). Заснований на знанні вікових та індивідуальних особливостей дитини, індивідуальний підхід набуває особливого значення для здійснення особистісно-орієнтовної моделі взаємодії дорослого з дітьми. Такий підхід передбачає, що вихователь повинен уміти спостерігати, фіксувати, аналізувати, зіставляти психологічні факти, а значить, вивчати своїх вихованців, слідкувати за особливостями їх розвитку. Вивчення дітей вихователем дитячого садка відрізняється від науково-психологічного дослідження. Ціль психологічного дослідження вихователя відрізняється своєю практичною спрямованістю: він не встановлює загальних

закономірностей психічного розвитку дітей, не формує психологічних законів, не виділяє механізмів психічного розвитку, а простежує їх прояви в кожному конкретному випадку у своїх вихованців; вивчає індивідуально-психологічні особливості кожної дитини, що дозволить знайти найбільш доцільні форми індивідуального підходу до неї.

Основна умова успішного вивчення дітей вихователем – достатньо чітке знання загальних закономірностей психічного розвитку дітей, знання причин і умов розвитку і його вікових етапів. Таке знання вкаже вихователю, на що саме, на які прояви дитини слід, у першу чергу, звернути увагу, щоб зрозуміти причини поведінки, помітити її нахили і створити умови для їх розвитку, вчасно помітити відхилення в ході психічного розвитку і відшукати шляхи виховного впливу, спрямованого на ліквідацію таких відхилень. А в результаті вихователь зможе допомогти дитині реалізувати хід психічного розвитку малюка і формування у нього утворень, що дозволяють перейти на новий віковий ступінь, забезпечивши становлення його індивідуальності.

Вихователь має можливість вивчати дітей у природних умовах, тому що його присутність є для дитини звичною, не порушує звичайного протікання їх життя. Звичайно, вихователь і без спеціального наміру вивчити ту чи іншу дитину помічає багато чого в її поведінці, складає про неї певну думку. Однак спеціальні дослідження показують, що така думка, як правило, правильна не більш ніж наполовину. Неможливо вивчати одночасно поведінку всіх або навіть декількох дітей групи. Щоб досягти певних результатів, вихователю необхідно на певний час (хоч би на декілька днів) зосередити увагу на одній дитині. При цьому дуже важливо проводити вивчення планомірно, послідовно оцінюючи різні сторони розвитку дитини (її інтереси, особливості взаємовідносин з іншими дітьми, розвиток пізнавальних процесів). Обов'язковою умовою успішного вивчення дитини є чітка постановка мети.

Методи вивчення дітей, якими може користуватися вихователь, близькі до методів науково-психологічного дослідження.

Вивчення дітей в умовах дитячого садка проводиться одночасно взаємопов'язаними методами – спостереженням, експериментом, вивченням продуктів діяльності, бесідою. Було б нерозумно ці методи розділяти: спочатку тільки спостерігати за дитиною, потім створювати спеціальні умови для експериментального визначення її психологічних особливостей, потім проводити з нею бесіду.

Основний метод вивчення дітей вихователем – спостереження. У процесі спостереження необхідно по можливості детально записувати дії і висловлювання дитини, які відносяться до тієї сторони розвитку психіки дитини, що цікавить вихователя. Вихователь далеко не завжди

може зразу ж записати результати спостереження, але потрібно намагатися зробити це як можна швидше, у всякому випадку в той же день. Важливо, щоб спостереження проходило під час ігрової діяльності, під час виконання режимних моментів, на прогулянці, оскільки дитина може себе проявити по-різному залежно від навколишньої обстановки.

У процесі спостереження можуть бути включені й експериментальні прийоми. Так, вивчаючи рівень розвитку сприймання, мислення дитини, вихователь організовує дидактичну гру, яка вимагає аналізу форми, кольору предметів або розв'язання мислительних завдань, дає доручення, для виконання якого необхідно запам'ятати відому послідовність слів, дій і т.д. Під час вивчення розвитку уяви, комунікабельності, уміння встановлювати взаємовідносини з іншими дітьми можна дати дитині ту чи іншу роль у сюжетно-рольовій грі. Експеримент може виступати і у вигляді завдання, яке дають на занятті всій групі.

У процесі спостереження можуть бути використані й елементи опитування. Набагато краще, коли питання ставлять дитині у зв'язку з діями, які вона виконує в даний момент. Не слід перетворювати бесіду в самотійний захід. Відповіді дитини не можуть служити основним джерелом інформації про неї, вони повинні тільки уточнювати й доповнювати знання, отримані за допомогою спостереження.

Основне, що потрібно пам'ятати під час вивчення дитини, необхідно відокремлювати зовнішні прояви поведінки від їх психологічного тлумачення. Таке тлумачення можливе тільки на основі аналізу всієї сукупності отриманих фактів.

Не можна отримати повного уявлення про розвиток дитини, обмежуючись тільки даними вивчення в дитячому садку. Необхідно також познайомитися з умовами виховання й особливостями її поведінки в сім'ї.

Певну роль у вивченні дітей у дитячому садку можуть відігравати масові методи обстеження дітей – метод тестів і соціометричний метод. Однак їх використання вимагає обов'язкового керівництва зі сторони спеціалістів-психологів.

Результатом вивчення розвитку дитини є психологічна характеристика. Під час її складання вихователю слід користуватися тією класифікацією різних сторін розвитку психіки дитини, яку дає дитяча психологія.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Для чого служать методи психологічного дослідження?
2. Що таке методи дитячої психології?
3. Які основні та допоміжні методи дослідження в дитячій психології?
4. Які основні переваги і недоліки методу спостереження?
5. Яким вимогам повинно відповідати спостереження?
6. Яка специфіка психологічного експерименту в дитячій психології?
7. У чому своєрідність і можливості формуючого експерименту?
8. У чому полягають допоміжні методи дитячої психології: метод бесіди і аналіз продуктів діяльності?
9. Які завдання застосування психологічних тестів?
10. У чому специфіка соціометричного методу в дитячій психології?
11. Як повинен вивчати дітей вихователь?
12. Які основні шляхи дослідження в дитячій психології?

Література

1. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С. 48-60.
2. Детская психология /Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.30-46.
3. Заброцький М.М. Основи вікової психології. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С.15-17.
4. Запорожець О.В. Психология. – К.: Рад.школа, 1967. – С. 10-18.
5. Люблінська Г.О. Дитяча психология. – К.: Вища школа, 1974. – С. 16-30.
6. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.49-60.
7. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Владос. – С.18-28.
8. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С.19-29.
9. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998.
10. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. – М.: Академия, 1998. – С.13-22.
11. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001. – С.67-82.
12. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2005. – С.20-26.
13. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психологического развития детей // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 301-305.

Тема 3. Закономірності психічного розвитку

3.1. Роль біологічних і соціальних факторів у психічному розвитку.

Основні концепції психічного розвитку дитини

Розвиток – це процес необоротних, спрямованих і закономірних змін, які приводять до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень психіки і поведінки людини.

Основними властивостями розвитку, які відрізняють його від усіх інших змін, є необоротність, спрямованість, закономірність.

Необоротність – здатність до накопичення змін, „надбудови” нових змін над попередніми.

Спрямованість – здатність системи до проведення єдиної, внутрішньої взаємозв’язаної лінії розвитку.

Закономірність – здатність системи до відтворення однотипних змін у різних людей.

Фактори розвитку – це провідні детермінанти розвитку людини.

Ними прийнято вважати спадковість, середовище і активність. Якщо дія фактора спадковості виявляється в індивідуальних властивостях людини і виступає як передумова розвитку, а дія фактора середовища (суспільства) – у соціальних властивостях особистості, то дія фактора активності – це взаємодія двох попередніх.

Спадковість – властивість організму повторювати в ряду поколінь подібні типи обміну речовин та індивідуального розвитку загалом.

Середовище – суспільні, матеріальні і духовні умови існування, які оточують людину.

Активність – діяльний стан організму як умова його існування і поведінки; системоутворюючий фактор взаємодії спадковості і середовища.

Психічний розвиток дитини, перетворення безпомічного немовляти в людську особистість відбувається за певними законами, які вивчає дитяча психологія.

Проблема психічного розвитку належить до числа найбільш актуальних у сучасній психології. Інтерес до неї обумовлений як питаннями педагогічної практики, яка завжди потребує перебудови,

удосконалення всієї системи виховання і навчання підростаючого покоління відповідно до вимог сучасності, так і теоретичною важливістю проблеми.

Ядром теорії психічного розвитку є розкриття його рушійних сил, виявлення ролі біологічних і соціальних факторів (спадковості, середовища, навчання і виховання) у становленні особистості.

У правильному розв'язанні цих проблем зацікавлена не тільки теорія навчання і виховання, але й педагогічна практика, оскільки саме тут визначається стратегія виховного впливу.

У багатомісячній дискусії з цих питань уже давно визначились крайні точки зору. Прихильники однієї з них – біологізаторської – виходять із визнання того, що всі психічні особливості людини є природженими. Зміна періодів розвитку, виникнення різноманітних психічних процесів, властивостей, якостей особистості людини визначаються спадковістю. Психічний розвиток розглядається ними, як поступове кількісне розгортання, дозрівання спадкових біологічних структур. Поява ж нових якостей заперечується.

Представники цієї теорії (С.Холл, Д.Селлі, Ш.Бюзер, Д.Мейлі та ін.) вважають, що здібності, риси характеру та інтереси передаються предками нащадкам у готовому вигляді. Дитина успадковує їх так само, як будову тіла, риси обличчя чи форму рук.

Різнманітні конкретні вираження цієї концепції. Так, прихильники біогенетичної теорії вважають, що дитина за короткий період свого життя проходить ті етапи, які колись пройшло людство.

Психоаналітики вирішальну роль відводять біологічним потягам. На думку фрейдистів, в основі творчості, так як і в основі сновидінь лежать біологічні потяги, яких ми соромимося, які ми повинні приховувати „від самих себе і які тому витісняються в галузь несвідомого” (Фрейд). Творчість вони розглядають як сублимацію (перевтілення) сексуальних, ірраціональних потягів, бажань, нездійснених і нереалізованих в ранньому дитинстві. Тому згідно з Фрейдом потрібно лише дати вихід внутрішнім силам дитини, а не розвивати її згідно з ціллю дорослих.

З точки зору сучасних біологізаторських концепцій, соціальні форми поведінки представлені в людини особливими генами, відібраними в процесі еволюції. Вічними, характерними для людини оголошуються боягузтво, брехня, егоїзм, інші пороки. Відомий австрійський етолог К.Лоренц до числа успадкованих від тварин-предків відносить агресивний інстинкт у людини. Мутація генів етики, вважають представники біологізаторської концепції, веде нібито до безсердечності (цим пояснюються злочини, пороки).

Біологізаторська концепція є досить шкідливою і небезпечною. Насамперед вона часто являє собою ширму для тих, хто не хоче або не вміє виховувати інших і самого себе: усі недоліки списуються посланням на „дурну спадковість”, проти якої людина безсила.

Ця теорія проголошує природну нерівність здібностей людей різних рас і національностей. Расисти, наприклад, вважають, що представники білої раси володіють хорошою спадковістю, а чорношкірі – поганою, звідси перші повинні панувати над другими. І життя, і педагогічний досвід переконливо відкидають ці вимисли. До якої б раси або національності не належала дитина, вона може при відповідних умовах досягти високого рівня розвитку.

Джерела соціологізаторського напрямку йдуть ще із середніх віків від теорії *tabula rasa*, згідно з якою психіка людини в момент народження є „чистою дошкою”, але під впливом зовнішніх умов, а також виховання в неї поступово виникають усі психічні якості, властиві людині. Представником цього напрямку був і французький філософ XVIII ст. К.Гельвецій, який вважав, що всі люди народжуються однаковими за своїми природними даними, і нерівність між ними в галузі розумових здібностей і моральних якостей обумовлена лише неоднаковими зовнішніми умовами середовища і різноманітними виховними впливами.

Ця значно більш прогресивна концепція була спрямована проти пануючих класів у той період ідеалістичних концепцій природженої визначеності психічного розвитку і соціальної нерівності людей, але й вона була помилковою.

Соціологізаторська концепція розвитку знайшла певне місце у психології в 20-30 роках в особі соціогенетиків. Згідно з нею основним фактором психічного розвитку дитини є пристосування її до соціального середовища. Саме ж пристосування до середовища розглядалося механічно, у дусі теорії рівноваги.

Розглянуті біологізаторські і соціологізаторські теорії розвитку ніби протилежні одна одній, але ця неподібність лиш зовнішня. За своїми суттєвими ознаками в поглядах на дитину вони близькі. Обидві вони виходять із механістичної концепції розвитку, розглядають людину як пасивний об'єкт зовнішніх впливів, як іграшку, в одному випадку – у руках спадковості, у другому – навколишнього середовища.

Таким чином, ні біологізаторська, ні соціологізаторська концепції не можуть бути прийняті за основу розуміння закономірностей розвитку дитини.

У наш час широкого поширення набула теорія конвергенції двох факторів. Згідно з нею процес психічного розвитку визначається взаємодією спадковості і середовища. При цьому спадковості

відводиться визначальна роль, а середовищу – лише роль регулятора умов, у яких реалізується спадковість.

Але як пояснити випадки, коли в одних і тих же сім'ях ростуть діти з різними характерами, і не тільки тоді, коли вони брат і сестра, але навіть якщо вони мають зовсім однакову спадковість – коли це однойцеві близнюки? Теорія конвергенції тут безсилна. Сучасна наука переконливо доводить, що ні спадковість, ні середовище – так, як їх розуміють прихильники двох факторів, – не визначають розвитку дитини.

Психічний розвиток як засвоєння суспільно-історичного досвіду

У вітчизняній психології психічний розвиток розглядається як засвоєння суспільно-історичного досвіду (О.М.Леонтьєв), у процесі чого відбувається олюднення психіки дитини. У тварин існують механізми поведінки двох типів. По-перше, природжені, спадкові механізми, у яких зафіксована сама поведінка, сам природжений видовий досвід. По-друге, механізми набутої поведінки, у яких зафіксовані здібності до набуття індивідуального досвіду.

У людини є особливий досвід, якого немає у тварин, – це досвід суспільно-історичний, який визначає у значній мірі розвиток дитини.

Основну, визначальну роль у психічному розвитку дитини відіграє соціальний досвід, зафіксований у формі предметів, знакових систем. Вона його не успадковує, а присвоює. Психічний розвиток дитини протікає за зразком, який існує в суспільстві, визначається тією формою діяльності, яка характерна для даного рівня розвитку суспільства. Тому діти в різні історичні епохи розвиваються по-різному. Таким чином, форми і рівні психічного розвитку задані не біологічно, а соціально. А біологічний фактор впливає на процес розвитку не прямо, а опосередковано, змінюючись через особливості соціальних умов життя.

Умовами засвоєння соціального досвіду виступає активна діяльність дитини і її спілкування з дорослими.

Завдяки діяльності дитини, процес впливу на неї соціального середовища перетворюється в складну двосторонню взаємодію. Не тільки навколишні впливають на дитину, але і вона перетворює світ, проявляючи творчість. Предмети, які знаходяться навколо дитини, сприяють формуванню її уявлень (ручкою можна писати, голкою шити, на піаніно грати). Результатом засвоєння досвіду виступає оволодіння цими предметами, а значить, формування людських здібностей і функцій (письмо, шиття, гра на музичному інструменті).

У самих предметах зафіксований спосіб їх використання, який дитина самостійно відкрити не може. Адже функції речей не дані безпосередньо, як деякі фізичні властивості: колір, форма тощо. Призначенням предмета

володіє дорослий, і тільки він може навчити малюка його використовувати. Дорослий і дитина не суперечать одне одному. Немовля є соціальною істотою, оскільки з перших днів життя попадає в соціальне середовище. Дорослий, забезпечуючи його життя і діяльність, використовує при цьому суспільно вироблені предмети. Він виступає як посередник між дитиною і світом предметів, як носій способів їх використання, спрямовуючи процес засвоєння предметної діяльності. При цьому діяльність дитини стає адекватною призначенню предмета. Дорослий організовує і спрямовує діяльність дитини у відповідні форми, з допомогою яких вона засвоює суспільно-історичний досвід. За допомогою предметної, побутової, ігрової, трудової, продуктивної діяльності дитина засобом спілкування з дорослими засвоює різні сфери діяльності. Відбувається становлення двох її найважливіших компонентів – мотиваційно-цільового („Для чого, чому здійснювати дію?“) і операційно-технічного („Як зробити, з допомогою яких засобів, способів?“). Носієм обох компонентів виступає дорослий. У процесі психічного розвитку відбувається оволодіння дитиною тією чи іншою стороною діяльності (Д.Б.Ельконін). Так, у немовлячому віці дитина засвоює мотиваційну сторону діяльності дорослого, у ранньому віці способи дії з предметами, а в дошкільному знову починає отримувати орієнтацію в ширшій сфері життя і діяльності дорослих.

Основним механізмом психічного розвитку людини є механізм засвоєння соціальних видів і форм діяльності, які склалися історично. Засвоєні в зовнішній формі протікання, процеси перетворюються у внутрішні, розумові (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін і ін.).

Особливою любов'ю користуються ігри-драматизації, сюжетами яких служать добре відомі казки, розповіді або театралізовані вистави. Вони засновані на власних діях виконавці ролі. При цьому можуть бути використані ляльки – бібабо (ляльки, одягнені на палець), шапочки. Дитина в цьому випадку грається сама, використовуючи свої засоби виразності – інтонацію, міміку, пантоміму. Дитина ніби входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям. Це найскладніше виконання, тому що воно не спирається ні на який суспільний зразок. О.М.Леонтьєв назвав ігри-драматизації рубіжними іграми: „Вони дійсно стоять на рубезі класичної дошкільної гри, вони являють собою ніби перехідні форми гри – перехідні або до неігрової діяльності, яку вони прямо підготовляють, або до ігор, характерних для шкільного періоду психічного розвитку дитини. Це ігри-драматизації ...”

Основними характерними особливостями гри-драматизації за О.М.Леонтьєвим є:

1) на відміну від більш ранніх ігор, вона не відображає узагальнених дій зображувального героя, але відтворює типове для нього;

2) безпосереднє наслідування змінюється довільною творчою побудовою;

3) для дитини стає важливою не тільки та роль, яку вона на себе бере (кого, що зображає), але й те, наскільки досконала передача об'єктивного змісту, вираженого в конкретній ролі.

Усе це дає основу вважати гру-драматизацію однією з можливих форм переходу до продуктивної, а саме естетичної діяльності з характерним для неї мотивом впливу на інших людей.

Спостереження театральної-ігрової діяльності в дошкільників показує, що діти вловлюють у навколишньому середовищі і в прочитаних літературних творах щось загальне, типове як у зображенні характерів персонажів, так і в зображенні їхніх учинків. Це загальне, типове кладеться в основу виконання ролі, і при цьому дитина не виділяє і не конкретизує індивідуальних рис героїв. Вдале виконання ролей викликає позитивну реакцію, почуття естетичної насолоди в самих виконавців і в глядачів.

У процесі театралізованих ігор діти, як правило, знають, що і кого вони зображають, але далеко не завжди і не всі знають, як потрібно це робити. Ось чому інтонації дітей бувають маловиразними, а рухи одноманітними.

Діти переживають незадоволення від своїх дій і гублять іноді інтерес до ігор-драматизацій. Тому необхідно виділити і показати дітям засоби образної виразності у виконавській діяльності, які стимулювали б творчі прояви дітей.

Значення театральної діяльності для розвитку творчої уяви дошкільників полягає в тому, що ця діяльність дозволяє прямо ставити перед дітьми творче завдання, давати дитині завдання створити новий образ, зробити це самостійно. Специфікою дитячої художньої творчості є те, що дитина активно відкриває щось нове для себе, а для оточуючих – нове в собі.

Таким чином, театралізована гра сприяє розвитку творчих здібностей і пізнавальної активності, моральному розвитку дошкільника, формуванню пізнавальної уяви.

Виховання і навчання як спеціально організовані способи передачі суспільного досвіду

Згідно з сучасними науковими підходами особливого значення набуває диференціація понять „розвиток”, „виховання”, „навчання”.

Суспільство спеціально організовує процес передачі дитині суспільно-історичного досвіду, контролює його хід, створюючи спеціальні навчально-виховні заклади: дитячі садки, школи, ВНЗ тощо.

Розвиток – це становлення дитини як суб'єкта життєдіяльності, соціальної істоти, здатної ціннісно ставитися до природи, людей, що її оточують, предметного світу, витворів мистецтва, самої себе.

Виховання – залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, організація умов для її духовного зростання, формування ціннісного ставлення до дійсності, створення фонду „хочу”.

Навчання – це засвоєння дитиною знань, оволодіння уміннями й навичками, здатність використовувати їх у житті, формування культури пізнання, створення фонду „хочу”.

Навчання – це процес засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Навчатися дитина починає з моменту народження, коли попадає в соціальне середовище і дорослий організовує її життя і впливає на малюка за допомогою предметів, створених людством. Дитяча діяльність буває різноманітною залежно від обставин, від педагогічних впливів і віку, але в усіх випадках має місце навчання в широкому сенсі слова (О.В.Запорожець). Якщо ж дорослий ставить перед собою свідому мету навчити дитину чому-небудь, підбирає для цього методи і прийоми, то навчання набуває організованого, систематичного і цілеспрямованого характеру. Під час відповідного навчання змінюється характер окремих психічних процесів або функцій, розв'язуються одні протиріччя і створюються нові.

Виховання передбачає формування певних установок, моральних суджень, тобто формування всіх сторін особистості. Як і навчання, виховання починається зразу ж після народження малюка, коли дорослий своїм ставленням до нього закладає основи його особистісного розвитку. Виховує дитину спосіб життя батьків, їх зовнішній вигляд, звички, а не тільки спеціально складені бесіди і вправи. Тому важливе значення має кожний момент спілкування із старшими, кожний, нехай навіть найнезначніший, з точки зору дорослого, елемент їх взаємодії.

Хоча психічний розвиток визначається умовами життя і виховання, він має свою власну внутрішню логіку. Дитина не підпадає механічно під будь-які зовнішні впливи, вони засвоюються вибірково, переломлюючись через форми мислення, які вже склалися, у зв'язку з інтересами і потребами, які переважають у цьому віці. Тобто, будь-який зовнішній вплив завжди діє через внутрішні психічні умови (С.Л.Рубінштейн). Особливостями психічного розвитку визначаються умови оптимальних строків навчання, засвоєння певних знань, формування тих чи інших особистісних якостей. Тому зміст, форми і методи навчання і виховання повинні вибиратися відповідно до вікових, індивідуальних і особистісних особливостей дитини.

Розвиток, виховання і навчання тісно взаємозв'язані і виступають як ланки єдиного процесу. С.Л.Рубінштейн писав: „Дитина не дозріває спочатку, а потім виховується і навчається, тобто під керівництвом дорослих, засвоюючи той зміст культури, який створило людство; дитина не розвивається і виховується, а розвивається, виховуючись і навчаючись, тобто саме дозрівання і розвиток дитини в ході навчання і виховання не тільки виявляється, але й вдосконалюється”.

Спадкові особливості і природжені властивості організму як передумови психічного розвитку

Людиною можна стати, тільки маючи природні людські передумови, певну людську спадковість. Її вчені розглядають як свого роду біологічний, молекулярний шифр, у якому закодована програма обміну речовин між клітиною і зовнішнім середовищем. По спадковості передаються як видові, так і деякі більш часткові ознаки. У числі отриманих по спадковості є такі, які впливають на розвиток психіки людини. В.А.Крутецький активно вивчав здібності людини і дійшов висновку, що до задатків слід віднести рівень розвитку і співвідношення першої і другої сигнальних систем, природні властивості аналізаторів, індивідуальні варіації будови і ступінь функціональної зрілості окремих ділянок кори головного мозку.

Діти народжуються різними за індивідуальними особливостями в будові і функціональності організму й окремих його систем. Будову і функції дитина отримує по спадковості від своїх предків. Спадкові особливості передаються у вигляді певної фізико-біологічної організації. Так, до них належать тип нервової системи, задатки майбутніх здібностей, особливості будови аналізаторів і окремих ділянок кори головного мозку. Для повноцінного психічного розвитку необхідна нормальна робота головного мозку і вищої нервової діяльності. У випадку недорозвитку або мозкової травми порушується нормальний хід психічного розвитку. Від спадкових передумов слід відрізнити природжені особливості організму. Вони формуються в процесі внутрішньоутробного розвитку. Зміни у функціональній і навіть анатомічній будові зародка можуть бути викликані характером харчування матері, режимом її праці і відпочинку, захворюваннями, нервовими потрясіннями тощо. Незалежно від волі дорослих певний процент дітей з'являється на світ, наприклад, з природженими тілесними вадами; іноді дефекти людського тіла виникають після народження через травми і захворювання (наприклад, викривлення хребта, укорочені ноги та ін.). Ці особливості, на перший погляд, не пов'язані з психічним розвитком, можуть здійснити негативний вплив на формування

особистості особливим, побічним шляхом, через ставлення до цих дефектів навколишніх. Така людина здорова, але, дорослішаючи, може стати душевно хворою, печать „неповноцінності” накладається на її зовнішній вигляд. Такі діти вимагають особливої уваги, теплоти. Необхідна і педагогічна робота з навколишніми.

Як спадкові, так і природжені особливості розглядаються в дитячій психології як передумови психічного розвитку, можливості, а не готові психічні властивості і якості. Самі по собі спадкові задатки не визначають становлення особистості, конкретні досягнення її розвитку, всієї своєрідності кожної людини. Так, наприклад, на основі природних задатків можуть сформуватися здібності, талант. Однак наявність задатків ще не гарантує їхнього розвитку. Немає ні однієї психічної якості, яка залежала б тільки від одного з факторів, більше того, вони не просто доповнюють один одного, а виступають в органічній єдності. Психічний розвиток залежить багато в чому від того, у яку систему взаємовідносин буде включена та чи інша успадкована особливість, як будуть до неї ставитися дорослі, які займаються вихованням, і сама дитина.

Вплив соціальних умов життя на психічний розвиток

Важливе місце серед зовнішніх факторів, що впливають на розвиток дитини, займає навколишнє середовище та загальна ситуація, у якій розвивається індивід, особливо соціальні, екологічні, культурні умови життя. Ілюстрацією цього впливу можуть бути описані в літературі випадки (у Бельгії, Угорщині, Німеччині, Голландії, Індії), коли розвиток маленьких дітей відбувався не в людському суспільстві, а в лігвах диких звірів. Незважаючи на свою специфічну людську організацію, поведінка цих дітей нагадувала поведінку тварин. Вони, як правило, чудово лазили і стрибали, бігали на четвереньках, видавали нечленороздільні звуки, їли, як звірі; далеко не всі з них навіть після тривалих занять навчилися говорити.

Соціальне середовище виступає не як обстановка, не як умова розвитку, а як його джерело, оскільки в ньому задалегідь є все, чим повинна оволодіти дитина, як позитивне, так і негативне, наприклад, деякі асоціальні форми поведінки. Соціальне середовище не складається тільки з безпосереднього оточення дитини. Воно являє собою взаємозв'язок трьох компонентів. Макросередовище складає суспільство як певну соціально-економічну, соціально-політичну та ідеологічну систему. У її рамках протікає вся життєдіяльність особистості. Мезосередовище включає національно-культурні і соціально-демократичні особливості регіону, у якому проживає дитина. Мікросередовище – це безпосереднє середовище її життєдіяльності

(сім'я, сусіди, групи однолітків, культурні, навчально-виховні заклади, які відвідує дитина). У різні періоди дитинства кожний із компонентів соціального середовища неоднаково впливає на психічний розвиток.

Широке середовище має, безумовно, величезний вплив на розвиток людини. Конкретними ж умовами, які здійснюють вплив на процеси розвитку, є тільки ті елементи середовища, з якими дитина активно взаємодіє. Саме мікросередовище тісно зв'язує дитину з оточуючим її великим світом, макросередовищем. Вибір найближчого середовища багато в чому визначається індивідуальними і віковими особливостями дитини, ставленням до неї дорослих, товаришів, значимістю їх, характером виховання. Від того, які люди входять у мікросередовище дитини, який зміст спілкування їх з дитиною, який характер їх стосунків, багато в чому залежить те, які властивості особистості в неї будуть переважати.

Не слід думати, що вплив мікросередовища вступає в силу, лише коли дитина почне говорити. Уже в перші місяці життя характер піклування дорослих значною мірою визначає психічний розвиток дітей. Про це свідчать спеціальні дослідження, багаточисленні спостереження за розвитком дітей у різних сім'ях.

Важливим досягненням немовлячого періоду є поява в дитини потреби у спілкуванні з людьми, яка спонукає її шукати контакти з навколишніми дорослими, породжує гостру чутливість до стосунків старших, готовність перебудувати свою поведінку в тому напрямі, який вони підказують, оволодівають специфічними людськими діями. Однак ця дуже важлива потреба не виникає під час „госпіталізації”. Діти, з якими не спілкуються, не виявляють інтересу до навколишнього світу, залишаються в напівсонному стані, пасивно реагуючи на зовнішні первинні стимули.

Госпіталізм – глибока психічна і фізична відсталість, яка виникає в перші роки життя дитини внаслідок „дефіциту” виховання.

Дослідження сучасних учених (Н.М.Щелованова, Н.М.Аксаріної, Н.Л.Фігуріна, М.П.Денисової, М.Ю.Кістяковської) показали, що істинною причиною „госпіталізму” є обмеженість мікросередовища, недостатність спілкування дітей з дорослими. Дослідження під керівництвом М.І.Лісіної переконливо довели не тільки виразну перевагу в розвитку дітей, які мають досвід спілкування з дорослими, але й можливість ліквідації відставання в розвитку немовлят, які виховуються під час дефіциту спілкування. Для цього достатньо було провести 3-4 рази індивідуальні заняття з ними по 7-8 хвилин.

Спеціальними дослідженнями встановлено, що формування особистісних якостей дитини значною мірою визначається сімейною атмосферою, у якій вона живе: чи займають батьки однакову позицію, чи виявляють до неї переважно суворість і вимогливість або ж ніжність і вимогливість, чи носять стосунки в сім'ї теплий, дружній характер або переважає в них офіційність, холодність і т.д. Спеціальні дослідження і життєві спостереження показують, що діти, які виховуються в атмосфері доброзичливості і підтримки, у демократичній атмосфері, мають багато переваг у своєму психічному розвитку.

Зі вступом у дитячий садок ще один дуже значний для дитини дорослий включається в її мікросередовище – вихователь. Характер спілкування вихователя з дітьми, його оцінки їх поведінки великою мірою позначаються на психічному розвитку дошкільників, їхніх стосунках, на формуванні самосвідомості дітей.

Фактично мікросередовище, яке являє собою соціальну ситуацію розвитку, за своєю соціально-психологічною сутністю є не чим іншим, як контактною малою групою.

На старті вертикальної осі життєвого шляху особистості знаходиться генетично первинна діада – „мати (значимі дорослі) – дитина”. До неї потім підключається система „одноліток – одноліток”; яка закономірно видозмінюється в процесі онтогенезу: група дитячого садка, шкільний клас, позашкільний колектив, студентська група, виробничий колектив і повертання в рамки сімейного мікросередовища.

Групи, у які включена дитина, по-різному впливають на її емоційне самопочуття, на розвиток її особистості. Але дитина не пасивний об'єкт зовнішніх впливів. Специфічні людські властивості формуються лише в процесі взаємодії дитини із середовищем, у процесі її діяльності в ньому. Важливе значення при цьому, яку роль, функцію виконує людина в групі, наскільки активно вона діє в ній.

3.2. Основні закономірності психічного розвитку

Розвиток кожної психічної функції, кожної форми поведінки підкоряється своїм особливостям, але психічний розвиток загалом має загальні закономірності, які виявляються в усіх сферах психіки і зберігаються протягом всього онтогенезу. Говорячи про закономірності психічного розвитку, мають на увазі опис і пояснення не випадкових фактів, а основних, суттєвих ситуацій, які визначають хід цього процесу.

Нерівномірність розвитку виявляється в тому, що різні психічні функції, властивості й утворення розвиваються нерівномірно: кожна з них має стадії підйому, стабілізації і спаду, тобто розвитку властивий

коливальний характер. Про нерівномірність розвитку судять за темпом, спрямованістю і тривалістю змін, які відбуваються. Встановлено, що найбільша інтенсивність коливань (нерівномірність) у розвитку функцій припадає на період їх вищих досягнень. Чим вищий рівень продуктивності в розвитку, тим виразніший рівень продуктивності в розвитку, тим виразніший коливальний характер його вікової динаміки. Чим нижчий рівень розвитку системи, тим сильніші коливання: високі підйоми змінюються значними спадами. У високорозвинених системах коливання стають частими, але амплітуда їх зменшується. Тобто складна система ніби сама себе стабілізує. Вона у своєму розвитку йде до єдності й гармонії частин.

Гетерохронність розвитку означає асинхронність (неспівпадання в часі) фаз розвитку окремих органів і функцій. Якщо нерівномірність розвитку обумовлена нелінійною, багатоваріантною природою системи, то гетерохронність зв'язується з особливостями її структури, насамперед з неоднорідністю її елементів. „Єдність через різноманітність” – ось маніфест існування кожної системи, яка саморозвивається і самоорганізовується. Саме ця обставина і обумовлює вибіркового характеру розвитку структур і функцій відповідно до зовнішніх і внутрішніх факторів. У зв'язку з цим стає зрозумілим, чому темпи розвитку різних психічних утворень бувають різними. Е.Мейманом було доведено: чим потрібніша та чи інша функція, чим важливіша її роль на даному етапі розвитку, тим раніше вона розвивається. Наприклад, дитина вчиться орієнтуватися в просторі швидше, ніж у часі.

Нерівномірність – неоднаковість, непостійність у розвитку функцій.

Гетерохронність – різночасовість, асинхронність, неспівпадання в часі фаз розвитку окремих органів і функцій.

Сензитивність розвитку. Сензитивний період розвитку – це період найбільш сприятливий для становлення тієї чи іншої сторони психіки, коли загострюється її чутливість до певного роду впливів. Функції розвиваються найбільш успішно й інтенсивно. Таким для оволодіння рідною мовою є вік з 2 до 5 років, коли дитина активно розширює свій словниковий запас, засвоює закони граматики рідної мови, переходячи до зв'язного мовлення.

Періоди сензитивного розвитку обмежені в часі. Тому, якщо упущений сензитивний період розвитку тієї чи іншої функції, у подальшому потрібно буде набагато більше зусиль і часу для її становлення.

Сензитивність вікова – оптимальне поєднання умов для розвитку певних психічних процесів і властивостей, притаманних певному віковому періоду.

Стадіальність – різночасовість, неспівпадання темпу і ритму розвитку психічних процесів і властивостей у різні вікові періоди; складність організації.

Диференціація – відокремлення процесів, властивостей і якостей і перетворення їх у самостійні форми діяльності.

Інтеграція – встановлення взаємозв'язків між окремими сторонами психіки.

Кумулятивність – накопичення в ході росту психічних властивостей, якостей, умінь, навичок, які підготовляють якісні зміни в різних областях психіки дитини.

Пластичність – здатність психіки змінюватися під впливом певних умов.

Стадіальність розвитку. Психічний розвиток протікає стадіально, має складну організацію в часі. Кожна вікова стадія має свій темп і ритм, який не збігається з темпом і ритмом у часі і змінюється в різні роки життя. Так, рік життя немовляти не рівний року життя в дошкільному віці.

Стадії психічного розвитку певним чином ідуть одна за одною. Кожна вікова стадія вносить свій неповторний внесок, а тому має важливе значення для психічного розвитку дитини, має власну цінність. Тому важливо не прискорювати, а збагачувати психічний розвиток, розширювати, як підкреслював О.В.Запорожець, можливості дитини у властивих даному віку видах життєдіяльності. Адже тільки реалізація всіх можливостей даного віку забезпечить перехід до нової стадії розвитку.

Дитина певного віку займає особливе місце в системі суспільних відносин. І перехід від одного стану розвитку до іншого є насамперед перехід до нового, якісно більш високого і глибокого зв'язку дитини і суспільства, частиною якого вона є і без зв'язку з яким не може жити (О.В.Запорожець).

Характеристиками стадії психічного розвитку виступають соціальна ситуація розвитку, основні новоутворення і провідна діяльність.

Під соціальною ситуацією розвитку розуміють співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки (Л.С.Виготський). Вона визначає ставлення дитини до інших людей, предметів, речей, створених людством, і до самої себе.

Як вікові новоутворення виступає новий тип будови особистості і її діяльності, психічні зміни, які виникають у цьому віці і визначають перетворення у свідомості дитини, її внутрішнє і зовнішнє життя. Це ті позитивні набуття, які дозволяють перейти на нову стадію розвитку.

Кожному віку властива провідна діяльність, яка забезпечує кардинальні лінії психічного розвитку саме в цей період (О.М.Леонтьєв). У ній найбільш повно представлені типи для даного віку стосунки дитини з дорослим, а через це і її ставлення до дійсності.

Істинним змістом психічного розвитку є боротьба внутрішніх протиріч, боротьба між формами психіки, які віджили, і новими, які народжуються (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн і ін.). Внутрішні протиріччя виступають рушійними силами психічного розвитку.

<p>Соціальна ситуація розвитку – співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки.</p> <p>Вікові новоутворення – новий тип будови особистості, її діяльності, психічні зміни, які виникають в даному віці і визначають особливості особистості дитини.</p> <p>Провідна діяльність – діяльність, яка забезпечує кардинальні зміни в психіці дитини на даному віковому етапі.</p> <p>Протиріччя – рушійні сили розвитку.</p>

Диференціація та інтеграція процесів, властивостей і якостей. Диференціація полягає в тому, що вони відокремлюються один від одного, перетворюючись у самостійні форми або діяльності. Так, пам'ять виділяється із сприймання і стає самостійною мнемічною діяльністю.

Інтеграція забезпечує встановлення взаємозв'язків між окремими сторонами психіки. Так, пізнавальні процеси, пройшовши період диференціації встановлюють взаємозв'язки один з одним на більш високому, якісно новому рівні. Зокрема взаємозв'язки пам'яті з мовленням і мисленням забезпечують її інтелектуалізацію.

Кумулятивність психічного розвитку означає, що результат розвитку кожної попередньої стадії включається в наступну, причому певним чином трансформуючись. Таке накопичення змін підготовляє якісні зміни в психічному розвитку. Характерний приклад – послідовне становлення і розвиток наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного мислення, коли кожна наступна форма мислення виникає на базі попередньої і включає її в себе.

Пластичність психіки, що дає можливість для її зміни під впливом яких-небудь умов, засвоєння різноманітного досвіду. Так,

новонароджена дитина може оволодіти будь-якою мовою, незалежно від своєї національності, а відповідно до того мовного середовища, у якому вона буде виховуватися. Один із проявів пластичності полягає в компенсації психічних або фізичних функцій у випадку їх відсутності або недорозвитку, наприклад, при недоліках зору, слуху, рухових функцій. Другий прояв пластичності – наслідування. В останній час воно розглядається як своєрідна форма орієнтування дитини у світі специфічно людських видів діяльності, способів спілкування й особистісних якостей шляхом уподібнення, моделювання їх у власній діяльності (Л.Ф.Обухова, І.В.Шаповаленко).

3.3. Психічний розвиток і діяльність.

Оволодіння діями

<p>Діяльність – форма буття і спосіб існування людини, її активність, спрямована на доцільну зміну та перетворення навколишнього світу.</p>
--

Діяльність – це не реакції і не сукупність реакцій, а система, яка має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток.

Стати людиною – це значить навчитися діяти, вести себе відносно навколишніх людей і предметів так, як це властиво людині. Коли ми говоримо про те, що дитина під керівництвом дорослих оволодіває суспільним досвідом, досягненнями людської культури, то маємо на увазі засвоєння нею не тільки вміння правильно використовувати предмети, створені руками людини, спілкуватися з іншими людьми за допомогою мовлення, поводитися відповідно до правил суспільної моралі, але й способи запам'ятання, мислення і ін. Саме в процесі оволодіння людськими діями і людською поведінкою дитина набуває необхідні психічні якості і властивості особистості.

Дією О.М.Леонтьєв називає такий процес, мотив якого не збігається з його предметом (тобто з тим, на що вона спрямована), а лежить у тій діяльності, у яку ця дія включена. Предметом самої дії є „усвідомлена безпосередня мета“. Між предметом і дією існує певне відношення: мотив діяльності може зрушуватися і переходити на предмет (ціль) дії. У результаті цього дія перетворюється в діяльність. Цьому моменту О.М.Леонтьєв надає виключне значення: цей процес складає ту конкретно-історичну основу, на якій виникають зміни провідної діяльності і, значить, перехід від однієї стадії розвитку до другої.

Зовнішні і внутрішні дії

Життя дитини складається з виконання різноманітних дій. Малюк більшу частину свого життя проводить в іграх. Він також малює, ліпить, конструює, танцює, учить виразно читати вірші, співати, рахувати, доглядати за рослинами і тваринами в куточку природи, слухає казки і розповідає, чергує в групі, допомагає вдома.

Усі ці дії можна певним чином згрупувати, віднести до різних видів діяльності. Діяльністю називається сукупність дій, які відповідають одним і тим же спонукуванням. Так, дії дитини в сюжетно-рольовій грі можуть бути дуже різними (одна справа – створювати образ лікаря, зовсім інша – вихователя), але всі вони служать для розігрування тієї чи іншої ролі і спонукаються інтересом дитини до життя дорослих.

Діяльність включає як зовнішні, практичні дії, так і внутрішні, психічні. Практичні – це дії, які ведуть до отримання зовнішнього результату. Так, дитина навчається витирати рушником, їсти ложкою, пити з чашки, малювати олівцем, будувати з кубиків і ін. Разом з ними в дитини формуються і внутрішні дії, за допомогою яких вона розглядає предмети, пізнає їх властивості, встановлює їх взаємозв'язок, створює задум гри, малюнка або будови, запам'ятовує і т.д. Формування таких внутрішніх дій складає основний зміст психічного розвитку дитини. Це дії сприймання, пам'яті, мислення, уяви, тобто психічної дії. Вони забезпечують орієнтування дитини в навколишньому світі, ознайомлення з умовами, у яких повинні виконуватися практичні дії, і тому називаються також орієнтувальними діями.

Дія – основний елемент у структурі діяльності.

Практичні дії – дії, які ведуть до отримання зовнішнього результату.

Внутрішні дії – дії, за допомогою яких дитина пізнає навколишній світ.

Орієнтувальні дії – дії, які забезпечують орієнтування дитини в навколишньому світі.

Засвоєння дії

Коли дитина оволодіває новим для неї видом діяльності, вона поступово засвоює і ті дії, які для неї необхідні. Так, під час засвоєння нової орієнтувальної дії, вона виконується дитиною не у внутрішній, а в зовнішній формі – результат досягається шляхом пробуючих рухів, прикладанням предметів один до одного, їх переміщення і т.д. Пізніше завдання розв'язується не за допомогою спроб, а за допомогою дії, виконаної в умі.

Протягом раннього і дошкільного дитинства дитина оволодіває все новими і новими внутрішніми психічними діями, які дозволяють їй розв'язувати все більш складні і різноманітні завдання. Джерелом таких дій служать зовнішні орієнтувальні дії.

Нові завдання весь час ставить перед дитиною сама діяльність, яка її захоплює і якою вона прагне займатися. Вона вчиться робити все більш яскраві і детальні малюнки, усе більш різноманітні будови, відобразити в іграх ширше коло подій навколишнього життя.

Інтеріоризація

Внутрішні дії не виникають самі собою. Загальний шлях їхнього засвоєння полягає в тому, що спочатку всі дії засвоюються в зовнішній формі, а потім деякі з них стають внутрішніми, психічними. Це найкраще можна побачити на прикладі дії з предметами. Спостерігаючи за тим, як діти виконують одні й ті ж завдання, можна виявити, що зовнішні дії переходять у внутрішні. Внутрішні дії виникають у результаті переходу в середину тих зовнішніх форм орієнтувальної дії, за допомогою яких завдання кожного типу розв'язувалися на попередніх етапах. Цей процес переходу зовнішніх дій у внутрішні носить у психології назву інтеріоризації.

Завдяки процесу інтеріоризації, засвоєння зовнішніх дій, яке відбувається під керівництвом дорослих, приводить до виникнення і вдосконалення внутрішніх психологічних дій, до зрушень у психічному розвитку.

Інтеріоризація – процес переходу зовнішніх дій у внутрішні.

Етапи інтеріоризації (за П.Я.Гальперінім):

- I – формування мотиваційної основи дії;
- II – формування схеми орієнтувальної основи дії;
- III – становлення матеріалізованої основи дії;
- IV – формування дії у голосному мовленні;
- V – дія у зовнішньому мовленні про себе;
- VI – дія в розумовому плані.

Провідні види діяльності

Хоча оволодіння різноманітними діями відбувається під впливом навчання і виховання, воно залежить не лише від бажання дорослого: дитина може засвоїти далеко не всякі дії і засвоює їх не в будь-якому порядку. Це визначається двома причинами. По-перше, спочатку засвоюються більш прості, потім більш складні дії, і доступний

дитині рівень їх складності завжди обмежений тим, що було досягнуто раніше. По-друге, для того щоб дитина вивчила нову дію, вона повинна відповідати потребам та інтересам самої дитини, включатися в той чи інший вид діяльності, яка її приваблює. Так, наприклад, діти дошкільного віку значно краще і легше засвоюють нові дії, якщо вони даються в ігровій формі і використовуються в грі, ніж при інших обставинах. В одному дослідженні дошкільникам пропонували важке для них завдання – тривалий час утримувати одну і ту ж позу. Діти чотирьох років, розуміючи завдання і намагаючись виконати його, усе-таки не змогли цього зробити. Але коли те ж завдання було введено в гру (дитина грала роль вартівця і повинна була нерухомо стояти на варті), чотирирічні дошкільники почали прекрасно її виконувати.

Протягом перших семи років життя дитина поступово засвоює декілька видів діяльності. Кожний вид діяльності робить свій внесок у психічний розвиток, але ці внески нерівноцінні. Встановлено, що в кожному віці один із видів діяльності стає основним, провідним. Саме він найбільш важливий для психічного розвитку дитини.

Ідея провідної діяльності належить до числа найважливіших досягнень психологічної науки.

„Що таке взагалі провідна діяльність? – запитує О.М.Леонтьєв. – Провідною діяльністю ми називаємо не просто діяльність, яку найчастіше виконують на певному шаблі розвитку. Гра, наприклад, зовсім не забирає найбільше часу в дитини. У середньому дитина дошкільного віку грається не більше 3-4 годин на день. Виходить, справа не в місці, яке посідає цей процес. Провідною ми називаємо таку діяльність, у зв'язку з розвитком якої відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини і всередині якої розвиваються психічні процеси, що готують перехід дитини до нового, вищого шабля її розвитку”.

Провідною діяльністю О.М.Леонтьєв називає діяльність, яка має такі три ознаки.

По-перше, це діяльність, у формі якої виникають і всередині якої диференціюють інші, нові види діяльності. По-друге, це діяльність, у якій формуються або перебудовуються психічні процеси (мислення, сприймання, пам'ять тощо). По-третє, це діяльність, від якої залежать основні психологічні зміни особистості дитини на певному віковому етапі.

Провідним видом діяльності для кожного віку є не та, якою найбільше займається дитина, а такий її вид, який на даному віковому етапі обумовлює основні найважливіші зміни в психіці дитини.

Основними, провідними видами діяльності протягом дошкільного дитинства є спілкування, предметна діяльність і гра.

Емоційне спілкування дитини з дорослим виникає ще до того, як дитина оволодіє хоч би самими простими діями з предметами. Немовля ще не розуміє слів, поведінки дорослого, але радіє йому, готове подовгу дивитися на дорослого, відгукуватися на звернені до нього слова, посмішку. Предмети в цей час, як правило, привертають увагу дитини не самі по собі, а за спонуканням дорослого (коли дорослий показує їх, вкладає в руку дитини).

У ранньому віці інтерес, звернений до дорослого, переноситься і на предмети, дитина прилучається до предметної діяльності. Оволодіваючи використанням предметів, дитина стає більш самостійною, набуває можливість наслідувати дії дорослого, діяти разом з ним, навмисно викликати до себе певне ставлення з приводу своїх дій (вимагати уваги, похвали).

Наступний крок – перехід до рольової гри. Дитина стає достатньо самостійною, щоб прагнути бути як дорослий, виконувати його роль, володарювати, як дорослий, над речами і подіями, хоча все це діти можуть робити поки що тільки „навмисно”, замінюючи справжні речі іграшками, справжні дії – уявними.

Таким чином, потреби та інтереси дитини весь час зв'язані з дорослими людьми. Залежно від росту можливостей дитини цей зв'язок набуває нові форми. З'являються нові потреби, які служать основою для виникнення нових видів провідної діяльності.

Засвоєння нових дій підвищує можливості дитини і служить передумовою для виникнення нових видів діяльності. Однак само по собі засвоєння нових дій не приводить до нового виду діяльності. Так, можна навчити дитину виконувати ті чи інші дії з іграшками, але ці дії не приведуть до виникнення рольової гри, якщо в дитини не складеться інтересу до явищ навколишнього дорослого життя, прагнення в доступній для нього формі виконувати функції дорослої людини (мами, тата, няні, шофера).

Провідна діяльність – це діяльність, яка на даному віковому етапі обумовлює основні, найважливіші зміни в психіці дитини.

Роль різних видів діяльності у психічному розвитку

Перехід до нової провідної діяльності залежить від усієї системи умов життя дитини в суспільстві, а не тільки від того, чому її вчать дорослі. У провідних видах діяльності виявляються основні потреби й інтереси дітей; у цих видах діяльності відбувається і формування найбільш важливих для кожного віку дій, психічних якостей і властивостей особистості. Але діяльність дитини не вичерпується тільки

провідними її видами. Поряд з ними з'являються і розвиваються інші види діяльності, і кожний з них робить свій внесок у психічний розвиток дитини.

Шляхи впливу суспільства на розвиток особистості різні, проте всі вони так чи інакше пролягають через її діяльність.

У віці від трьох до семи років поряд із грою дитина оволодіває так званими продуктивними видами діяльності – малюванням, аплікацією, ліпленням, конструюванням. Вона починає виконувати такі ж різноманітні навчальні і трудові завдання, хоча навчання і праці як особливих, самостійних видів діяльності у дошкільника ще немає, вони складаються пізніше.

Кожний вид діяльності сприяє засвоєнню таких дій і утворенню таких психічних якостей, які необхідні для його виконання і вдосконалення. Так, наприклад, гра дуже важлива для розвитку мислення і уяви дітей, для засвоєння ними норм поведінки і встановлення стосунків з іншими дітьми, але вона не створює спеціальних умов для розвитку сприймання. Інша справа – малювання або конструювання. Гарно намалювати предмет або відтворити складний зразок можна тільки на основі достатньо повного і точного ознайомлення з його особливостями. Тому малювання і конструювання повинні використовуватися для розвитку дитячого сприймання.

3.4. Психічний розвиток і навчання

Провідна роль навчання у психічному розвитку

Усе життя дитини залежить від дорослого, організується і спрямовується ним. І з самого раннього віку дитина починає вчитися в дорослих. Вона вчиться не тільки ходити, правильно використовувати предмети, говорити, але і думати, відчувати, керувати своєю поведінкою. Тобто не тільки практичні, але й психічні дії складаються в дитини в результаті навчання. Далеко не завжди це навчання буває повністю усвідомленим. Часто дорослі вчать дітей стихійно, самі того не помічаючи. Існує навіть думка, що дитина нібито може самостійно, без допомоги дорослих навчитися малювати, читати, рахувати, розв'язувати арифметичні задачі. Ця думка глибоко помилкова. Ми вже знаємо, що буде, коли дитина позбавлена впливу дорослого, впливу людського суспільства.

Звичайно, краще вчити дітей не стихійно, а розумно, цілеспрямовано, спеціально піклуючись про те, щоб дати дитині саме те, що потрібно, забезпечити повноцінний розвиток. А для цього необхідно знати, як співвідносяться між собою навчання і розвиток, виходити з їх

взаємозв'язку, визначаючи, чому і як потрібно вчити дитину на різних вікових етапах дитинства.

Життєві спостереження показують, що чим молодша дитина, тим менше вона здатна засвоїти, і тим більш прості, елементарні знання і вміння, які вона засвоює. І справді, недоцільно показувати дворічній дитині, як писати, або розповідати чотирирічній дитині про будову атомного ядра. Та і методи навчання необхідно співвідносити з віком. Наприклад, словесних пояснень того, як потрібно малювати людину, трирічна дитина не зрозуміє, а ось якщо показати їй, то вона намагатиметься наслідувати.

З цього можна було б зробити висновок, що навчання буде успішним тільки в тому випадку, коли воно пристосовується до рівня психічного розвитку, якого досягнула дитина. Однак, хоча самі спостереження беззаперечні, подібний висновок зовсім неправильний. Він має на увазі, що психічний розвиток відбувається сам по собі, незалежно від навчання. Ми знаємо, що в дійсності це не так. Дитина розвивається, засвоюючи суспільний досвід, оволодіваючи різноманітними діями, властивими людині. А передає їй цей досвід, формує в неї ці дії саме навчання. Основні погляди вітчизняних психологів на проблему співвідношення навчання і розвитку були сформульовані ще в 30-х роках одним із засновників дитячої психології Л.С.Виготським. Він обґрунтував провідну роль навчання у розвитку. Навчання повинно враховувати досягнутий рівень розвитку, але не для того, щоб на тому й зупинитися, а для того, щоб зрозуміти, куди вести розвиток далі, яким повинен бути наступний крок. Навчання завжди повинно йти попереду розвитку, випереджати психічний розвиток, вести його за собою.

Якщо ми бачимо, наприклад, що дитина почала впізнавати в поки ще малозрозумілих каракулях, які вона креслить на папері, знайомі їй предмети (м'ячик, дим, дядю), значить, наступний крок повинен полягати в переході до навмисного зображення. Тепер можна і потрібно починати вчити дитину раніше ставити перед собою мету (намалювати м'ячик).

Те, чого дитина уже досягла до моменту навчання, характеризується Л.С.Виготським як „зона актуального розвитку”.

Разом з тим він підкреслював, що і розвиток впливає на навчання, оскільки має свої власні закономірності.

Л.С.Виготський піддав критиці два протилежних напрями, представлені в 30-х рр. у зарубіжній психології:

- 1) розвиток розглядався у відриві від навчання (Ж.Піаже);
- 2) отожднення розвитку з навчанням (Е.Торндайк).

Дальший розвиток проблема навчання і розвитку отримала у працях П.П.Блонського, який показав складне співвідношення між

знаннями і мисленням: оволодіння знаннями, з однієї сторони, є необхідною умовою розвитку мислення, а з другої – поза мислительним процесом не може бути засвоєння знань.

Інтенсивні дослідження вітчизняних психологів у 40-60-і роки сприяли дальшій розробці проблеми навчання і розвитку (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, П.Я.Гальперін, Г.С.Костюк та ін.). Вони стали основою для розробки даної проблеми на сучасному етапі розвитку дитячої психології.

Зона найближчого розвитку

Навчання тільки тоді добре..., коли воно створює у дитини „зону найближчого розвитку”.

Л.С.Виготський

Поняття „зона найближчого розвитку” введено Л.С.Виготським. Воно розкриває загальне теоретичне положення: дитина, навчаючись за допомогою дорослого, успішно починає виконувати те, чого вона до цього не могла виконати самостійно.

Провідна роль навчання в психічному розвитку виявляється в тому, що дитина, оволодіваючи новими діями, спочатку навчається виконувати їх під керівництвом і за допомогою дорослого, а потім уже самостійно. Різниця між тим, що дитина може зробити спільно з дорослими (під час показу вказівок, виправлень, які дорослий вносить у її дії), і тим, що доступно їй у самостійній діяльності, називається зоною найближчого розвитку. Не відразу те, чому вчать дитину, стає її внутрішнім надбанням. Однак знання „найближчої зони” дає можливість вихователю бачити завтрашній день розвитку, її найближчі можливості: те, що вчора дитина робила з допомогою дорослих, завтра вона зможе виконати сама. Величина зони найближчого розвитку – важливий показник навчаємості дитини, тобто запасу розвитку, який вона має в даний час.

Кожний новий крок навчання використовує зону найближчого розвитку дитини й одночасно створює нову, яка стає передумовою дальшого навчання. Так, навчаючи дитину мовленню, ми використовуємо можливості слухового, зорового сприймання, наслідування дорослому, розуміння. Оволодіння мовленням викликає у свою чергу різке зрушення психічного розвитку, що дозволяє потім перейти до нових форм навчання. Вони вже будуть засновані на сприйманні й мисленні, які стали більш удосконаленими під впливом мовлення. Однак можуть існувати форми навчання, які негативно впливають на зону найближчого розвитку. Це відбувається під час хаотичного запам'ятовування дитиною різноманітного роду знань,

відомостей. Дуже розумними, розвинутими виглядають ті діти, які жваво викладають багато різноманітних знань про найрізноманітніші речі, звичайно мало відомі дошкільнику, пам'ятають довгі вірші, розповіді, читають; часто виявляється, що багато з таких „вундеркіндів” не тільки не здатні розв'язувати найпростішої задачі, яка вимагає самостійного роздумування, але й засвоїти спосіб її розв'язання, показаний дорослим.

Зона найближчого розвитку – це різниця між тим, що дитина може виконати сама і що – за допомогою дорослих.

Цілеспрямоване навчання і виховання

Оскільки навчання випереджає психічний розвиток, прокладає йому шлях, воно може визначати розвиток психічних процесів, приводить до формування певних психічних якостей і перебудови тих якостей, які склалися раніше.

Дитині-дошкільнику часто властиві такі якості, як нерозчленованість сприймання, конкретність мислення, мимовільність уваги і пам'яті. Ці особливості були неодноразово встановлені в психологічних дослідженнях. Із опису дітьми картинок і предметів, із їх власних малюнків видно, що дітям вдається сприйняти або загальні обриси предметів, або їх окремі частини, деталі, а одночасне охоплення і цілого, і його частин у більшості випадків є непосильним. Роздумуючи про що-небудь, дошкільник часто має на увазі тільки окремі, знайомі йому з минулого досвіду предмети і випадки. Дошкільнику дуже важко зосередитися на чому-небудь, запам'ятати те, що від нього вимагають дорослі, хоч він може прекрасно запам'ятати той же матеріал у процесі гри або іншої цікавої для нього діяльності.

Дуже довго вважалося, що описані якості сприймання, мислення, уваги, пам'яті є невід'ємними рисами віку, і до них намагалися пристосовувати дошкільне навчання. У сучасних дослідженнях з'ясувалося, що самі ці якості виникали в результаті традиційних особливостей дошкільного навчання. Для дітей відбирали тільки такі знання, які вкладалися в особистий досвід дитини, не виходячи за межі предметів і явищ, які зустрічаються повсякденно. Ці знання обмежувалися описом конкретних предметів і їх властивостей, які можна побачити власними очима, пізнати за допомогою дотику, причому такі описи носили досить грубий, приблизний характер.

Матеріал дробився на найменші порції, щоб не втомити уваги дитини, і повторювався багато разів, поки не запам'ятається сам собою.

Зміни навчання приводять до рішучої перебудови психічних якостей. Дослідження показують, що спеціально організоване сенсорне

Сензитивні періоди – це періоди, найбільш сприятливі для розвитку тих чи інших сторін психіки дитини.

виховання, тобто виховання, спрямоване на розвиток сприймань і уявлень дитини, учить способам обстеження зовнішніх властивостей предметів, дозволяє добитися, щоб сприймання стало повним і розчленованим, давало можливість виділяти окремі властивості і складові частини предметів і встановлювати місце цих властивостей і частин у цілому предметі.

Правильно організоване розумове виховання дозволяє перебороти конкретність мислення дошкільника, навчити його виділяти в навколишніх явищах основне, визначальні риси, не зупиняючись на другорядних деталях, думати про загальні властивості і відношення речей, вловлювати прості закономірності явищ, роздумувати і робити самостійні висновки.

Під час систематичного навчання у дітей складаються найпростіші форми довільної уваги і навмисного запам'ятовування – уміння уважно слухати і виконувати вказівки вихователя, запам'ятовувати те, про що він розповідає.

Таким чином, навчання має можливість впливати на напрям розвитку психічних процесів. Це зовсім не означає, що дитину можна вчити чому-небудь, не рахуючись з її віком. Навчання повинно забезпечувати найбільш повноцінний шлях психічного розвитку, давати в кожному віці те, що максимально сприяє розвитку.

Навчання і сензитивні періоди розвитку психіки

Кожний вік відрізняється вибірковою підвищеною сприйнятливістю до різних видів навчання. Існують вікові періоди, коли певні навчаючі впливи здійснюють найбільший вплив на хід психічного розвитку. Такі періоди називають сензитивними періодами розвитку. Вони найбільш сприятливі для розвитку тих чи інших психічних функцій (сприймання, мовлення, пам'яті та ін.), що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання і виховання.

Уперше цей термін був застосований італійським педагогом М.Монтесорі. Л.С.Виготський збагатив його зміст і ввів у теорію співвідношення навчання і розвитку. Він показав, що найефективніше навчання є рушієм розвитку дитини тоді, коли воно сходиться в часі з оптимальними сензитивними періодами.

Прикладом порушення цієї закономірності є випадки викрадення і „виховання” маленьких дітей тваринами. Після повернення в людське суспільство відновити і довести до норми їх суто людські психічні функції (мовлення, мислення, уяву тощо) не вдається, оскільки минув сензитивний період їх розвитку.

Добре відомий сензитивний період для навчання дитини мовленню: вік від півтора до трьох років. У цей час мовлення засвоюється особливо легко і вносить принципові зміни в поведінку дитини і в психічні процеси – сприймання, мислення та ін. Якщо з якихось причин дитина до трьох років не почала говорити, далі засвоєння мовлення відбувається з дуже великими труднощами. Відхилення в психічному розвитку, які виникли через відсутність мовлення, вимагають спеціальної компенсації. Це добре видно на прикладі глухонімих дітей, яких починають навчати мовленню після трьох років. У них виявляється відставання в багатьох видах діяльності і в розвитку психічних процесів і якостей: не виникає сюжетно-рольової гри, відсутнє предметне малювання, затримується розвиток сприймання і мислення. Усі ці недоліки можуть бути ліквідовані ціною великої педагогічної праці, спрямованої не тільки на навчання мовленню, але й на інші сторони розвитку.

Наявність сензитивних періодів розвитку пояснюється тим, що найбільший вплив навчання здійснює на ті психічні якості, які тільки починають формуватися. У цей момент вони найбільш гнучкі, податливі, пластичні, їх можна „повернути” в будь-яку сторону. Значно важче змінити, перебудувати якості, які вже склалися.

У наш час виявлені сензитивні періоди далеко не для всіх видів навчання. Але є багато фактів, які говорять про те, що дошкільний вік у цілому найбільш сензитивний (чутливий) до тих видів навчання, які впливають на розвиток сприймання, уяви й образного мислення.

Розвиваюче навчання

Як відомо, основний зміст психічного розвитку полягає у формуванні внутрішніх, психічних орієнтувальних дій. Ці дії походять від зовнішніх орієнтувальних дій. Для засвоєння дітьми тих чи інших дій необхідне їх включення в один із видів діяльності, що відповідає дитячим потребам та інтересам. Знання цих закономірностей дозволяє встановити умови, при яких навчання в найбільшій мірі сприяє психічному розвитку дітей, стає розвиваючим.

Розвиваюче навчання повинно приділяти особливу увагу формуванню в дітей орієнтувальних дій і максимально використовувати характерні для кожного вікового етапу види дитячої діяльності. Це значить, що центральний момент у розвиваючому навчанні дітей до вступу в школу – формування в них дій, які входять в орієнтувальну

частину предметної діяльності, гри, малювання, конструювання і т.д. Це дії, спрямовані на вивчення властивостей предметів і можливостей їх використання в предметній діяльності, на аналіз предметів, явищ, подій, людських вчинків, які відображаються в іграх, малюнках, на побудові задумів конструкцій, малюнків, ігор і відшукування способів їх втілення.

Навчання діям, які відносяться до практичної, робочої частини дитячих видів діяльності (техніці малювання, конструювання, використанню предметів та іграшок), не менш необхідне, оскільки без них діяльність не може виконуватися. Але воно ні в якому разі не повинно перетворюватися в самоціль, відриватися від формування орієнтувальних дій. Якщо цього не врахувати, то навчання може перетворитися в натаскування, яке не має розвиваючої цінності. Деякі батьки і вихователі намагаються натренувати дитину буквально в кожному русі, звести навчання до наслідування готовим зразкам. Дитину вчать, наприклад, будувати будинок, багаторазово показуючи їй, як класти кубик на кубик, а навчання малюванню зводиться до копіювання малюнків, зроблених дорослими. Навіть керівництво рольовими іграми дітей іноді приймає форму натаскування, під час якого дорослі нав'язують дитині готові рецепти поведінки в тій чи іншій ролі. Дитину всляко оберігають від необхідності самостійно сприймати, осмислювати дійсність, яка відображається в іграх, малюнках, конструкціях. Погана й інша крайність – надання дітям такої самостійності, при якій вони залишаються один на один з навколишньою дійсністю і змушені наосліп шукати шляхи до її пізнання і відображення.

Потрібно поступово ускладнювати дітям завдання, які вимагають самостійного пізнання, спеціально вчити їх способів і прийомів такого пізнання, учити планомірно обстежувати предмети, виявляти і порівнювати їх властивості, робити висновки і застосовувати отримані результати у своїй діяльності. Крім того, у всі види діяльності потрібно вносити більше елементів творчості – спонукати дітей до розгортання сюжетних ігор, створення малюнків і конструкцій за задумом. При цьому важливо пам'ятати, що відображаюча і творча сторони діяльності не тільки не протирічать одна одній, але, навпаки, удосконалення першої служить основою для формування другої. Так, чим легше і правильніше дитина сприймає і передає в малюнку особливості реальних предметів і явищ, тим більше у неї можливостей для створення і втілення творчого задуму.

Але дитячі види діяльності не можуть вмістити в собі всі ті знання і вміння, які дитині необхідно засвоїти до семирічного віку. Тому, хоча в дитячому садку на заняттях з дітьми широко використовують ігрові прийоми навчання, завдання з малювання, конструювання і т.д. їм

поступово потрібно починати давати і навчальні завдання, де перед дитиною ставлять пряму мету навчитися чомусь новому. Виконання навчальних завдань ґрунтується на допитливості дітей, появи у них пізнавальних інтересів. Навчальні завдання спрямовані на навчання дітей основам математики, грамоти, ознайомлення їх з явищами природи і суспільного життя, на формування у них координованих рухів, деяких умінь і навичок в галузі музичної діяльності (співів, ритміки) і ін.

У всіх цих випадках потрібно зберігати принцип розвиваючого навчання і піклуватися в першу чергу про формування у дітей орієнтувальних дій. Наприклад, під час навчання математики основне значення має не оволодіння рахунком – дитина повинна навчитися виділяти в будь-яких предметах і ситуаціях їхні відношення.

Як було сказано, формування орієнтувальних дій починається з їхнього засвоєння у зовнішній формі, і тільки потім в результаті інтеріоризації ці зовнішні дії стають внутрішніми, психічними. Тому розвиваюче навчання передбачає вироблення таких способів використання зовнішніх засобів і прийомів, які будуть допомагати орієнтуванню в умовах виконання тих чи інших завдань. Так, під час навчання складати пірамідку – зовнішня орієнтувальна дія, якою оволодіває дитина, полягає в тому, щоб приміряти кільця одне до одного раніше, як почати надягати їх на стержень. Тільки пізніше дитина може перейти до підбирання потрібних кілець на око.

3.5. Вікова періодизація психічного розвитку Проблема вікової періодизації

У зміст дитячої психології входить вивчення стадій психічного розвитку дитини. Перше, що повинно бути вказано у зв'язку з психологічною характеристикою особистості на тому чи іншому етапі її розвитку, пише О.М.Леонт'єв, полягає в такому: у ході розвитку дитина під впливом конкретних обставин її життя змінює місце, яке вона об'єктивно займає в системі людських відносин.

Навіть просте спостереження за психічним розвитком дитини, на думку Д.Б.Ельконіна, показує, що в цьому розвитку є якісно своєрідні стадії, кожна з яких має свої особливості і характеризується насамперед місцем, яке займає дитина в суспільстві, і рівнем розвитку її психіки, свідомості.

Ваші знайомі знають, що ви педагог. Очевидно, вони приходять до вас за порадами. Запитують, наприклад, що можна зробити, якщо дитина надто рухлива або зовсім некерована. Яке питання ви поставите людині, перш ніж дати їй пораду? Звичайно, ви поцікавитесь віком дитини. Так у свій час Д.Б.Ельконін пояснював, чому з точки зору дитячої психології

важлива категорія віку: періодизація психічного розвитку в дитячому віці – фундаментальна проблема дитячої психології. Її розробка має важливе теоретичне значення, тому що через визначення періодів психічного розвитку і виявлення закономірностей переходів від одного періоду до іншого може бути розв'язана проблема рушійних сил психічного розвитку. Від правильного розв'язання проблеми періодизації, продовжує Д.Б.Ельконін, багато в чому залежить стратегія побудови системи виховання і навчання підростаючих поколінь.

Аналіз і систематизація різних підходів у розв'язанні проблеми вікової періодизації дається у працях Л.С.Виготського. У 1934 році він написав одну з підсумкових праць – „Проблеми вікової періодизації дитячого розвитку”, у якій здійснив аналіз різних схем і психологічних засад періодизації дитинства, поширених у світовій психологічній практиці. Запропоновані в науці схеми періодизації дитячого розвитку Л.С.Виготський розділив на три групи.

До першої групи були віднесені спроби періодизації дитинства не шляхом розчленування самого ходу розвитку дитини, а на основі ступінчастої побудови інших процесів, так чи інакше пов'язаних з дитячим розвитком. До даної групи Л.С.Виготський прираховує періодизації дитячого розвитку, засновані на біогенетичному принципі, де за основу беруться етапи філогенетичного розвитку. Наприклад, концепція С.Холла. Сюди ж, за словами Л.С.Виготського, можуть бути віднесені періодизації дитинства відповідно до „ступенів виховання і освіти дитини”, з розчленуванням системи освіти, прийнятої в даній країні (дошкільний вік, молодший шкільний вік тощо).

Другу групу складають концепції, які намагаються як умовний критерій вікової періодизації виділити одну з ознак дитячого розвитку. До них можна віднести спроби П.П.Блонського побудувати періодизацію дитячого розвитку на основі дентиції, появи і зміни зубів. Відповідно до даних критеріїв П.П.Блонський розбив дитинство на три етапи: беззубе дитинство (від 8 місяців до 2-2,5 років), дитинство молочних зубів (приблизно 6,5 років), дитинство постійних зубів, яке закінчується з появою третіх задніх корінних зубів.

Така ж періодизація В.Штерна, який розрізняє раннє дитинство, період до 6 років, протягом якого дитина виявляє лише ігрову діяльність; період свідомого учіння з розділенням гри і праці; період юнацького дозрівання – 14-18 років.

Зі всією видимістю, до ряду даного підходу можуть бути названі концепції З.Фрейда, який запропонував стадії психосексуального розвитку дитини, і концепція Е.Еріксона, який виділив стадії інтелектуального розвитку.

Третя група спроб періодизації дитячого розвитку, на думку Л.С.Виготського, пов'язана з прагненням перейти від „чисто симптоматичного та описового принципу до виділення суттєвих особливостей самого дитячого розвитку”. Однак, на думку автора, у цих спробах правильне лише завдання. До таких, наприклад, спроб віднесена концепція А.Гезелла, який приходить до розчленування всього дитинства на окремі ритмічні періоди, або хвилі розвитку, які об'єднуються всередині себе постійністю темпу протягом усього даного періоду й обмежені від інших періодів зміною цього темпу.

Критерії вікової періодизації у працях Л.С.Виготського та його послідовників

Проблема віку є центральною не тільки для всієї дитячої психології, а й ключовою для всіх питань практики.

Л.С.Виготський

З позиції Л.С.Виготського, не може бути іншого критерію для визначення конкретних епох дитячого розвитку або періодів, крім тих новоутворень, які характеризують суть даного віку. Це новий тип структури особистості та її діяльності, а також ті психічні і соціальні зміни, які вперше виникають на певному віковому щаблі і в найголовнішому визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, внутрішнє і зовнішнє життя, весь хід її розвитку в певний період.

Звідси можна виділити ті ключові моменти, які складають сутність психологічного віку:

- 1) соціальна ситуація розвитку;
- 2) діяльність дитини;
- 3) новоутворення в діяльності і особистості.

Вік – це певна епоха, цикл або ступінь розвитку, відносно замкнутий період розвитку, означення якого визначається його місцем в загальному циклі розвитку та в якому загальні закони розвитку знаходять кожен раз якісно своєрідний вираз (Л.С.Виготський). Кожному віковому періоду притаманна своя соціальна ситуація розвитку, тобто ті особливі й неповторні зв'язки та взаємини дитини з дорослими, із соціальним середовищем загалом, які складаються на цьому віковому етапі. Для аналізу соціальної ситуації розвитку дитини потрібно одночасно врахувати кілька планів взаємин: по-перше, взаєминами з так званим „суспільним дорослим” як представником соціальної функції (вихователем, учителем, лікарем тощо), який насамперед втілює у своїй поведінці соціальні норми й вимоги, суспільні види діяльності; по-друге,

індивідуальні, особистісні взаємини з близькими дорослими (передусім, у родині); по-третє, стосунки з дітьми, особливо з однолітками в групі. Так, для дошкільників характерним є те, що головним дорослим для них є мати. Саме взаєминами в сім'ї визначаються їхня загальна і пізнавальна активність, психологічна захищеність, життєва комфортність. Вихователя дошкільники люблять або не люблять залежно від того, наскільки його ставлення до них нагадує материнське.

Таким чином, диференційоване, системне уявлення про соціальну ситуацію розвитку включає всі значущі для дитини сфери взаємин. Саме це дає можливість вихователю чи психологові відшукати витоки труднощів, негативних тенденцій чи порушень у розвитку.

Другою важливою характеристикою кожного вікового періоду є ієрархія і структура тих видів діяльності, в умовах яких відбувається розвиток дитини, формуються загальні та індивідуальні способи і стратегії виконання завдань чи розв'язування задач. Спеціально слід відмітити провідну діяльність, від якої залежать найважливіші особливості психічного розвитку на даному віковому етапі.

Щодо третьої складової характеристики віку – вікових психологічних новоутворень – Л.С.Виготський висунув низку цікавих гіпотез. Щодо розвитку дітей дошкільного віку, то тут варто орієнтуватись на рівень наочно-образного мислення, уяви, загальних пізнавальних мотивів, на безпосередність у ставленні до завдань, рівень оволодіння знаковою символічною функцією, загальних уявлень про дійсність. У кінці дошкільного віку починає формуватись довільність психічних процесів.

Ідея психологічних новоутворень Л.С.Виготського, яку було взято за основу критерію вікової періодизації, виявилася досить плідною. На її засадах здійснено низку досліджень, пов'язаних саме з визначенням того віку, коли дитина готова до умов шкільного навчання, порівняно з психічним розвитком шести- і семирічних дітей. Разом з тим різні дослідники пропонують власне визначення психологічного змісту цього критерію. Так, наприкінці 80-х років під керівництвом Д.Б.Ельконіна і Л.А.Венгера були здійснені порівняльні дослідження особливостей психічного розвитку дітей зазначеного віку на основі такого новоутворення, як умовно-динамічна позиція дитини стосовно дорослого, поява якої дає можливість визначити готовність до школи (на відміну від егоцентричної позиції дошкільника).

Раніше, у 70-і роки в дослідженні Л.А.Венгера та Л.І.Цеханської в руслі цієї ж концепції показником готовності до школи виступало вміння дитини підпорядковувати свої дії заданому правилу під час послідовного виконання словесних вказівок дорослого. Це вміння поєднувалось зі

здатністю оволодівати загальним способом дії під час розв'язування задач. Дослідження надзвичайно цікаве. Як підсумок, було визначено певний середній бал, що засвідчував ступінь готовності дитини до шкільного навчання. Набула популярності й сама методика, яка згодом стала відомим діагностичним засобом (малювання під диктовку малюнків, графічний диктант).

Однак ще сам Л.С.Виготський зазначав, що виокремленого ним критерію недостатньо для наукової періодизації розвитку дитини. Необхідно враховувати і динаміку переходів від одного віку до іншого, і психологічні механізми цих переходів.

Загальна характеристика віку

Характер розуміння сутності психічного розвитку людини визначає відповідь на запитання, що є вік чи вікова стадія розвитку.

Приміром, вікові стадії можна розглядати як абсолютні константи, уявляючи психічний розвиток як природний біологічний процес. Можна фактично ігнорувати наявність вікових стадій, розуміючи під розвитком просте накопичення знань та навичок.

У вітчизняній психології послідовно розвиваються сформульовані у свій час П.П.Блонським та Л.С.Виготським уявлення про історично зумовлений характер вікових періодів розвитку людини. Внаслідок плину історії змінюються загальні соціальні умови розвитку особистості, зміст та методи навчання, що відповідно впливає на зміни вікових етапів розвитку. Це дає підстави розглядати вік як якісно своєрідний період фізичного та психічного розвитку, що характеризується рядом особливостей, сукупність яких визначає неповторність структури особистості людини на даному етапі її розвитку.

Л.С.Виготський розглядав вік як цілу епоху, відносно виокремлений період, роль якого визначається місцем у загальному циклі розвитку. Перехід від однієї вікової стадії до іншої супроводжується появою нових психічних утворень, зміною власне ходу розвитку особистості.

Вік – якісно своєрідний період фізичного та психічного розвитку, що характеризується рядом особливостей, сукупність яких визначає неповторність структури особистості людини на даному етапі розвитку.

Г.С.Костюк трактував вік у психології як конкретний та відносно обмежений у часі ступінь психічного розвитку, що характеризується сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, не пов'язаних з індивідуальними особливостями.

Специфіка віку визначається сукупністю багатьох умов, до яких можна віднести й особливості фізичного розвитку, і систему вимог до людини на певному етапі розвитку, і її взаємини з іншими людьми, і тип діяльності, якою вона займається, і характер знань, якими вона оволодіває, і специфіку способів засвоєння знань тощо.

Вплив зовнішніх умов на вікові особливості особистості залежить також від того, якими вже сформованими психологічними властивостями (внутрішніми умовами) він опосередкований, тобто специфіку віку детермінує сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, а зміна співвідношень між останніми зумовлює необхідність та особливості переходу до наступного вікового етапу розвитку.

Отже, вікові (типологічні) психологічні особливості зумовлені конкретно-історичними умовами розвитку, спадковістю, до певної міри характером виховання, особливостями спілкування і діяльності людини, причому останні впливають передусім на терміни переходу від однієї вікової стадії до іншої.

Виникнення вікових криз

Слідом за П.П.Блонським Л.С.Виготський звертає увагу на те, що вікові зміни можуть проходити як поступово, літично, так і різко, критично. У відносно стійкі, або стабільні періоди розвиток відбувається головним чином за рахунок мікроскопічних змін особистості дитини. Накопичуючись до певної межі, вони в якийсь момент стрибкоподібно виявляються у вигляді того чи іншого вікового новоутворення.

Вікові кризи – періоди різних, стрибкоподібних змін, пов'язаних з відмиранням, зникненням старих і появою нових психологічних рис, які змінюють дитину (Л.С. Виготський); нормативні процеси особистісного розвитку. У дитячому віці виділяють:

- а) криза першого року життя;
- б) кризу трьох років (“Я сам!”);
- в) криза шести-семи років;
- г) підліткову кризу.

Для кризових періодів у дитинстві характерними є процеси переходу до нового типу взаємин дітей з дорослими, у яких враховуються більші можливості дитини; зміна соціальної ситуації розвитку; зміна діяльності; перебудова всієї структури свідомості дитини.

Криза – період у житті людини, коли протягом відносно короткого часу виявляються різкі і суттєві психологічні зрушення і зміни особистості.

У періоди, які називаються кризами, розвиток набуває бурхливий, стрімкий, іноді катастрофічний характер. Протягом відносно короткого часу (декілька місяців, рік або найбільше два) тут зосереджені „різкі і капітальні зрушення і зміщення, зміни і переломи в особистості дитини”.

Критичні періоди розвитку були відкриті емпіричним шляхом, причому непослідовно (криза семи, трьох, тринадцяти, першого року і, нарешті, кризи новонародженості). За влучними словами Л.С.Виготського, якби кризи не відкрили емпірично, їх необхідно було б сформулювати теоретично.

Під час кризи дитина за дуже короткий термін змінюється у своїх основних рисах цілком. Це революційний, бурхливий, стрімкий перебіг подій як за темпами, так і за змістом змін, що відбуваються.

Для критичних періодів характерні певні особливості.

По-перше, їх межі вкрай невиразні, розмиті. Криза настає непомітно, дуже важко визначити момент її початку і завершення. Різке загострення (кульмінація) спостерігається лише всередині цього етапу.

По-друге, апогей кризи для оточуючих виявляється у зміні поведінки дитини, її „важковихованості”. Дитина ніби виходить з-під контролю дорослих, стає вередливою, знижується працездатність, зростає число конфліктів з оточуючими. Внутрішнє життя пов'язане з болісними переживаннями.

По-третє, розвиток під час кризи має переважно негативний характер. На відміну від стабільних періодів тут відбувається скоріше руйнівна, ніж творча робота. Дитина не стільки здобуває, скільки втрачає з набутого раніше. Водночас у критичні періоди спостерігаються і конструктивні процеси розвитку, поява новоутворень, що мають перехідний характер і не зберігаються надалі в тому ж вигляді (наприклад, автономна мова однорічних дітей).

Про існування криз розвитку відомо давно, і класичне їх розуміння полягає в тому, що вони виникають внаслідок визріваючих внутрішніх особливостей дитини і тих протиріч, які на цій основі виникають між дитиною і середовищем. З точки зору такого розуміння кризи, звичайно, неминучі, тому що ні при яких умовах неминучі самі протиріччя, про які йде мова.

Залежність психічних особливостей, характерних для кожного вікового етапу розвитку, від місця, яке займає дитина в суспільстві, не може, однак, сама по собі пояснити переходу дитини з одного етапу в інший. Цьому переходу передують поява незадоволеності дитини тим місцем, яке вона займає серед інших людей, і прагнення це місце змінити. Наступає момент, коли розвиток, який відбувається всередині даного етапу, приводить до того, що можливість дитини – її знання,

уміння, психічні якості – вступають у суперечності зі старим способом життя, старими видами діяльності і стосунками з навколишніми людьми. Дитина відчуває свої нові можливості і губить інтерес до діяльності, яка ще недавно її приваблювала. Вона починає прагнути до нових стосунків з навколишніми. Це протиріччя і виявляється у вигляді кризи: старе вже не влаштовує дитини, а нове ще не склалось.

У цей час у вихованні дитини виникають відомі труднощі: дитина негативно реагує на вимоги дорослих, може проявляти впертість, негативізм. Наскільки великі ці труднощі і як довго вони тривають, значною мірою залежить від дорослих. Насамперед дорослі повинні самі змінити своє ставлення до дитини: надати їй більше самостійності, визнати її можливості і дати зразки того чи іншого виду діяльності, у якій ці можливості можуть бути реалізовані.

Протиріччя, які виникають у ході психічного розвитку і ведуть до виникнення нових потреб та інтересів і оволодіння новими видами діяльності, є рушійними силами психічного розвитку.

Основними протиріччями в розвитку дитини дошкільного віку є:

- 1) протиріччя між новими потребами, запитаними дитини і рівнем розвитку її можливостей;
- 2) протиріччя між вимогами, що висувуються суспільним середовищем, та тими, що приймаються самою дитиною;
- 3) протиріччя між новими завданнями та звичними способами мислення і поведінки, що склалися раніше.

Якби ці протиріччя не виникали, був би неможливий перехід з одного етапу психічного розвитку на другий, і дитина повинна була б зупинитися на досягнутому рівні, тому що в неї не було б стимулу рухатися далі, засвоювати те, чому її вчать дорослі.

Рушійні сили психічного розвитку – протиріччя, які виникають у ході психічного розвитку і ведуть до виникнення нових потреб та інтересів і оволодіння новими видами діяльності.

„Зняття” одних суперечностей призводить до появи нових, які відповідно спонукають до нових дій, до дальшого вдосконалення діяльності особистості.

Основною суперечністю, що закономірно виявляється на всіх вікових етапах і по-новому визначає розвиток особистості на кожному з них, Г.С.Костюк вважає розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості та досягнутим рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення, причому в соціальних умовах процес оволодіння останніми здебільшого відстає від розвитку перших.

Становлення окремих сторін психіки також породжує безліч суперечностей, зокрема при переході від перцептивного до осмисленого

пізнання дійсності, від нижчих до вищих ступенів розвитку мислення і мовлення, від аналітичного розрізнення ознак, об'єктів до їх синтетичного відображення тощо.

Однак у дійсності кризи не є неминучими супутниками психічного розвитку. Неминучі не кризи, а злами, якісні зрушення в розвитку. Навпаки. Криза – це свідчення не здійсненого своєчасного зламу, зрушення. Криз може зовсім не бути, якщо психічний розвиток складається не стихійно, а є розумно керованим процесом – керованим вихованням.

Періоди психічного розвитку

Періоди – це відрізки життєвого шляху індивіда, і кожному з них притаманні властиві лише йому потреби, інтереси, способи дії, своя система ставлення до навколишньої дійсності.

Г.С.Костюк

Критерієм виділення вікових періодів, за Л.С.Виготським, є новоутворення віку.

На кожному віковому ступені, на думку Л.С.Виготського, можна завжди знайти центральне новоутворення, яке є провідним і „характеризує перебудову всієї особистості на новій основі”.

Навколо цього основного новоутворення даного віку розміщуються всі інші часткові новоутворення. Ті з них, які безпосередньо пов'язані з основним новоутворенням, названі центральними лініями розвитку в даному віці. Усі інші часткові процеси (зміни), які відбуваються в даному віці, складають побічну лінію розвитку. Процеси, які є центральними лініями розвитку в одному віці, стають побічними лініями розвитку в наступному. І навпаки – побічні лінії розвитку одного віку стають центральними лініями розвитку на другому віковому етапі.

Л.С.Виготський підводить підсумок: структура віку не являє собою статичної, незмінної, нерухливої картини. У кожному даному віці структура, яка склалась раніше, переходить у нову структуру. Нова структура виникає і складається в ході вікового розвитку. Відношення між цілим і частинами, таке суттєве для поняття структури, є динамічне відношення, яке визначає зміни і розвиток як цілого, так і його частин. Під динамікою розвитку він розуміє сукупність усіх законів, якими визначається період виникнення, зміни і зчеплення структурних новоутворень кожного віку.

Першим питанням, на яке потрібно дати відповідь, вивчаючи динаміку якого-небудь віку, є питання соціальної ситуації розвитку, і до початку кожного вікового періоду складається своєрідне, специфічне для

даного віку, виключне, єдине і неповторне відношення між дитиною і навколишньою її дійсністю, насамперед соціальною. Це відношення і є соціальною ситуацією розвитку в даному віці. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, ідучи по якому дитина набуває нові і нові властивості особистості, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним.

Перебудова соціальної ситуації розвитку під впливом новоутворень, які виникають у свідомості дитини, – суть і основного змісту критичних віків.

У період від народження до вступу до школи дитина проходить (якщо не рахувати кризи, зв'язаної із самим народженням, що рідко змінює умови існування новонародженого) три вікових кризи: у рік, у три роки і в сім років. Відповідно в цьому періоді виділяють три вікових етапи: немовлячий (від народження до року), раннє дитинство (від року до трьох років) і дошкільне дитинство (від трьох до семи років).

Кожний період – це відрізок життєвого шляху підрастального індивіда, певний ступінь його розвитку як особистості з характерними для нього відносно стійкими якісними особливостями.

Основні психічні риси, що об'єднують дітей, які знаходяться на одному віковому етапі психічного розвитку – це їх відношення до навколишнього світу, їхні потреби та інтереси і види дитячої діяльності. Спеціально слід відмітити провідну діяльність, від якої залежать найважливіші особливості психічного розвитку на даному етапі. Для немовляти провідною діяльністю є емоційне спілкування з дорослим, для дитини раннього віку – предметна діяльність, для дошкільника – гра.

Виділення етапів психічного розвитку ґрунтується на внутрішніх закономірностях самого цього розвитку і складає психологічну вікову періодизацію:

- криза новонародженості;
- немовлячий – від народження до 1 року життя (1 місяць – період новонародженості);
- криза одного року;
- раннє дитинство – від 1 року до 3 років;
- криза трьох років;
- дошкільне дитинство – від 3 до 6-7 років;
- криза шести-семи років.

Поряд із психологічною існує педагогічна вікова періодизація, в основу якої покладені типи навчально-виховних закладів і завдання виховання дітей у різні вікові періоди. Педагогічна вікова періодизація не збігається з психологічною. У ній не відмічені кризові моменти в розвитку. Це не значить, що виховання не рахується з ними. Програму

виховання складають диференційовано для кожного року перебування дитини в навчально-виховному закладі і в ній враховують психологічні особливості кожного віку.

Ідеї акселерації та ампліфікації психічного розвитку

Акселерація – прискорення фізичного і психічного розвитку.

Ампліфікація – максимальне використання можливостей кожного віку для повноцінного психічного розвитку дитини.

Явище акселерації часто штучне, спеціально організоване.

У шкільній практиці зустрічаються такі види акселерації:

- а) ранній вступ до школи;
- б) перескакування через клас;
- в) класи з прискореним навчанням тощо.

Поняття ампліфікації введене у психологію розвитку О.В.Запорожцем на противагу акселерації. Це поняття є інтегративним, у ньому поєднуються:

а) поняття психічного розвитку в повному обсязі;

б) сензитивні періоди і відповідні „зони найближчого розвитку” (Л.С.Виготський), які окреслюють реальні можливості дитини;

в) сама категорія розвитку. Поняття ампліфікації може застосовуватись до всіх вікових періодів.

Чи можливо і чи доцільно прискорювати проходження певних періодів і перехід від одного до іншого, скажімо, скороченням тривалості дошкільного дитинства і прискоренням початку шкільного навчання?

Час від часу робиться спроба дослідити це питання. Представники механістичної теорії не надають особливого значення ідеї певної якісної сталості і необхідності вікових періодів, зокрема період раннього дитинства в розвитку людства пов'язаний з обов'язковим скороченням періоду дитинства. Так, наприклад, орієнтуючись на сучасні дослідження, що показали несподівано високі психофізіологічні можливості маленьких дітей, деякі американські педагоги пропонували з метою прискорення розвитку фактично ліквідувати дошкільне дитинство і здійснювати шкільне навчання основ наук, включаючи математику, фізику, біологію, історію і навіть елементи політичної економії, починаючи з чотирирічного віку (Е.Евенс, О.Мур, П.Саппіс).

Одночасно з цим більшість психологів, і серед них О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, Д.Б.Ельконін, А.Валлон, Ж.Піаже, неодноразово переконливо доводили об'єктивне існування послідовних періодів вікового розвитку психіки і недоцільність скорочення їхньої тривалості чи штучного переходу від попереднього до наступного.

Так, О.В.Запорожець обстоював ідею максимального використання можливостей кожного вікового періоду для збагачення функціонального розвитку створення оптимальних педагогічних умов для реалізації потенційних можливостей дитини в межах кожного періоду, тобто висунув психолого-педагогічну концепцію ампліфікації, збагачення розвитку і рішуче засуджував ідею штучної акселерації психічного розвитку дитини. Саме цей підхід властивий гуманістичним напрямом психології й педагогіки, пов'язаним з проблемами навчання та розвитку.

На таких теоретичних засадах найдоцільніше вирішувати питання про психологічно аргументовані обмеження й відбору до тих чи інших типів шкіл дітей шести- і семирічного віку, про вікові особливості рівня їхньої готовності до навчання, про створення оптимальних умов для індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу у навчально-освітніх закладах різних типів.

3.6. Індивідуально-психологічні відмінності

Поняття про індивідуально-психологічні відмінності

Індивідуально-психологічні відмінності – це особливості психічних процесів, станів і властивостей, які відрізняють людей між собою.

Відомо, що на фоні загальнопсихологічних закономірностей постійно виявляються індивідуально-психологічні відмінності, які можуть характеризувати як більш часткові психічні властивості і окремі психічні процеси (наприклад, пороги відчуття, час реакції, індивідуальні особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення, емоційної реактивності і ін.), так і цілісні особистісні утворення (наприклад, інтереси, здібності, характер). При цьому важливо мати на увазі мінливість самих індивідуальних особливостей з віком, у результаті навчання, управління і т.д. Індивідуально-психологічні відмінності можуть бути різного ступеня складності.

Індивідуально-психологічні відмінності пов'язані не тільки з кількісними показниками, тобто з мірою вираження тих чи інших особливостей, але і з якісною своєрідністю психічних проявів.

Враховувати індивідуально-психологічні особливості дитини в процесі її виховання – значить не тільки пристосовувати до них виховні впливи, домагаючись, щоб кожна дитина досягла достатньо високого рівня психічного розвитку, але й активно втручатися в розвиток дітей: підтримувати позитивні якості і перебудовувати негативні.

Темп психічного розвитку

У психічному розвитку дітей спостерігаються суттєві індивідуальні відмінності. Вони стосуються насамперед темпу психічного розвитку. Хоча в дітей, які виховуються в умовах однієї і тієї ж культури, і є відомі строки виникнення вікових криз розвитку, переходу з одного стану в інший, це саме середні строки. В окремих дітей вони можуть виникати і значно раніше, і значно пізніше. В одних дітей можна спостерігати випередження, у деяких значну затримку психічного розвитку.

Ще більші відмінності спостерігаються в темпах оволодіння окремими видами діяльності, розвитку психічних процесів і якостей. Одна дитина ще не може правильно повторити простої мелодії, а друга співає складні музичні твори. Ця в шість років ледве помічає на папері „головонога”, гадаючи, що це і є повне зображення людини, а та в п'ять років малює складні композиції, людські зображення мають у неї характер і динаміку. Одна виявляє нестійкість уваги, вона не може ні на чому зосередитися, друга може годинами займатися улюбленою справою.

Індивідуально-психологічні якості

Поряд з відмінностями в темпі розвитку в дітей спостерігаються і збільшуються з віком відмінності в індивідуально-психологічних якостях: інтересах, рисах характеру, здібностях. Є дітки допитливі, розумово активні, які дають безліч різноманітних запитань, а є пасивні, які мало чим цікавляться. Вередливі, дратівливі діти контрастують із спокійними, доброзичливими. У деяких дошкільників проявляються музичні здібності (слух, відчуття ритму), в інших – математичні: у п'ять-шість років вони вже розв'язують складні арифметичні задачі. Одні діти живуть одноманітним життям, настрої завжди у них пригнічений, нічого їх не цікавить. Інші живуть різноманітним життям. Вони завжди веселі, життєрадісні, їх пізнавальні інтереси різносторонні: їх цікавлять явища природи; вони цікавляться життям людей; вони формують для себе картину життя моря, суші, космосу; їх також цікавить, що буде, коли кинути у воду шапку, палку або колесо від іграшкової машини.

Індивідуально-типологічні відмінності у розумовому розвитку

Найбільш типові відмінності між дітьми виявляються в розумовому розвитку. Усі діти в розумовому відношенні помітно відрізняються один від одного. Серед них є діти з нормальним розумовим розвитком; діти з випереджаючим розвитком, обдаровані в

розумовому відношенні (вундеркінди); діти із затримкою розумового розвитку; діти з розумовою відсталістю.

У функції вихователя не входить ставити діагноз тій чи іншій дитині. Це справа інших спеціалістів. Але вихователь повинен орієнтуватися в діапазоні розумового розвитку тих дітей, за які він несе відповідальність.

Діти з нормальним розумовим розвитком. Дитина з нормальним розвитком може сама розв'язувати більш або менш складні завдання, які вимагають виділення і використання зв'язків і відношень між предметами, явищами, діями. Прикладання своїх можливостей у кожного з дітей має певні особливості, які залежать від віку і зв'язані між собою способом життя.

Усі нормально розвинені діти дошкільного віку володіють розумовою активністю, вони незмінно ставлять перед собою пізнавальні завдання, пізнаючи навколишній світ як свою пізнавальну проблему. Питання „для чого?“ і „чому?“ є показником розумової активності дитини. При цьому не всі питання адресуються дорослим. Дитина, яка нормально розвивається в розумовому відношенні, прагне сама знайти відповідь на свої питання. Вона може провести „експеримент“ для виявлення певних питань, може уважно спостерігати за тваринами, людьми, явищами природи; вона може роздумувати і робити висновки.

Кожний дошкільник у п'яти-шестирічному віці може володіти винахідливістю, готовністю до пошуку нових способів дій у грі, малюванні, ліпленні, конструюванні, під час виконання навчальних і трудових завдань.

Діти з випереджаючим розумовим розвитком. Визначити на перших порах ступінь випередження в розумовому розвитку важко, незважаючи на те, що таких дітей завжди видно.

Дітей, які помітно виділяються своїм високим рівнем інтелектуального розвитку, виключними здібностями, називають вундеркіндами (Wunderkind – нім., буквально чудо-дитина). Ці чудо-діти випереджають ровесників, дивуючи навколишніх своїм розвитком, працездатністю та інтелектуальною активністю. Безумовно ранній розумовий підйом – благодатна ознака. У ньому закладена основа успішної розумової діяльності і в подальшому житті.

Діти, які випереджають однолітків у загальному розумовому розвитку, вимагають особливої уваги. Ці діти рано навчаються читати, рахувати; вони найчастіше цікавляться якою-небудь галуззю знань і тут досягають іноді дивної досконалості.

Основна особливість дітей з випереджаючим розумовим розвитком полягає в яскраво вираженій розумовій активності.

Захопленість таких дітей розумовою діяльністю є показником швидкого розвитку здібностей. Розумові заняття стають для дитини свого роду грою розуму, у процесі якої вона може виявляти необмежену ініціативу, насолоджуватися проблемами, які виникли, і їх розв'язуванням. Такі діти захоплені розумовою роботою, вони не знають скуки, їм невідома лінь. Для них не існує відволікаючих обставин, коли вони думають.

Діти, що випереджають однолітків у розумовому розвитку, відзначаються раннім переборенням егоцентричних установок, сформованістю об'єктивної позиції відносно навколишнього світу.

Крім надзвичайної розумової активності слід відмітити здатність таких дітей до самоорганізації. Дитина мобілізує всі свої сили для розв'язання взятого на себе завдання. Усі вони можуть бути дивно зосередженими і тривало підтримувати розумове напруження.

Такій дитині потрібно забезпечити завдання, які принесли б користь її розуму. Таку дитину не можна залишати не завантаженою, вона потребує постійної розумової роботи.

Діти із затримкою розумового розвитку. Діти із затримкою психічного розвитку відрізняються від інших дітей насамперед швидкою виснаженістю; вони не можуть зосередити увагу на будь-якій діяльності, їм нецікаво, нудно; вони не можуть і не хочуть робити того, що потрібно в даний момент. Ці діти не можуть зосереджено роздумувати над поставленим перед ними завданням, у них самих не виникає пізнавальних проблем. У результаті вони багато пустують, не виконують правил поведінки, не підкоряються вказівкам вихователя, заважають гратися або займатися своїм однолітком. Крім того, затримка розумового розвитку часто супроводжується вираженим егоцентризмом мислення.

Причин затримки розумового розвитку багато. По-перше, у число таких дітей попадають ті, у яких є ураження або недорозвиток якогонебудь одного з органів чуття (туговухі, слабзорі). Коли немає своєчасного компенсуючого навчання, такі діти відстають у розумовому розвитку від однолітків.

По-друге, затримка розумового розвитку може з'явитися у дітей, які довго і важко хворіли і в ці роки ніхто не піклувався їхнім розумовим розвитком.

По-третє, затримка розумового розвитку виникає в педагогічно занедбаних дітей. Обділені повноцінним спілкуванням зі старшими, обділені любов'ю і піклуванням про їхній розумовий розвиток діти не розвиваються в розумовому відношенні. Конфлікти в сім'ї, збіднене за змістом спілкування – умова для виникнення в дитини затримки розумового розвитку. Формальне спілкування, без позитивних емоцій, відсутність тепла, гумору, доброзичливості в сім'ї, у дошкільних закладах різних типів також виникають умови для виникнення в дитини

затримки розумового розвитку.

Окремо потрібно сказати про особливу обставину. Малорозвиненими можуть здатися діти, сім'ї яких поселилися в іншомовному середовищі і завчасно не засвоїли мови цього середовища.

Затримка розумового розвитку відбувається найчастіше з вини дорослого, оскільки в дітей не було органічного пошкодження головного мозку, але їх обійшли, їм недодали в перші роки дитинства.

Діти із затримкою психічного розвитку повинні користуватися особливою увагою вихователя. Недостатність розвитку пізнавальної діяльності ще не привід для того, щоб дитина була без повноцінного навчання і виховання. Дослідження показали, що діти із затримкою розумового розвитку при уважному до них ставленні виявляють інтерес до занять і піддаються впливові навчання. Однак ці діти відрізняються швидко виснажливістю, що також вимагає від вихователя особливого ставлення до такої дитини.

Від дітей із затримкою розумового розвитку слід відрізнити розумово відсталіх дітей.

Діти з розумовою відсталістю. Причиною розумової відсталості є пошкодження головного мозку дитини. Це відбувається через недорозвиток, хвороби, удар і в інших випадках. Тому розумово відстаюю називають таку дитину, у якої стійко порушена пізнавальна діяльність внаслідок органічного пошкодження головного мозку. При цьому розумова відсталість визначається не конкретним захворюванням, а можливостями дитини до розумової діяльності, а далі – до навчання в школі.

Розумово відстаюю може бути дитина, яка перенесла в дошкільному віці енцефаліт, складну форму грипу з ускладненням на мозок, важку травму, також хвора шизофренією, епілепсією. Сюди входять й інші стани вираженого інтелектуального недорозвитку.

Олігофренія – це назва стану розумових можливостей, які виникають після великої кількості різноманітних пошкоджень центральної нервової системи дитини в період до розвитку мовлення, тобто до півтора-двох років. До числа таких пошкоджень належать спадкові і внутрішньоутробні пошкодження зародка (часто причина олігофренії алкоголізм батьків), природові травми, а також захворювання, які впливають на центральну нервову систему в домовний період.

Під час олігофренії психічний розвиток дитини відбувається на неповноцінній основі, але при цьому вона практично здорова. Основні ознаки олігофренії: знижена допитливість і пізнавальні процеси; слабка здатність до розуміння проблемної ситуації і її розв'язання, утруднена сприйнятливості нового, погане навчання; бідність кругозору; малий запас уявлень; примітивність і конкретність мислення.

Формування індивідуально-психологічних особливостей

Відмінності між дітьми в галузі психічного розвитку багатогранні. Усі вони виникають і розвиваються в процесі життя і виховання. Але від природних задатків можуть залежати особливості формування в дитини тих чи інших психічних якостей і певною мірою – кінцевий результат цього формування. Для одного (наприклад, температура) ця залежність більш значна, для других (опис характеру, здібностей) – менш, для третіх (знань) – не суттєва.

Кожна дитина з'являється на світ з тільки їй властивими, які визначаються спадковістю і внутрішньоутробним розвитком, задатками. Задатки певною мірою визначають потенціальні можливості розвитку більшості анатомічних, фізіологічних і деяких психічних особливостей дитини. Так, навіть безумовні рефлекси виражені в новонароджених різною мірою. У різних немовлят з різною швидкістю утворюються умовні рефлекси. Є немовлята, у яких яскраво виступає перевага орієнтувальних реакцій на зорові подразники, інші більш активно реагують на дотик до шкіри. Деякі природні особливості визначаються спадковістю, інші виникають у результаті тих чи інших умов розвитку у внутрішньоутробному періоді.

Відомо, що різного роду дефекти мозку – спадкові захворювання, недорозвиток, травми під час родів – ведуть до затримки психічного розвитку, а в особливо важких випадках роблять його ще більш неможливим. Виходячи з цього, іноді припускають, що випадки незвичних здібностей теж зв'язані з виключно природженими особливостями мозку. Але це зовсім не так.

Природні особливості, які передаються по спадковості, можуть служити лише задатками тих чи інших здібностей, вони виступають як передумови психічного розвитку.

Значно більший вплив, ніж природжені особливості, на відмінності в психічному розвитку дітей, формування їх здібностей, особливостей розвитку їх особистості мають умови життя, виховання і навчання.

Комплекс зовнішніх умов: соціальна будова суспільства; національна культура традиції; тип сім'ї (повна, неповна, багатодітна, малодітна), її кількісні і якісні характеристики; ставлення до самої дитини, яке визначається її індивідуальними особливостями і характером, взаємовідносини батьків, – усе це зовнішній фактор місця, соціальні умови, які впливають на особливості психічного розвитку дитини.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що таке розвиток?
2. Що дає теорія психічного розвитку дитячому психологу?
3. Які теорії дитячого розвитку існують у психології?
4. Як розглядається психічний розвиток у вітчизняній психології?
5. Яку роль у психічному розвитку відіграє виховання і навчання?
6. Що є передумовами психічного розвитку?
7. Який вплив на психічний розвиток здійснюють соціальні умови життя?
8. Назвіть основні закономірності психічного розвитку.
9. Дайте визначення поняття „соціальна ситуація розвитку”.
10. Як пов'язані між собою діяльність дитини і її психічний розвиток?
11. Що таке провідний вид діяльності?
12. Яка роль різних видів діяльності у психічному розвитку?
13. У чому суть проблеми навчання і розвитку в дитячій психології і які основні варіанти її розв'язання?
14. Що таке „зона найближчого розвитку” і що дає це поняття для психічного розвитку дитини?
15. Які періоди розвитку психіки дитини називаються сензитивними?
16. Сформулюйте позицію Л.С.Виготського в питанні про співвідношення навчання і розвитку.
17. Поясніть (як з точки зору теорії, так і з точки зору практики виховання дитини) методологічне значення проблеми вікової періодизації.
18. Перерахуйте основні підходи до розв'язання проблеми вікової періодизації.
19. Сформулюйте позицію Л.С.Виготського в питанні вікової періодизації.
20. Дайте поняття психологічного віку і його основних показників.
21. Що є рушійними силами психічного розвитку?
22. У чому суть вікової періодизації психічного розвитку? Характеризуйте кожен із періодів.
23. Що таке акселерація психічного розвитку?
24. У чому суть психолого-педагогічної концепції ампліфікації?
25. Що собою являють індивідуально-психологічні відмінності між дітьми?
26. Що означає врахування індивідуально-психологічних відмінностей?
27. У чому виявляються індивідуально-психологічні відмінності між дітьми?
28. Назвіть типові відмінності між дітьми в розумовому розвитку.
29. Чим зумовлюються індивідуально-психологічні відмінності між дітьми?

Література

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. С.-Пб., 1998. – С.25-61.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Вид-во журналу „Дошкільне виховання”, 1999.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С.143-207.
4. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С.20-28.
5. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.244-268.
6. Давыдова В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
7. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.46-71.
8. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – С. 223-257.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1981.
10. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1972. – С.14-31.
11. Люблинская Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978. – С.30-70.
12. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.61-87.
13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
14. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – С.32-36.
15. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Владос, 2003. – С.356-358.
16. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-пресс, 1997. – с.52-80.
17. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.8-15.
18. Шаграева О.А. Детская психология – М.: Владос, 2001. – С.158-198.
19. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия. 2005. – С.8-20.
20. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1989.

Розділ II.

Психологічні особливості розвитку дитини в немовлячому і ранньому віці

Тема 1. Психічний розвиток дитини у фазі новонародженості.

Внутрішньоутробний розвиток

Перший місяць

Перший місяць внутрішньоутробного розвитку – період найбільш інтенсивного росту в житті організму, порівняно із зиготою ембріон збільшується в 10 000 раз. До кінця місяця його довжина досягає 1,3 см.

Кров уже тече по артеріях і венах ембріона, хоч їх розмір дуже маленький. Серце його за розміром величиною рядкової букви, частота сердечних скорочень – 65 ударів за хвилину. На цьому етапі вже присутні початки головного мозку, нирок, печінки і травного тракту. Починає функціонувати пуповина – зв'язуюча ланка між ембріоном і матір'ю. Під мікроскопом на голові ембріона можна розглянути декілька випуклостей, які в подальшому перетворюються в очі, вуха, ніс і рот. Визначити стать майбутньої дитини ще неможливо.

Другий місяць

До кінця другого місяця ріст плоду – менше 2,5 см, а його вага – 2,1 г. Довжина голови рівна половині довжини всього тіла. Чітко диференціюються частини обличчя, з'являються початки зубів і язика. На руках виділяються кисті і пальці, на ногах – коліна, стегна і стопи. Плід покритий тонкою шкірою, можна отримати відбитки пальців і рук. Кісткові клітини з'являються на 8-ому тижні внутрішньоутробного розвитку.

Мозок координує функціонування органів. Іде розвиток статевих органів. Сердечний ритм стабільний. У шлунку виробляються травні соки; у печінці йде утворення кров'яних клітин. У нирках кров очищається від сечової кислоти. Шкіра реагує на тактильні подразники. На грубій механічний подразнення (удар) 8-тижневий плід реагує згинанням тулуба, розгинанням голови і відведенням рук назад.

Третій місяць

До кінця третього місяця вага плоду досягає 28 г, ріст – 7,5 см. Плід має нігті, повіки (які поки закриті), чоловічі зв'язки, губи, ніс. Голова плоду залишається великою – приблизно 1/3 довжини, характерний високий лоб.

Стать майбутньої дитини на даному етапі визначається легко.

Органи вже функціонують: плід може дихати (захвачуючи аміотичну речовину в легені і випускаючи її назад), інколи відбувається сечовипускання. У ребрах і хребті сполучна тканина змінюється хрящовою.

Рефлекси плоду достатньо різноманітні: він рухає ногами, руками, великими пальцями рук і головою; рот плоду відкривається і закривається, здійснює ковтальні рухи. При доторканні до повік плід жмуриється, при доторканні до долоні – частково стискає кисть в кулачок; доторкання до губ викликає сосальний рефлекс, при ударі по п'ятах пальці ніг розгинаються.

Ці рефлекси присутні в новонародженого і зникають протягом перших місяців.

Четвертий місяць

Тіло росте швидше голови, і пропорція довжина голови і довжина тіла стає рівною 1:4 (як і в новонародженого). Ріст плоду – 20-25 см, вага – біля 170 г. Довжина пуповини приблизно рівна довжині плоду і збільшується разом з ним. До цього моменту закінчується розвиток плаценти.

Мати починає відчувати рухи ніг плоду – так звані шевеління, які в ряді країн і релігійних шкіл вважаються початком людського життя. Рефлекси плоду стають більш „живими” внаслідок розвитку м'язової системи.

П'ятий місяць

Вага плоду на даному етапі коливається в межах 340-450 г, довжина досягає 31 см. З'являються індивідуальні риси зовнішності, властиві даному плоду. Стабілізується зміна станів, подібних сну і неспанню, особливе положення плоду (передлежання). Зростає рухова активність: плід штовхається, потягується, чешеться. Якщо прикласти вухо до живота матері, можна почути серцебиття. Починають працювати потові і сальні залози.

Дихальна система плоду ще не пристосована до адекватного дихання поза маткою; діти, які народжуються в цей строк, як правило не виживають.

Починає рости волосся: жорсткі – брови і вії, тонкі – на голові і шовковисті, або лануго (lanugo), – по всьому тілу.

Шостий місяць

Швидкість росту плоду трошки знижується і до кінця шостого місяця плід має близько 35 см, вага – 560 г. З'являється підшкірна жирова клітчатка. Закінчується розвиток очей: вони розкриваються,

закриваються і дивляться по всіх напрямках. Плід здатний чути, плакати, сильно стискати руку в кулачок.

Діти, які народжуються на шостому місяці, мають дуже невеликий шанс залишитися в живих, бо формування їх дихального апарата ще не завершено. Але зустрічаються випадки, коли дитина, яка народилася в цей строк, виживає.

Сьомий місяць

До кінця сьомого місяця довжина плода наближається до 40 см, вага коливається від 1,4 до 2,3 кг. Рефлекси в цей строк повністю сформовані. Плід дихає, ковтає, робить рухи, подібні на видавання крику, може ссати великий палець руки. Лануго до цього часу можуть зникнути, а можуть зберігатися навіть до народження. Волосся на голові продовжує рости. Шанси плоду вагою як мінімум 1,5 кг на виживання достатньо високі при умові інтенсивних медичних заходів. Плід достигає в умовах ізоляції від зовнішнього середовища (кювезі) до досягнення маси 2,3 кг.

Восьмий місяць

Восьмимісячний плід досягає 45-50 см в довжину і важить 2,3-3,2 кг. Йому стає мало місця, і його рухова активність знижується. Протягом цього і наступного місяця по всьому тілі йде формування жирової клітчатки, яка допоможе дитині пристосуватися до змін зовнішньої температури після народження.

Дев'ятий місяць і новонароджений

Приблизно за тиждень до народження плід перестає рости, досягаючи в довжину 50 см, маса плоду приблизно дорівнює 3,4 кг. Хлопчики в більшості трохи довші і важчі за дівчаток. Продовжує формуватися жирова клітчатка, підвищується ефективність роботи різноманітних систем органів, підвищується частота серцевих скорочень, через пуповину починає відходити велика кількість продуктів обміну. Колір шкіри, спочатку червонуватий, блідніє. На момент народження загальний строк перебування плоду в утробі матері приблизно 266 днів, хоча називається – 280 днів, бо більшість лікарів починають відлік від останнього менструального циклу матері.

Анатомо-фізіологічні особливості новонародженого

Період новонародженості (перший місяць життя) – період, у якому відбувається процес пристосування організму до життєвих умов.

Народження для організму дитини є великим потрясінням. Від вегетативного, рослинного існування у відносно постійному середовищі (організм матері) він переходить у зовсім нові умови повітряного середовища з безмежною кількістю подразників, які часто змінюються, у той світ, у якому він має стати розумною особистістю.

Організм новонародженої дитини дуже швидко росте і розвивається. Ще до народження, у материнській утробі, протягом 9 місяців невидима простим оком зародкова клітина перетворюється в організм з усіма властивими йому органами і системами.

Довжина тіла новонародженого 50-51 см, а вага – 3400-3500 г. Протягом першого місяця вага тіла зростає на 600 г.

Непропорційні окремі частини організму: дитина має відносно велику голову, довгий тулуб і короткі кінцівки. Хребетний стовбур майже прямий, голівка падає на груди.

Відразу після народження різко змінюється форма взаємодії організму дитини і середовища.

Надзвичайно швидко відбуваються зміни в діяльності різних систем, органів і організму в цілому протягом кількох днів, годин і навіть хвилин життя. Дитина робить перший вдих, який супроводжується голосним криком. Легені, які були до моменту народження в сплячому стані, розправляються: через декілька годин після першого вдиху у новонародженого встановлюється рівномірне дихання.

У момент народження весь апарат травлення дитини дуже слабкий, здатний перетравлювати лише материнське молоко чи спеціально виготовлені молочні суміші.

Фізіологічні зміни в організмі новонародженої дитини пов'язані не тільки із зміною способу харчування, а й із зміною температури середовища, де значно нижча температура, причому різниця температур часто досягає 15-18 градусів.

Період новонародженості характеризується недостатнім розвитком органів і захисних пристосувань, головне – незрілістю центральної нервової системи, яка мало пристосована до зміни умов навколишнього середовища. Внаслідок цього навіть незначні несприятливі впливи (зміна повітря, їжі тощо) можуть спричинити серйозну шкідливу дію.

Для новонароджених дітей характерні деякі захворювання, пов'язані з порушенням правильного перебігу внутрішньоутробного життя, а також ті, що безпосередньо пов'язані з процесом пологів: травми, крововиливи у різні органи тощо. Особливо небезпечні крововиливи в головний мозок, які можуть спричинити судороги, спазматичні паралічі. Слід також згадати хвороби пупка і пупкові ранки, запальні хвороби шкіри – дерматити.

Новонароджені дуже чутливі до мікробів кокової групи (стрептококів, стафілококів, пневмококів), тому в них бувають гнійні запалення шкіри (підермія) і пупка. Трапляються такі розлади, що пов'язані з недостатньою функціональною можливістю різних органів. Це фізіологічна жовтяниця новонароджених, що буває в 50-70% новонароджених, і виникає внаслідок посиленого руйнування еритроцитів у перші дні новонародженості, а також у зв'язку з недостатньою функціональною здатністю печінки, спостерігається фізіологічне зменшення ваги тіла, сечовий інфаркт, статеві кризи новонароджених.

Безумовні рефлекси та їх значення в розвитку дитини

Новонароджена дитина більшу частину часу спить. Однак уже в перші дні час неспання, який складається з коротких інтервалів між сном, досягає декількох годин на добу. Під час неспання дитина виявляє три форми активності: спокійне неспання, активне неспання і крик, який дорослі оцінюють як плач.

Під час спокійного неспання дитина лежить з відкритими очима. Під час цього рухова активність, у тому числі і мімічна (grimasy), практично відсутня. Під час попадання в поле зору предмета, який рухається, вона може супроводжувати його поглядом.

У періоди активного неспання очі дитини також відкриті, дихання, як правило, нерівне. Вона здійснює швидкі, хаотичні, різноманітні рухи, у яких беруть участь усі частини її тіла.

Під час крику дитина видає голосні, нечленороздільні, іноді надричні звуки. При цьому вона вся приходиться в рух – „борсається”.

У поведінці новонародженого виявляються різноманітні, життєво необхідні рефлекси, які забезпечують пристосування організму до умов навколишнього середовища. Так, відразу після народження включаються рефлекси, які забезпечують роботу основних систем організму (дихання, кровообігу).

<p>Рефлекси новонародженого – рефлекси, якими володіє новонароджена дитина і більшість з яких зникають до кінця 2-4 місяців її життя.</p>
--

Захисні рефлекси – зіниця ока немовляти звужується у відповідь на дію яскравого світла; якщо смикнути за пелюшку, на якій лежить новонароджений, він різко змахує руками і ногами, які спрямовані на віддалення від подразника або обмеження його дії. Ці рефлекси охороняють організм від шкідливих і надто сильних впливів. Вони необхідні для виживання і зберігаються протягом усього життя людини.

Орієнтувальні рефлекси – реакції, спрямовані на контакт із подразником. У первісній формі цей рефлекс виражений в напрямі погляду на яскравий або блискучий предмет. Потім орієнтувальну реакцію спричиняє нове для дитини, незвичайне явище. Спостереженнями встановлено, що вже в період від першого до третього дня сильне джерело світла викликає повертання голівки. Доведено також, що вже в перші дні новонародженим властиво слідкувати за джерелом світла, яке повільно переміщується.

Орієнтувально-харчові – доторкання до губ і навіть до інших частин обличчя новонародженого викликає в голодної дитини реакцію пошуку: дитина повертає голівку, розкриває рот. Дані рефлекси забезпечують дитині готовність до нового типу харчування.

Ссальний рефлекс – дитина починає ссати вкладений у її рот предмет. Він є найбільш життєво важливим для новонародженого.

Мавпячий, або рефлекс Робінзона – доторкання до долоні викликає на диво сильну для новонародженого реакцію схоплювання. Наприклад, коли доторкнулися пальцями до його долонь, він схватить їх так міцно, що може повиснути, тримаючись за пальці, як мавпочка. Цей рефлекс не має життєво важливого пристосувального значення. До таких же безкорисних для життя новонародженого рефлексів відноситься рефлекс повзання (доторкання до підшв викликає рефлекторне відштовхування); рефлекс підкидання ручок (або рефлекс Моро – коли дитині загрожує падання, або у відповідь на сильний звук він різко піднімає вгору руки і швидко опускає їх, при цьому долоньки ніби готові схватити щось). В останній час виявлений плавальний рефлекс новонародженого: коли його опустити у воду, він не потоне, а буде борсатися й утримуватися на воді.

Усе це так звані атавістичні рефлекси. Вони являють собою спадковість, отриману дитиною від тваринних предків. На їх основі нічого людського не розвивається. Характерно, що більшість з них згасає вже в першому півріччі. Так, рефлекс Робінзона значно послаблюється до четвертого місяця життя, до того, як виникне цілеспрямований акт хватання. Рефлекс повзання при упорі на підшви не є основою для самостійного пересування в просторі. Як показали спостереження, повзання немовляти починається не з відштовхування ніжками, а з рухів рук.

Таким чином, дитина озброєна певною кількістю безумовних рефлексів, які проявляються в найперші дні після народження. За останні роки вченими доведено, що деякі рефлекторні реакції проявляються ще задовго до народження.

Більшість природжених реакцій необхідні для життя дитини. Вони допомагають дитині пристосовуватися до нових для неї умов існування.

Дякуючи цим рефлексам, для новонародженого стає можливим новий тип дихання і харчування. Якщо до народження плід розвивався за рахунок організму матері (через стінки судин плаценти – дитячого місця – із крові матері в кров зародка надходять поживні речовини і кисень), то після народження організм дитини переходить до легеневого дихання і так званого орального живлення (через рот і шлунково-кишковий тракт). Це пристосування відбувається рефлекторно. Після того, як легені наповнюються повітрям, ціла система м'язів включається в ритмічні дихальні рухи. Дихання здійснюється легко і вільно. Харчування відбувається за допомогою ссального рефлексу. Природжені дії, які включені в ссальний рефлекс, спочатку ще погано узгоджені між собою: дитина при ссанні захлинається, задихається, у неї швидко вичерпуються сили. Уся її активність спрямована на насичення. Дуже велике значення має також встановлення рефлекторного автоматизму терморегуляції. Організм дитини все краще пристосовується до температурних перепадів.

Новонародженість є єдиним періодом в житті людини, коли ще можна спостерігати в чистому вигляді вияв природжених інстинктивних форм поведінки, спрямованих на задоволення органічних потреб (потреб у кисні, їжі, теплі). Ці органічні потреби не можуть, однак, скласти основи психічного розвитку – вони тільки забезпечують виживання дитини.

Особливості розвитку органів чуття. Когнітивна сфера новонародженого

Весь складний аналізаторський апарат, який дитина дістала у спадок, певною мірою сформований до моменту народження. Органи чуття людини передаються відносно готовими кожному новонародженому, але дитина народжується більш безпорадною, ніж дитинча тварин. І хоча зоровий і слуховий апарат новонародженого вступають у роботу з першого дня, їх робота ще недосконала.

Очі новонародженої дитини відрізняються від очей дорослого тим, що очні яблука і очні яблука відносно більші, а рогівка – товща, ніж у дорослого. У рухах повік ще немає погодженості: одне око відкривається, а друге залишається відкритим; лише згодом (з десяти днів до одного місяця) настає таке погодження. Абсолютна чутливість до світла в новонароджених дітей достатньо низька, але вже в перші дні життя вона помітно зростає. У дітей виявляється здатність стежити за предметами, що рухаються.

У перші дні після народження дитина не реагує на звуки, навіть дуже голосні. Це пояснюється тим, що слуховий прохід

новонародженого заповнений рідиною, яка розсмоктується лише через декілька днів після народження. І вже на другому тижні життя чутливість збільшується настільки, що в дитини утворюються умовні рефлекси на звукові подразники, і вона реагує на джерела звуку (голос матері).

Розвиток зору і слуху проходить у немовлят швидше, ніж розвиток тілесних рухів. Ця особливість відрізняє дитину від дитинчати тварини.

Зразу після народження в дитини найбільш розвинена дотикова чутливість. При появі на світ дитина труситься через різницю температур тіла матері і температури кімнати. Реагує новонароджена дитина і на доторкання, причому чутливі в неї губи і вся область рота.

До моменту народження в дитини досить високо розвинена смакова чутливість. Новонароджені діти яскраво реагують на введення їм у рот хініну або цукру. На солодке маля реагує ссанням і ковтанням слини. На неприємний смак їжі і гірке реагує мимікою і здриганням. На кисле і гірке реагують гримасою, перестають ссати. Через декілька днів після народження дитина вже здатна відрізнити молоко матері від підсолодженої води, а останню – від простої води.

З моменту народження в дитини вже достатньо розвинена нюхова чутливість. Новонароджена дитина за запахом материнського молока визначає, чи є в кімнаті мама чи немає. Якщо дитина в перший тиждень харчувалася материнським молоком, то вона буде відвертатися від коров'ячого, лише почувши його запах.

Новонароджена дитина прокидається з криком через певний проміжок часу від відчуття голоду і голодних рухів шлунку.

Розвиток роботи аналізаторного апарату, удосконалення реакцій на зовнішні подразники відбувається на основі дозрівання нервової системи дитини і в першу чергу її мозку. Вага мозку новонародженого складає $\frac{1}{4}$ ваги мозку дорослої людини. Хоча кількість нервових клітин у ньому така ж, як у дорослого, самі ці клітини недостатньо розвинені. Однак уже в період новонародженості можливе утворення умовних рефлексів. Воно служить доказом того, що у встановленні зв'язків дитини із зовнішнім світом включаються вищі відділи мозку – кора великих півкуль. З перших днів життя швидко збільшується вага мозку, ростуть і покриваються захисними мієліновими оболонками нервові волокна. При цьому особливо швидко формуються ті ділянки, які зв'язані з отриманням зовнішніх вражень: за два тижні площа, зайнята в корі великих півкуль зоровими полями, збільшується в півтора рази.

Але це не означає, що саме по собі дозрівання мозку може забезпечити розвиток органів чуття новонародженого. Цей розвиток відбувається під впливом зовнішніх вражень, які отримує дитина. Більше

того, без таких вражень неможливе саме дозрівання мозку. Необхідна умова нормального дозрівання мозку в період новонародженості – вправлення органів чуття (аналізаторів), надходження в мозок різноманітних сигналів з навколишнього світу. Якщо дитина попадає в умови сенсорної ізоляції (відсутності достатньої кількості зовнішніх вражень), її розвиток різко уповільнюється. Навпаки, якщо дитина отримує достатньо вражень, то відбувається швидкий розвиток орієнтувальних рефлексів (що виявляється у виникненні зорового і слухового зосередження), створюється основа для подальшого оволодіння рухами і формування психічних процесів і якостей. Джерелом зорових і слухових вражень, необхідних для нормального розвитку нервової системи й органів чуття дитини, і – що ще важливіше – організатором таких вражень стає дорослий. Дорослий підносить до обличчя дитини предмети, нахиляє своє обличчя, розмовляє з дитиною, тим самим активізуючи її орієнтувальні реакції.

Розвиток емоційної сфери

Новонароджений починає своє життя з крику, який перші дні носить безумовно рефлекторний характер. Перший крик – результат спазму голосової щілини. Спазм супроводжує перші дихальні рефлекси. Деякі вчені вважають, що перший крик – це і перший вияв негативних емоцій: спазми викликають відчуття стиснення. У даному випадку дійсно не можна розрізнити м'язову реакцію й емоційне ставлення – у новонародженого ще відсутній будь-який життєвий досвід. Однак можна стверджувати, що вже в перші дні життя дитина криком відповідає на неприємні відчуття, зв'язані з потребою в їжі, сні, теплі: основою для крику служать голод, мокрі пелюшки і т.д. Під час нормального виховання приглушене „ау” новонародженого непомітно переходить у плач. Плач стає природним вираженням всякого роду страждання (фізичний біль і ін.).

Перші емоції новонародженого негативні, адже для нього важливо показати навколишнім, що йому загрожує, що його не задовольняє. У відповідь на доброзичливу увагу, любов і піклування дорослого в малюка виникають позитивні соціальні переживання. Першою соціальною емоцією, першим соціальним жестом виступає усмішка дитини у відповідь на розмову з нею дорослого. Вона говорить про те, що малюк виділив перший об'єкт, на який спрямував свою активність. Таким об'єктом є дорослий.

Усмішка приносить найбільшу радість батькам. Вона з'являється пізніше крику і є вираженням позитивних емоцій. Ця усмішка виникає на появу матері і звук її голосу в кінці першого місяця життя. Структурні

спостереження процесу взаємодії дорослого і дитини, проведені під керівництвом М.І.Лісіної, виявили, що виникненню перших усмішок дитини сприяє ласкавий вираз обличчя дорослого, і лише через тиждень-півтора немовля починає посміхатися, ще не побачивши дорослого, а лише відчувши його наближення.

Дослідження останніх років дають основу вважати, що усмішка не просто вираження задоволення, а служить інструментом для налагодження взаємодії дитини з навколишніми людьми. З її допомогою, на думку М.І.Лісіної, дитина дає знати про себе, про свої неприємні почуття до близького дорослого, який доглядає за нею. Це перший соціальний „жест”.

Усмішка свідчить про те, що закінчується період новонародженості і починається новий – немовлячий період. На межі цих періодів виробляється особлива поведінка дитини – комплекс пожвавлення, специфічний акт поведінки стосовно дорослого.

Криза новонародженості. Своєрідність ситуації розвитку, новоутворення періоду

У момент пологів, пише Л.С.Виготський, дитина фізично відокремлюється від матері, але біологічного відокремлення від неї в цей момент не відбувається. Адже в основних життєвих функціях дитина ще довго залишається не самостійною істотою. Життєдіяльність і саме існування дитини в цей період дають основу Л.С.Виготському говорити про період новонародженості як особливий віковий етап, який володіє всіма характерними рисами критичного „віку”.

Кризу новонародженості не відкрили, а визначили теоретично (причому останньою) і виділили як особливий період у психічному розвитку дитини. Ознакою кризи є втрата дитиною ваги в перші дні після народження.

Соціальна ситуація розвитку немовляти неповторна і визначається двома моментами. З одного боку, біологічно дитина цілком безпорадна, вона не може задовольнити жодної життєвої потреби без допомоги дорослого. Внаслідок цього немовля є максимально соціальною істотою. З іншого боку, за цілковитої залежності від дорослих дитина позбавлена основних засобів спілкування з ними, насамперед людської мови. На цій суперечності між максимальною соціальністю і мінімальними засобами спілкування ґрунтується весь подальший розвиток дитини в цьому віці.

Найголовнішу особливість вікового періоду Л.С.Виготський бачить у своєрідності ситуації розвитку. Ця ситуація створюється завдяки тому, що, відокремлюючись від матері фізично, дитина не відокремлюється від неї біологічно. Центром ситуації розвитку

немовляти є дорослий. Новонароджений більшу частину часу спить і прокидається лише для того, щоб поїсти. Він зовсім беспорядний і без опіки і піклування дорослого може загинути. Дорослий організовує життя дитини. Викликає і підтримує її активність, наповнює неспання малюка новими враженнями. Тобто дорослий, насамперед мати, забезпечує всі життєво важливі функції дитини, починаючи з годування. Тому період новонародженості розглядається як перехідний між внутрішньоутробним і позаутробним. „Новонародженість ніби сполучна ланка між утробним і позаутробним розвитком, вона поєднує в собі риси того й другого. Ця ланка „являє собою в істинному розумінні перехідний етап від одного типу розвитку до другого, корінним чином відмінного від першого” (Виготський Л.С.).

Період новонародженості знаменує початок немовлячого віку і охоплює перші тижні життя дитини. Основною його особливістю виступає відсутність поведінки у власному розумінні слова. Спостерігаються лише інстинктивні форми – безумовні рефлекси. По мірі росту і розвитку немовляти інстинктивні форми поведінки губляться, що дає можливість для практично безмежного формування нових, соціальних форм поведінки, які виробляються протягом життя.

Умовні рефлекси формуються на основі зорового і слухового зосередження на обличчі і голосі матері, яке виникає під час годування дитини в положенні під грудьми. Таке зосередження в подальшому супроводжує всі багатогранні власне людські форми поведінки.

Індивідуальне психічне життя – центральне і основне новоутворення періоду новонародженості. Тут Л.С.Виготський виділяє два моменти. По-перше, новим, що виникає в період новонародженості, є те, що життя дитини стає індивідуальним існуванням, відокремленим від організму матері, життям, яке злите з соціальним життям людей, що оточують дитину.

По-друге, індивідуальне життя, як перша і найпримітивніша форма соціального існування, є психічним життям, бо тільки психічне життя може бути частиною соціального життя людей, що оточують дитину.

Л.С.Виготський так характеризує психічне життя новонародженого:

а) новонароджений володіє лише початками психічного життя (виразність рухів, стан радості і суму, гніву і страху, здивування і роздумів; інстинктивні рухи новонародженого зв'язані з голодом, ситістю, задоволенням. Існує можливість спостерігати ці прояви психічного життя дитини зразу після народження);

б) психічне життя носить дуже своєрідний характер (недиференційованість і нерозчленованість переживань, ніби сплав

потягу, афекту і переживання; невміння виділити себе і свої переживання в ряду об'єктивних речей дитиною, відсутність здатності диференціювати соціальні і фізичні об'єкти; нерозчленованість сприймання ситуації в цілому).

Основний закон сприймання новонародженого він формулює так: первісно аморфне сприймання ситуації в цілому складає фон, на основі якого виділяється для дитини більш або менш обмежене і структурне явище, яке сприймається як особлива якість на цьому фоні. Закон структурності або виділення фігури і фону є, очевидно, найпримітивнішою особливістю психічного життя, що утворює вихідний пункт подальшого розвитку свідомості.

Критерієм для визначення вікової границі періоду новонародженості Л.С.Виготський пропонує вважати ступінь соціального розвитку дитини. Новонароджений, вважає Л.С.Виготський, не має ніяких специфічних форм соціальної поведінки. Перше спілкування дитини з людиною можливе лише за межами деякого періоду. Психічне життя новонародженої дитини зв'язане переважно з підкорковими відділами мозку.

До кінця першого або початку другого місяця в психічному і соціальному житті дитини з'являється переломний момент. Його зв'язують із специфічною реакцією дитини на людський голос. Виникнення усмішки у відповідь на розмову дорослої людини – суть цієї специфічної реакції. У кінці першого місяця крик однієї дитини може викликати відповідний крик у другій. А це значить, що саме тут лежить верхня межа періоду новонародженості, який знаменує початок нового вікового етапу розвитку.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що собою являє період новонародженості?
2. Чому народження вважається кризовим моментом у житті дитини?
3. Назвіть безумовні рефлекси новонародженого.
4. Що найбільш характерне для розвитку органів чуття новонародженого?
5. Чим характеризуються перші емоції новонародженого?
6. У чому своєрідність соціальної ситуації розвитку періоду новонародженості?
7. Охарактеризуйте психічне життя новонародженого (за Л.С.Виготським).
8. Назвіть межу періоду новонародженості.

Література

1. Авдеева Н.Н., Мищерякова С.Ю. Особенности психической активности ребенка первого полугодия жизни // Люди и поведения младенца. – М., 1993. – С.167-184.
2. Бауэр Т. Психическое развитие младенца / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Прогресс, 1985.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С.40-42.
4. Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С. 72-75.
5. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування особистості. – К.: Вища школа, 1978. – С.43-54.
6. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1972. – С.31-34.
7. Мир детства. Дошкольник/Под ред. А.Г.Хрипковой. – М.: Педагогика, 1987. – С.36-42.
8. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.90-95.
9. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 96-102.
10. Смирнова Е.О. Детская психология. – М., Школа-Пресс, 1997. – С.95-109.
11. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Владос, 2003. – С.211-233.
12. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология – М.: Академия, 1998. – С.30-32.

Тема 2.

Особливості психічного розвитку немовляти

Соціальна ситуація розвитку в немовлячому віці

Нове ставлення дитини до дійсності, на думку Л.С.Виготського, символізує собою виникнення немовлячого періоду. До цього моменту в дитини виникає певний інтерес до зовнішнього світу і з'являється можливість вийти зі своєї активності за межі безпосередніх потягів та інтенсивних тенденцій. Для дитини, за словами Л.С.Виготського, виникає зовнішній звіт. Це початок першої стадії немовлячого періоду.

Друга стадія немовлячого періоду також відрізняється різкою зміною ставлення дитини до зовнішнього світу. Цей поворотний пункт, за Л.С.Виготським, настає між п'ятим і шостим місяцями життя. До цього часу в поведінці дитини спостерігаються перші впевнені охоронні рухи, впевнене хватання, перші похваллені пориви радості, можливі перші бажання, експериментальні вчинки, соціальні реакції на однолітків, пошуки іграшок, які згубилися. Усе це Л.С.Виготський кваліфікує як певну активність, активний інтерес до навколишнього. На цій стадії розвитку з'являється наслідування – найбільш суттєва риса даного вікового періоду.

Таким чином, перший рік життя Л.С.Виготський поділив на три періоди: період пасивності, період „рецептивного” інтересу, період активного інтересу.

Десятий місяць життя дитини також розглядається Л.С.Виготським як поворотний момент. Тут зникають безладні рухи і виникають початки більш складних форм поведінки: перше застосування знаряддя і вживання слів, які виражають бажання. Так починається новий період, який закінчується вже за межами першого року життя. Цей період і позначається Л.С.Виготським як криза першого року життя.

Нерозривний зв'язок дитини і дорослого зберігається протягом усього першого року життя, тому соціальну ситуацію розвитку в немовлячому віці Л.С.Виготський назвав „Ми”. За словами Л.С.Виготського, немовля подібне до дорослого паралітика, який каже: „Ми поїли”, „Ми погуляли” тощо. Ідеться про нерозривну єдність дитини і дорослого. Немовля нічого не може без дорослого. Його життя і діяльність ніби вплетені в життя й діяльність дорослого, який піклується про нього. Загалом – це ситуація потреби в комфорті, і центральним елементом цього комфорту є дорослий. Як зауважив Д.Б.Ельконін, пустушка та погойдування – своєрідні замітники присутності дорослого, що подають немовляті сигнал: „Усе спокійно!”, „Усе гаразд”, „Я – тут!”. Дійсно, дитина не може існувати без дорослого, який забезпечує все її існування, виживання і спрямування її

активності. Дитина не може самостійно пересуватися, самостійно підтримувати своє існування. Немовля до того ж не має засобів впливу на дорослого, крім експресивно-мімічних, таких як плач, крик. Суперечність цієї ситуації розвитку і полягає в тому, що дитина максимально потребує дорослого, але не має засобів впливу на нього. Дорослий же поводить з малюком так, ніби сподівається на відповідні дії, ніби дитина розуміє звернені до неї слова, жести, емоційні реакції. Дорослий ніби приписує немовляті розуміння своїх дій. І в результаті такої поведінки дорослого в дитини з'являється перша соціальна потреба – потреба в спілкуванні з дорослим. Вона знаменує собою виникнення першої діяльності дитини – діяльності спілкування, де предметом стає друга 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.

2.1. Роль спілкування з дорослими у психічному розвитку немовляти.

Розвиток емоційних контактів

Життя немовляти повністю залежить від дорослого. Дорослий задовольняє органічні потреби дитини – годує, купає, перевертає з однієї сторони на другу. Дорослий задовольняє і зростаючу потребу в різноманітних враженнях: немовля помітно пошмавлюється, коли його беруть на руки. Переміщуючись у просторі за допомогою дорослого, дитина має можливість бачити більшу кількість предметів, бачити їх переміщення, доторкатися до них, а потім схвачувати. Від дорослого йдуть також основні слухові і дотикові враження.

Уже в комплексі пошмавлення виявляється позитивне емоційне ставлення дитини до дорослого, очевидне задоволення від спілкування з ним. Таке ставлення продовжує наростати протягом усього немовлячого періоду. Емоційне спілкування з дорослим сильно впливає на настрій дитини. Якщо малюк вередує і не хоче гратися, то дорослий своєю появою піднімає настрій дитини, і вона може знову залишитися одна і розважатися тими іграшками, які перестали їй цікавити. До кінця 4-5 місяців спілкування з дорослим набуває вибіркового характеру. Малюк починає відрізняти своїх від чужих. Знайомому дорослому він радіє, незнайомий може викликати в нього переляк.

Потреба в емоційному спілкуванні, яка має важливе значення для розвитку дитини, може приводити і до негативних проявів. Якщо дорослий намагається постійно знаходитися з дитиною, то дитина звикає безперервно вимагати уваги, не цікавиться іграшками, плаче, якщо її хочуть хоча б на хвилину залишити одну.

При правильних методах виховання безпосереднє спілкування (спілкування заради спілкування), характерне для початку немовлячого періоду, поступається місцем спілкуванню з приводу предметів, іграшок, а потім переростає у спільну діяльність дорослого і дитини. Дорослий ніби вводить дитину в предметний світ, привертає увагу до предметів, наочно демонструє можливі способи дії з ними, часто безпосередньо допомагає дитині виконати дію, спрямовуючи її рухи.

Спільна діяльність дорослого і дитини полягає як у тому, що дорослий керує діями дитини, так і в тому, що немовля, будучи не в змозі виконати яку-небудь дію, звертається за допомогою та сприянням дорослого.

Велике значення у спільній діяльності дитини і дорослого має здатність наслідувати дії дорослого. Вона відкриває широкі можливості для навчання. У сім-десять місяців дитина уважно стежить за рухами і мовленням дорослого. Найчастіше вона відтворює показану їй дію не відразу, а через деякий час, іноді навіть декілька годин. Іноді наслідування виникає після багаторазового показу.

До кінця немовлячого віку діти виявляють велику наслідуваність, повторюючи за дорослим різноманітні дії.

Дії, якими дитина оволодіває під керівництвом дорослого, і створюють основу для психічного розвитку. Отже, уже в немовлячому віці яскраво виявляється загальна закономірність психічного розвитку дитини – психічні процеси і якості складаються у неї під вирішальним впливом умов життя, виховання і навчання.

Залежність немовляти від дорослих приводить до того, що ставлення дитини до дійсності (і до самої себе) завжди переломлюється через призму відносин з іншою людиною. Тобто ставлення дитини до дійсності виявляється з самого початку соціальним суспільним ставленням.

Дослідження поведінки дітей перших тижнів життя показало, що спочатку після народження потреба в спілкуванні з навколишніми людьми в немовляти відсутня. Пізніше вона виникає не сама по собі, а під впливом певних умов. Таких умов є дві.

Перша – це об'єктивна потреба немовляти в догляді та піклуванні навколишніх. Тільки завдяки постійній допомозі близьких людей, дитина може вижити в той період, коли вона не в змозі самостійно задовольняти свої органічні потреби. Подібна зацікавленість дитини в дорослому зовсім не є потребою в спілкуванні. Як відомо, у перші дні після народження дитина навчається використовувати дорослих для ліквідації дискомфорту і отримання того, що їй необхідно, за допомогою різноманітних криків, хнюкання, гримас. Немовля в цей період не адресує своїх сигналів конкретній особі, у цей період немає спілкування.

Друга умова – це поведінка дорослого, звернена до дитини. Дорослий з перших днів появи дитини на світ поводиться з нею так, ніби та може включатися в спілкування. Дорослий розмовляє з немовлям і неухильно шукає будь-якого відповідного знаку, за яким можна судити, що дитина включилася в спілкування.

Спочатку дитину втягує в спілкування дорослий, пізніше в дитини виникає потреба у спілкуванні. Найважливішим засобом спілкування в немовлячому віці є експресивні дії (посмішки, вокалізація, активні рухові реакції).

Дорослий не тільки задовольняє потреби дитини і вчить її діяти з предметами. Він певним чином оцінює поведінку дитини, заохочує її посмішкою, хмурить брови і погрожує пальцем, якщо малюк веде себе не так, як потрібно. Дякуючи цьому, дитина поступово засвоює позитивні звички, учитесь правильно себе поводити.

Комплекс пожвавлення: передумови, складові і етапи формування

На думку зарубіжних дослідників, дитина на першому місяці життя – асоціальна істота, яка живе в замкнутому світі. Немовля ніби відірване від дійсності, а його внутрішній світ обмежений природженою здатністю задовольняти свої органічні потреби (З.Фрейд, Ж.Піаже). Однак факти досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів переконують, що життя маленької дитини повністю залежить від дорослого. Умови, у яких живе дитина в немовлячому віці, максимально соціальні. Особливість цих умов полягає в тому, що дитина на відміну від дитинчат тварин, не здатна сама, на основі природжених механізмів підтримувати своє існування і пристосовуватися до навколишнього середовища. Пристосування немовляти відбувається або безпосередньо через дорослого, або у співробітництві з ним. Внаслідок вікової безпомічності немовля міцно зв'язане у своїй поведінці з іншою людиною.

Перші достатньо визначені прояви позитивної емоції спостерігаються в кінці першого – на початку другого місяця життя. Вона виникає або при зоровому зосередженні на предмет, або у відповідь на ласкаві слова і посмішку дорослого. Як показали дослідження, серед різних впливів найбільш інтенсивні і яскраві позитивні емоції викликає мовлення дорослого. Найчастіше в немовляти в процесі спілкування виникає „комплекс пожвавлення”. Він полягає в тому, що дитина зосереджує погляд на обличчі дорослого, який нахиляється над нею, посміхається, пожвавлено рухає ручками і ніжками, видає тихі звуки. Це вираження першої соціальної потреби – потреби в спілкуванні.

Виникнення „комплексу пожвавлення” є межею між періодом новонародженості і немовлячим періодом.

„Комплекс пожвавлення” – це особлива емоційно-рухова реакція, звернена до дорослого: дитина зосереджує погляд на обличчі дорослого, який нахиляється над нею, посміхається, пожвавлено рухає ручками і ніжками, видає тихі звуки.

Ця позитивна емоційна реакція дитини була описана Н.М.Щеловановим, Н.Л.Фігурінім, М.П.Денисовою. Вони відмічали значення „комплексу пожвавлення” для радісного стану дитини. С.Ю.Мещерякова встановила, що „комплекс пожвавлення” проходить три етапи розвитку:

I етап – починає оформлятися на другому місяці життя у вигляді окремих компонентів (завмирання, зосередження, посмішки, гуління), виявляється як реакція на зовнішні впливи.

II етап – на третьому місяці життя „комплекс пожвавлення” оформляється в цілісну систему і стає основною формою поведінки дитини. Кожний компонент використовується адекватно цілям спілкування. Так, зосередження дозволяє сприйняти впливи дорослого, посмішка служить знаком того, що вплив прийнятий і зростає задоволення, рухове пожвавлення, і вокалізації допомагають привернути увагу дорослого, який знаходиться в полі зору дитини, і тримати його біля себе. Це активний етап.

III етап – „комплекс пожвавлення” стає звичною формою вияву будь-яких позитивних емоційних переживань. Цей етап свідчить про соціальну функцію „комплексу пожвавлення”.

Для виникнення „комплексу пожвавлення” недостатньо лише задоволення органічних потреб. Воно лише знімає негативні емоції і створює передумови, при яких у дитини може виникати радісне переживання. Саме таке переживання викликається отриманням вражень, і особливо вражень пов'язаних з дорослим.

Якщо дитина в першому півріччі отримує від дорослого достатню уваги, то її психічний розвиток проходить швидшим темпом – під час неспання вона активна, життєрадісна, рано починає гуліти, посміхатися, у неї своєчасно виникає „комплекс пожвавлення”. Відсутність же вражень, емоційного контакту з дорослими у здорової, доглянутої дитини викликає апатію або крик, приводить до затримки розвитку в руховому, розумовому і навіть фізичному відношенні. Таке відставання в психічному розвитку отримало в літературі назву госпіталізму. Діти, які живуть в умовах дефіциту спілкування, виявляють невротичні форми поведінки і частіше хворіють.

Характеристика спілкування як провідної діяльності немовляти

Спілкування є провідною діяльністю в немовлячому віці, оскільки забезпечує головні лінії психічного розвитку.

Залежно від змісту спілкування протягом немовлячого періоду виділяють дві його форми – ситуативно-особистісну і ситуативно-ділову.

До шести місяців спілкування дитини з дорослими носить переважно емоційний характер. Як засоби спілкування в цей час виступають емоційні реакції.

Після шести-восьми місяців у дитини формується новий тип спілкування з дорослими – ситуативно-діловий, при якому як засобом спілкування поряд з емоційними реакціями стає дія з предметом.

Емоційне спілкування – спілкування за допомогою так званих виразних рухів, тобто рухів, які відповідають певному емоційному стану: поз, міміки, інтонацій голосу, доторкань, прогладжувань, притискання до грудей, відштовхування і т.д.

Ситуативно-ділове спілкування – спілкування дитини з дорослим у процесі спільних дій з предметами, метою якого є сама по собі спільна дія.

Немовлячий період ділиться на два етапи розвитку. Перший – від народження до 5-6 місяців – характеризується становленням ситуативно-особистісного спілкування та інтенсивним розвитком сенсорних систем, зору, слуху.

Ситуативно-особистісне спілкування вважається достатньо розвиненим, якщо малюк дивиться в очі дорослому, відповідає посмішкою на його посмішку, адресує йому ініціативні посмішки, а також рухове похваллення і вокалізації, прагне продовжити емоційний контакт з дорослим. Коли дитина готова перебудувати свою поведінку відповідно до поведінки старшого партнера. Зміст потреби в спілкуванні складає прагнення до доброзичливої уваги. Мотив спілкування – особистісний – спілкування проходить за допомогою експресивно-мімічних засобів, які немовля інтенсивно засвоює протягом 4-6 тижнів. Функцію спілкування виконує комплекс похваллення. У цьому віці спілкування є провідною діяльністю. Воно обумовлює адаптацію малюка до обставин його життя і в кінцевому результаті виживання.

Перехід до другого етапу пов'язаний з розвитком хватання, установленням зорово-рухових координацій (координація між рукою й оком). Тепер дитина може втримати предмет і тому інтенсивно засвоює маніпулювання з предметами. Простір дитини розширюється. Створюються передумови для розвитку маніпуляції з предметами і предметного сприймання. Тепер спілкування відбувається на фоні маніпуляції з приводу предметів.

З шести місяців життя дитини ситуативно-особистісна форма спілкування змінюється ситуативно-діловою, яка розгортається в результаті спільних з дорослим маніпуляційних дій і задовольняє нову потребу малюка – у співробітництві. Дитині недостатньо доброзичливої уваги. Їй необхідно, щоб дорослий мав відношення до того, чим займається малюк, і брав участь у цьому процесі. А дорослий розглядається немовлям як експерт, зразок, помічник, учасник і організатор спільних дій. Експресивно-мімічні засоби доповнюються предметами. Дитина виявляє своє прагнення до співробітництва позами, жестами. Спілкування має яскраво емоційний відтінок, але не тільки позитивними емоціями. Діти можуть виявляти образу, гнів, якщо поведінка дорослого їх не влаштовує. Збагачується і спектр позитивних переживань.

Спілкування з дорослим як провідна діяльність в немовлячому віці найбільшою мірою сприяє психічному розвитку дитини, переходу її на наступний віковий ступінь. Переконливим доказом цього є результати досліджень (О.В.Запорожець, М.І.Лісіна, С.Ю.Мещерякова і ін.). Так, наприклад, М.І.Лісіна, вивчаючи дітей першого півріччя життя, дійшла висновку, що систематичний словесно-емоційний вплив дорослого викликає в немовлят зрушення в емоційній сфері і значно сприяє їхньому пізнавальному розвитку. Діти експериментальної групи обстежували іграшку значно довше, ніж діти цього ж віку контрольної групи, більше часу займали і їхні емоційні прояви. Вони здійснювали більшу кількість власне дослідницьких і емоційних дій, швидше звільнялися від імпульсивних, нецілеспрямованих реакцій, частіше використовували одночасні рухи очей, рук і рота. Відмінності спостерігалися і в емоційній забарвленості дослідницької діяльності – у немовлят експериментальної групи було більше яскравих, інтенсивних реакцій (сміх, вигуки, сильне рухове похваллення). Спілкування дорослого з дитиною виявляється більш сприятливим тоді коли воно починається до того, як сформуються складні форми предметного сприймання (у даному дослідженні – коли діти досягали 2,5 місяця; початі після 4 місяців, вони хоч і здійснювали позитивний вплив на пізнавальний розвиток дітей, але значно меншою мірою).

Дорослий, вважає М.І.Лісіна, завдяки своїм фізично об'єктивним якостям, організовує перші акти предметного сприймання дитини. Оволодівши ними, немовля може успішно використовувати їх в інших ситуаціях, при зіткненні з іншими предметами, наприклад, з іграшками.

Дитина росте, змінюються її можливості, потреби. Усе більше її приваблюють навколишні предмети, вона починає з ними діяти. Але примітивні маніпуляції дитини, простота, обмеженість її дій не дозволяють їй самостійно відкрити різноманітні, специфічні властивості

і функції предметів. Неоціненну допомогу тут надає дорослий. Він показує нові, цікаві дії з предметами – підкидає м'ячик угору, нанизує кільця на пірамідку, розкриває і знову збирає половинки дерев'яної ляльки.

Емоційно-особистісна форма спілкування змінюється на форму емоційно-ділового спілкування. Тепер крім уваги і доброзичливості, включається ще співробітництво дорослого, його участь у справах малюка. Збагатилися засоби спілкування – погляди і посмішки наповнилися вказівним жестом, певними інтонаціями у вокалізаціях і перших словах, які з'являються вже в другій половині року.

Ділове спілкування забезпечує дальший розвиток психіки дитини. Вона оволодіває мовленням, учиться виконувати більш складні дії з предметами, переходить до найпростіших ігор з ними.

Становлення передумов спілкування з однолітками

У немовляти серед різноманітних контактів з однолітками найчастіше виникають безпосередні емоційні, які відображають широкий спектр переживань: задоволення від нових вражень, які дає друга дитина, зараження загальними веселощами, непевність і досада від необережних рухів. Інтерес дітей один до одного спонукає до пізнавальних контактів, до вивчення іншого. До 12 місяців уперше складаються ділові контакти у формі спільних предметно-практичних та ігрових дій. Тут закладаються основи подальшого повноцінного спілкування з однолітками. Формування такої потреби починається з 3 місяців з виникненням орієнтувальної активності на однолітка. У 5 місяців у дитини з'являються яскраві емоції при сприйманні партнера в складі комплексу поживлення. У другому півріччі першого року життя складаються складні форми поведінки (наслідування, спільні ігри), виступаючи як наступні етапи розвитку потреби в спілкуванні з однолітками.

Значна частина контактів з товаришами спрямована на знайомство з ними, як з цікавим об'єктом. Діти розглядають одна одну, доторкаються до обличчя, одягу, іноді навіть пробують на смак – беруть у рот палець іншого. Немовлята часто не обмежуються спогляданням однолітка, а прагнуть вивчити об'єкт, який їх цікавить. Вони поведуть себе з однолітками, як з цікавою іграшкою. У той же час вони адресують їм ті ж дії, що й дорослому: посміхаються, пропонують іграшку, однак ініціативні прояви на адресу однолітків, прагнення привернути до себе увагу спостерігаються рідко, як і відповідна активність. Спілкування в повному розумінні ще відсутнє, закладаються лише його передумови.

2.2. Розвиток рухів і дій та їх роль у психічному розвитку немовляти

Загальна характеристика рухів і дій на першому році життя

Моторика немовляти з народження має досить складну організацію. Вона включає в себе багато механізмів, призначених для регуляції пози. У новонародженого часто проявляється підвищена рухова активність кінцівок, яка має позитивне значення для формування в майбутньому складних комплексів координованих рухів.

Розвиток рухів дитини протягом першого року життя йде дуже швидкими темпами, причому прогрес, який досягається в цьому відношенні за дванадцять місяців, разючий. Із практично безпомічної істоти дитина перетворюється в людину, яка не тільки стоїть на двох ногах, але відносно вільно і самостійно пересувається в просторі, здатну одночасно з рухами ніг виконувати складні маніпуляційні рухи руками, призначеними для дослідження навколишнього світу.

Дитина навчається тримати голову, сидіти, повзати, пересуватися на четвереньках, приймати вертикальне положення і робити декілька кроків; починає тягнути до предметів, схвачувати й утримувати їх, нарешті, маніпулювати (діяти з предметами) ними – розмахувати, кидати, постукувати об ліжечко. Усі ці рухи і дії є ніби сходинками, які ведуть до поступового оволодіння властивими людині формами поведінки. Усе це прогресивні рухи і дії. Поряд з ними при несприятливих умовах виховання в дитини можуть складатися і закріплюватися тупикові види руху, які не тільки не сприяють подальшому розвитку, а, навпаки, гальмують його. Це ссання пальців, розглядання руки, піднесеної до обличчя, розкачування на четвереньках. Різниця між прогресивними і тупиковими рухами полягає в тому, що прогресивні рухи і дії сприяють отриманню нових вражень, ознайомленню з предметами і їхніми властивостями, а тупикові – відгороджують дитину від навколишнього світу. Так, наприклад, ссання пальців викликає повне і тривале гальмування всіх інших реакцій. Дитина стає нерушливою, ні на що не дивиться, ні до чого не прислухається. Відвернути її від ссання буває надзвичайно важко.

Прогресивні рухи і дії сприяють розвитку дитини, отриманню нових вражень від навколишнього світу.

Тупикові рухи і дії гальмують розвиток, відгороджують дитину від навколишнього світу.

Маніпуляційний характер дій – здійснення різноманітних координованих рухів руками з предметом, його обмацування, обертання, перекадання, кидання і т.д.

Зорово-моторна координація – здійснення координованих рухів під контролем зору.

У віці семи-десяти місяців дитина не тільки оволодіває достатньо тонкою моторикою, але і набуває здатність самостійно переміщатися і в просторі. Її дії носять уже маніпуляційний характер.

Зорово-моторна координація досягає високого рівня розвитку: дитина вже може відкривати і закривати кришку коробки, вкладати кульку в порожній кубик, діставати один цікавий предмет за допомогою іншого. Дитина в цьому віці вже може, притримуючись за щось, самостійно ставати на ноги і навіть ходити, спираючись на щось. У просторі більшість дітей переміщується на четвереньках. При цьому вони виявляють високу дослідницьку активність – рухами і ротом обстежується кожний предмет, який трапляється на шляху. У той же час ігри дитини з предметами в цьому віці мають ще чисто маніпуляційний характер: предмети перекладаються з руки в руку, їх кидають, ними стукають і т.д.

Функціональний характер дій – відтворення в структурі дій функціональних властивостей предмета, характерних для нього рухів і дій, зв'язаних з його використанням.

Після десяти місяців ігри з предметами набувають диференційований, функціональний характер: ляльку заколисують, гребінцем „розчісуються”, машину возять. Таким чином, багато дій дитини після 10 місяців стають навмисними.

Дитина може 84 рази підряд підняти кришку кофейника для того, щоб викликати звук ляскоту при її закритті під дією пружини (Г.О.Люблінська).

Оволодіння повзанням та іншими рухами

Прогресивні види рухів і дій успішно формуються тільки при постійній увазі до дитини зі сторони дорослих і мають велике значення для психічного розвитку. Разом з тим вони служать показниками того рівня розвитку, якого досягла дитина. Особливо важливу роль відіграє оволодіння активним пересуванням у просторі (повзанням, а потім ходьбою), хватанням предметів і маніпулювання ними.

Повзання – перший вид самостійного переміщення дитини. Як показують спостереження, у більшості дітей воно виникає до кінця першого – початку другого півріччя життя, коли діти намагаються дістати іграшку, яка їх приваблює. Дитина тягнеться до іграшки то однією, то другою рукою і, намагаючись її захватити, трошки просувається вперед. Поступово рухи, які ведуть до переміщення, закріплюються, перетворюються в спосіб пересування.

Повзати діти починають по-різному. Ті з них, які до сьомого місяця навчилися ставати на четвереньки, зразу повзуть, спираючись на

долоні і коліна. Ті, хто на четвереньки ще не став, повзають поки на животі, а до високого повзання переходять пізніше. Поступово всі діти добре засвоюють цей рух і користуються ним часто: підповзають до іграшок і предметів, які їх зацікавили, відкотилася іграшка – повзуть за нею, підповзають до предметів, які можна використовувати як опору для того, щоб встати; нарешті, повзають заради задоволення.

Дитина, яка своєчасно почала повзати, легко і швидко навчиться сидати, лягати, а також вставати, стояти і знову опускатися, притримуючись руками за опору.

Усі ці рухи малюк засвоює, самостійно граючись (якщо створені умови для гри). Займаючись іграшками, спостерігаючи за навколишніми, дитина напівприсідає, спираючись то на одну, то на другу руку; опускається і знову сідає, і таким чином засвоює ці рухи. Спочатку вона може сидіти зовсім недовго, декілька миттєвостей, але скоро сидить уже досить добре. До 7-8 місяців дитина, яка раніше навчилася повзати, сама сідає, стійко сидить. До цього часу вона починає і вставати, стояти і знову сидати, притримуючись руками за опору, на дев'ятому місяці опора буде потрібна їй усе менше і менше.

У цьому ж віці, у 8-9 місяців, засвоюються і деякі інші рухи: малюк стає на коліна, сидить навшпиньках, притримуючись руками (поза ця нетривала). Нові пози й особливо швидкі рухи доставляють малюку задоволення, він радіє, голосно сміється. Коли ж хочуть вкласти дитину, яка сидить, якщо вона стояла, а тим більше, коли її відправляють у ліжечко після того, як вона повзала по підлозі, недовго і до плачу.

Не потрібно садити малюка раніше, як він навчиться повзати. Хоча дитина сама хватається за пальці і, користуючись підтримкою, із задоволенням присідає у віці до 6 місяців. Сидіти дитина повинна тільки тоді, коли вона може сісти самостійно і самостійно вийти з цього положення. Цим вона оволодіває на восьмому місяці.

Багато дітей починають стояти без опори тоді, коли потрібно щось зробити з іграшкою двома руками. Спочатку це вдається їм лише на дуже короткий час, але задоволення, яке вони при цьому переживають, велике – і ось вони знову і знову тримаються за перильця ліжечка чи стілець, поступово звикаючи довго стояти без опори.

А от вставати й опускатися без опори малюку важче, і вміння це складається пізніше, до року. Але іноді можна бачити, як малюк, який не вміє ще стійко стояти, намагається встати на ноги без опори: спочатку встає на четвереньки, потім повільно випрямляється, стоїть мить, швидко губить рівновагу і, похитнувшись, опускається на підлогу. Знову встає, опускається, встає – і так декілька разів підряд...

Перші кроки. Скоро після того, як дитина навчиться вставати на

ноги, вона починає переступати вздовж перил ліжечка і швидко досягає успіхів у цих рухах. Тому з 9 місяців її можна вправляти в умінні ходити при підтримці за обидві руки.

У 9-10 місяців дитина швидко ходить уздовж нерухомих предметів, тримаючись за них руками. Скоро вона зможе ходити і вздовж гладенької стіни, тільки злегка впираючись долонями, а потім починає переходити від одного предмета до іншого, роблячи самостійно один-два кроки.

Розвиток хватання, маніпулювання

Розвиток хватання починається на 3-4 місяці життя. Уже на третьому місяці можна бачити, як немовля, хаотично водячи рукою по ковдрі, раптом хватає її край, як, випадково торкнувшись іграшки, стискає її пальцями. У цей час воно починає ніби обмацувати однією рукою другу. Рука починає діяти.

Три-чотиримісячна дитина може подовгу зосереджено займатися іграшками, які висять над її грудьми: вона то наشوухується на них руками і слідує, як вони погойдуються, то хватає й утримує їх деякий час. Якщо дорослий вкладає в руку дитини предмет, виникає спроба його втримати. Скоро дитина починає сама тягнутися до іграшки, яка висить. Але тільки в чотири з половиною – п'ять місяців діти вільно дістають, хватають і утримують іграшку, а в шість місяців уже можуть дістати її однією рукою.

На п'ятому і шостому місяці дитина вчиться точно спрямовувати руку до іграшки, діставати і брати предмет, лежачи на боку чи на животі, до півроку вона вміє брати в кожную руку по іграшці й утримувати їх.

Дитина розмахує іграшкою, перекладає її з однієї руки в іншу, розглядає, бере в рот, а лежачи на животі, постукує нею. Упустивши іграшку, вона намагається її знайти: рухає рукою зі сторони в сторону, шукає поглядом. Якщо іграшка попадає під руку або дитина бачить, де вона лежить, вона бере її і продовжує нею займатися.

У 5-6 місяців дитина виявляє незадоволення, коли їй не вдається взяти іграшку, і заспокоюється, коли дістає її. Якщо в дитини відібрати іграшку, вона може розплакатися, повернути – вона заспокоїться.

З того моменту (з 4-5 місяців), коли дитина навчиться брати іграшки і займатися ними, у неї виникає нова потреба – дістати і взяти іграшку, яка приваблює її увагу. Коли дитина не може зразу її взяти (вона далеко або вислизає з рук), вона проявляє більшу наполегливість, пускаючи в хід усі дії, які є в неї, і часто „винаходить” нові.

Слід відмітити, що виконання багатьох важливих рухів можливе тільки при умові, що малюк вміє схоплювати предмети. Так, дитина не

могла б почати самостійно присідати, вставати на ноги, хапати і ходити, тримаючись за опору, якби вона не була в змозі братися руками за перила.

Отже, до півроку малюк досяг досить великих успіхів у хватанні, і все ж воно ще далеке до досконалості. Рука, яку протягує дитина до предмета, рухається не по прямій лінії, а петлеподібно, по дузі, часто відхиляючись в сторону від потрібного напрямку. Крім того, усі предмети дитина намагається хапати однаково – притискаючи пальцями до долоні.

У другому півріччі першого року життя відбувається подальше вдосконалення хватання: по-перше, уточнюється рух руки до предмета і, по-друге, розвивається протиставлення великого пальця всім іншим, дитина переходить до утримування предмета пальцями. Послідовне наближення руки до предмета складається приблизно до восьми місяців, але прямим, без відхилень воно стає тільки до кінця року. Хватання та утримування предмета пальцями формується на сьомому-восьмому місяці і продовжує вдосконалюватися до кінця року. Розміщення пальців на предметі все більше залежить від того, який предмет бере дитина: м'яч береться розчепіреними пальцями, шнурок – кінчиками великого, вказівного і середнього пальців; при утримуванні кубика пальці розміщуються по його гранях.

Як тільки дитина в змозі утримувати в ручці предмет, вона починає ним маніпулювати. Перші маніпуляції дуже прості. Немовля хватає предмет, потім, потримавши деякий час, випускає, потім знову хватає. Якщо перед нею знаходиться два предмети, вона може схватити один із них, потім випустити і схватити другий. Тримаючи предмет у руці, дитина підносить його до очей, дивиться на нього, бере в рот, розмахує ним. Характерною особливістю перших маніпуляцій є те, що вони спрямовані на предмет, який приваблює дитину.

Але скоро маніпуляції з предметом ускладнюються. Навіть найпростіші дії (розмахування, штовхання, стискання предмета) викликають той чи інший результат – переміщення іграшки в просторі, її наближення і віддалення, звучання іграшки тощо. Дитина починає помічати цей результат і активно його відтворювати.

До кінця першого-початку другого півріччя в маніпуляціях дитини з'являється стійка спрямованість на результат, на ті зміни, які виникають при діях дитини з предметом.

Дальший розвиток маніпулювання полягає в тому, що немовля починає діяти не з одним, а одночасно з двома предметами, наприклад, постукування одним брязкальцем об інше. Спрямованість на результат при цьому стає особливо очевидною: малюк наполегливо намагається

наблизити один предмет до іншого, покласти, поставити або нанизати один на інший, всунути або вкласти один в інший. Таким чином, результатом, до якого веде дія, тепер стає попадання предмета в певне місце, приведення двох предметів у певне взаємне положення. Отримавши результат, дитина повторює дію, отримуючи його знову і знову.

До кінця першого року життя в маніпуляціях дитини з предметами з'являється нова важлива особливість. За зовнішнім виглядом дії в основному залишаються такими ж, як і раніше. Це вкладання, нанизання, відкривання і т.д., тільки виконуються більш точно. Відмінність полягає в тому, що якщо раніше дитина виконувала дію способом, який показав їй дорослий, то тепер вона намагається повторити знайому дію на всіх можливих предметах, іноді видозмінюючи саме дію залежно від особливостей цих предметів.

У цей же період розвитку діти починають помічати не тільки прямі, але й непрямі результати своїх дій – вони розуміють, що, потягнувши за мотузочку, можна притягнути до себе прив'язаний до неї предмет, натиснувши на кнопку – включити або виключити світло, знявши трубку телефона – почути гудок. Багато малюків вправно керують пультом телевізора. Усі ці дії приносять дітям велике задоволення, і вони намагаються багаторазово відтворювати їх.

Таким чином, розвиток маніпулювання полягає в переході від спрямованості на предмет до спрямованості на результат дії і в подальшому ускладненні результатів, які досягаються. Спочатку це переміщення або зміна, які викликають прояви прихованої властивості (наприклад, звучання) одного предмета, потім надання певного взаємного положення двом предметам, накінець, отримання знайомих змін на нових предметах або отримання змін не прямо, а побічно пов'язаних з дією. З допомогою дорослого можливості дії немовляти суттєво розширюються: дорослий може показати різноманітні властивості предмета і нові способи дії з ним. Він показує, що м'ячик можна котити, кільця пірамідки нанизувати на стержень, дзигу крутити та ін. Оволодіваючи цими діями, малюк переходить до специфічних дій з предметами, які він засвоює до кінця року. Поява специфічних дій у репертуарі дитини свідчить про початок нової, предметної діяльності, характерної для наступного періоду.

2.3. Розвиток мовлення в немовлячому віці.

Довербальний етап розвитку мовлення

Потреба спілкування створює основу для виникнення наслідування звукам людського мовлення. Дитина рано починає

затихати, прислухатися, коли дорослий з нею розмовляє.

Перший рік життя вважається довербальним періодом розвитку, у цей період складаються дуже важливі умови і передумови засвоєння мовлення, які багато в чому визначають подальший хід мовного розвитку. Підготовка до появи мовлення йде двома шляхами: 1) розвиток розуміння мовлення дорослих (або розвиток пасивного мовлення); 2) розвиток передмовних вокалізацій дитини, які передують власному активному мовленню. Перший шлях пов'язаний з розвитком мовного слуху, другий – з відпрацюванням мовних артикуляцій. Причому, пасивне мовлення, тобто розуміння мовлення дорослих, засвоюється дитиною швидше, ніж активне – його самостійне використання. Дитина народжується з готовим мовним апаратом. Невміння його використовувати зв'язане з необхідністю набуття навички користування мовним апаратом; знайомства із словесними формами; накопичення змісту для мовлення; встановлення соціальних зв'язків з навколишніми. Розвиток мовлення дитини нерозривно зв'язаний з виникненням і ростом потреби спілкування з дорослим.

Немовля ще не розуміє значення того, що йому говорять. У першому півріччі першого року життя воно особливим чином реагує на ритмічно-мелодійні звуки голосу людини, а в другому зі всіх голосових впливів дорослого виділяє звуки мовлення. Немовля особливо чутливе до інтонації, з якою до нього звертається дорослий, і до міміки, якою супроводжуються висловлювання. Вимова слів, які демонструють похвалу, із строгою інтонацією і одночасно нахмуреним обличчям викликає в малюка негативні емоції.

Реагувати на слова дорослих дитина починає дуже рано. На третьому тижні вона зосереджується на голосі дорослого. На другому місяці життя малюк перестає кричати під впливом „розмови” з ним, зосереджуючись на обличчі дорослого.

У другому півріччі першого року життя дитина встановлює зв'язок між словом і предметом або дією.

Спочатку діти краще розуміють не слова, а жести дорослого. Так, у 5-6 місяців немовля підповзає до дорослого при підкликанні його жестом. А на чисто словесний виклик малюк наближається до дорослого тільки після 11,5 місяців.

З віком ускладнюються реакції дитини на мовлення дорослого. Так, у 7-8 місяців малюк повертається до предмета у відповідь на питання дорослого „Де?”. Однак зв'язок між словом і предметом у цьому віці дуже нестійкий. Якщо предмет змінює своє місцезнаходження, то немовля його не впізнає. А в 9 місяців уже знаходить декілька знайомих предметів незалежно від їх місцезнаходження. У віці 7-8 місяців немовля

виконує вивчені рухи при їх назві дорослим: „Встань”, „Сядь”, „До побачення” і ін. Дев’яти-десятимісячний малюк розуміє елементарні доручення („Дай мені ложку”), у десять-одинадцять місяців вибирає предмети за словесною вказівкою дорослого.

До кінця першого року життя виникає зв’язок між назвою предмета і самим предметом. Зв’язок цей виявляється в пошуку предмета і знаходженні його. Це і є початкова форма розуміння мовлення. Зв’язок між предметом і його назвою – найважливіше досягнення в розвитку мовлення немовляти. У подальшому це дасть можливість діяти з предметами при їх відсутності, у плані уявлень.

На першому році життя виникають передумови слухання. Малюк зосереджується не тільки на розмові дорослого, яка підкріплюється діями або мімікою, але і на звучанні пісеньок або невеликих віршів.

Передумови засвоєння мовлення та їх формування в немовлячому віці

Розвиток передумов засвоєння активного мовлення також включене в спілкування з дорослим. На третьому місяці життя малюк реагує на „розмову” дорослого сміхом і звуками. У віці двох-чотирьох місяців він видає характерні приголосні звуки („к-к”, „х-х”). Близько 4 місяців агукання змінюється гулінням. Діти вимовляють високі співучі звуки. На четвертому місяці малюк перегукується з дорослим на віддалі. Причому звуки він продовжує вимовляти і після припинення спілкування. Важливим набуттям є те, що звуки вимовляються під контролем слуху. Їх вимова стає самостійною діяльністю. На п’ятому-шостому місяці дитина вимовляє звуки і видає різноманітні рухи, щоб звернути на себе увагу дорослого, „висловити” йому свої бажання. Виникає адресованість звуків дорослому. Вони стають ініціативною формою спілкування, яке виділяється із загального складу виразних рухів. Дитина вимовляє звуки і в самостійній діяльності, і як тільки побачить дорослого.

З другої половини першого року життя в дитини з’являються елементи справжнього мовного спілкування. Після 6 місяців у мовленні немовляти з’являється лепет: дитина подовгу вимовляє різноманітні склади, намагається наслідувати складам, які вимовляє дорослий. Через лепет малюк виявляє готовність до спілкування, він навчається вимовляти і розрізняти все нові і нові мовні звуки. Вимова цих звуків приємна дитині, тому її лепет продовжується іноді під час усього періоду неспання. Значення лепету для розвитку мовлення немовляти важко переоцінити. Під час лепету поступово вдосконалюється вживання губ, язика і дихання. З такою підготовкою в подальшому дитина може засвоїти звуки будь-якої

мови. За допомогою лепету малюк виявляє свої вимоги, наприклад, вимовляє „да-да-да” і тягнеться до пляшечки з водичкою.

З семи-восьми місяців у дитини значно збільшується кількість слів, які вона зв’яже з невідомими діями або враженнями.

Суттєвою особливістю мовного розвитку дітей є перше розуміння слів дитиною. Воно виникає, як правило, у дієвих і емоційних для дитини ситуаціях. Це ситуації взаємної дії дитини і дорослого з якими-небудь предметами. Поступово в дитини виникає зв’язок між назвою предмета і самим предметом. Цей зв’язок уже виявляється в пошуку предмета і знаходженні його. Це і є початкова форма розуміння мовлення. Однак перші слова, які засвоює дитина, сприймаються нею досить своєрідно. Вони невіддільні від емоційного переживання і дії. Тому для самої дитини ці слова ще не є справжньою мовою, хоча характерно, що виникнення перших осмислених слів, які вимовляє дитина, також відбувається в діях та емоційних для неї ситуаціях. Їх початки проявляються у вигляді жесту, який супроводжується певними звуками.

З восьми-дев’яти місяців у дитини починається період розвитку активного мовлення. Саме в цей період у дитини відмічаються постійні спроби наслідувати звуки, які вимовляє дорослий. При цьому дитина наслідує звучання тільки слів, які викликають у неї певну реакцію, тобто набули для неї певний смисл. Наслідування виступає як своєрідна форма спілкування і механізм розвитку мовлення. Дитина звертає увагу на артикуляцію дорослого, повторює за ним нові звуки і слова.

Лепет – особлива форма самостійної діяльності дитини, домовний засіб і спосіб вираження емоційного стану.

До кінця першого року життя в активному мовленні дитини від 4 до 20 слів, які позначають назви осіб і предметів. Важливо, що вона використовує їх в осмисленій ситуації. Значення таких слів дуже нестійке. Дитина позначає ними не тільки сам предмет включений, а також виявляє своє відношення до нього, вказує на дію, яка з ним виконується. Вона легко переносить назву з одного предмета на інший, подібний за якоюсь несуттєвою ознакою. Але найосновніше досягнення полягає в тому, що слова набувають предметної спрямованості, створюючи основу для засвоєння дитиною їх значень. Пасивний словник значно багатший. Це назва більшості іграшок, посуду, одягу; це накази типу: „Дай! Закрий! Не можна! Іди сюди! На! Знайди!”; це слова, які певним чином класифікують людей: мама, тато, баба, діти, тьотя, дядя.

Виникнення перших осмислених слів і розуміння мовлення на основі власне мовних засобів, зв’язаних з певними фонемами рідної мови, свідчать про те, що розвиток мовлення переходить в нову стадію –

фонемну, починається засвоєння звукової сторони мови. Раніше, на дофонемній стадії, розуміння дитиною мовлення дорослого будувалося на сприйманні не фонематичного складу, а загальної ритмічно-мелодійної структури слова або фрази. Слово сприймалося малюком як єдиний нерозчленований комплекс.

З початком розуміння мовлення дорослого і з використанням перших слів дитина сама звертається до дорослого, вимагаючи від нього спілкування, вимагаючи називати все нові і нові предмети. Таким чином, до кінця немовлячого віку засвоєння мовлення набуває активний характер, стає одним із важливих засобів розширення можливостей спілкування дитини з дорослим.

2.4. Розвиток когнітивної сфери немовляти. Особливості уваги

Увага – спрямованість і зосередженість психічної діяльності на чому-небудь визначеному.

Елементарним проявом уваги в немовлячому віці виступає реакція зосередженості, коли малюк ніби встановлює свій аналізатор, щоб краще сприйняти сигнал. На 3-4 тижні життя спостерігається зорове зосередження на обличчі дорослого і слухове під час його розмови з малюком. Дитина не розуміє, що їй говорять, але прислухається. Тим самим створюються передумови для переходу до активного неспання. У кінці першого місяця життя дитина орієнтується на нові достатньо сильні подразники, наприклад, затримує погляд на незвичному предметі.

Найбільш значним подразником для немовляти стає дорослий. Так, дитина у віці 2-3 місяців тривало зосереджується на обличчі матері, а потім на предметах, які включені в контекст спілкування з нею. Слід відмітити, що протягом усього немовлячого віку вони є найбільш близькими до неї.

У п'ять-сім місяців дитина вже в стані достатньо довго розглядати який-небудь предмет, обмацувати його, брати в рот. Особливо помітний прояв її інтересу до нових яскравих і блискучих предметів. Це дозволяє говорити про те, що її мимовільна увага в цей період життя достатньо інтенсивно розвинена.

Дальший розвиток уваги зв'язаний із засвоєнням хватання, яке дає можливість утримувати предмети і маніпулювати з ними. Після 6 місяців рефлекс „що таке?“ перетворюється в рефлекс „що з цим можна робити?“. Тепер дитина фіксує не тільки предмет, але його ознаки, а також дії з ним. Це веде до бурхливого розвитку орієнтувально-дослідницької діяльності, зосередженню здатності пізнавати навколишній світ. У кінці року на основі маніпулювання з предметами

виникає розподіл уваги, коли дитина діє одночасно з двома предметами; удосконалюється переключення, наприклад, малюк складає кульки в коробочку, переносючи фокус уваги з однієї кульки на іншу.

Виникнення властивостей уваги сприяє зародженню більш складних форм поведінки і діяльності.

Розвиток відчуттів і сприймань

Відчуття – відображення властивостей предметів і явищ об'єктивного світу під час їх безпосереднього впливу на органи чуття.

Сприймання – цілісне відображення предметів, ситуацій, явищ під час їх безпосереднього впливу на органи чуття.

До початку немовлячого віку відоме удосконалення роботи зорового і слухового апарата, зв'язане з їхнім управлінням, виникає зорове і слухове зосередження. У початковий період немовлячого віку вдосконалення зору і слуху продовжується в тому ж напрямі. Як показують спостереження, до 3-4 місяців це вдосконалення в основному закінчується. Дитина вільно стежить поглядом за предметами, які рухаються в будь-якому напрямку з різною швидкістю і на будь-якій віддалі. Вона може зосередити погляд на предметі практично необмежений час (до 25 хвилин і довше). Виникають так звані ініціативні рухи очей – переведення погляду з одного предмета на інший без будь-якої зовнішньої причини. Слухове зосередження також стає тривалим. Його викликають будь-які неголосні звуки, які чимось приваблюють немовля. Зір і слух об'єднуються між собою: дитина повертає голову в ту сторону, звідки чути звук, шукає очима його джерело.

Уже на третьому-четвертому місяці деякі діти починають реагувати на спів і музику посмішкою, загальним похвляванням.

Що стосується розвитку мовного слуху, то дитина насамперед починає реагувати на інтонацію мовлення. Це спостерігається на другому місяці життя, коли ласкавий тон мами діє на дитину заспокійливо.

Трохи пізніше дитина починає сприймати ритмічну сторону мовлення і загальний звуковий малюнок слів. Однак розрізнення звуків мовлення настає тільки в кінці першого року життя малюка. З цього моменту і починається розвиток власне мовного слуху. Спочатку в дитини виникає здатність розрізняти голосні, а потім вона починає розрізняти і приголосні.

Дитина не тільки бачить і чує. Вона прагне до зорових і слухових вражень, отримує від них задоволення. Її погляд привертають блискучі,

яскраві, ті, що рухаються, предмети, слух – звуки музики, людського мовлення. Усе це помітно і під час простого спостереження. Але спостереження не може дати відповіді на питання, що саме бачить дитина, як вона розбирається у враженнях, які отримує. Тут на допомогу приходять експерименти. Експерименти, які проводилися з тримісячними дітьми, показали, що вони добре розрізняють кольори, форми об'ємних і плоских геометричних фігур. Удалося встановити, що різні кольори привертають немовлят різною мірою, причому, як правило, вони надають перевагу яскравим і світлим кольорам. Установлено, що дитина починає розрізняти колір на п'ятому місяці свого життя, після чого в неї зразу ж з'являється інтерес до різноманітних яскравих предметів.

У другому півріччі першого року життя виникає активне розглядання, обстеження предметів, яке зв'язане з маніпулюванням ними (малюк стукає, розмахує, перекладає, кидає і ін.). У процесі розглядання і маніпулювання з предметами складаються зорово-рухові координації. Спочатку малюк орієнтується в навколишньому світі за допомогою зовнішніх орієнтувальних дій. Коли він хоче взяти який-небудь предмет, його рука рухається до цього предмета, оцінюючи віддал практично і вносить корективи в міру руху. Так, око, слідкуючи за рукою, „учиться” оцінювати віддал. У процесі хватання і маніпулювання дитина пізнає різноманітні властивості предметів – форму, величину, щільність, вагу, температуру, стійкість і ін. Діти цього віку дуже чутливі до новизни: якщо поряд з предметами, на які дитина часто дивиться, помістити новий, який відрізняється від них за кольором або формою, дитина, помітивши його, цілком переключиться на новий предмет, надовго зосереджує на ньому погляд. Малюк ставить предмет в нові і нові положення до тих пір, поки він не вичерпає своєї новизни, у зв'язку із втратою якої згасає орієнтувальна реакція на предмет. Подібне обстеження об'єктів свідчить про зародження інтересу до їх властивостей і про те, що тепер предмети починають виступати як щось постійно існуюче в навколишньому світі, які мають незмінні властивості. Про це „відкриття” говорить той факт, що дитина в 9-10 місяців шукає предмети, які зникли, значить, вона розуміє, що предмет не перестав існувати, а знаходиться в іншому місці. У цей же час діти починають упізнавати предмети незалежно від їх положення в просторі (упізнають перевернуті предмети, предмети, показані в незвичному місці) і правильно визначати величину предметів незалежно від віддалі до них.

Таким чином, враження перетворюються в образи сприймання, що відображають стійкі властивості предметів, з якими дитина знайомиться у своїх діях. Це створює основу для використання таких властивостей предметів під час розв'язання нових завдань, що виникають перед дитиною, – для елементарних форм мислення.

Орієнтування немовляти в навколишньому світі, яке здійснюється за допомогою зовнішніх рухів і дій, виникає раніше, ніж орієнтування, яке виконується за допомогою психічних процесів (сприймання, мислення) і служить її основою.

Розвиток пам'яті

Пам'ять – запам'ятання, зберігання і наступне відтворення людиною свого досвіду.

Початковим проявом пам'яті можна вважати умовні рефлекси, які спостерігаються вже в перші місяці життя дитини. Наприклад, припинення плачу, коли в кімнату заходить мама.

На третьому-четвертому місяці життя в малюка починає формуватися образ предмета. Так створюється фундамент образної пам'яті.

Поступово розширюється коло об'єктів, які впізнає дитина. Малюк впізнає обличчя і голос матері. Це дуже важливе набуття для малюка, яке свідчить про вибірковість відносно подразників. Воно допомагає встановлювати контакти з дорослим.

У три-чотири місяці дитина впізнає предмети, зв'язані з годуванням, у п'ять місяців відрізняє людей по голосу, у шість місяців виділяє улюблену іграшку. На 7-8 місяці впізнавання предмета опосередковується словом, про що свідчить те, що малюк знаходить яку-небудь річ у відповідь на питання дорослого: „Де...?”. У вісім-дев'ять місяців малюк упізнає знайому людину після двох-трьох тижнів розлуки. До дванадцяти місяців він розрізняє мелодію, яка колись викликала в нього позитивні емоції, а також на вимогу дорослого виконує нескладні рухи: робить „лади-ладусі”, лякає ручкою.

Упізнавання предметів у немовлячому віці звичайно відбувається за однією, часто несуттєвою ознакою. Незначні зміни зовнішнього вигляду об'єкта приводять до того, що дитина не впізнає маму в новому платті. У той же час ознаки, яка знаходила в досвіді малюка найбільш значне підкріплення, буває достатньо для впізнавання. Дж.Булдуїн описує поведінку семимісячного хлопчика, який не впізнав няні після її тривалої відсутності, навіть коли вона заговорила. Упізнавання відбулося після того, як вона заспівала.

Поступово період між запам'ятовуванням і впізнаванням подовжується, але залишається так само невеликим. У вигляді вільних спогадів образна пам'ять спостерігається тільки на початку другого року життя дитини.

Про першу появу рухової пам'яті свідчить умовний рефлекс на положення для годування, яке сформувалося в малюка. Знаходячись в

позі під грудьми, дитина починає робити ссальні рухи. Процес розвитку рухової пам'яті активізується у другому півріччі життя малюка, коли він починає захоплено маніпулювати предметами (засвоєння хватання), рухатися, учитися повзати і ходити.

Слід підкреслити, що пам'ять у немовлячому віці не є самостійним процесом, вона включена у сприймання і відчуття, а значить, матеріал запам'ятовується ніби „сам собою”, мимовільно. Якщо малюка в один і той же час годують, купають, поступово в нього формується рефлекс на час, він починає „готуватися” до відповідного режимного процесу, наприклад, прокидатися до годування. Якщо малюку показали незвичну іграшку, яка викликає в нього радість, він знову і знову включає її, маніпулює з нею. Емоційна пам'ять усе яскравіше виявляється у другому півріччі першого року життя, коли дитина переживає ті чи інші емоції під час зустрічі з деякими об'єктами або ситуаціями (наприклад, починає плакати побачивши предмети для купання, якщо ця процедура в минулому викликала в неї негативні переживання).

Інтерес до мовлення дорослого в немовляти виникає рано у зв'язку з тим, що мовлення виступає відмінною ознакою людини. Слово дорослого „керує” поведінкою малюка. Дорослий називає навколишні предмети, їх ознаки, дії, властивості. Це поступово приводить до того, що малюк починає зв'язувати предмет із словом, запам'ятовує його назву.

Таким чином, спочатку в малюка розвивається рухова, емоційна і образна пам'ять, а до кінця року складаються передумови для розвитку словесної пам'яті.

2.5. Передумови формування особистості Розвиток самосвідомості в немовлячому віці

Самосвідомість – відносно стійка, більш або менш усвідомлена система уявлень про самого себе.

Немовлячий вік – найважливіший період, коли закладаються передумови до розвитку особистості. Немовля має власне і достатньо різноманітне психічне життя. Протягом першого року життя воно накопичує досвід взаємодії з навколишнім світом, у ході якої складається ставлення до себе, до інших людей і предметів.

Основною умовою розвитку особистості виступає спілкування дитини з іншими людьми. Тільки в цій сфері немовля може виявити себе як людину і висловити своє ставлення до іншої людини. І навіть предмети викликають інтерес малюка, якщо вони включені в контекст

спілкування з дорослим. Дитину приваблює насамперед те, чим захоплено діє дорослий.

Дитина ще не розуміє звернених до неї слів, не виділяє змісту оцінки, яку дає дорослий, але чутлива до відношення зі сторони дорослих. Ця чутливість яскраво виражена вже в 3 місяці. Таким чином, дорослий виділяє малюка з навколишнього світу як щось особливо цінне, важливе, значне для себе. Дорослий, відповідаючи на ініціативу дитини, дозволяє їй впливати на себе. Він авансом наділяє малюка особистісною своєрідністю, неповторністю та унікальністю.

Таке ставлення до дитини формує в неї позитивне відношення до людей і позитивне самопочуття, коли вона переживає свою значущість для близьких. Це переживання створює основу для того, щоб дитина активно проявляла себе. Інтерес до дорослого і відповідна реакція на його ініціативні дії виникає в немовляти в кінці першого місяця життя. А на 2 місяці зростає інтерес до людей і предметів. У 8 місяців можна говорити про те, що склалося передособистісне утворення – активність, частково природжена якість, яка розвивається в основному під впливом соціальних умов життя і при вирішальному впливі спілкування з дорослими.

У чотири-п'ять місяців дитина виявляє себе як довірлива, життєрадісна, допитлива і вимоглива істота. Її ініціатива досить висока, різноманітна поведінка.

Позитивне самопочуття, яке складається в першому півріччі життя під впливом доброзичливої уваги дорослого, після шести місяців багато в чому залежить від успішності маніпуляцій малюка з предметами. Дитина чітко сприймає результати своїх дій. Малюк намагається з допомогою дорослого отримати якийсь об'єкт, доторкнутися до недосяжного предмета, обстежити його. Під час невдач він відчуває себе невпевненим, невмілим. А успіх спонукає його знову і знову здійснювати дію.

Про перші прихильності можна судити за яскраво вираженими позитивними емоціями немовляти, коли виникає взаємообмін переживаннями з дорослим. Дитина, яка переживає справжню емоційну ідентифікацію з дорослим, з матір'ю насамперед, у майбутньому буде здатна по-справжньому повно переживати всі відтінки людських почуттів до людей, до своїх батьків, до дітей. Вона буде повноцінною людиною з повноцінною емоційною сферою.

З віком зростає і вибірковість відношення до дорослого. Якщо тримісячний малюк приблизно однаково реагує на кожного дорослого, посміхаючись і радіючи, то в другому півріччі він чітко розділяє рідних, знайомих і зовсім чужих людей. Після 3 місяців дитина починає виділяти і другу близьку їй людину – тата. До чотирьох-п'яти місяців, коли тато

поряд, дитина звертає на нього особливу увагу – адже він зовсім по-іншому спілкується з малюком, ніж мама. Крім того, тато по-іншому пахне, а це в немовлячому віці має особливе значення. Запах дитині дає додаткові сигнали. У тата інший тембр голосу, і це що-небудь, та значить.

Малюки, особливо після восьми місяців, починають боятися незнайомих. Часто при відсутності близького дорослого вони плачуть, відвертаються, відповзають від чужого дорослого, виявляючи сором'язливість і невпевненість. У той же час негативна реакція на чужих, у присутності рідних людей, змінюється інтересом і прагненням привернути до себе увагу. Сидячи на руках у мами, малюк дивиться на незнайому людину, намагається піймати її погляд, видає звуки і здійснює інші ініціативні дії.

Спілкуючись з близькими людьми, дитина активна, ініціативна, її переживання, не тільки позитивні, але й негативні, дуже яскраві. Вона виражає радість, задоволення, розчарування, образу, ніби намагаючись поділитися своїм емоційним станом. Діти ніби шукають підтримку в дорослих, випереджаючи позитивні переживання. До знайомих людей дитина виявляє інтерес, але більш стримана у вираженні емоцій. Вона любить більше за всіх маму, якщо, звичайно, мама почуває до неї любов. Вона хоче відчувати маму і тата фізично: сидіти на колінах, упевнено розкинувшись на руках, смикати, шльопати, тягнути. Вона зайнята обличчям дорослого: вивчає і грає з ним. Дитина щаслива, коли її стискають, цілують, смикають і шльопують. Вона заливається радісним сміхом. Чим більше малюк відчуває любов тепер, тим швидше він навчиться любити, тим більш щедрим і відкритим для любові він стане потім, тим краще у нього буде формуватися почуття довіри до людей, тим здатнішим він буде до співпереживання іншій людині в її біді і радості.

До дванадцяти місяців дитина зв'язує знайомого дорослого з певними діями, очікуючи їх від нього. Так, заглядає в сумку, з якою прийшла бабуся, якщо вона весь час приносить у ній подарунки. Вона проситься на руки до тата, якщо той постійно грається з нею. Неоднакове ставлення до різних осіб говорить про те, що до кінця першого року життя в дитини складаються стійкі образи дорослих. У той же час у малюка різко зростають прояви впертості, негативізму у відповідь на зауваження дорослого, наполегливість у здійсненні своїх бажань і вимог. У молодшому віці дитину значно легше можна відвернути від привабливого, але забороненого предмета. Тепер же в неї з'являється деяке протиставлення себе дорослому, зростає радість при успіхах і образа при невдачах, які виступають природними ознаками особистості, що зароджується.

Про розвиток передумов у становленні образу себе говорить відношення дитини до свого відображення в дзеркалі. У два-три місяці немовля довго зосереджено розглядає своє відображення в дзеркалі. Позитивне переживання себе виражається в радісному відношенні до свого дзеркального відображення.

До шести місяців у дитини виникає дослідницька поведінка, вона обстежує своє відображення руками, обводить контур обличчя, доторкається до відображення руки. Після 6 місяців діти співвідносять свої реальні дії з діями, які відображаються в дзеркалі. Вони ворухать пальчиками, розмахують руками, простежують поглядом відображення своїх дій. У віці одинадцяти-дванадцяти місяців малята подовгу грають зі своїм відображенням: гримасують, кривляться, здійснюючи ритмічні і мимічні дії.

Криза першого року життя та її новоутворення

Суть будь-якої кризи в дитячому розвитку, за Л.С.Виготським, полягає в новоутворенні віку, який складається до кінця вікового періоду, вступає у протиріччя зі сторони соціальної ситуації розвитку. Протиріччя між прагненням до самостійності і залежністю від дорослого (від його практичної допомоги і його оцінки) складає суть цієї вікової кризи. Так, самостійність дитини, яка зросла завдяки ходьбі і першому слову, робить рамки єдності матері й дитини надто вузькими.

Про дитину не можна сказати, ходить вона чи не ходить. Мова може йти в даному випадку, на думку Л.С.Виготського, про саме становлення ходьби. Це і є перший момент у змісті даної кризи.

Другий момент, який описує суть кризи першого року життя, стосується мовлення. І тут ми не можемо сказати, є дитина мовцем чи ні. Однак саме тут можна говорити про наявність латентного періоду в становленні мовлення, який триває, за Л.С.Виготським, приблизно три місяці.

Третій момент, який характеризує кризу першого року життя, Л.С.Виготський називає особливостями прояву афектів і волі. У зв'язку з кризою в дитини виникають перші акти протесту, опозиції, протиставлення себе іншим.

У разі неправильного виховання такі реакції дитини можуть виявлятися з особливою інтенсивністю. У дитини, якій у чому-небудь відмовлено або якої не зрозуміли, спостерігається різке наростання афекту, який закінчується тим, що дитина лягає на підлогу, починає кричати, відмовляється ходити, б'є ногами об підлогу. Ця реакція спрямована проти заборон, відмов і т.д. і виявляється в тому, що дитина ніби повертається до більш раннього періоду, але використовує вона це зовсім по-іншому.

Кризу першого року не вважають гострою. Установлення нових стосунків з дитиною, надання їй певної самостійності в дозволені межі, терпіння і витримка дорослих пом'якшують характер кризи.

Найбільш важливим набуттям першого року життя є здатність діяти не тільки під впливом безпосередньо сприйнятих об'єктів, які поставляє дорослий, але й під впливом образів і уявлень, що виникають у пам'яті. Л.І.Божович дає подібним афективно зарядженим уявленням назву "мотивуючі уявлення", які й складають центральне новоутворення першого року життя. Виникають власні, незалежні від дорослого, бажання дитини. Якщо раніше все, що потрібно малюку, виходило від дорослого і визначалось ним, то тепер він сам може хотіти того, що зовсім не зв'язане з дорослим. Якщо раніше навколишні предмети ставали значимими і привабливими в основному в руках дорослого, то тепер вони притягують малюка незалежно від дорослого.

Виникнення даного новоутворення визначається зрелими можливостями дитини (свободою пересування) і першими заборонами дорослого.

У цей період розривається первинний зв'язок з дорослим і виникає автономність дитини від дорослого, яка різко підвищує свою власну активність. Але ця автономність досить відносна. Малюк ще нічого не вміє робити сам. Він постійно потребує допомоги і підтримки дорослого, навіть ходити йому ще важко самому. Дорослий ще потрібний йому, але тепер уже по-іншому. Малюку потрібне не тільки хороше ставлення до нього взагалі, а ставлення до його конкретних дій і його успіхів. Без оцінки і підтримки дорослого він не може відчувати своєї самостійності й активності. Звідси підвищена чутливість немовлят до похвали і ганьби, їх образливість, вимоги уваги до своїх дій. Орієнтація на оцінку дорослого є тим якісним перетворенням, яке відбувається в період кризи першого року життя.

Основними новоутвореннями цього періоду розвитку є формування структури мовної (наприкінці першого року дитина вимовляє перші слова) та предметної (дитина освоює довільні дії з предметами оточуючого світу) дій.

Мовлення однорічної дитини Л.С.Виготський назвав автономним. Воно служить містком між пасивним і активним мовленням. За формою воно є спілкуванням, за змістом – емоційно безпосереднім зв'язком із дорослими та ситуацією.

Поява і зникнення автономного мовлення знаменує початок і кінець кризи першого року життя.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. У чому суть соціальної ситуації розвитку дитини першого року життя?
2. У чому полягає психологічне значення безпорадності немовляти? У чому сила цієї безпорадності? У чому слабкість?
3. У чому полягає основна роль дорослого серед факторів, що визначають психічний розвиток дитини?
4. Які стадії розвитку немовляти називає Л.С.Виготський? У чому їх суть?
5. Які джерела потреби немовляти в спілкуванні?
6. Що таке комплекс поживлення і які його компоненти?
7. Які функції комплексу поживлення в психічному житті немовляти?
8. Дайте основну характеристику ситуативно-особистісного спілкування немовляти з дорослим.
9. Як можна довести, що ситуативно-особистісне спілкування з дорослим є провідною діяльністю немовлят 2-6 місяців?
10. Що характерне для ситуативно-ділового спілкування немовляти з дорослим?
11. Яка різниця між прогресивними й тупиковими рухами і діями немовляти?
12. У чому специфіка оволодіння активним пересуванням у просторі в немовлячому віці?
13. Яка роль дорослого в становленні хватальних рухів немовляти?
14. Як відбувається розвиток маніпуляцій у другому півріччі життя?
15. Охарактеризуйте зміст довербального етапу розвитку мовлення.
16. Що є передумовами засвоєння мовлення та яка специфіка їх формування в немовлячому віці?
17. Яка роль дорослого в розвитку пізнавальної активності немовляти?
18. Назвіть новоутворення дитини немовлячого віку.
19. У чому суть кризи першого року життя? Назвіть її основні ознаки.

Література

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Особенности психической активности ребенка первого полугодия жизни // Мозг и поведения младенца. – М., 1993. – С.167-184.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков. С.-Пб., 1998. – С.62-132.

3. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Педагогика, 1977.
4. Бауэр Т. Психическое развитие младенца / Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Прогресс, 1985.
5. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С.112-123.
6. Выготский А.С. Младенческий возраст // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. Т.4. – С. 269-318
7. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – М.: Университетское, 1989. – С. 72-85.
8. Заброцкий М.М. Основы вікової психології. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С. 36-40.
9. Запорожець О.В. Психологія. – К.: Радянська школа, 1967.
10. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1972. – С.31-49.
11. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978.
12. Мещерякова С.Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общения со взрослыми // Вопросы психологии, 1975. - №5. – С. 81-89.
13. Мир детства. Дошкольник / Под ред. А.Г.Хрипковой. – М.: Педагогика, 1987. – С. 63-80.
14. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 96-112.
15. Психология человека от рождения до смерти / Под. ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОзнак, 2002.
16. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Владос, 2003. – С.105-144.
17. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С.110-144.
18. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М.: Академия, 1998. – С. 30-32.
19. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2002. – С. 202-205.

Тема 3. Характеристика психічного розвитку дітей раннього віку.

Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві

Досягнутий до кінця немовлячого віку рівень фізичного і психічного розвитку робить можливим перехід дитини на нову вікову ступінь – раннє дитинство, яке, за твердженням сучасної психології, має першорядну важливість для людини. Ніколи в подальшому їй не вдасться вже стільки досягнути, набути у своєму психічному розвитку, як за ці роки. Дитина не тільки оволодіває прямоходінням, але і впевнено, спритно рухається. Вона не тільки засвоїла мовлення, але і виявляється здатною застосовувати складну гру особових займенників. Вона не тільки вміє любити і боятися, але з певною силою, з гнівом і вередуванням виявити свою особистість, демонструвати, на що здатна.

Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві являє собою ситуацію спільної діяльності дитини з дорослим на правах співробітництва і розкривається в таких стосунках: дитина – предмет – дорослий (Д.Б.Ельконін, Л.Ф.Обухова). Зміст спільної діяльності складає засвоєння малюком спеціально вироблених способів використання предметів. У кінці немовлячого віку дитина виділила предмети як щось постійне, що має стійкі властивості. Тепер вона прагне навчитися діяти з ними.

Дитина в цьому віці, за словами Л.С.Виготського, знаходиться у світі речей і предметів, у своєрідному „силовому полі”. Кожний предмет „тягне” дитину до того, щоб вона доторкнулася до нього, взяла в руки, обмацала або, навпаки, не торкалася до нього. Драбина манить дитину, щоб вона пішла по ній; двері – щоб вона закрила і відкрила їх; дзвіночок – щоб вона подзвонила в нього; коробочка – щоб вона закрила і відкрила її; кругла кулька – щоб дитина покотила її.

Л.С.Виготський стверджує: кожна річ заряджена для дитини в цій ситуації афективною силою, яка притягує або відштовхує, має афективну валентність для дитини і відповідним чином провокує її на діяння, тобто направляє її.

У віці одного-трьох років малюк ніби цілком захоплений предметом і не може від нього „відірватися”. Заглиблений у предметну дію, він не бачить того факту, що за предметом завжди стоїть дорослий. Дорослий створює предмети з певним призначенням і володіє способом їх використання. Малюк не може самостійно „відкрити” функції предметів, тому що їхні фізичні властивості прямо не вказують на те, як їх потрібно використовувати. Таким чином, соціальна ситуація розвитку містить у собі протиріччя. Способи використання предметів належать дорослому, тільки він може показати їх малюку. Дитина ж виконує

індивідуальну дію. Але виконуватися вона повинна відповідно до зразка, який дає дорослий, інакше неможливо досягти правильного результату. Тому провідною діяльністю стає предметна, а ситуативно-ділове спілкування виступає засобом її здійснення. Предметна діяльність спрямована на те, щоб дитина оволоділа призначенням предметів, навчилася діяти з ними так, як прийнято в суспільстві, тобто відповідно до власної логіки предмета, схованої в ньому функції.

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

Друга лінія приводить до оволодіння специфічним способом використання предмета, а потім до переносу дії з одного предмета на інший, з однієї ситуації в іншу, а в підсумку до узагальнення дії і виникнення ігрової дії. У результаті розпадається соціальна ситуація розвитку, виникає предметне ставлення до дійсності, коли дитина не тільки засвоїла призначення предметів, але і знає їхню функцію, а також до виникнення особистої дії, усвідомлення „Я сам”.

3.1. Оволодіння ходьбою та іншими основними рухами. Їх роль у психічному розвитку дитини

Найважливіші досягнення раннього дитинства – оволодіння прямоходінням, розвиток предметної діяльності, оволодіння мовленням.

Важливим досягненням раннього дитинства є оволодіння прямоходінням. Перші самостійні кроки дитина здійснює в кінці немовлячого періоду. Тепер їй доведеться повністю оволодіти пересуванням у просторі – навчитися ходити, бігати.

Оволодіння прямою ходьбою – важка справа для дитини. Маленькі ніжки ступають з великим напруженням. Управління рухами ходьби ще не склалося, і тому дитина постійно губить рівновагу. Найменші перешкоди у вигляді стільця, який потрібно обійти, або дрібного предмета, який потрапив під ноги, утомлює дитину, і вона після кількох кроків падає на руки дорослого або на підлогу. Важливу роль тут відіграє дорослий, його поведінка, ставлення до перших спроб дитини в оволодінні простором. Похвала дорослих, їх радісна підтримка примушує дитину при паданні підніматися і знову крокувати. Дуже скоро вона починає отримувати задоволення від того, що вона діє своїм тілом. Щоденні вправи ведуть до постійного вдосконалення ходьби,

розвивається весь руховий апарат; крім того, малята отримують велике задоволення від самого процесу ходьби. Дитина все менше і менше падає, більш упевнено йде до мети, але самі рухи ще довго залишаються недостатньо координованими.

Поступово діти починають пересуватися значно вільніше. Рухи здійснюються вже без того великого напруження, яке було раніше. Півторарічні діти шукають додаткові труднощі – ідуть туди, де гірки, сходинки, різні нерівності, наступають на дрібні камінчики. Просто біг і просто ходьба їх уже не влаштовують. Діти самі навмисне ускладнюють свою ходьбу: ходять уперед спиною, крутяться, пересуваються із закритими очима.

Ходьба для дітей другого року життя стає потребою, вони багато і самостійно ходять і виявляють виключну активність. Захоплення дітей ходьбою трохи послаблюється до 8-10 місяців і року, коли ходьба по рівній поверхні автоматизується.

Таким чином, на перших порах оволодіння ходьбою є для дитини особливим завданням, зв'язаним із сильними переживаннями. Тільки поступово досягається автоматизація цього способу пересування, він перестає являти для дитини самостійний інтерес.

Навчившись ходити, дитина вступає в новий період свого життя. Оволодіння ходьбою відіграє величезну роль не тільки у фізичному, але і в розумовому розвитку.

1. Дитині стає доступним все більше коло предметів. До року вона могла гратися з декількома іграшками, які давали їй дорослі. Уміння ходити дозволяє дитині активно знайомитися з новими, привабливими для неї предметами, причому часто з такими, які ні один дорослий не дає би в її руки.

Дитина живе у світі речей. Завдяки яскраво вираженому в людині орієнтувально-дослідницькому рефлексу, який І.П.Павлов так дотепно назвав рефлекс „що таке?“, дитина, пізнавши на практиці можливість пересуватися по кімнаті і навіть виходити за її межі, усе частіше і з більшою охотою звертається до ходьби. Вона прагне знайомитися з предметами, які якимось використовуються дорослими всіма доступними їй засобами і способами. У цих різноманітних діях швидко вдосконалюються і рухи дитини. Вони стають точними, спрямованими та узгодженими. Досвід дитини, її знання швидко збагачуються.

Основним засобом ознайомлення дитини з предметами в першій половині раннього віку є дія з ними. Але на другому році життя маніпулювання стало не тільки більш різноманітним, воно набуло й іншу якість. Тепер дії з предметами здійснюються не тільки за допомогою руки і ока; у них все більшу участь бере корпус, шия і особливо ноги. Сфера дій з предметами помітно розширюється.

Уже в середині другого року життя діти засвоюють різноманітні рухи: переносять речі в руці, пересувають їх, штовхають; возять за шнурочок, узад і вперед, пересувають предмет уздовж стола, дивана або дошки, висуюють із-за інших предметів, підвозять під стіл, возять з одного краю кімнати в інший; перевозять або переносять предмети з однієї кімнати в іншу, ховаючи під ліжко або за шторку, дістають з підвіконня, устанавлюють на полиці тощо.

Така рухова активність має велике значення для розвитку моторики дитини, для вироблення точності й узгодженості її рухів, підпорядкування роботи рук і ніг, контролю ока.

На третьому році життя, коли ходьба в основному засвоєна, предметні дії все більше стають ігровими і трудовими.

У таких діях ще немає сюжетного задуму, тому їх ще не можна назвати грою.

Однак виконання таких дій свідчить про можливість дитини, які значно зросли. Вона наслідує дії дорослого, її дії стають чіткими й розумними. Вони являють собою цілий ланцюжок узгоджених дій, які дитина підпорядковує не тільки своїм бажанням, але й вимогам вихователя.

Якщо на другому році життя дитина могла виконувати тільки одну дію, на яку їй було вказано, то до кінця раннього періоду вона здатна вислухати, зрозуміти, запам'ятати і виконати вже декілька вимог.

Таким чином, першим наслідком оволодіння дитиною вільною ходьбою, яка різко зростає між першим і третім роками, є можливість виконувати різноманітні рухи і дії з предметами. Це веде, по-перше, до того, що дитина знайомиться з багатством нових для неї речей; по-друге, до розвитку органів чуття: у першу чергу зору, дотику, слуху, які починають усе більш узгоджено працювати один з одним; по-третє, вправлення у виконанні різноманітних дій з предметами розвивають велику і дрібну мускулатуру дитини, м'язи її тулуба, ніг, рук, тобто весь нервово-фізичний апарат, який їй потрібний для виконання в подальшому вже більш складних дій.

2. Ходьба дозволяє дитині пізнавати предмети з різних сторін. Вона впізнає не тільки дрібні предмети, але й більші. Коли немовля сиділо на колінах у мами, воно бачило стіл збоку і зверху. Коли стало на ніжки, то обходить стіл кругом, підлазить під нього і вилазить з протилежної сторони. Діти рухають стілець, возять його за собою, переміщують табуретку і роблять багато подібних рухів. Так вони пізнають об'ємність, форму предметів, знайомляться з їх величиною, пізнають сторону предметів, яка схована від них.

3. Самостійне пересування розширює контакт дитини з навколишнім середовищем. Дитина пізнає простір. Немовля пізнавало „ближній” простір, завдяки діям своїх рук, до яких поступово приєднувалась робота ока. Дитина раннього віку починає орієнтуватися в „далекому” просторі.

Ще у віці одного року – одного року трьох місяців діти можуть робити такі помилки, як, наприклад, стоячи на землі, протягувати іграшку татові, який виглядає з вікна четвертого поверху, або спокійно крокують з краю ліжечка вперед, не передбачаючи падіння. Коли діти починають ходити, вони своїми ногами знайомляться з віддаллю і напрямом, у якому здійснюють свої рухи.

У дітей цього віку з'являється деяка узгодженість в роботі очей, ніг і рук, розвивається початковий окомір і виробляється вміння досить точно оцінювати віддаль і місцезнаходження предмета „близько”, „далеко”, „вправо”, „вліво”, „вгору”, „вниз”. Поступово діти визначають простір від себе до предмета, зберігають уявлення про розміщення речей, меблів у кімнаті. Дитина виходить за межі кімнати і розширює коло речей, які пізнає.

4. Дитина постійно зустрічається з утрудненнями, з певними перешкодами, які вона повинна перебороти, із завданнями, які вона повинна розв'язати.

Так розвиваються початкові форми мислення дитини. Уже на другому році життя вона отримує перші уроки практичного мислення, а на третьому році часто вже самостійно використовує деякі знайомі їй дії для розв'язування конкретних завдань. Наприклад, дитина цього віку сміливо перевертає коробочку, викидає з неї кольорову кульку, яка була туди кинута. Цієї дії вона навчилася, наслідуючи дорослого, який розв'язував аналогічні завдання.

Початкову форму мислення іноді називають „мислення руками”, або дійовим практичним мисленням. Вона необхідна для подальшого розумового розвитку дитини.

5. Оволодіння ходьбою стає причиною появи нових багатих і різноманітних почуттів у дитини, нових інтересів і бажань. Дитину буквально захлюстує почуття величезної радості від тих своїх досягнень, які вона бачить кожний день, кожну годину.

Скоро діти починають проявляти різноманітнішу активність: вони залазять під стіл, вилазять на сходинок драбини і завжди з радістю і гордістю повідомляють навколишніх про свої досягнення.

Такі радісні переживання ведуть дитину до усвідомлення себе, своїх сил, своїх можливостей. Вона скоро приходить до висновку, який можна було б висловити словами „Ось що я можу зробити сама”.

б. Коли дитина прагне до привабливої мети і їй потрібно переборювати перешкоди, вона мимоволі вправляється у виконанні перших вольових дій.

Цікаво, що, виконуючи ту чи іншу дію, діти іноді навіть забувають про свою початкову мету. Їх починає приваблювати сама дія, яка виконується для її досягнення. У цьому випадку дитина ще і ще раз залазить на диван, на табуретку або заповзає під ліжко, дістає іграшку і знову її туди ж кидає. Вона радіє своїм досягненням. Так починають розвиватися самостійність і наполегливість.

Вихователю потрібно підтримувати і розвивати самостійність дитини, викликати і берегти почуття радості, яке виникає в неї при досягненні бажаної мети, і разом з тим не можна допускати порушення правил поведінки, які встановили дорослі.

Чим старшою й активнішою стає дитина, тим більшого значення набуває керівництво її поведінкою. Якщо виховання немовляти вимагало від дорослих в основному дотримання правильного режиму і заповнення періодів неспання дитини простими іграми з ним, що викликало його позитивні переживання, то керівництво поведінкою дитини на другому і третьому році життя вже значно складніше.

Вихователь повинен прагнути до того, щоб дитина засвоїла встановлені правила поведінки і вміла вільно й самостійно діяти на основі цих правил.

3.2. Розвиток предметної діяльності.

Перехід від маніпулювання до предметних дій

До числа важливих новоутворень раннього дитинства належить оволодіння дитиною предметною діяльністю, яка виникає на межі немовлячого і раннього дитинства, полягає в засвоєнні і виконанні предметних дій. Вона має провідне значення для розвитку дитини другого-третього року життя. У ході оволодіння предметними діями дитина оволодіває і тими технічними діями і якостями, які для цього необхідні.

Уже в період немовлячого періоду дитина виконує досить складні маніпуляції з предметами, може навчитися деяких дій, які показує їй дорослий, може перенести відому дію на новий предмет. Але маніпуляції немовляти спрямовані лише на використання зовнішніх властивостей і відношень предметів – ложкою дитина діє так само, як паличкою, олівцем або совочком. Відмінність предметних дій від простого маніпулювання предметами полягає в тому, що предметні дії передбачають використання предметів за їх призначенням. До

предметних дій дитина переходить від маніпуляцій з предметами. Маніпуляції враховують тільки зовнішні властивості речей незалежно від їх призначення: дитина котить усе кругле, стукає всім твердим, стискає все м'яке. Тепер дитині потрібно навчитися використовувати кожний предмет так, як цього вимагає дорослий.

У формуванні самостійної предметної діяльності дитини, як показали дослідження С.Л.Новосолової, можна виділити три етапи. Перший етап – це предметні маніпуляції дітей 5-6 місяців, які перетворюються до 7-9 місяців в орієнтувальні дії. До кінця першого року життя ці дії переходять у предметно-специфічні (другий етап). Вони відрізняються від маніпуляцій з м'ячем (схвачування, утримання, стиснення) і орієнтувальних (ритмічне стискання, колове облизування, натискання пальцем, повторне кидання), кидання м'яча або сильні удари м'ячем об підлогу (щоб він підскочив) – це вже дії, спрямовані на отримання зовнішнього результату. Поступово дитина засвоює правильні дії з предметами – м'яч вона котить, автомобіль штовхає, ляльку кидає на ліжко, піраміду збирає і розбирає. Третій етап зв'язаний з виникненням предметно-опосередкованих дій, які здійснюються знаряджевими операціями (діти початку другого року їдять за допомогою ложки; використовують коляску для катання ляльки, машинки для перевезення кубиків).

Формування предметних дій тісно зв'язане із зміною характеру орієнтувальної діяльності дитини.

На перших ступенях розвитку предметної діяльності дія і предмет дуже тісно пов'язані між собою: дитина здатна виконувати засвоєну дію лише з тим предметом, який для цього призначений. Так, в одному з досліджень дітям двох років пропонувалося виконати такі дії з носовою хустинкою: використати її за прямим призначенням як рушник, серветку або ганчірку для витирання стола. Діти намагались використати носову хустинку за її функціональним призначенням: 95 % дітей не допускали можливості використовувати її в іншій якості.

Якщо дитині пропонують, наприклад, причесатися паличкою чи попоти з кубика, вона виявляється просто не в змозі виконати прохання, дія розпадається. Тільки поступово відбувається відокремлення дії від предмета, у результаті якого діти раннього віку набувають можливість виконати дію з предметами, яка їм не відповідає, або використати предмет не за прямим призначенням.

Таким чином, зв'язок дії з предметом проходить три фази розвитку. На першій з них з предметом можуть бути виконані будь-які відомі дитині дії. На другій фазі предмет використовується тільки за прямим призначенням. Нарешті, на третій фазі відбувається ніби

повернення до старого – до вільного використання предмета, але на зовсім іншому рівні: дитина знає основну функцію предмета.

Співвідносні та орудійні дії, їх характеристика та етапи формування

Психологи вважають особливо значущими для розвитку дитини так звані співвідносні та орудійні дії. Співвідносними називаються дії, мета яких полягає у приведенні двох або декількох предметів або їх частин у певні просторові взаємовідношення. Це, наприклад, складання пірамідок, кілець, використання різноманітних збірно-розбірних іграшок, закривання коробок кришками.

Ще у віці немовляти діти починають виконувати дії з двома предметами – складати їх, нанизувати один на одного, накривати один іншим. Але при цьому малюк не враховує властивостей цих предметів: він не підбирає їх за величиною, за формою, не розміщує в певному порядку, – словом, не зіставляє їх між собою. Коли ж дитина починає засвоювати співвідносні дії, то їй потрібно привести два предмети (або декілька предметів, або декілька частин предмета) в певні просторові взаємовідносини. Саме це робить дитина, коли складає пірамідку з кілець, учиться використовувати різноманітні збірно-розбірні іграшки, закриває коробки кришками. Щоб правильно скласти пірамідку, потрібно врахувати співвідношення кілець за величиною: спочатку надіти найбільше, а потім послідовно переходити до все більш маленьких. Коли збираєш мотрійку, потрібно підібрати половинки однакової величини, зібрати спочатку саму маленьку, вкласти її в більшу і т.п.

Чи вдалася дія, чи не вдалася, видно за результатом: чи правильно складена пірамідка, мотрійка. Самостійно такий результат дитина отримати не в змозі, та вона і не прагне до нього на перших порах: її повністю влаштовує те, що вона нанизала кільця на стержень – послідовність зовсім не важлива! – і прикрила їх зверху ковпачком.

На допомогу приходять дорослий. Він показує малюку, як потрібно діяти, звертає увагу на помилки, учить добиватися правильного результату. Рано чи пізно дитина дією оволодіває. Але вона може виконуватися різними способами. В одних випадках дитина, розбираючи пірамідку, просто запам'ятовує, куди вона поклала кожне кільце, і намагається нанизати їх знову точно так само. В інших – вона йде шляхом спроб, помічаючи допущені помилки і виправляючи їх, у третіх – підбирає на око потрібні кільця і надіває їх на стержень за порядком.

Усе залежить від того, якою саме була допомога дорослого. Якщо малюку дали зразок дії, багаторазово розбираючи і збираючи в нього на очах, він найшвидше запам'ятає місце, на яке попадає кожне кільце під

час збирання; розбираючи пірамідку сам, він запам'ятовує, куди він кладе кільця, і намагається нанизати їх знову точно так само. Можливий інший варіант – дорослі звертають увагу дитини на помилки і на їх виправлення. У цьому випадку найбільш імовірно, що вона почне діяти шляхом спроб, помічаючи допущені помилки і виправляючи їх.

Але є і третій спосіб: можна навчити попередньо приміряти кільця, вибирати найбільше з них. Тоді малюк навчиться підбирати потрібні кільця і одягати потрібні кільця за порядком. Тільки цей спосіб відповідає меті дії, дозволяє виконати дію в найрізноманітніших ситуаціях.

Співвідносні дії – це дії, мета яких полягає у приведенні двох або декількох предметів в певні просторові взаємовідношення.

Орудійні дії – це дії, у яких один предмет – знаряддя – використовується для впливу на інші предмети.

Що стосується використання знарядь, то дитина знайомиться з найпростішими з них – ложкою, чашкою, совком, лопаткою, олівцем ... Але хоч і прості ці речі, це все-таки саме знаряддя. Освоюючи їх, малюк уперше вчиться перебудовувати рухи своєї руки залежно від їх будови. Застосування навіть найпростіших ручних знарядь, не говорячи вже про машини, не тільки збільшує природні сили людини, але і дає їй можливість виконувати різноманітні дії, які взагалі недоступні неозброєній руці. Знаряддя є ніби штучними органами людини, які вона ставить між собою і природою.

Знаряддя виступає як посередник між рукою дитини і предметами, на які потрібно впливати, і те, як відбувається цей вплив, залежить від будови знаряддя.

Прослідкуйте, як дитина оволодіває вмінням користуватися ложкою. Вона „побудована” так, що, зачерпнувши нею їжу, потрібно підняти її вертикально, не нахилиючи, а вже потім відправити в рот. Але ж „неозброєна” рука, яка несе їжу, діє зовсім по-іншому – по прямій лінії зразу до рота. Значить, рух руки, у яку попадає ложка, повинен перебудовуватися. Але перебудова рухів руки може відбутися тільки при умові, що дитина навчиться враховувати зв'язок між знаряддям і тими предметами, на які спрямована дія: між ложкою і їжею, совочком і піском, олівцем і папером. Це досить складне завдання.

Орудійними діями дитина оволодіває в ході навчання, при систематичному керівництві дорослого, який показує дію, спрямовує руку дитини, звертає її увагу на результат. Але і при цій умові засвоєння орудійних дій відбувається далеко не одразу. Воно проходить декілька етапів. На першому етапі знаряддя фактично служить для дитини тільки продовженням її власної руки, і вона намагається діяти ним, як рукою.

Ту ж ложку діти захвачують у кулачок як можна ближче до заглиблення, навіть влязачи в нього пальчиками, і, зачерпнувши за допомогою дорослого їжу, косо несуть її до рота, точно так само, як несли б кулачок. Усю увагу при цьому спрямовано не на ложку, а на їжу. Природно, що більша частина їжі розливається або випадає, до рота попадає майже пуста ложка. На цьому етапі, хоч дитина і тримає знаряддя, її дія є ще не орудійною, а ручною. Наступний етап полягає в тому, що дитина починає орієнтуватися на зв'язок знаряддя з предметом, на який спрямована дія (ложка з їжею), але виконує її успішно тільки від випадку до випадку, намагаючись повторювати рухи, які приводять до успіху. І тільки в кінцевому результаті відбувається достатнє пристосування руки до властивостей знаряддя – виникає орудійна дія.

Орудійні дії, якими оволодіває дитина раннього віку, цілком недосконалі. Вони продовжують відпрацьовуватися в подальшому. Але важливо не те, наскільки в дитини відпрацьовані відповідні рухи, а те, що вона засвоює сам принцип застосування знарядь, який є одним із основних принципів діяльності людини. Засвоєння принципу орудійної дії дає дитині можливість у деяких ситуаціях переходити і до самостійного використання предметів як найпростіших знарядь (наприклад, використовувати палку для діставання далекого предмета).

Характеристика предметної діяльності як провідної в ранньому дитинстві

Предметна діяльність – провідний вид діяльності в ранньому дитинстві.

У період раннього дитинства відбувається перехід до предметної діяльності, яка стає провідним видом діяльності протягом усього періоду.

Специфіка предметної діяльності полягає в тому, що в ній дитині вперше відкриваються функції предметів. Функціональне призначення речей є їх прихованою властивістю. Воно не може бути виявлене шляхом простого маніпулювання. Так, дитина може безкінечно число разів відкривати і закривати двері шафи, довго стукати ложкою об підлогу, але цим ні на крок не просунеться вперед у пізнанні функції предметів. Тільки дорослий здатний у тій чи іншій формі розкрити дитині, для чого служить шафа чи ложка. Тільки дорослий може дати знання про призначення предметів і показати прийоми їх використання; він бере участь у діяльності дитини на правах організатора, помічника і старшого партнера.

Засвоєння призначення предметів докорінно відрізняється від тих форм наслідування, які спостерігаються, наприклад, у мавп. Мавпа може

навчитися пити з чашки, але чашка не набуде для неї постійного значення предмета, із якого п'ють. Якщо тварині хочеться пити і вона бачить воду в чашці, то п'є з неї. Але з таким успіхом вона буде пити з відра або з підлоги, якщо в цей час вода буде там. Точно так само і таку саму чашку іншим разом, при відсутності спраги, мавпа буде використовувати для найрізноманітніших маніпуляцій – кидати її, стукати нею і т.д. Дитина ж засвоює постійне значення предметів, закріплене за ними суспільством і яке не змінюється залежно від потреб даної хвилини. Це, звичайно, зовсім не означає, що, засвоївши ту чи іншу предметну дію, дитина завжди використовує предмет тільки за призначенням. Але важливо те, що дитина при цьому знає істинне призначення предмета.

Важлива роль в оволодінні предметною діяльністю належить діловому спілкуванню, яке сприяє тому, що предметна діяльність набуває статус провідної в ранньому дитинстві, спрямованої на засвоєння суспільно вироблених способів використання предметів. Спілкування з дорослими стає формою організації, засобом здійснення предметної діяльності.

Оволодіння предметною діяльністю суттєво впливає на психічний розвиток дитини в ранньому віці.

Предметна діяльність найбільше сприяє розвитку пізнавальних процесів дитини. У діях з предметами формуються способи сприймання, сенсорні передеталони. Саме в предметній діяльності при переході від ручних операцій до орудійних у процесі засвоєння суспільних способів використання речей відбувається зародження інтелектуальної діяльності – наочно-дійового мислення в найпростіших формах.

Спеціальні дослідження (П.Я.Гальперін, С.Л.Новосьолова і ін.) показують, що спочатку мислення відстає від практичної діяльності не тільки за загальним розвитком, але і за складом спеціальних операцій, бо воно розвивається з цієї діяльності, переймаючи від неї прийоми і можливості.

У процесі предметної діяльності активно розвиваються мислительні операції: аналіз, порівняння, узагальнення.

Роботи Д.Б.Ельконіна та К.М.Кольцової дозволили виділити три основні ступені в розвитку узагальнень у віці від одного до двох з половиною років:

1. Ранні наочні узагальнення, при яких предмети групуються за найбільш яскравими ознаками, що виділяються, найчастіше кольоровими; на цій стадії дитина ще не володіє предметними діями.
2. Дитина об'єднує зорові і дотикові образи в єдине уявлення – починається виділення окремих предметів. При цьому всі ознаки

предметів значущі – дитина не відокремлює основних, стійких ознак від другорядних, мінливих.

3. Починають формуватися загальні поняття. Із усіх ознак предметів, які порівнюються, дитина виділяє найбільш суттєві і постійні. Це елементарна мислительна операція; спочатку вона виявляється розрізнено, а потім порівняно з кольорами, формами, величиною, віддаленістю предметів.

У процесі предметної діяльності активно розвивається і мовлення дитини. Досвід використання мовлення як засобу ділових контактів дитини з дорослими здійснює суттєвий позитивний вплив на адаптацію дитини до нових умов, на розвиток інтелектуальних і особистісних якостей дитини раннього віку.

Ставлення дорослого до дитини і характер предметної діяльності створюють позитивну самооцінку „я хороший”, домагання на визнання зі сторони дорослого, тенденцію до максималізму в судженнях відносно правил поведінки і стійке прагнення використовувати предмети відповідно до їх призначення; дитина набуває прагнення до визнання зі сторони дорослого, із поведінки вона переходить у світ певних відносин, у світ постійних речей.

У ранньому дитинстві активно формуються передумови нових видів діяльності, таких як гра, малювання, конструювання, ліплення та ін.

Отже, у ранньому віці дитина оволодіває предметною діяльністю, яка найбільше сприяє її психічному розвитку.

3.3. Зародження нових видів діяльності в ранньому віці.

Формування психологічних передумов ігрової діяльності

У процесі активного оволодіння предметною діяльністю в дитини виникає протиріччя між бурхливим розвитком потреби в дії з предметами, з однієї сторони, і розвитком способів дій, за допомогою яких ці дії виконуються, – з другої. Дитина хоче сама керувати автомобілем, сама гребти на човні, але вона не може виконати цієї дії, тому що не володіє самостійно тими способами, які для цього вимагаються. Це протиріччя може розв'язатися тільки в ігровій діяльності. Психологи (О.М.Леонт'єв, Д.Б.Ельконін) пояснюють це тим, що гра не є продуктивною діяльністю, її мотив лежить не в її результаті, а в змісті самої дії.

Ігрові дії виникають у дитини шляхом спостереження діяльності дорослих і переносу. У ході розвитку гри виникають два типи переносу. В одних випадках засвоєна дія переноситься в інші умови. Наприклад, навчившись причісувати себе, дитина починає причісувати ляльку, ведмедика, іграшкову конячку. В інших випадках дія переноситься на

якісь предмети – замітники реальних предметів. Наприклад, дитина причісує ляльку не гребінцем, а дерев'яною паличкою. Або спочатку вкладає спати тільки ляльку, а пізніше ведмедя, собачку, паличку, кубик, і все одно промовляє: „Баю, баю ...”.

Типовим для використання предметів-замінників у грі є те, що неоформлені предмети (палички, кубики, трісочки) вносяться в гру як додатковий матеріал до сюжетних іграшок (ляльок, тварин) і виступають як засоби виконання тієї чи іншої дії з основними сюжетними іграшками.

Передумови рольової гри виникають протягом раннього дитинства всередині предметної діяльності. Вони полягають в оволодінні діями з предметами особливого роду – іграшками. Уже з самого початку раннього дитинства діти в спільній діяльності з дорослими засвоюють деякі дії з іграшками і потім самостійно їх відтворюють. Такі дії звичайно називають грою, але подібна назва може бути використана в даній ситуації тільки умовно. Дію з одним предметом дитина може повторювати багато разів. Таку ж елементарну одноактну дію вона може виконувати з різноманітними іграшками: змінюються об'єкти дій, а сама дія повторюється без змін, змінюються іграшки, з якими діє дитина, але дія залишається такою ж, не ускладнюється, будова її не змінюється.

Зміст початкових ігор, обмежується двома-трьома діями, наприклад, годуванням ляльки або тварин, укладанням їх спати. Фактично діти цього віку ще не відображають моментів свого власного життя (як це відбувається пізніше), а маніпулюють з предметами так, як їм показав дорослий. Вони ще не годують ляльки, не заколисують її – нічого не зображають, а тільки, наслідуючи дорослих, підносять чашку до рота ляльки або кладуть ляльку і пошльопують по ній. Характерним для цих специфічних ігор є те, що дитина виконує певні дії тільки з тими іграшками, які застосував дорослий у спільній діяльності з нею.

Дуже скоро, однак, дитина починає переносити спосіб дії дорослого на інші предмети. Уперше з'являються ігри, які являють собою відтворення в нових умовах дій, що спостерігаються дитиною в повсякденному житті.

Перенос дії, що спостерігається в житті, на іграшки значно збагачує зміст дитячої діяльності. З'являється багато нових ігор: діти миють ляльку, обливають її, зображують стрибок її з дивана на підлогу, звозять ляльку з гірки, ідуть з нею гуляти. У цей же час дитина може сама зображувати різні дії, не виконуючи їх реально. Вона п'є з порожньої чашки, пише паличкою по столі, варить кашу, читає.

У цей час порадою можна викликати в дитини нову за змістом гру, якщо відповідні їй дії знайомі. Перенос дії з одного предмета на інший і послаблення його тісного зв'язку з предметом свідчать про значне

просування дитини в оволодінні діями. Але тут ще не має ігрового перетворення предметів, використання одних предметів замість інших. Таке перетворення виникає пізніше і являє собою перший крок до перетворення предметної дії у власне ігрову.

Діти починають широко використовувати в доповненні до сюжетних іграшок різноманітні предмети, як замітники відсутніх предметів. Так, кубик, брусок, катушка, камінчик використовуються дитиною, як мило при вмиванні ляльки: камінчиком, циліндром із будівельного матеріалу вона може годувати ляльку; паличкою, пеналом вона вимірює ляльці температуру; шпилькою, паличкою стриже волосся і т.д. Заміщуючи один предмет іншим, дитина на перших порах ще не дає предмету-заміннику ігрової назви. Вона продовжує називати предмети-замінники звичайною назвою, незалежно від використання в даній грі.

На наступному ступені діти не тільки використовують одні предмети в якості заміників інших, але вже самостійно дають цим предметам ігрові назви.

Діти раннього віку спочатку діють з предметом, а потім усвідомлюють смисл предмета в грі. При цьому дитині потрібно, щоб з предметом-замінником вона могла діяти так само, як вона діяла б з реальним предметом. Поки що подібність у кольорі, формі, величині, матеріалі не вимагається.

Хоча в іграх дітей раннього віку не має розгорнутих ролей, але можна спостерігати поступове формування передумов до гри з ролями. Одночасно з появою в іграх предметів-замінників діти починають зображувати дії конкретних дорослих (мами, вихователя, няні, лікаря, перукаря).

Як правило, дитина називає себе іменем дорослого. Вона спочатку грається, а потім називає себе – у своїй дії вона впізнає дію дорослого.

Передумови до рольової гри – перейменування предметів, ототожнення дитиною своїх дій із діями дорослого, назва себе іменем іншої людини, формування дій, що відтворюють дії інших людей, – засвоюються дитиною під керівництвом дорослого.

Виникнення зображувальної діяльності

Ранній вік – період, коли зароджуються не тільки ігрові, але і продуктивні види діяльності дитини – малювання, ліплення, аплікація, конструювання. Їх виникнення також тісно пов'язане з предметною діяльністю.

У ранньому дитинстві виникають передумови до оволодіння малюванням, яке в дошкільному віці перетворюється в особливий вид діяльності – зображувальну діяльність.

Дитячі психологи і батьки відмічають великий інтерес дитини до рухів олівця, ручки по листку паперу і найголовніше – до виникнення слідів на папері.

Зображувальній діяльності передують досить значний підготовчий період, протягом якого дитина знайомиться з основними властивостями потрібних матеріалів, набуває необхідних навичок і вмінь у використанні олівця і паперу.

Дитина поступово вчиться наносити олівцем штрихи на папір, створювати так звані каракулі і засвоює зображувальну функцію малювання – починає розуміти, що малюнок може зображувати ті чи інші предмети. Початок нанесення каракулів зв'язаний з маніпулюванням олівцем і папером, які дають дитині дорослі. Вона наслідує дорослих, проводить олівцем по паперу і починає помічати сліди, які залишаються на ньому. Каракулі, які з'являються з-під олівця, являють собою лінії, які часто перериваються, злегка заокруглені, з однаковим слабким натиском.

Скоро дитина засвоює функцію олівця як знаряддя, призначеного для нанесення ліній. Рухи дитини стають більш точними і різноманітними. Більш різноманітними стають і каракулі. Дитина зосереджує на них увагу, починає надавати перевагу одним каракулям над іншими і починає повторювати їх багато разів. Це прямі короткі лінії, крапки, галочки, спіралеподібні лінії. На цій стадії лінії ще нічого не зображують, тому вона називається дозображувальною. Перехід дитини від дозображувальної стадії до зображувальної включає дві фази: спочатку виникає впізнавання предмета у випадковому поєднанні ліній, потім – навмисне зображення.

Перші штрихи дитини ще нічого не значать, хоча і мають важливе значення для розвитку зображувальної діяльності. У віці від 1 року 8 місяців до 3 років під впливом розглядання картинок, спостереження процесу малювання дорослими і особистого досвіду дитина засвоює, що листок паперу, покреслений олівцем, являє собою „малюнок” або „картину”. Читання власного малюнка відбувається цілком випадково – декілька ліній викликають за асоціацією образ того чи іншого предмета. Дитина робить важливе відкриття: її малюнок щось зображує. Причому одне і те ж поєднання ліній може бути витлумачено дитиною по-різному. Так, у літературі описується випадок, коли хлопчик Міша (2,6) одне і те ж поєднання перший раз прочитав як „дядя”, на наступний день – як „гвинтик”, а через два дні – як „муха”.

Після того, як дитина навчиться читати свій малюнок, бачити в ньому певний зміст, називати вже намальовані каракулі, у неї виникає бажання зображувати за власним „задумом” певні предмети. Намір

дитини зобразити певний предмет, словесне формулювання цього наміру – початок зображувальної діяльності дитини.

Перший „задум” часто буває в дітей у край нестійким. Він змінюється випадковими асоціаціями.

Коли дитина раннього віку висловлює намір що-небудь зобразити, вона має на увазі знайомий їй графічний образ – поєднання ліній, яке в минулому досвіді позначалось, як той чи інший предмет. Графічним образом багатьох предметів стає замкнена, заокруглена лінія.

Походження графічних образів, які використовує дитина, може бути різним. Деякі з них вона знаходить сама в процесі черкання, інші є результатом наслідування, копіювання малюнків, які пропонуються у вигляді зразків дорослими, але значно спрощених.

Для формування власне зображувальної діяльності недостатньо лише відпрацювання „техніки” нанесення ліній і збагачення сприймання і уявлень. Необхідне формування графічних образів, що можливе при систематичному впливі дорослого.

Цікаве і ставлення самої дитини до свого малюнка. Воно характеризується тим, що під час малювання, ліплення, аплікації дитина діє так, як у реальній ситуації. Так, наклеївши силует зайчика, мишки або пташки, вона гладить їх рукою, розмовляє, починає з ними гратися.

Розвиток малювання в ранньому віці тісно зв'язаний з психічними досягненнями дитини. При одній і тій же зовнішній формі каракулів змінюється їх значення для дитини. В.С.Мухіна виділила такі стадії розвитку значення каракулів.

I стадія – каракулі як результат вільного маніпулювання олівцем;

II стадія – каракулі як результат вільного маніпулювання олівцем, але при наступних візуальних асоціаціях з реальними предметами, і назва словом цих асоціацій (у цьому випадку графічна побудова набуває значення знака);

III стадія – каракулі як первісно плануючий знак реального предмета, який не несе в собі зображувальності;

IV стадія – каракулі як специфічний для зображувальної діяльності знак – графічна побудова предмета, який відображає загальні риси.

Важлива роль у зародженні зображувальної діяльності дитини належить дорослому, який не тільки створює сприятливі умови для своєчасної появи її передумов, але й активно впливає на процес збагачення сенсорики дитини раннього віку, формування перших графічних образів.

Подальший розвиток малювання, ліплення, конструювання, аплікації, перетворення їх в особливий вид діяльності – зображувальний – відбувається в дошкільному віці.

Розвиток спілкування з дорослими й однолітками

У ранньому віці, особливо в першій половині, дитина залишається залежною від дорослого. Через спілкування з мамою і близькими дорослими дитина оволодіває нормативною поведінкою. У цей період мотиви поведінки дитини, як правило, не усвідомлені і не вибудовані в систему за ступенем їх значущості. Лише поступово внутрішній світ формується під вирішальним впливом дорослих, дитина не може зразу засвоїти того ставлення до людей і речей, якого від неї очікують.

Дякуючи спілкуванню мами, тата, бабусі, дідуся з дитиною в ранньому віці вирішальне значення для розвитку мовлення має зміна форм спілкування дитини з дорослими, яке відбувається у зв'язку з оволодінням предметною діяльністю. „Німі” форми керівництва дитиною (показ її дій, управління її рухами, вираження похвали за допомогою жестів і міміки) стають недостатніми для навчання дитини прийомів і правил використання предметів. Інтерес дитини до предметів, їх властивостей і дій з ними спонукає її постійно звертатися до дорослих. Але і звернутися, і отримати необхідну допомогу вона може, тільки оволодівши мовним спілкуванням.

Багато тут залежить від спілкування дорослих з дитиною, від того, як вони організують це спілкування, які вимоги до неї пред'являють. Якщо з дітьми мало спілкуються, обмежують в догляді за ними, то вони різко відстають в розвитку мовлення. З другої сторони, якщо дорослі в спілкуванні з дитиною намагаються ловити кожне бажання дитини, виконувати все, що вона хоче, за першим жестом, дитина може довго обходитися без мовлення. Інша справа, коли дорослі примушують дитину говорити зрозуміло, по можливості чітко оформляти словами свої бажання і тільки в цьому випадку виконувати їх.

Потреба в мовному спілкуванні розвивається у дитини не сама собою, а через спілкування з дорослим з приводу предметної діяльності. Саме в предметній діяльності створюються основи для засвоєння значення слів і зв'язку їх з образами предметів і явищ навколишнього світу.

Ситуативно-ділова форма спілкування зароджується ще в другій половині немовлячого періоду і зберігається до 3 років. Вона протікає на фоні практичної взаємодії з дорослим і включена в предметну діяльність. У дітей зростає потреба у співучасті в їхніх діях. У ході співробітництва переддошкільник отримує і доброзичливу увагу, і співучасть у практичних діях. Зауваження і вказівки дорослого, завдяки особистому контакту, набувають особливого значення при засвоєнні правильних дій з предметами. Діти переходять від неспецифічних, примітивних маніпуляцій до все більш специфічних, а потім і до культурно-фіксованих дій з предметами. Дана форма спілкування носить

ситуативний характер, тобто віднесена до певного місця і часу.

У віці від 1 року до 1,5 року зміст контактів з однолітками залишається таким же, як і в немовлят. У ровеснику малюка приваблюють насамперед об'єктивні якості: зовнішність, поведінка. Тому спільні дії малюків бувають дуже рідко і швидко розпадаються. Діти не можуть узгоджувати свої бажання і не враховують стану один одного.

У 1,5 роки відбувається перелом у стосунках з ровесниками. Розвиваються ініціативні дії з метою зацікавлення собою однолітка. Одночасно розвивається чутливість до ставлення товаришів.

До двох років складається перша форма спілкування з однолітками – емоційно-практична. Нова потреба в спілкуванні з однолітками займає четверте місце зразу за потребою в активному функціонуванні, спілкуванні з дорослими і в нових враженнях. Зміст її полягає в тому, що дитина чекає від однолітка співучасті в пустошах, забавах і прагне до самовираження. Спілкування зводиться до біганини, веселих криків, забавних рухів і відзначається розкутістю і безпосередністю.

Дітей приваблює сам процес спільних дій: спорудження будов, утікання і ін. Саме в процесі і полягає для малюка мета діяльності, а результат її не важливий. Мотиви такого спілкування полягають у зосередженості дітей на самовиявленні. Хоч малюк прагне наслідувати ровесника і зростає інтерес один до одного, образ ровесника для дитини дуже нечіткий, тому що їх спільні дії поверхові.

Спілкування з товаришами зводиться до окремих епізодів. Діти довго граються самі. А для встановлення контактів широко використовують усі дії, якими оволоділи в спілкуванні з дорослими – жести, пози, міміку. Емоції дітей дуже глибокі й інтенсивні. Предметно-дійові операції також роблять свій внесок у встановленні контактів.

Таким чином, поряд із змінами, які відбуваються в стосунках дитини з дорослими, на третьому році життя спостерігається виникнення суттєвого і достатньо постійного інтересу до інших дітей, потреби в спілкуванні з ними. Поступово розвиваючись і збагачуючись, спілкування з однолітками перетворюється в істинно соціальну взаємодію, яка приводить до створення маленьких дитячих товариств із власними законами і правилами життя.

3.4. Розвиток мовлення в ранньому віці.

Ранній вік – сензитивний період розвитку мовлення

Одним із найважливіших досягнень раннього дитинства є оволодіння мовленням.

Розвиток мовлення в дитини – це процес оволодіння рідною мовою, умінням користуватися нею як засобом пізнання навколишнього світу, засвоєння досвіду, набутого людством, як засобом пізнання самої себе і саморегуляції, як могутнім засобом спілкування і взаємодії людей.

Немає потреби підкреслювати значення мовлення для цілісного психічного розвитку в усі вікові періоди. Але особливе значення воно має в ранньому віці, у період, коли воно виникає, починає розвиватися і разом з ним розвивається сама психіка дитини.

Раннє дитинство є сензитивним періодом для засвоєння мовлення. У цей час мовлення засвоюється особливо легко і вносить принципові зміни в поведінку дитини і в психічні процеси – сприймання, мислення і ін. Якщо з якихось причин дитина до трьох років не почала говорити, у подальшому засвоєння мовлення відбувається із значними труднощами. Відхилення в психічному розвитку, які виникають через відсутність мовлення, вимагають спеціальної компенсації (надолуження). Це добре видно на прикладі глухонімих дітей, яких починають навчати мовленню після трьох років. У них спостерігається відставання в багатьох видах діяльності і розвитку психічних процесів і якостей: не виникає сюжетно-рольової гри, відсутнє предметне малювання, затримується розвиток сприймання і мислення. Усі ці недоліки можуть бути ліквідовані ціною великої педагогічної праці, спрямованої не тільки на навчання мовленню, але й на інші сторони розвитку.

Бурхливий розвиток мовлення в ранньому віці зв'язаний з предметною діяльністю дитини.

На другому році життя в дитини зростає інтерес до всього навколишнього: вона хоче все побачити, пізнати, взяти в руки. Це бажання перевищує можливості дитини, і вона вимушена звернутися за допомогою до дорослого. Однак засобів спілкування, які є в дитини (жести, міміка, окремі слова), її вже не вистачає, щоб бути зрозумілою, щоб її потреба в спілкуванні була задоволена. Виникає протиріччя, яке розв'язується шляхом виникнення нової форми спілкування – активного самостійного мовлення. Перехід до самостійного мовлення – важливий етап у всьому психічному розвитку дитини. Насамперед це перехід від немовлячого до раннього віку.

Розуміння мовлення дорослих

Розвиток мовлення в ранньому дитинстві йде по двох лініях: удосконалюється розуміння мовлення дорослих, і формується активне мовлення дитини.

Мовний зв'язок малої дитини з дорослими будується на емоційній основі. Цей зв'язок починається і розвивається з моменту, коли дитина

починає розуміти, хоч і примітивну людську мову. Розуміння мовлення дорослих – особливо важлива сторона власного мовлення. По суті, розуміння є основою семантичної сторони мовлення. З його допомогою й відбувається осмислення особистого мовлення.

Уже в кінці немовлячого віку малюк починає розуміти мову навколишніх його людей. Але можливості його в цьому не потрібно переоцінювати: розуміння мовлення ще дуже своєрідне – воно відноситься до цілісної ситуації, а не до конкретного предмета чи дії. Так, дитина може чітко виконувати за словом певні дії при спілкуванні з мамою і зовсім не реагувати на ті ж слова, які вимовляються іншою людиною. Так, немовля на прохання матері показує, де в нього носик, очки, ніжки і деякі інші частини тіла, а на подібне прохання інших людей воно може не реагувати. Справа в тому, що сигналом до дії служить не мова сама по собі, а жести матері, міміка, інтонація і ситуація спілкування.

Дитина правильно реагує на слова навколишніх, коли ці слова багаторазово повторюються в поєднанні з певними жестами. При цьому вона реагує не тільки на слова, а на всю ситуацію в цілому.

Пізніше значення ситуації переборюється, дитина починає розуміти слова незалежно від того, хто їх вимовляє і якими жестами вони супроводжуються. Слова поступово набувають самостійного значення.

Кількість слів, які малюк розуміє (так званий пасивний словник), швидко зростає в першому півріччі другого року і особливо в другому півріччі. Спочатку дитина засвоює назви речей, які її оточують, потім імена дорослих, назви іграшок і нарешті частин тіла і обличчя. До двох років дитина розуміє практично всі слова, якими дорослі позначають навколишні предмети.

Цьому сприяє постійне, різноманітне спілкування дорослих з дитиною, ріст досвіду малюка (особливо у зв'язку з умінням ходити).

На третьому році життя в розумінні мовлення малюк робить нові кроки. Важливо те, що не тільки збільшується кількість слів, які він розуміє, але і саме розуміння стає якісно іншим. Можна помітити: дитина починає прислухатися до того, про що говорять між собою дорослі, їй подобається слухати казки, вірші, розповіді, у яких повідомляється багато інформації про предмети і явища, недоступні безпосередньому досвіду („Курочка ряба”, „Ріпка”, „Три ведмеді”). Значить, вона розуміє не тільки мовлення-інструкцію, яка безпосередньо зв'язана з тим, що вона зараз бачить, але і мовлення-розповідь, що містить повідомлення про предмети і явища, яких у даний момент не має перед очима. Це дуже важливий момент у мовному розвитку дитини – вона отримує можливість пізнавати дійсність через слово, а не тільки з безпосереднього досвіду.

Розуміння дитиною мовлення дорослого досягає такого рівня, що малюк уже може слухати і розуміти маленькі оповідання, зміст яких певною мірою новий для нього. Причому це такі розповіді, які дитина слухає без ілюстрації, без допомоги наочності. Це дуже важливо – розуміти мовлення само собою. Адже головна перевага мовлення в тому і полягає, щоб той, хто говорить, міг передати іншому, який слухає, усе, що він хоче передати, не користуючись нічим, крім мовлення, – ні жестами, ні картинками, ні іграшками.

Для дитини другого року життя слово значно раніше набуває пускове, ніж гальмівне значення: дитині значно легше за словесною вказівкою почати яку-небудь дію, ніж зупинити вже почату. Коли, наприклад, малюку пропонують закрити двері, він може почати багаторазово відкривати і закривати їх.

Інша річ – зупинити дію. Хоч, звичайно, уже до початку раннього дитинства дитина починає розуміти слово „не можна”, заборона ще не діє так магічно, як хотілося б дорослим.

Тільки на третьому році життя мовні вказівки дорослих починають регулювати поведінку дитини в різних умовах, викликати і зупиняти її дії, здійснювати не тільки безпосередній, але й відстрочений вплив.

Розуміння мовлення в цей період якісно змінюється. Дитина не тільки розуміє окремі слова, але й стає здатною виконувати предметні дії за інструкцією дорослого.

Слухання і розуміння повідомлень, які виходять за межі безпосередньої ситуації є важливим набуттям. Воно створює можливість використовувати мовлення як основний засіб пізнання дійсності, недоступної безпосередньому досвіду дитини. Враховуючи це, вихователь повинен спрямовано керувати розвитком здатності дитини слухати і розуміти мовлення, яке не відноситься до конкретної ситуації.

Формування власного активного мовлення дитини

Розвиток активного мовлення дитини до півтора року відбувається повільно. У цей період вона засвоює від 30-40 до 100 слів і вживає їх дуже рідко.

Після півтора року відбувається різкий перелом. Дитина стає ініціативною. Разом з вимогою дитини називати предмети можна відмітити і її спроби вимовляти слова, які ці предмети називають. Темп розвитку мовлення зразу ж зростає. До кінця другого року дитина використовує до 300, а до кінця третього року – до 1500 слів.

Дослідження психологів показують, що розвиток словника дитини являє собою процес нерівномірного накопичення різних категорій слів.

Слів-предметів у дитини завжди більше, ніж слів-дій; слів-відношень більше, ніж слів-ознак.

У словнику дітей третього року життя, за даними В.В.Гербової, переважають іменники, які позначають засоби пересування, предмети побуту й об'єкти живої природи. При цьому пасивний словник більший за активний в 1,2-1,3 рази.

На третьому році життя мовлення дитини досягає свого розквіту. У малюка загострюється інтерес до мови оточуючих людей, особливо коли вона спрямована на нього самого. У словник дітей входять усі частини мови. Основну частину словника складають іменники (до 60%), дієслова (близько 27%) та прикметники (10-12 %).

Мовлення малюка на перших порах мало подібне до мовлення дорослого. Його називають „автономним” мовленням: дитина вживає такі слова, якими дорослі не користуються. Звідки ж беруться автономні слова?

По-перше, самі дорослі спеціально придумують їх для дітей. Це слова мам і нянь, які передаються з покоління в покоління: „ам-ам”, „ав-ав”, „ням-ням”, „бека”... Дорослі вважають, що вони більш доступні дітям.

По-друге, дитина викривляє у своєму мовленні справжні слова, які висловлює дорослий. У неї ще недостатньо розвинений фонематичний слух, не склалася належною мірою звукова артикуляція, а тому дитина мимовільно змінює звукову форму слова. Так, молоко вона вимовляє, як „моко”, голова – як „гова”... У більшості страждає середина слова. Дитина вимовляє наголошений і перший склад.

Під час правильного мовного виховання, коли дорослі вимагають чіткої вимови слів, виправляють її (що впливає на розвиток фонематичного слуху і артикуляції), автономне мовлення швидко зникає. Коли ж дорослі підтримують автономне мовлення, воно може зберігатися надовго. Тоді становлення правильного мовлення йде із затримкою.

Поряд з розширенням словника й уточненням вимови слів у ранньому дитинстві відбувається засвоєння граматичної будови рідної мови. Спочатку – приблизно до одного року десяти місяців – діти обмежуються реченнями, які складаються з одного, пізніше двох слів, які не змінюються за родами і відмінками. Причому кожне таке слово-речення може мати декілька різних значень. Коли малюк вимовляє „мама”, це може означати і „мама, візьми мене на руки”, і „мама, я хочу гуляти”, і багато іншого. Пізніше мовлення дитини починає набувати зв'язний характер і виражає найпростіші відношення між предметами. Оволодівши в ході предметної діяльності способами використання предметів, діти починають і в мовному спілкуванні вловлювати і використовувати граматичні форми,

за допомогою яких ці способи можна позначити. Так, засвоївши використання висловлювань „забив молотком”, „узяв совочком”, дитина вловлює, що закінчення – ом має орудійний смисл, і починає сама застосовувати його (іноді надто широко) до нових предметів-знарядь: „ножом”, „ложком”, „лопатком” і т.д. Під впливом дорослих такі неправомірні переноси зникають. До трьох років дитина оволодіває використанням багатьох відмінкових закінчень.

Удосконалюється в ранньому віці і звукова сторона мови. Вона включає в себе різноманітні звуки мови (фонематичний слух) і формування правильної звуковимови. Спочатку дитина вловлює загальну ритмічно-мелодійну структуру слова або фрази, а в кінці другого, на третьому році життя будується правильна вимова звуків. Це підвищує вимоги до мови дорослих. Дуже важливо, щоб вона була правильною, усі звуки були чіткими, а ритм мовлення не надто швидким.

На першому етапі розвитку мовлення ситуативне. Оскільки воно тісно зв'язане з практичною діяльністю, яка здійснюється спільно з дорослими і однолітками, то дуже часто протікає у формі діалогу. Діалог як форма мовного спілкування має надзвичайно велике значення, тому що сприяє розвитку соціальних відносин у дітей. За допомогою діалогу діти притягують один одного до загальної гри, заняття, встановлюють між собою контакт. Деякі діти не вміють підтримувати розмову однолітка або дорослого. У таких випадках дорослі залучають дитину до таких ігор, де є ролі, що вимагають розмовляти, теми розмови підказуються ситуацією гри або заохочують вивчати маленькі сценки з казок.

У ранньому віці виникає й описове мовлення дитини. Поява його пов'язана з розширенням кола спілкування дитини, її уявлень, з ростом її самостійності. Ситуативне, згорнуте мовлення вже не може забезпечити повного взаєморозуміння, коли, наприклад, дитина хоче розповісти вихователю про події, які відбулися в сім'ї або в дворі, у яких педагог не брав участі.

Жести, міміка, які так широко використовувалися в ситуативному мовленні, у цьому випадку дитині не можуть суттєво допомогти. Протиріччя між потребою в спілкуванні, взаєморозумінні й обмеженістю засобів для цього веде до виникнення описового, розгорнутого мовлення. Важлива роль у його формуванні належить дорослому, який знайомить дитину з прикладами такого мовлення, його еталонами (казки, розповіді).

Активне мовлення на третьому році життя вже нагадує мовлення дошкільника. Відбувається подальше оволодіння граматичною будовою мови. Діти вживають багатослівні речення, користуються складними підрядними реченнями, майбутнім часом дієслів, прикметниками, сполучниками, прийменниками. Починають помічати також у мові

оточуючих неправильну вимову окремих слів, а іноді відмінкових закінчень. Поступово мова стає основним засобом спілкування дитини з дорослими та однолітками. Необхідно проте пам'ятати, що активний словник збагачується за таких умов, при яких активізується потреба дитини висловлюватись. Потребу в мовному спілкуванні розвивають і увага з боку дорослих до дитячих запитань, відповіді на них. Вправлення під час виконання різнопланових завдань сприяє налагодженню дійових стосунків дорослого та дитини в процесі спілкування.

Оволодіння мовленням має надзвичайно велике значення для різних сторін психічного розвитку дитини. У процесі мовлення відбувається передача дитині суспільного досвіду, управління її діяльністю зі сторони дорослих. Під впливом мовлення перебудовуються психічні процеси дитини.

3.5. Новоутворення в пізнавальній сфері.

Розвиток сприймання і утворення уявлень про властивості предметів

До початку раннього дитинства в дитини складається предметне сприймання. Однак точність і осмисленість цього сприймання ще невеликі. Дитина другого року життя ще не може достатньо точно визначити властивості предметів – їх форму, величину, колір і т.д., а сам предмет впізнає не за поєднанням властивостей, а за окремими ознаками, які кидаються в очі.

Для сприймання дітей другого року життя характерна досить дивна особливість – упізнавання близьких людей на фотографіях і предметів на малюнках, у тому числі на контурних зображеннях, які передають тільки деякі характерні деталі предмета. Можна подумати, що дитина розуміє, що таке малюнок або фотографія. Але насправді це не так. Діти другого року ще не сприймають малюнки або фотографії як зображення предметів і людей. Для них зображені предмети – це повністю самостійні предмети. І якщо дитина називає предмет і його зображення однаково, то значить, вона ототожнює їх, сприймає як одне і те ж саме. Ототожнення стає можливим тому, що і в предметі, і в зображенні виділяється яка-небудь деталь, яка привернула увагу дитини; усі інші ніби не існують, не враховуються.

Те, що під час сприймання предметів дитина орієнтується на окремі їх ознаки, виявляється і в її байдужості до просторового положення сприйнятого або його зображення. Вона може розглядати картинку в книзі догори ногами – це ще для неї важливі окремі ознаки, а зовсім не ціле.

Зорові дії, за допомогою яких дитина сприймає предмети, спрямовані на такі властивості предметів, як форма і величина. Колір у цей період не має для впізнання предметів взагалі ніякого значення. Це, звичайно, не значить, що дитина не розрізняє кольорів. Просто колір не став ще ознакою, яка характеризує предмет.

Для того, щоб сприймання стало більш повним і всестороннім, у дитини повинні скластися нові дії сприймання. Такі дії складаються у зв'язку з оволодінням предметною діяльністю, особливо співвідносними та орудійними діями.

Коли дитина вчиться виконувати співвідносну дію, вона підбирає і з'єднує предмети або їх частини відповідно з формою, величиною, кольором, надає їм певного розміщення в просторі. Так, дитина підбирає за величиною і кольором кільця пірамідки, щоб правильно її скласти; підбирає два кубики, прикладає один до одного і виявляє, чи зливається їх колір. Усе це зовнішні орієнтувальні дії, які дозволяють дитині добитися практичного результату.

Оволодіння зовнішніми орієнтувальними діями відбувається не відразу і залежить від того, з якими саме предметами (пірамідками, мотрійками, коробками) діє дитина і якою мірою допомагає їй дорослий.

Зовнішні орієнтувальні дії, спрямовані на виявлення властивостей предметів, складаються в дитини не тільки при оволодінні співвідносними, але і при оволодінні орудійними діями. Так, намагаючись дістати віддалений предмет за допомогою палки, дитина може взяти надто коротку палку і, переконавшись, що вона не годиться, замінити її більш довгою, співвідносить таким чином віддаленість предмета з довжиною знаряддя.

Від співвіднесення, порівняння властивостей предметів за допомогою зовнішніх орієнтувальних дій дитина переходить до зорового співвіднесення властивостей предметів. Формується новий тип дії сприймання. Властивість одного предмета перетворюється для дитини в зразок, мірку, за допомогою якої вона вимірює властивості інших предметів. Величина одного кільця пірамідки стає міркою для інших кілець, довжина палки – міркою для віддалі.

Оволодіння новими діями сприймання виявляється в тому, що дитина, виконуючи предметні дії, переходить до зорового орієнтування. Вона підбирає потрібні предмети і їх частини на око і виконує дію зразу правильно, без попереднього примірювання.

У зв'язку з цим для дитини двох з половиною – трьох років стає доступний зоровий вибір за зразком, коли з двох предметів, які розрізняються за формою, величиною або кольором, вона може на вимогу дорослого підібрати точно такий же предмет, як третій, який

даний як зразок. Причому спочатку діти починають виконувати вибір за формою, потім за величиною аж, потім за кольором. Це значить, що нові дії сприймання формуються раніше для тих властивостей, від яких залежить можливість виконання практичних дій з предметами, а потім уже переносяться і на інші властивості. Зоровий вибір за зразком – значно більш складніше завдання, ніж просте впізнавання знайомого предмета. Тут дитина вже розуміє, що існує багато предметів, які мають однакові властивості.

Обстеження предмета під час його порівняння з іншими стає більш детальним, дитина не обмежується якою-небудь окремою ознакою, яка кидається в очі. Характерно, що оволодіння новим типом дій сприймання виявляється в тому, що широке впізнавання дітьми предметів на картинках і фотографіях, основою якого було їх ототожнення за окремими ознаками, зникає.

Діти раннього віку ще погано керують своїм сприйманням і не в стані правильно зробити вибір за зразком у випадку, коли їм пропонують для вибору не два, а багато різних предметів, або якщо предмети мають складну форму, складаються з багатьох частин, або їх забарвлення включає декілька кольорів, що чергуються.

Якщо дитина на початку раннього дитинства при порівнянні предметів будь-який із них використовує як зразок, то пізніше – на третьому році життя – деякі добре знайомі їй предмети стають постійними зразками, з якими вона порівнює властивості будь-яких інших предметів. Такими зразками можуть бути не тільки реальні предмети, але й уявлення про них, які закріпилися в пам'яті. Визначаючи предмети трикутної форми, вона скаже: „як будиночок”, „як дах”. Про круглі предмети можна почути: „як м'ячик”. Про все зелене вона говорить: „як трава”, про червоне – „як вишенька”.

Сприймання дитини протягом раннього дитинства тісно зв'язане з предметними діями. Дитина може достатньо точно визначати форму, величину, колір предметів, їх розміщення в просторі, коли це необхідно для виконання тієї чи іншої доступної дії.

Для того, щоб збагатити дитину уявленнями про властивості предметів, необхідно, щоб вона діяла з ними, знайомилася з різновидами цих властивостей.

Не можна обмежувати дитину знайомством з 2-3 формами і 3-4 кольорами. Дитина третього року життя цілком може засвоїти уявлення про п'ять-шість форм (круг, овал, квадрат, прямокутник, трикутник, многокутник): вісім кольорів (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, білий, чорний).

Відсутність у мові малюка слів, які позначають ті чи інші властивості предметів, не повинна насторожувати. Більша частина слів, які засвоюють діти до трирічного віку, означає предмети і дії. Назвами кольорів і форм діти оволодівають з великими труднощами, тільки при наполегливому навчанні зі сторони дорослих. Довгий час на цій основі навіть вважали, що дитина до трьох років узагалі не розрізняє кольорів. Ці труднощі мають свої психологічні причини. Слово – назва предмета – виражає насамперед його функцію, призначення, яке залишається незмінним при зміні зовнішніх властивостей. Лопатка для малюка завжди лопатка (нею можна копати пісок), будь вона червоною чи зеленою, з довгою ручкою чи короткою, плоскою чи злегка заокругленою. А ось як прийти до слова червоний? Для цього потрібно навчитися об'єднувати багато предметів за ознакою, яка в більшості випадків не має ніякого значення для того, як використовуються ці предмети в грі, на занятті, у побуті. Виникає протиріччя, яке малюку перебороти поки що важко.

Спілкуючись із дитиною, дорослі постійно вживають слова, які позначають властивості предметів. Але значно сприятливіші умови для цього складаються пізніше, на четвертому-п'ятому році життя.

Поряд із зоровим сприйманням у ранньому дитинстві інтенсивно розвивається і слухове сприймання. Тут також зберігається основне правило, яке полягає в тому, що властивості предметів і явищ (у даному випадку звуків) починають виділятися тією мірою, якою їх врахування необхідне для діяльності дитини. Основна діяльність дітей раннього віку, пов'язана із сприйманням звуків, – мовне спілкування. Тому в цей період особливо інтенсивно розвивається фонематичний слух. Від сприймання слів як нерозчленованих звукових комплексів, що відрізняються один від одного особливостями ритмічної будови інтонації, дитина поступово переходить до сприймання їх звукового складу.

Як правило, до кінця другого року життя діти вже сприймають усі звуки рідної мови. Однак уточнення фонематичного слуху відбувається і в наступні роки. Значно повільніше розвивається у дітей звуковисотний слух – сприймання співвідношення звуків за висотою. Але спеціальні досліди показують, що й тут можна досягнути великих успіхів. Потрібно сприймання висоти звуків включати у привабливі для дитини завдання і показувати, як різні за висотою звуки пов'язані із знайомими дитині предметами. Так, діти третього року життя легко навчаються сприймати порівняно невелику відмінність звуків за висотою, якщо більш високий із них виступає як „голос” маленької іграшкової тварини, а більш низький – як „голос” більшої.

Розвиток мислення

Уже в кінці першого року життя малюк здатний на найпростіші мислительні дії – використання зв'язку між предметами для досягнення мети (наприклад, притягування подушки, на якій лежить іграшка, для того щоб її дістати). Але подібні здогадки виникають лише в найпростіших випадках, коли предмети вже пов'язані між собою (іграшка лежить на подушці), і залишається тільки скористатися вже готовим зв'язком. Протягом раннього дитинства дитина все ширше використовує подібного роду готові зв'язки. Вона притягує до себе за шнурочок іграшкову машинку або візочок, дістає за допомогою стрічки іграшку, до якої не може дотягнутися.

Разом з тим відбувається і щось дуже важливе – на другому і третьому році життя малюк оволодіває різноманітними діями з предметами, які самі собою не з'єднані видимим зв'язком. Це вже знайомі співвідношення і орудійні дії. Цими діями дитина оволодіває під керівництвом дорослого, а тому самостійно ніяких мислительних завдань тут не розв'язує. Але дуже важливо, що вона починає орієнтуватися на зв'язок між предметами, зокрема на зв'язок знаряддя з предметом, і в подальшому переходить до встановлення таких зв'язків в нових умовах, при розв'язуванні нових завдань.

Перехід від використання готових зв'язків або зв'язків, які показують дорослі, до їх встановлення – важливий ступінь у розвитку дитячого мислення. На перших порах встановлення нових зв'язків відбувається шляхом практичних спроб, причому на допомогу дитині часто приходять випадковості. Ось дворічна дитина сидить за столиком. На столику іграшка, яка її приваблює. Вона достатньо далеко, і рукою дістати її неможливо. Поруч палка. Спочатку дитина зі всіх сил тягнеться до іграшки рукою, але скоро переконується в тому, що це даремно. Вона відвертається від іграшки і помічає палку, яку можна взяти. Вона бере її і починає крутити в руках. Випадково кінець палки зачепив іграшку. Дитина тут же помічає це. Її увага знову спрямовується на іграшку. Вона починає вже спеціально рухати її палкою, слідкуючи за переміщенням іграшки. Після декількох спроб дитина встановлює, які саме рухи можуть допомогти їй дістати іграшку, і добивається свого. Але дуже часто справа цим не закінчується. Малюку стає цікавим не просто дістати іграшку, а „дослідити” зв'язок знаряддя – палки з переміщенням її. І дитина продовжує досліджувати цей зв'язок, спеціально відсуваючи і знову наближаючи її палкою.

Мислення дитини, яке здійснюється за допомогою зовнішніх орієнтувальних дій, носить назву наочно-дійового. Дитина використовує наочно-дійове мислення для дослідження найрізноманітніших зв'язків,

що існують у навколишньому світі.

Наочно-дійове мислення – мислення, яке здійснюється за допомогою зовнішніх орієнтувальних дій.

Г.О.Люблінська визначає такі особливості практичного (або дійового) мислення: 1) завдання, що його розв'язує дитина, дана наочно і 2) способом його розв'язання є практична дія (а не міркування в думці).

Зовнішні орієнтувальні дії служать вихідним пунктом для утворення внутрішніх, психічних дій. Уже в межах раннього дитинства в дитини виникають мислительні дії, які виконуються в думці, без зовнішніх спроб. Якщо малюк знайомий із способом розв'язання завдання „Дістати далекий предмет з допомогою палки”, то він може здогадатися застосувати палку в новій ситуації, наприклад, витягнути м'ячик, який закотився під диван. В основі такої здогадки – спроба, яку дитина здійснює подумки. Тут вона діє не з реальними предметами, а з образами, уявленнями про предмети і способами їх використання. Мислення дитини, у якому розв'язання завдання відбувається в результаті внутрішніх дій з образами, називається наочно-образним.

Наочно-образне мислення – мислення, яке здійснюється в плані уявлень, без участі практичних дій.

У ранньому дитинстві образне мислення ще дуже обмежене у своїх можливостях. Тільки найпростіші завдання йому під силу. Ускладнюються завдання – доводиться опускатися сходиною нижче, вдаватися за допомогою зовнішньої дії до зовнішніх спроб.

Велике місце в розвитку мислення дітей раннього віку займає формування узагальнень – мисленого об'єднання предметів або дій, які володіють загальними ознаками.

Узагальнення – мислене об'єднання предметів або дій, які володіють загальними ознаками.

Основу для узагальнень створює засвоєння мовлення, оскільки значення слів, розуміння і використання, яких учать дитину дорослі, завжди містять у собі узагальнення. Наприклад, слово „годинник” – дитину вчать ... відносити і до маленького ручного годинника, і до будильника, і до великого настінного годинника. Але загальноприйнятим значенням слів дитина оволодіває далеко не відразу. Дитина часто називає одним і тим же словом зовсім різні предмети на основі подібності за випадковими, несуттєвими ознаками, причому ці ознаки можуть весь час змінюватися.

Малюк називає кішку словом „кх”. Потім він починає застосовувати це слово до хутряного коміра, хутряної шапки (вони такі ж пухнасті), потім до дрібних блискучих предметів (через подібність з

очима кішки) і т.д. Але подібний перенос не зустрічає підтримки зі сторони дорослих, і дитина під їх впливом засвоює більш визначений зв'язок слова з предметом. При цьому назва предмета перетворюється ніби в її власне ім'я: дитина називає словом „мя” тільки власний темно-синій, інші м'ячі цієї назви не отримують.

Як же вчити дитину узагальнювати? Словом, „натаскування” дитини дасть значно менше, ніж розширення досвіду її дії з іграшками, предметами побуту, найпростішими знаряддями. Перші істинні узагальнення предметів, – за їх значенням, функціями – виникають спочатку „практично”, у дії, а вже потім закріплюються в слові.

До кінця раннього дитинства виникає знаково-символічна функція свідомості. Дитина починає засвоювати операцію заміщення, яке полягає в тому, що один предмет може бути використаний, як замітник другого. Передумовою виникнення знакової функції є оволодіння предметними діями і наступне відокремлення дії від предмета. Якщо дитина їсть за допомогою палички, це вже не процес прийому їжі, а її позначення. Коли дія починає виконуватися з предметом, який їй не відповідає, або без предмета, вона губить своє практичне значення і перетворюється в позначення реальної дійсності. Загальне правило полягає в тому, що спочатку дитина починає користуватися заміниками предметів, і діти практично і тільки на цій основі поступово вловлюють зв'язок між позначенням і тим, що воно позначає. Так, у грі дитина спочатку діє з паличкою, як з ложкою, і лише пізніше починає надавати цій паличці значення ложки.

Знакова функція не відкривається, а засвоюється дитиною. Її передають дитині дорослі, коли показують ігрові дії, учать малюванню, конструюванню, і при цьому багаторазово показують на те, що дії дитини і їх результати зображають щось. Але засвоєння знакової функції відбувається тільки в тому випадку, якщо воно підготовлене розвитком власної діяльності дитини.

Знакова функція, навіть у її найпростіших формах, перебудовує мислення дитини. Замість уявлень про реальні дії з реальними речами вона починає використовувати в наочно-образному мисленні образи, які позначають ці дії і речі і виділяють в них тільки ті сторони, які важливі для розв'язання завдання. Це служить передумовою росту абстрактності та узагальненості мислення, яке відбувається в дошкільному віці.

Розвиток пам'яті

У ранньому дитинстві, коли дитина вчиться ходити, розширюється її взаємодія з навколишнім світом. Для неї стає доступною більша кількість предметів. У зв'язку з цим починається новий етап у розвитку

пам'яті малюка. Він приступає до оволодіння предметними діями відповідно до призначень і функцій об'єктів, залежно від культурно-гігієнічних навичок і основних рухів. Рухи дитини стають більш точними, легкими, координованими, що забезпечує малюку автономію від дорослого, розширення сфери самостійності. У цей період образ пам'яті вже більш гнучкий і рухливий. У дитини формуються уявлення про об'єкти віддаленості, розмір, спрямованість руху, дії, які виконуються, події. Малюк упізнає предмет поза зв'язком із ситуацією, у яку він включений, ідентифікує (ототожнює) його за важливими ознаками. Так, за пропозицією дорослого малюк показує годинник незалежно від його просторового розміщення.

На початку другого року життя дитини пам'ять виділяється із процесу сприймання, зароджується здатність відтворювати об'єкт при його відсутності, подовжується проміжок між запам'ятовуванням і впізнаванням (на другому році життя дитина впізнає знайоме обличчя після перерви 1,5-2 місяці, а на третьому – об'єкти, які сприймала рік тому). До кінця третього року життя малюка впізнають не лише близьких, а й інших людей, різні предмети, знайомі пісні, казки, вірші. У цей віковий період образна пам'ять розвинена краще за словесно-логічну, тому діти краще запам'ятовують емоційний матеріал, що супроводжується наочними та звуковими ілюстраціями. Процеси пам'яті взагалі мають мимовільний характер. Процес розуміння дитиною звертань дорослого та опанування нею активним мовленням сприяють першим виявам довільності в роботі пам'яті. Для цього треба якнайбільше стимулювати малюка запитаннями та пропозиціями, пропонувати йому розповісти про побачене та почуте. Починає інтенсивно розвиватися словесно-смілова пам'ять: дитина реагує вже не на ритмічно-мелодійну структуру слова, а на його значення. На третьому році життя вона розуміє кожне слово, яке входить у фразу, що вимовляє дорослий. Поступово дитина переходить від пасивного мовлення до активного. Цей період обумовлений ростом словника, засвоєнням граматики рідної мови. Розширення словника, накопичення досвіду діяльності й дій приводить до того, що малюк починає розуміти деякі моральні норми і правила поведінки: Що можна, а чого не можна?, Як потрібно і як не потрібно робити?

До кінця раннього дитинства різко збільшується обсяг і міцність дитячої пам'яті. Головною особливістю пам'яті цього періоду є її ненавмисний характер, тобто все запам'ятовується ніби „само собою”, мимовільно. В основному діти раннього віку запам'ятовують те, що тією чи іншою мірою включено в їхню гру або яку-небудь практичну діяльність, що їм безпосередньо потрібно чи цікаво і що вплинуло на них

емоційно, справило глибоке враження. Життєвий досвід показує, що малюки легко оволодівають не тільки своєю, але й чужою мовою, якщо постійно знаходяться в контакт з дітьми і дорослими, які говорять цією мовою. Іноді малюкам потрібно всього декілька місяців, щоб почати спілкуватися мовою тієї країни, у яку вони прибули з батьками, причому діти раннього віку говорять практично без якого-небудь акценту.

Пам'ять дітей раннього віку характеризується великою пластичністю, запам'ятовують вони матеріал швидко і легко. На цій основі деякі зарубіжні психологи (Е.Мейман, К.Бюлер) вважали, що в дитини пам'ять краща, ніж у дорослого. Однак спостереження і спеціальні дослідження показують, що дитина запам'ятовує і відтворює по-іншому, ніж дорослий. Фіксація йде швидко, але часто хаотично. Дитина може запам'ятати складний матеріал, а може втримувати в пам'яті випадкові події, несуттєві (на думку дорослих) деталі, уривки розмов дорослих, окремі фрази і висловлювання, смисл яких їй може бути і не зовсім зрозумілим. Дитина не вміє володіти багатством своєї пам'яті, часто матеріал, який заповує у пам'ять, неждано впливає, пластичність посилює збереження непотрібного матеріалу. Це відбувається ще й тому, що запам'ятовування і відтворення ще не стали самостійними процесами, а є лише способом оволодіння мовою. Повторення незрозумілих слів і словосполучень є для дитини своєрідною діяльністю із звуковим складом слів. Об'єктивною основою, на якій відбувається запам'ятовування дитиною раннього віку різних слів і словосполучень, потішок, віршів, є рима і ритмічна структура цього матеріалу.

Характерними особливостями ранніх дитячих уявлень є їх безсистемність, злитість, нерухливість. Ці особливості уявлень чітко виступають у різних видах діяльності дитини.

Особливості уваги

У ранньому дитинстві розвиток уваги відбувається при засвоєнні ходьби, предметної діяльності і мовлення. Велике значення для розвитку уваги дитини має оволодіння ходьбою, оскільки збільшується кількість об'єктів, які попадають у сферу її діяльності. Тепер малюк сам вибирає об'єкт, на який спрямовує увагу, він сам може розбирати і збирати пірамідку, перевозити її на іграшковому автомобілі. Тривалість такого зосередження 10 хвилин.

Засвоєння призначення функцій предметів, удосконалення дій з ними дозволяють, з однієї сторони, спрямовувати увагу на більшу кількість сторін і ознак в об'єктах, а з другої – удосконалювати властивості самої уваги – розподілу, переключення.

Розвиток мовлення, поява потреби в спілкуванні з іншими людьми, виникнення інтересу до їхніх дій, мовлення приводять до того,

що дитина починає звертати увагу на більш широке коло явищ навколишньої дійсності. Якщо на першому році життя увага дитини привертається чимось чи кимось, то на другому й особливо на третьому році життя вона сама може спрямовувати свою увагу на новий предмет, на мовлення дорослого. Дитина другого року життя самостійно діє з яким-небудь предметом, уважно розглядає іграшку або слідкує за мовленням і діями навколишніх людей.

У зв'язку з оволодінням мовленням малюк учиться утримувати увагу не тільки на предметах, але і на словах, фразах. Він починає реагувати на інструкцію дорослого, якщо вона сформульована коротко і вказує на знайомі дитині дії або предмети: „Принеси м'яч”, „Візьми ложку”. Малюк може вислухати коротке прохання до кінця і виконати дію відповідно до нього.

У процесі спілкування в малюка зростає увага до слова, його значення. Тепер дитина без наочної опори уважно слухає короткі вірші, казки, пісеньки, якщо вони супроводжуються виразністю мовлення і міміки дорослого, який щось розповідає.

Розвиток мовлення сприяє виникненню довільної уваги. Дорослий може керувати нею. Слово виступає як засіб організації уваги.

І все-таки, незважаючи на те, що дитина здатна виконувати цікаву діяльність протягом 8-10 хвилин, у неї виникають серйозні труднощі в переключенні та розподілі уваги. Малюк часто так заглиблюється в роботу, що не чує слова дорослого. Наприклад, малюючи, він не помічає, що перекинув баночку з фарбою, не реагує на вказівку дорослого її підняти. З другої сторони, увага дитини дуже слабо фіксована на предметі або діяльності, мала стійкість. Вона ніби ковзає по поверхні, не проникаючи в глибину. Тому дитина швидко зупиняє розпочату справу. Малюк, який тільки що так захоплено грався з лялькою, побачивши в однієї машини, кидає ляльку – і вона забута. Особливість концентрації уваги виявляється в тому, що дитина фіксує незначні, але найбільш яскраві ознаки об'єктів. І як тільки пропадає їх новизна, губиться емоційна привабливість, згасає й увага до них.

Отже, увага дитини раннього віку має такі особливості: вона недовгочасна, зосередженість її слабка; має мимовільний характер, її привертають яскраві, сильні або нові подразники; не відзначається рухливістю, не може переключатися за бажанням дитини; дуже вузький обсяг уваги; найбільш стійка увага в активній діяльності.

Зародження уяви

Передумовами уяви виступають уявлення, які з'являються на другому році життя. Малюк у віці близько півтора року впізнає зображене

на картинці. Він переживає бурхливі позитивні емоції відповідно до змісту зображеного. Справа в тому, що малюнок ніколи не буває точною копією зафіксованого в минулому досвіді. Він відображає дійсність узагальнено, виділяючи найсуттєвіше в реальному об'єкті. Сприйняти зображувальний знак допомагає уява. При цьому впізнаванні малюк не створює нічого нового. Тому уява виступає як пасивний процес.

Становлення механізмів уявлення, відтворення образів, а також уміння слухати і відгукуватися на зміст повідомлення відбувається через розвиток розуміння мовлення дорослих, фольклору, невеликих літературних творів. Показниками того, що дитина уявляє події, які передаються в мовленні, є реакція зосередженості й адекватні емоції.

Виникнення початків уяви належать до кінця раннього віку. Про перші прояви уяви в 2,5-3 роки свідчить уміння дитини діяти в уявній ситуації з уявними предметами. Саме в цей період дитина починає доповнювати, заміщати реальні предмети і дії уявними, називати їх.

Перші наслідувальні ігри, які виникають на другому році життя, ще не мають у собі елементів уяви. Якщо дитина „їсть” порожньою ложкою, то дана дія визначається конкретною ситуацією, у яку вона включена в даний момент. Вона засвоює функцію предмета, дію з ним і повторює її.

Розвиток початкових форм уяви в дитини раннього віку зв'язаний з узагальненістю ігрових дій та ігрових предметів, а також з тим, що в репертуар ігрових дій міцно входять заміщення. Малюк не зразу відгукується на заміщення, які пропонує дорослий, а грається тільки з реальними іграшками. Засвоєння мовлення приводить до того, що в грі з'являються перші самостійні заміщення, яким дитина спочатку дає реальні назви (використовує паличку замість ложки, але називає паличку) або ігрові в поєднанні з реальними (називає її одночасно паличкою, ложкою), а потім тільки ігрові (діє з паличкою, як з ложкою, і називає її ложкою).

До кінця раннього віку складається новий спосіб дії з предметами-замінниками, повноцінне використання заміщень. Діти вводять у гру свої оригінальні заміщення, зароджуються творчі елементи. Дитина на фоні інтересу до нового виду активності швидко починає відступати від зразків дій, які дають дорослі, вносити в них свої нюанси, варіювати, апробувати різні схеми їх виконання, а також здійснювати самостійні ігрові дії. Але уява має репродуктивний, відтворюючий характер, виникає без свідомо поставленої мети – мимовільний характер.

Отже, уява в ранньому віці ще слабо розвинена, вона вимагає зовнішньої опори на предмети і їх ознаки, зв'язана із зовнішніми діями, з оперуванням предметами, їх обігравання, і в той же час з мовленням, із словами, які позначають дії і предмети.

3.6. Передумови формування особистості.

Розвиток поведінки дитини в ранньому дитинстві

У ході психічного розвитку дитина не просто оволодіває різноманітними діями, не тільки вчиться бачити світ, мислити. Вона ще й засвоює, що таке гарно і що таке погано, звикає підкоряти свої бажання необхідності, вбирає в себе правила поведінки, властиві людям. Починає складатися особистість дитини, її внутрішній світ.

Дітям раннього віку значною мірою властива безпосередність, імпульсивність поведінки, вони діють під впливом своїх почуттів і бажань, причому не усвідомлюють їх, не виділяють головного – для них важливо те, що турбує їх саме в даний момент. Ці почуття і бажання викликаються насамперед тим, що безпосередньо оточує дитину, попадається їй на очі. Тому поведінка дитини цілком залежить від зовнішніх обставин.

Однок поступово дитина оволодіває правилами поведінки, учиться підпорядковувати свої бажання необхідності, контролювати свої і чужі вчинки.

Особливу роль у житті переддошкільника відіграють почуття, які є спонукальною силою, мотивами поведінки. На фоні гарного настрою краще утворюються умовні рефлексії, успішніше формуються вміння і навички. Позитивні емоції зв'язані з активізацією фізіологічних процесів у організмі, негативні – пригнічують їх. У дітей раннього віку виявляється ціла гама почуттів: любов і прихильність до близьких людей, зняковільність відносно до навколишніх, засмучення при невдачі, страх і т.п.

Емоційний стан дитини протягом перших років життя дуже нестійкий. Малюк легко переходить від плачу до сміху і навпаки, тому його легко заспокоїти.

Почуття спонукають дитину до вчинків, і у вчинках вони закріплюються. Поступившись іграшкою молодшому, поділившись з іншою дитиною солодощами, малюк учиться бути добрим. Дуже рано в дитини виявляється здатність до співпереживання.

Уже в немовлячому віці починає формуватися любов, симпатія до близьких людей – мами, тата, братика, сестрички, бабусі, дідуся. У ранньому дитинстві ця симпатія набуває нових форм. Дитина намагається отримати від дорослого похвалу, засмучується, якщо дорослий нею незадоволений. Приблизно із середини другого року життя, якщо дитина спілкується з іншими дітьми, з'являється почуття симпатії. Воно виявляється в співчутті, допомозі дитини, в бажанні поділитися солодощами, іграшками.

Дитина легко заражається почуттями інших людей. Так, якщо заплакала одна дитина, цей плач підхвачують й інші діти.

Починаючи з півтора року, оцінка поведінки дитини дорослими стає одним із важливих джерел її почуттів. Похвала, заохочення навколишніх викликають у дітей почуття гордості, і вони намагаються заслужити позитивну оцінку, демонструючи дорослим свої досягнення.

Трохи пізніше, ніж почуття гордості, дитина починає переживати почуття сорому у випадках, якщо її дії не виправдовують очікувань дорослих, засуджуються ними. Найчастіше дитині соромно, якщо вона неправильно вимовляє слова, помиляється, розповідаючи віршик і т.п. Але поступово вона починає соромитися і не схвалених дорослими вчинків, коли їй спеціально вказують на них, соромлять її. У деяких випадках почуття сорому може бути настільки інтенсивним, що переважає інші спонукання і примушує дитину відмовитися від привабливої іграшки або здійснити важливий для неї вчинок.

Дитина вчиться оцінювати свої і чужі вчинки, однак свідомо управляти своєю поведінкою дитині раннього віку ще дуже важко. Особливо важко втриматися від негайного задоволення бажання (з'їсти цукерку) або виконати непривабливу дію за пропозицією дорослого (прибрати іграшки). У групі дітей 2-3 років уже виявляється вибіркове ставлення один до одного: частіше граються з одним і тим же однолітком, помічають, що хтось із дітей не прийшов до дитячого садка.

Свої емоції діти виявляють не тільки по відношенню до людей, а й до іграшок, тварин.

До старших дітей трирічні ставляться з шанобливістю, дуже радіють, коли ті запрошують їх гратися, до молодших дітей ставляться доброзичливо, піклуються про них, беруть під опіку.

Розвиток емоційної сфери дитини, багатство і різноманітність почуттів, які виникають відносно навколишніх людей, є суттєвою передумовою формування особистості.

Розвиток самосвідомості

Розвиток самосвідомості в ранньому дитинстві зв'язаний з відокремленням себе від своїх дій, з усвідомленням своїх бажань. Ставлення дитини до світу предметів суттєво змінюється. Ця зміна визначається тим, що оволодіння суспільно виробленими способами використання предметів формує в дитини предметне відношення до дійсності (Д.Б.Ельконін). Тепер малюк не просто маніпулює предметами, а діє з ними відповідно до їх призначення, функції. Засвоєння функцій предметів у свою чергу приводить до відокремлення дії від предмета, за яким вона була спочатку чітко закріплена. Малюк виконує предметну дію в нових умовах і переносить її на інші предмети. Так він починає годувати ляльку не тільки своєю ложкою, але й будь-якою іншою, а

потім паличкою. Він годує не тільки свою ляльку, але й всі інші ляльки, мишку, кішку.

Стосунки дорослого з дитиною ускладнюються. Дорослий продовжує ставитись до малюка турботливо і ніжно, але він діє спільно з дитиною, оцінює її досягнення в галузі дій з предметами. У дитини виникає нове ставлення до дорослого. Вона порівнює свій результат з результатами іншої людини. Носієм зразка виступає дорослий. Тепер малюк ставиться до дорослого, як до зразка для наслідування.

Своєрідною вершиною психічного розвитку дітей третього року життя є поява в них свідомого виявлення себе, свого „Я”. Це найважливіший момент у їхньому житті, оскільки, на думку багатьох психологів та педагогів, саме в цей період відбувається народження особистості. Від того, як у цей час здійснюється виховання, залежать майбутні нахили, характер особистості.

У ході спілкування з оточуючими людьми, завдяки різним видам діяльності дитина починає більш точно фіксувати свої фізичні та психічні стани, відокремлювати від усього іншого. Поступово формується уявлення про себе, виникають елементи самосвідомості. Маля впізнає себе в дзеркалі, на фотографії, усе частіше вживає займенники „я”, „мій”, „мені”. Одночасно діти починають усвідомлювати себе певним чином незалежними від дорослих, усе частіше їхні бажання та інтереси не збігаються з намірами оточуючих. Цей перелом у свідомості виявляється у яскраво вираженому прагненні до самостійності („Я сам”), бажанні бути схожими на дорослих, наслідувати їх. Трирічна дитина вимагає поважливого ставлення до себе, часто негативно реагує на надмірну опіку з боку батьків.

Основними сферами, у яких діти третього року життя прагнуть самоутвердитися, є: предметна діяльність (особливо продуктивна з конкретним наочним результатом); спілкування з дорослим, як з доброзичливим помічником, оцінювачем усіх дій та вчинків; спілкування з однолітками.

Самосвідомість – розуміння того, що дитина собою являє, якими якостями володіє, як ставляться до неї навколишні і чим викликається це ставлення.

Найкраще „Я” дитини розвиває ділове спілкування з дорослим. Причому дуже важливо, щоб увага малят акцентувалася не лише на оцінці результату діяльності, а й на тому, хто це зробив (наприклад: „Хороший хлопчик Ромчик! Він так красиво намалював дощик”). Слід врахувати, що така оцінка є одним із ефективних засобів підвищення суб'єктивної цінності дитини. Негативна оцінка має висловлюватися лише стосовно дії малюка, а не його особистості (наприклад: „Не можна

ображати дівчинку, адже їй боляче, вона плакатиме. Ти ж хороший хлопчик, Іванку! Пожалієш Оленку? Я впевнена, що ти більше не образиш діток”).

Розвиток самосвідомості дитини, формування в неї образу „Я” тісно пов’язане з розвитком мовлення. Становлення уявлень про себе неможливе без засвоєння відповідних понять, що веде до збагачення словника. При цьому однією з умов ефективного процесу є наочність, тобто можливість безпосередньо спостерігати об’єкт, до якого відноситься конкретне слово. Тому для розвитку уявлень про власну особистість дитині потрібні заняття з моделями (ляльки імітують людей), пізніше – з однолітками. Треба, щоб малюк одночасно бачив себе та іншу людину. Тут у добрій нагоді може стати дзеркало, фотографії, на яких діти зображені з батьками, з однолітками.

Особливості перших уявлень про себе

Дитина в ранньому віці захоплена не тільки близькими людьми та зовнішнім світом, але й власною персоною. Вона невгамовно досліджує себе. Дитина ще в немовлячому віці має деякі уявлення про частини свого тіла. Вона розглядає пальчики на руках і ніжках, дивиться на животики, на атрибути, що означають стать. Усі частини свого тіла вона уважно вивчає: розглядає, доторкається. Вона може також правильно показати, де в неї ніс, око, вухо і т.п. Але уявлень про себе тілесну в дитини ще немає. Адже вона не може узагальнити результати своїх дотикових і зорових вражень. Є ще біль, коли дитина сильно і незграбно схватить частину свого тіла або вдарить з розмаху ручку. Але і ці враження ще дуже мало навчили її.

Є ще один шлях пізнання. Через дзеркало. Немовля бачить відображення в дзеркалі і впізнає знайомі предмети. Однак тут два образи: образ у дзеркалі – його не візьмеш в руки, і образ реального предмета – його можна взяти. Дитина б’є рукою по склі. Дивиться на іграшку, яка відображається, заглядає за дзеркало. Знову дивиться в дзеркало і переводить погляд на реальну іграшку, яка лежить на реальній підлозі. Вона бере свою іграшку, і на цьому дослідження закінчується. Дитина не усвідомлює, що в дзеркалі її відображення – вона ще не відчуває свого образу.

Дитина відкриває себе в дзеркалі після півтора, а іноді і двох років. Дослідження показують, що впізнавання себе в дзеркалі значно запізнюється в тому випадку, коли дорослі спеціально не навчають дитини сприймання свого відображення.

Малюк усе ж таки відкриває себе. Він дивиться в очі своєму відображенню. Погляд напружений. Він переводить очі з різних частин

обличчя, він весь – інтелектуальна увага. У нього виникає питання, хто це? Усвідомлення того, що він сам там з’явився і дивиться на самого себе, приголомшує дитину. Тільки потім вона починає переживати радість з приводу свого відображення.

Діти відкривають своє відображення досить рано, тому що дорослі постійно показують на це відображення, спонукають зрозуміти і побачити в дзеркалі саме своє відображення. До цього часу, коли дитина, нарешті, побачить себе в дзеркалі, вона вже розуміє картинку в книжечці як зображення реального предмета (так, за дослідженнями В.С.Мухіної, Кірюша та Андрійко зрозуміли картинку як зображення в рік і сім місяців). Крім того, у дітей з’являються найрізноманітніші ігри, які мають безумовне відношення і до розуміння свого відображення в дзеркалі. Дитина засвоює ідентичність відображення і своєї зовнішності. Коли діти в кінці третього року життя дивляться в дзеркало, вони переживають нове непорозуміння, нове занепокоєння. У цей час вони заглядають в дзеркало, ніби по-новому прагнуть усвідомити його глибину. Дивляться за дзеркало. Це ніби вже було. Адже тепер дитина піднялася ще вище в розумовому розвитку. У неї виникають нові проблеми, нові питання: „Якщо я тут, то хто ж там?”. Поступово вона знову переконується, що все-таки там вона сама і є.

Це її тепер повністю влаштовує. Є діти, які починають перед дзеркалом робити гримаси. Вони можуть також одягати на себе різноманітний одяг (татову шапку, рукавички або навпаки, мамин капелюшок і шарфик, залежно від статі дитини) і в зміненому вигляді знову дивляться на себе в дзеркало. Починається новий етап самоідентифікації – ототожнення себе з самим собою через відображення в дзеркалі. За допомогою дзеркала дитина отримує можливість формувати своє уявлення про себе теперішнього – тут, зараз, на даний момент.

Розуміння особливостей перших уявлень про себе дає також аналіз сприймання дитиною своїх зображень у кіно. Дитина, дивлячись на кінострічку, де знята вона сама, легко згадує ситуацію, у якій вона сама особисто була учасником. У віці двох років вона відразу впізнає дорослого, свої іграшки. Але своє власне зображення сприймається нею як образ другої, невідомої їй дитини. „Ось дівчинка” – говорить вона про своє відображення в кіно.

У віці двох з половиною років вона вже впізнає себе, але зовсім не так, як дорослий. Для дорослого – це він у минулій ситуації. Для малюка це значно складніше. Це вже він, але не ось цей, якого можна доторкнутися, а якийсь другий „він”. Відбувається подвоєння „я”: ніби існує він сам інший він – у кіно.

Пізніше, коли дитина дивиться на своє зображення в кіно, вона

починає схвильовано стежити за всіма діями, які вона здійснювала колись у минулому, а тепер пам'ятає як минуле. Тепер дитина піднялася у своєму розвитку ще на сходинку, тепер вона пам'ятає саму себе в момент знімання кіно, і кінокадри по-справжньому нагадують їй про це.

За допомогою кінокадрів дитина отримує можливість згадувати про себе в минулому, радісно переконуватися у своїй пам'яті і формувати своє уявлення про себе в минулий період.

Дитина цікавиться всіма можливими способами підтвердження свого „я”. Її цікавлять її руки, ноги. Вона ворухить пальчиками і дивиться на них.

Тепер вона велика і співвідносить свої дії і результати цих дій: підняла великий палець ноги і сміється: „Мій пальчик пустує”. Вона ніби одухотворяє частини свого тіла. Виділення і психічне одухотворення частини тіла – також спосіб пізнання самого себе.

Дитину цікавить усе, що з нею зв'язане. Навіть її тінь. Діти часто грають зі своєю тінню. Увечері дивляться, як вона подовжується і скорочується. Коли тінь зникає – це їх хвилює. Тінь займає не постійне, а особливе місце в уявленні дитини про себе – вона розширює уявлення. Однак це відбувається лише під час гри і сходять з поля зору дитини, як тільки вона перестає гратися своєю тінню.

Отже, дитина починає знайомитися з собою з кінця другого року життя. Це знайомство стосується спочатку зовнішнього вигляду, а потім внутрішнього світу. На другому році життя діти ще не впізнають себе в дзеркалі, на фотографіях або в кіно, зосереджуючи увагу на зображенні інших людей.

Упізнавання себе на фотографії і в кінофільмі утруднює дітей більше, ніж упізнавання в дзеркалі. У два роки вони добре впізнають інших людей і обстановку, у якій відбувалося знімання, але себе починають упізнавати тільки з середини третього року життя.

Ім'я та його значення в ранньому дитинстві

У ранньому віці дитина засвоює своє ім'я. Уже в шість місяців немовля реагує на своє і чуже ім'я по-різному. У ранньому дитинстві ім'я для дитини є показником її індивідуальності, відрізняє її від іншої людини. У той же час ім'я виступає засобом ідентифікації з іншими людьми, підкреслюючи належність малюка до статі, сім'ї, національності. Звертання до дитини по імені надає особисту адресу впливам дорослого, уживання його ласкавих форм демонструє малюку позитивне ставлення до нього. Дитина знає своє ім'я раніше, ніж прізвище, і користується іменем у своєму спілкуванні з іншими. Ім'я індивідуалізує дитину й одночасно ідентифікує її з певною культурою.

„Як тебе звати?” – одне з перших питань до дитини, коли дорослий або одноліток вступає у спілкування з нею. Відповідь дитини викликає в інших або похвалу („Ой! Яке в тебе гарне ім'я!”), або насмішку чи осуд („Не чув ніколи такого імені”, „Ти хлопчик чи дівчинка? У тебе ім'я, як у дівчинки!”). В останньому випадку дитині доводиться відстоювати право на своє ім'я, захищати його.

Дитина дуже рано ідентифікується зі своїм іменем і не уявляє себе поза ним, вона радіє своєму імені. Можна сказати, що ім'я людини лягає в основу її особистості. Дитина відстоює право на своє ім'я і протестує, коли її називають іншим іменем.

Ідентифікація з власним іменем виявляється в особливому інтересі до людей, які носять таке ж ім'я, до героїв літературних творів. Усе, що має відношення до імені дитини, набуває для неї особливий особистісний смисл.

Важливість імені для формування особистості дитини не можна переоцінити. З імені дитини починається звернення до неї, похвала („Віка гарна дівчинка!”) або осуд її за нездолені дії. З власного імені дитина раннього віку починає своє спілкування з навколишніми, коли оволодіває мовленням настільки, що може висловити свої бажання і висловити оцінку своїй персоні. Ім'я надає дитині особливий вид ідентифікації: з нацією, з предком роду, сім'ї.

Криза трьох років та її основні феномени

Відокремлення себе від інших людей, усвідомлення можливостей, які значно зросли протягом раннього дитинства, приводить до появи нового ставлення дитини до дорослих. Вона починає порівнювати себе з дорослими і хоче користуватися такими ж правами, як і дорослі; виконувати такі ж дії, користуватися такою ж незалежністю і самостійністю.

Дійсно діти намагаються реалізувати бажання бути великими негайно. Найбільш яскраво це бажання виявляється у формі прагнення до самостійності, протиставлення своїх бажань бажанням дорослих. Воно знаходить своє вираження в наполегливому „Я хочу”, „Я сам”. Якщо дорослий не перебудує свого ставлення до дитини, не організує ділового співробітництва, якщо він демонструє свою перевагу, то виникає негативна поведінка, характерна для кризи трьох років. Її симптоми описав Л.С.Виготський і назвав кризою стосунків. До них належать:

- негативізм – такі прояви в поведінці дитини, коли вона не хоче чого-небудь зробити тільки тому, що це запропонував хтось із дорослих, тобто реакція не на зміст дії, а на саму пропозицію дорослих;

- упертість – це реакція дитини, коли вона наполягає на своїй вимозі, не тому, що їй цього сильно хочеться, а тому, що вона цього вимагає;
- норовистість – реакція дитини, спрямована проти встановлених для неї норм виховання, проти способу життя;
- свавілля, або примхливість полягає в тенденції дитини до самостійності, коли вона все хоче зробити сама;
- протест-бунт, коли все в поведінці дитини починає носити протестуючий характер;
- симптоми знецінювання дорослого, його дискредитації;
- прагнення до деспотизму – бажання виявляти деспотичну владу стосовно навколишніх;
- ревності по відношенню до молодших і старших, якщо в сім'ї ще є діти;
- реакції невротичного або психопатичного характеру (страхи, неспокійний сон, нічний енурез, різкі утруднення в мовленні тощо).

Характерно, що прояви впертості і негативізму спрямовані головним чином проти дорослих, які постійно доглядають за дитиною, опікують її. Негативна форма поведінки рідко адресується до інших дорослих і ніколи не стосується однолітків. Особливості протікання цього періоду розвитку багато в чому залежать від ставлення до дитини зі сторони дорослих. Намагання обходитися з нею по-старому ведуть до закріплення негативних рис поведінки, її збереження протягом усього періоду дошкільного дитинства. Тактовна поведінка дорослих, надання дитині максимуму можливостей самостійності звичайно пом'якшує прояви негативізму. Однак вихователь повинен пам'ятати, що усвідомлення дітьми своїх можливостей, як правило, не відповідає самим цим можливостям. Домагання дітей непомірно великі. Намагаючись бути, як дорослий, дитина хоче не тільки самостійно, без допомоги мами, засвітити світло або сісти за стіл, але і сходити в магазин за покупками, зварити обід, поїздити на машині в ролі шофера тощо. Звичайно, задовольнити цих прагнень не можуть ніякі батьки. Для їх задоволення є тільки одна форма: форма гри. Перехід до ігрової діяльності відбувається не миттєво, дитина повинна ще оволодіти грою.

Під час правильного виховання, коли своєчасно помічають дорослі можливості дитини і задовольняють потребу в нових формах діяльності і взаємовідносин з дорослими, період важковиховуваності, безумовно, скорочується.

Криза трьох років – явище перехідне. Але зв'язані з нею новоутворення – відокремлення себе від навколишніх, порівняння себе з іншими людьми – важливий крок у психічному розвитку.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Назвіть вікові межі періоду, названого раннім віком.
2. У чому специфіка соціальної ситуації розвитку даного періоду?
3. Назвіть найважливіші досягнення раннього дитинства.
4. Що є провідним видом діяльності дитини в ранньому віці?
5. Яка роль прямоходіння у психічному розвитку дитини раннього віку?
6. У чому полягають відмінності співвідносних дій від орудійних?
7. Яка роль дорослого в оволодінні предметними діями дитини раннього віку?
8. У чому специфіка предметної діяльності?
9. Які нові види діяльності зароджуються в ранньому віці?
10. Назвіть стадії розвитку і значення каракулів (за В.С.Мухіною).
11. Охарактеризуйте ситуативно-ділову форму спілкування дитини з дорослими.
12. Коли складається потреба у спілкуванні з однолітками і які основні етапи її становлення?
13. У чому полягають специфічні особливості спілкування маленьких дітей?
14. Доведіть, що раннє дитинство є сензитивним періодом для засвоєння мовлення.
15. Назвіть лінії розвитку мовлення в ранньому дитинстві.
16. Які новоутворення в пізнавальній сфері дитини раннього віку?
17. Охарактеризуйте наочно-дійове мислення дитини раннього віку.
18. Що найбільш характерне для пам'яті дітей раннього віку?
19. Яка основна особливість уваги дитини раннього віку?
20. Що свідчить про зародження уяви в ранньому віці?
21. У чому полягає ситуативність поведінки дитини раннього віку?
22. Які особистісні новоутворення виникають у цей період?
23. Назвіть основні симптоми кризи трьох років.

Література

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Педагогика, 1977.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С. 48-52.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т.: Педагогика, 1984.
4. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992.

5. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск.: Университетское, 1989. – С. 85-105.
6. Заброцкий М.М. Основы вікової психології. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С. 40-45.
7. Запорожець О.В. Психологія. – К.: Рад.школа, 1967.
8. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1972. – С.50-76.
9. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978.
10. Мир детства. Дошкольник / Под ред. А.Г.Хрипковой. – М.: Педагогика, 1987. – С.82-130.
11. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.113-160.
12. Новосёлова С.Л. Развитие мышления в раннем детстве. – М.: Педагогика, 1978.
13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2002.
14. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С.147-236.
15. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Владос, 2003. – С.223-234.
16. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1988. – С. 32-35.
17. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001. – С. 208-213.
18. Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии, 1993. - № 2.
19. Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987, № 5.
20. Обухова Л.Ф. Детская психология: факты, теории, проблемы. М., 1995. – С.212-230.
21. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте // Избр. психологические труды. М.: Педагогика, 1989. – С.130-141.
22. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2005. – С.50-94.
23. Аверин В.А. Психология детей и подростков. С-Пб., 1998. – С.133-185.

Розділ III. Психологічна характеристика діяльності дитини в дошкільному віці

Тема 1. Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку.

Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці

Дошкільний вік характеризується виникненням нової соціальної ситуації розвитку дитини. Дошкільник потрапляє у коло нових взаємин з більш широким світом дорослих людей.

Спілкування дитини з дорослим ускладнюється і набуває нові форми і новий зміст. Дошкільнику уже недостатньо уваги дорослого і спільної діяльності з ним. Завдяки мовному розвитку значно розширюються можливості спілкування з навколишніми. Тепер дитина може спілкуватися з приводу не тільки предметів, які сприймаються безпосередньо, але й з приводу мислимих предметів, які відсутні в конкретній ситуації взаємодії. Зміст спілкування стає поза ситуативним, яке виходить за межі сприйнятої ситуації.

Головна потреба – бути членом дорослого суспільства, жити і почувати себе на рівні з дорослими. Але реально включитися в доросле життя, звичайно, не може в силу складності цього життя і своїх обмежених можливостей.

Протиріччя соціальної ситуації розвитку дитини – дошкільника як раз і полягає в розриві між прагненням бути як дорослий і неможливістю реалізувати це прагнення безпосередньо. Єдиною діяльністю, яка дозволяє розв'язати це протиріччя, є сюжетно-рольова гра. У такій грі дитина бере на себе роль дорослого як носія певних суспільних функцій і вступає у певні стосунки з іншими дорослими. Дорослий у рольовій грі присутній не безпосередньо, а опосередковано, через ту роль, яку бере на себе дитина.

Саме тому, що рольова гра дає дитині можливість вступити у взаємодію з такими сторонами життя, які недоступні їй у реальній практиці, вона і є провідною діяльністю дошкільника.

Крім дорослого у соціальній ситуації розвитку дитини в дошкільному віці все більшу роль починають відігравати однолітки. Спілкування і стосунки з іншими дітьми стають не менш значимими для дитини, ніж його взаємини з дорослими.

Отже, соціальна ситуація розвитку дитини в дошкільному віці ускладнюється і диференціюється. Доросла людина залишається центром

життя дитини, але стосунки з нею суттєво змінюються. Якщо в ранньому віці соціальна ситуація розвитку визначалася виключно стосунками дитини з її близькими людьми, то починаючи з дошкільного віку дитина вступає у стосунки з більш широким соціальним світом. Людські стосунки, які існують у світі дорослих стають предметом ігрової діяльності дітей, де дорослий присутній опосередковано. Спілкування з реальними близькими дорослими набуває поза ситуативний характер і спонукається новими потребами. Виділяється нова сфера соціальних контактів дитини – її стосунки з однолітками.

Власна внутрішня позиція дошкільника по відношенню до інших людей характеризується усвідомленням власного „Я” усвідомленням своєї поведінки та інтересом до світу дорослих.

Соціальна ситуація розвитку виражається у всіх видах діяльності, і насамперед в ігровій, яка є провідним видом діяльності на протязі дошкільного дитинства.

Загальна характеристика ігрової діяльності

Гра – явище соціальне за своїм походженням та змістом, вона є історичним утворенням, зумовлена розвитком суспільства, його культури. Це особлива форма життя дитини в суспільстві, діяльність, у якій діти в ігрових умовах виконують ролі дорослих, відтворюючи їхнє життя, працю та стосунки (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін).

Прагнення дошкільників до більшої самостійності та активної участі в житті дорослих вступає в суперечність з їх реальними (і суттєво обмеженими) можливостями. Ця суперечність і знаходить своє розв’язання в діяльності, формою якої є гра.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні гра розглядається як форма пізнання світу, як провідна діяльність, у якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби.

У дошкільному віці гра стає провідним видом діяльності, але не тому, що сучасна дитина, як правило, більшу частину часу проводить у розважальних іграх, а тому, що гра викликає якісні зміни в психіці дитини.

Характеризуючи гру дошкільнят, насамперед слід відмітити її рольовий характер. Передумови до виникнення рольової гри створюються ще всередині предметної діяльності дитини раннього віку і полягають в наступному:

1. відокремлення дій від предмета та їх узагальнення;
2. використання дитиною неоформлених предметів у якості замінників інших;
3. відокремлення своїх дій від дій дорослих і виникнення особистих дій самої дитини;

4. порівняння своїх дій з діями дорослих і ототожнення їх;
5. відтворення дитиною у своїх діях ланцюга дій дорослих, які відображають у певній послідовності відрізки їх життя.

Самою важливою передумовою є порівняння і ототожнення дитиною своїх дій з діями дорослого. При цьому дорослий і його дії вперше стають зразком не тільки об’єктивно, але й суб’єктивно для самої дитини.

Якщо в ранньому дитинстві центральним моментом гри був предмет та способи дії з ним, то в дошкільному віці на перший план виходить людина, її стан, дії та стосунки з іншими людьми.

Оскільки дитина вчиться гратися під прямим чи опосередкованим впливом дорослого, це свідчить про соціально обумовлений характер рольової гри.

Мотиви гри закладені в самому її змісті. Дитину цікавить не стільки результат, оскільки сам процес гри. Разом з тим у грі є активне прагнення до певної мети, оперування предметами, розмови, стосунків з іншими людьми тощо. Усе це зумовлює результативність гри, яка виявляється передусім не в матеріальних, а в пізнавальних, емоційних та інших надбаннях, що накопичуються дитиною в ході ігрової діяльності.

Гра є засобом відображення навколишньої дійсності, способом освоєння діяльності та взаємин дорослих у доступній для дитини формі. Дошкільник стає на точку зору різних людей і вступає з дітьми в різні стосунки, які відображають реальну взаємодію дорослих.

Зміст ігрових дій визначається тими практичними завданнями, що їх розв’язують дорослі для досягнення певної мети. При цьому іграшки та інші предмети замінюють об’єкти, які використовує у своїх практичних діях дорослий.

Гра завжди будується згідно з певними правилами. Характерна умовність (перейменування предметів, що замінюють інші) не є обов’язковою для виникнення гри, а з’являється в процесі її здійснення. Уява дитини розвивається за умовами ігрової діяльності і є важливим компонентом психічного акту перейменування предметів під час гри (О.М.Леонтьєв).

Характеристика сюжетно-рольової гри як провідної діяльності дошкільника

Найбільш характерна для дошкільника сюжетно-рольова гра, яка виникає на межі раннього і дошкільного віку і досягає свого розквіту в середині дошкільного дитинства.

Сюжетно-рольова гра – відтворення дітьми дій дорослих і стосунків між ними.

Структурними компонентами сюжетно-рольової гри є: роль, правила, сюжет, зміст, ігрові дії, рольові і реальні стосунки, ігрові предмети і предмети-замінники.

Д.Б.Ельконін, розглянувши структуру сюжетно-рольової гри, показав, що центральним компонентом її виступає роль – спосіб поведінки людей у різноманітних ситуаціях, які відповідають прийнятним у суспільстві нормам. Роль об'єднує всі сторони гри. У її реалізації знаходять своє втілення сюжет і зміст гри.

Роль – спосіб поведінки людей у різноманітних ситуаціях, які відповідають прийнятним у суспільстві нормам.

Правила – необхідний елемент сюжетно-рольової гри.

Сюжет – сфера соціальної дійсності, яка відображається в іграх.

Зміст – основний елемент у людських стосунках, який відображається в грі.

Ігрові дії – дії, які несуть зображувальний характер.

Рольові стосунки – відображають стосунки за сюжетом і роллю.

Реальні стосунки – стосунки дітей як партнерів, товаришів, які виконують спільну справу.

Ігрові предмети – зменшені копії предметів дорослого світу.

Предмети-замінники – напівфункціональні предмети.

Виконання ролі ставить дитину перед необхідністю діяти не так, як вона хоче, а так, як це продиктовано роллю, підкоряючись соціальним нормам і правилам поведінки. При яких же умовах дитина може взяти на себе виконання якої-небудь ролі?

По-перше, дитина бере на себе роль лише в тому випадку, коли сфера дійсності, яка відображена в сюжеті, уже знайома дитині. Основним же джерелом, звідки діти черпають сюжет своїх ігор, є дійсність. Знайомство з нею – основна умова виникнення сюжетно-рольової гри.

По-друге, знайомство з цією діяльністю повинно відбуватися таким чином, щоб у центрі її стояла людина, її діяльність.

По-третє, щоб у результаті цього знайомства виникло позитивне емоційне ставлення до діяльності дорослої людини.

Дитина стає на позицію другої людини, причому не однієї, а різних. У межах одного сюжету малюк „дивиться” на ситуацію очима декількох людей. Сьогодні дівчинка виконує роль мами, а завтра – дочки. Вона розуміє, як важливо, щоб мама піклувалася про своїх дітей, і як необхідно, щоб дочка була слухняною. Таким чином, перед дитиною відкриваються не тільки правила поведінки, але і їх значення для встановлення і підтримання позитивних стосунків з іншими людьми.

Усвідомлюється необхідність дотримуватися правил, тобто формується свідоме підкорення їм.

Сюжетно-рольова гра дозволяє малюку зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває їх суспільне значення. Якщо спочатку у виборі ролі головне місце займає зовнішня привабливість, то в процесі гри розкривається її соціальна користь. Тепер дитина розуміє, що вихователь виховує дітей, лікар їх лікує і т.д.

У старших дошкільників кількість ролей в іграх збільшується до 10, із яких 2-3 стає улюбленими. Рольова поведінка регулюється правилами, які складають центральне ядро ролі. Дитина діє не так, як хоче, а так як потрібно. Виконуючи роль, вона стримує свої безпосередні бажання, поступається власними бажаннями, висловлює моральні оцінки.

Дотримання правил і свідоме ставлення до них дитини показує, наскільки глибоко вона засвоїла сферу соціальної дійсності, яку відображає в грі. Саме роль надає правилу смисл, наочно показує дошкільнику необхідність наслідувати його і створює можливість контролю за цим процесом. Невиконання правил приводить до розпаду гри. Причому правила успішніше дотримуються в колективних іграх, оскільки однолітки слідкують за тим, як партнери їх виконують. Ставлення дитини до правил змінюється протягом дошкільного дитинства. Спочатку малюк легко порушує правила і не помічає, коли це роблять інші, тому що не усвідомлює смислу правил. Потім він фіксує порушення правил однолітками і висловлює своє незадоволення. Він пояснює необхідність дотримання правил, спираючись на логіку життєвих зв'язків: так не буває. І тільки потім правила стають усвідомленими, відкритими. Дитина свідомо виконує правила, пояснює наслідування їх необхідністю. Так вона вчиться управляти своєю поведінкою.

Гра є школою моралі, але не моралі в уявленні, а моралі в дії.

Д.Б.Ельконін

Гра завжди передбачає створення уявної ситуації, яка складає її сюжет і зміст. Сюжет – це сфера дійсності, яку діти відображають у своїх іграх. Вони відтворюють сцени із сімейного побуту, із трудової діяльності і трудових взаємин дорослих, відображають епохальні події (космічні польоти, арктичні експедиції тощо). Чим ширша сфера дійсності, з якою стикається дитина, тим ширші і різноманітніші сюжети ігор. Діти п'яти-шести років граються не тільки в гості, у сім'ю, у дитячий садок, але і в будівництво моста, у запуск космічного корабля.

Поряд із збільшенням різноманітності сюжетів збільшується тривалість ігор. Так, тривалість гри в дітей трьох-чотирьох років складає

10-15 хвилин, у чотири-п'ятирічних доходить до 40-50 хвилин, а в старших дошкільників ігри можуть тривати декілька годин і навіть протягом декількох днів.

Ігри молодших і старших дітей відрізняються за сюжетами. Якщо для наймолодших найбільш типові ігри з побутовим сюжетом („сім'я”), то в середніх дошкільників поряд з цим часті ігри з виробничим сюжетом („залізна дорога”, „будівництво”, „лікарня”, „дитячий садок”, „магазин”). У старших дошкільників часто виникають ігри із суспільно-політичним сюжетом („космос”, „війна”, „вибори” тощо). Поступово діти вводять у свої ігри сюжети з улюблених казок і кінофільмів. В іграх переплітаються реальні і казкові сюжети. Особливо це стає помітним після чотирьох років.

Деякі сюжети дитячих ігор зустрічаються як у молодших, так і в старших дошкільників („дитячий садок”, „сім'я”). Але розігруються вони по-різному: у межах одного і того ж сюжету гра стає більш різноманітною у старших дошкільників. Кожному віку властиво відтворювати різні сторони дійсності всередині одного і того ж сюжету.

Поряд із сюжетом слід розглядати зміст рольової гри. Змістом гри є те, що дитина виділяє як основний момент діяльності дорослих. Діти різних вікових груп при грі з одним і тим же сюжетом вносять у цю гру різний зміст. Так, молодші дошкільники багаторазово повторюють одні й ті ж дії з одними і тими ж предметами, відтворюючи реальні дії дорослих. Відтворення реальних дій дорослих людей з предметами стає основним змістом ігор молодших дошкільників. Граючи в обід, наприклад, малюки ріжуть хліб, варять кашу, миють посуд, при цьому багаторазово повторюючи одні й ті ж дії. Однак нарізаний хліб до столу лялькам не дається, зварена каша не розкладається на тарілки, посуд миється, коли він ще чистий. Тут зміст гри зводиться виключно до дій із предметами.

Ігровий сюжет, так само як й ігрова роль, найчастіше не планується дитиною молодшого дошкільного віку, а виникає залежно від того, який предмет попадеться їй під руку: якщо в дитини в руках слухавка, то вона лікар, якщо термометр, то медсестра. Основні конфлікти між дітьми можуть виникнути через володіння предметом, з яким можна виконувати дію. Тому дуже часто на машині їдуть два шофери, хворого оглядають два лікарі, обід готують кілька мам. Звідси часта зміна ролей, зв'язаних з переходом від одного предмета до іншого.

Гра в дітей середнього дошкільного віку протікає вже по-іншому. Дії, які виконує дитина, не повторюються без кінця, а одна дія змінюється іншою. При цьому дії здійснюються не заради самих дій, а щоб виразити певне ставлення до іншої людини відповідно до взятої

ролі. Наприклад, якщо дитина середнього дошкільного віку грається в обід, то вона ріже хліб і подає його до столу. Дії дітей середнього дошкільного віку більш згорнуті, ніж у молодших дошкільників. Основним змістом стають стосунки між людьми.

Розгорнута передача стосунків між людьми в грі вчить дитину підкорятися певним правилам. Знайомлячись через гру із суспільним життям дорослих, діти все більше прилучаються до розуміння суспільних функцій людей і правил стосунків між ними.

Змістом рольової гри у старших дошкільників стає підкорення правилам, які випливають із взятої на себе ролі. Виконання ролі відбувається за допомогою певних ігрових дій. Засвоєння різноманітних ігрових дій дозволяє дошкільнику найбільш повно і точно реалізувати роль. Скорочення і узагальнення ігрових дій складає основу для переходу до розумових дій. Поступово з'являються ігри в уявному плані, коли дитина переходить від гри з реальними ігровими предметами до гри з уявними.

У сюжетно-рольовій грі між дітьми складаються рольові і реальні стосунки. Перші визначають вибір і розподіл ролей, виявляються в різноманітних репліках, зауваженнях, вимогах, які регулюють хід гри. Часто дитина-лідер нав'язує товаришам нецікаві ролі, а сама бере на себе найпривабливішу, не рахуючись із бажаннями інших. Якщо дітям не вдається домовитися про розподіл ролей, то гра розпадається або хтось із дітей виходить із неї.

Чим старша дитина, тим більше виражене її прагнення до спільної з однолітками гри, тим більше вона схильна до згоди виконувати непривабливу роль тільки ради того, щоб увійти в ігрове об'єднання. Вона стримує свої бажання і підкоряється вимогам інших дітей.

Особливе місце в структурі сюжетно-рольової гри займають реальні стосунки. Їх місце при переході дітей від молодшого до середнього, а від нього до старшого дошкільного віку змінюється. Усе більше місце займають стосунки ігрові. І якщо в молодшому дошкільному віці вони постійно втручаються в хід гри, то в старшому дошкільному віці таке втручання неможливе. Стосунки ігрові підкоряють собі реальні стосунки дітей.

Разом з тим, починаючи гру і розподіляючи ролі, діти, звичайно, ставляться один до одного не так, як ті чи інші персонажі, а як товариші, звертає увагу Д.Б.Ельконін. У процесі гри, коли стосунки визначаються взятими на себе ролями, вони не перестають ставитися один до одного як товариші по грі. Як говорить Д.Б.Ельконін, вони не гублять реального плану стосунків один з одним. Дитина весь час виходить із своєї ролі і стає на декілька секунд сама собою.

Реальні стосунки часто суперечать ігровим. Чим старша дитина, тим швидше конфлікти між рольовими і реальними стосунками розв'язуються на користь останніх. Зростаючи з віком потреба гратися спільно з однолітками ставить малюка перед необхідністю вибрати сюжет, розподілити ролі, проконтролювати рольову поведінку партнера, що приводить до розвитку комунікативних умінь і навичок.

У своїй грі діти використовують різного роду предмети. Це насамперед іграшки, предмети, які є зменшеними копіями предметів дорослого світу: ложечки, лопатки, совочки тощо. Важливе значення мають і предмети-замінники. Це напівфункціональні предмети. Заміщення виникає в проблемній ситуації: що робити, коли лялька хоче їсти, а ложечки немає? За допомогою дорослого дитина знаходить відповідний предмет – паличка буде замість ложки. Істинне заміщення виникає тільки в тому випадку, коли дитина називає предмет-замінник відповідно до його нової функції, тобто наділяє свідомо новим значенням. Основна умова полягає в тому, щоб з предметом-замінником можна було виконувати ту ж функцію, що й із тим, який заміщається. Тому ложкою може бути паличка, олівець і навіть термометр. А ось м'яч не можна використовувати замість ложки, тому що ним не можна зачерпнути їжі.

Чим старша дитина, тим більшу самостійність вона виявляє при виборі і використанні предметів-замінників, тим менше значення для заміщення відіграє зовнішня подібність, а більше – подібність функціональна, і тим ширше коло предметів, які він заміщає. Найчастіше як предмет-замінник виступає, на думку Д.Б.Ельконіна, предметно неоформлений матеріал, оскільки його функція не фіксована: камінчики, палички, клаптики, кусочки паперу.

Немаловажне значення для розвитку ігрової діяльності мають предмети-атрибути. Вони допомагають дитині взяти на себе роль, спланувати і розгорнути сюжет, створити ігрову ситуацію. Вони ніби забезпечують зовнішні умови для реалізації ролі, полегшуючи малюку рольову поведінку. Дитині легше виконати роль лікаря, коли вона в білому халаті і в шапочці. У старшому дошкільному віці дитина все менше потребує зовнішніх атрибутів, тому що такою опорою стають уявлення про функції предметів.

Розвиток сюжетно-рольової гри

Молодші дошкільники граються, як правило, поодиночі. Вони ще не вміють домовлятися між собою, розподіляти ролі, ігровий матеріал. Теми їх ігор беруться із вражень власного життя, із безпосереднього оточення. Це – „сім'я”, „дитячий садок”, „їзда” на машині або в автобусі,

„лікування”. Сюжети ігор одноманітні. Це найчастіше багаторазове повторення одних і тих же ігрових дій.

Особливість дитячих ігор молодших дошкільників полягає в тому, що серед ігрових дій переважають зовнішні дії, які, якомога, точніше, буквально відтворюють дії дорослих людей, яких вони зображають.

Безпосереднім поштовхом до початку гри в молодших дошкільників служить або порада дорослого, або враження, яке дитина недавно отримала (наприклад, медичний огляд у дитячому садку), або іграшка, яка потрапила під руку дитині. Тому в цьому віці корисні іграшки і комплекти іграшок, які належать до доступних розумінню дітей видів людської діяльності.

Протягом молодшого і середнього дошкільного віку відбувається значна зміна сюжетно-рольової гри. Це насамперед перехід від поодиначних ігор до спільних, які включають два і більше учасники. Відбувається він поступово. Спочатку діти починають виявляти інтерес і увагу до гри іншої дитини, епізодично включаються в неї на короткий час. Поки гра полягає лише у виконанні елементарних дій з іграшками (катання машини за мотузочку, накладання „їжі” на тарілку), вона ще не дає основ для стійкого спілкування. Діти можуть обмінюватися іграшками, допомагати один одному, але потім знову розходяться, і кожен грає сам з собою.

У триваліше спілкування діти починають вступати, тоді коли розвиваються ігрові уміння і більш детальне знайомство з життям дорослих людей. Глибше проникаючи в життя дорослих, діти помічають, що воно постійно проходить у спілкуванні з іншими. Мама веде розмову з татом, подає обід, слідує за тим, як поводять себе діти за столом. Продавець розмовляє з покупцями, перукар – з клієнтами. Прагнення відтворити в грі не тільки дії дорослих з речами, але і їх стосунки, приводить до того, що дитина починає відчувати потребу в партнерах, які гралися б разом з нею. Виникає необхідність організувати гру, яка включає декілька ролей, домовитися з іншими дітьми. У середньому дошкільному віці в умовах дитячого садка починають виникати невеликі групки дітей (2-3 дитини), які часто граються разом. Їх об'єднує інтерес до ігор однієї і тієї ж тематики.

Разом з переходом від гри наодинці до спільної гри розширюється тематика дитячих ігор і ускладнюються їх сюжети. Основним у сюжетах дитячих ігор стає відтворення стосунків між людьми. В іграх зникає багаторазове повторення одних і тих же дій. А самі ці дії здійснюються для того, щоб виразити ставлення до іншої людини відповідно до взятої ролі.

З ускладненням гри збільшується склад її учасників, значно зростає і тривалість існування ігрових об'єднань. Ще до початку гри

старші дошкільники планують її, розподіляють ролі, підбирають усі необхідні іграшки, а в ході гри постійно контролюють дії один одного, критикують, підказують, як повинен вести себе певний персонаж.

Д.Б.Ельконін виділив і охарактеризував чотири рівні розвитку ігрової діяльності.

Перший рівень розвитку гри.

1. Центральним змістом гри є дії з певними предметами, спрямованими на співучасника гри. Це дії „матері” або „виховательки”, спрямовані на дітей. Саме істотне у виконанні цих ролей – годування когось. У якому порядку відбувається годування і чим саме – байдуже.

2. Ролі фактично є, але вони визначаються характером дій, а не самі визначають дії. Як правило, вони не називаються. Навіть у тому випадку, коли в грі є рольовий розподіл функцій і ролі називаються, наприклад, одна дитина зображає маму, а інша – тата, або одна дитина – виховательку, а інша – повара дитячого садка, діти фактично не стають один до одного в типові для реального життя стосунки.

3. Дії одноманітні і полягають в операціях, які повторюються (наприклад, годування при переході від одного блюда до іншого). Гра зі сторони дій обмежена актами годування, які логічно не переростають в інші, за ними наступні дії, так само як і не попереджуються іншими діями, наприклад, миття рук. Якщо ж така дія має місце, то після цього дитина знову повертається до минулого.

Логіка дій легко порушується без протестів зі сторони дітей. Порядок обіду не суттєвий.

Другий рівень розвитку гри.

1. Основним змістом гри є дія з предметом, але на перший план уже висувається відповідність ігрової дії реальній.

2. Ролі називаються дітьми. Намічається розподіл функцій. Виконання ролі зводиться до реалізації дій, пов'язаних з нею.

3. Логіка дій визначається життєвою послідовністю, тобто їх послідовністю в реальній дійсності. Кількість дій розширюється і виходить за межі якого-небудь одного типу дій. Годування пов'язують з приготуванням і подаванням їжі на стіл. Закінчення годування зв'язується з наступними за ним за логікою життя діями.

Третій рівень розвитку гри.

1. Основним змістом гри стає виконання ролі і дій, які впливають з неї. Виділяються спеціальні дії, які передають характер стосунків з іншими учасниками гри, пов'язані з виконанням ролі, наприклад, звернення до повара: „Давайте перше” і т.д.

2. Ролі чітко окреслені і виділені. Діти називають свої ролі до початку гри. Ролі визначають і спрямовують поведінку дитини.

3. Логіка і характер дій визначаються взятою на себе роллю. Дії стають різноманітними: не тільки власне годування, але і читання казки, укладання спати і т.д.; не тільки щеплення, але і вислуховування, перев'язування, вимірювання температури і т.д. З'являється специфічне рольове мовлення, звернення до товаришів по грі відповідно до своєї ролі і ролі, яка виконується товаришем. Але іноді прориваються і звичайні позаігрові стосунки.

4. Порушення логіки дій опротестовується. Протест зводиться до посилання на те, що „так не буває”. Виокремлюється правило поведінки, якому діти підкоряють свої дії. Причому порушення правила – порядку дій помічається краще зі сторони, ніж самим виконавцем дій, що виконується. Докір у порушенні правил засмучує дитину, а вона намагається виправити помилку і знайти її виправдання.

Четвертий рівень розвитку гри.

1. Основним змістом гри стає виконання дій, пов'язаних і з відношенням до інших людей, ролі яких виконують інші діти. Ці дії явно виступають на фоні всіх дій, які пов'язані з виконанням ролі.

2. Ролі чітко окреслені і виділені. Протягом усієї гри дитина чітко веде одну лінію поведінки. Рольові функції дітей взаємопов'язані. Мовлення носить явно рольовий характер, який визначається і роллю того, хто говорить, і роллю того, до кого воно звернене.

3. Дії розгортаються в чіткій послідовності, яка строго відтворює реальну логіку. Вони різноманітні і відображають різноманітність дій тієї особи, яку зображає дитина. Чітко виділені дії спрямовані до різних персонажів гри.

4. Порушення логіки дій і правил відкидається, що мотивується не просто посиланням на реальну дійсність, але і вказівкою на раціональність (за Д.Б.Ельконіним).

Виділені рівні розвитку гри є, на думку Д.Б.Ельконіна, і стадіями її розвитку.

Роль дорослих у розвитку ігрової діяльності дошкільника

Досить довго в практиці і теорії дошкільного виховання панував вузько дидактичний підхід до гри як до вільної діяльності дитини, яка розвивається за її власною ініціативою. Роль педагога зводилася лише до створення умов для гри, забезпечення її ігровим матеріалом.

В останні роки ведучим став принципово новий підхід: гра розглядається як форма організації дитячого життя, як форма пізнання світу (Базовий компонент дошкільної освіти в Україні). Природно, змінився і погляд на позицію вихователя. Він повинен бути організатором дитячого життя і діяльності; у його функції входить і

керівництво формуванням реальних взаємин у дитячій спільності.

Така позиція дуже цінна для педагогіки, бо забезпечує активну тактику педагогів, керівництво розвитком ігор і формуванням у процесі їх суспільно корисних якостей, позитивною основою особистості. Справедливість такого підходу доведена практикою дошкільного виховання і цілим рядом спеціально проведених досліджень. Керівництво ігровою діяльністю – тонкий і складний процес. Утручання дорослого в дитячу гру здійснює свій позитивний вплив, якщо він користується авторитетом, довірою і повагою в дітей, якщо він володіє необхідними спеціальними знаннями і вміннями.

Керівництво грою вимагає глибоких знань теорії ігрової діяльності. Видатний психолог О.М.Леонт'єв підкреслює, що без знань внутрішніх законів гри як діяльності намагання керувати грою може перетворити її в руйнування.

Здійснення грамотного, ефективного керівництва ігровою діяльністю передбачає, як показують спеціальні дослідження (Л.В.Артемова, С.Л.Новосолова, Є.О.Панько та ін.), і високий рівень володіння такими професійно-педагогічними вміннями, як уміння:

- спостерігати гру, аналізувати її, оцінювати рівень розвитку ігрової діяльності;
- проектувати розвиток гри, планувати прийоми, спрямовані на її розвиток;
- збагачувати враження дітей з метою розвитку ігор; надавати допомогу у виборі найбільш яскравих вражень, які можуть послужити хорошою грою;
- організувати початок гри; спонукати дітей до гри;
- проектувати розвиток конкретної гри; передбачати її розвиток;
- широко використовувати непрямі методи керівництва грою, які активізують психічні процеси дитини, її досвід (проблемні ігрові ситуації, питання, поради, нагадування та інші);
- змінювати характер і зміст спілкування з дітьми відповідно до рівня розвитку ігрової діяльності конкретної вікової групи з метою створення сприятливих умов для формування готовності до переходу гри на більш високий ступінь;
- включатися в гру на головних або другорядних ролях; встановлювати ігрові стосунки з дітьми;
- прямими способами (показ, пояснення) навчати гри;
- пропонувати з метою розвитку гри нові ролі, ігрові ситуації, нові ігрові дії;
- регулювати взаємини, розв'язувати конфлікти, які виникають у процесі гри, використовувати гру з метою створення

педагогічно доцільного клімату в групі, включати в ігрову діяльність сором'язливих, невпевнених, малоактивних дітей;

- обговорювати й оцінювати гру.

Складність керівництва грою, пов'язана з тим, що вона є вільною дитячою діяльністю. Важливо зберегти цю свободу й невимушеність. Продуктивне спілкування педагога з дітьми в умовах гри виникає найчастіше у випадку прийняття дорослим на себе однієї з ролей, звернення до дітей через гру.

Інші види ігрової діяльності дошкільника та їхнє місце в психічному розвитку

Ігрова діяльність не вичерпується тільки сюжетно-рольовими іграми, хоча вони найбільш характерні для дошкільників. Різноманітністю гри є будівельні ігри та ігри-драматизації. У них діти не просто копіюють ті чи інші сторони життя дорослих, а творчо їх осмислюють, відтворюючи за допомогою ролей та ігрових дій. Друга група ігор – це ігри з правилами, спеціально створені дорослими з виховною метою. До них належать дидактичні і рухливі ігри. Основи цих ігор складають чітко визначений програмний зміст, дидактичні завдання. Дорослий навчає дітей таких ігор, і тільки потім вони проводять їх самостійно.

Будівельні ігри допомагають дитині зрозуміти світ побудов і механізмів, створених руками людини. Тому передумови їх виникнення ті ж, що й у сюжетно-рольовій грі. Ці два види гри тісно взаємопов'язані. Необхідність у будовах може виникнути в ході сюжетно-рольової гри. Але і сама сюжетно-рольова гра часто стимулює будівельну. Наприклад, спочатку діти побудували корабель, а потім стали грати в моряків. Якщо в рольовій грі моделюється сфера взаємин між людьми, то в будівельній – сфера творчості, створення архітектурних споруд.

Кожна будівельна гра містить інтелектуальне завдання „як побудувати?“, яке дитина розв'язує за допомогою різноманітних матеріалів і дій. Під час досягнення бажаного результату в дитини виникають труднощі, і вона починає розуміти, що не володіє необхідними вміннями. Тоді виникає прагнення навчитися будувати, набувати нові вміння.

У будівельній грі діти отримують реальний результат у вигляді будови. Це єднає будівельні ігри з продуктивними видами діяльності – конструюванням, малюванням, і в той же час відрізняє їх від сюжетно-рольової гри.

Розширення уявлень дітей про навколишній світ, набуття комунікативних умінь і технічних, „будівельних“ навичок приводить до появи колективних будівельних ігор.

Будівельні ігри, як і сюжетно-рольові, відображають професійну діяльність дорослих. У процесі її освоєння в дітей виникає позиція творчості, перетворення дійсності, як і в трудовій діяльності.

Особливою любов'ю користуються ігри-драматизації, сюжетами яких служать добре відомі казки, розповіді або театралізовані вистави. Вони засновані на власних діях виконавців ролі. При цьому можуть бути використані ляльки – бібабо (ляльки, одягнені на палець), шапочки. Дитина в цьому випадку грається сама, використовуючи свої засоби виразності – інтонацію, міміку, пантоміму. Дитина ніби входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям. Це найскладніше виконання, тому що воно не спирається ні на який суспільний зразок. О.М.Леонтьєв назвав ігри-драматизації рубіжними іграми: „Вони дійсно стоять на рубіжі класичної дошкільної гри, вони являють собою ніби перехідні форми гри – перехідні або до неігрової діяльності, яку вони прямо підготовляють, або до ігор, характерних для шкільного періоду психічного розвитку дитини. Це ігри-драматизації ...”

Основними характерними особливостями гри-драматизації за О.М.Леонтьєвим є:

1) на відміну від більш ранніх ігор, вона не відображає узагальнених дій зображувального героя, але відтворює типове для нього;

2) безпосереднє наслідування змінюється довільною творчою побудовою;

3) для дитини стає важливою не тільки та роль, яку вона на себе бере (кого, що зображає), але й те, наскільки досконала передача об'єктивного змісту, вираженого в конкретній ролі.

Усе це дає основу вважати гру-драматизацію однією з можливих форм переходу до продуктивної, а саме естетичної діяльності з характерним для неї мотивом впливу на інших людей.

Спостереження театральної-ігрової діяльності в дошкільників показує, що діти вловлюють у навколишньому середовищі і в прочитаних літературних творах щось загальне типове як у зображенні характерів персонажів, так і в зображенні їхніх вчинків. Це загальне, типове кладеться в основу виконання ролі, і при цьому дитина не виділяє і не конкретизує індивідуальних рис героїв. Вдале виконання ролей викликає позитивну реакцію, почуття естетичної насолоди в самих виконавців і в глядачів.

У процесі театралізованих ігор діти, як правило, знають, що і кого вони зображають, але далеко не завжди і не всі знають, як потрібно це робити. Ось чому інтонації дітей бувають маловиразними, а рухи одноманітними.

Діти переживають незадоволення від своїх дій і гублять іноді інтерес до ігор-драматизацій. Тому необхідно виділити і показати дітям засоби образної виразності у виконавській діяльності, які стимулювали б творчі прояви дітей.

Значення театральної діяльності для розвитку творчої уяви дошкільників полягає в тому, що ця діяльність дозволяє прямо ставити перед дітьми творче завдання, давати дитині завдання створити новий образ, зробити це самостійно. Специфікою дитячої художньої творчості є те, що дитина активно відкриває щось нове для себе, а для оточуючих – нове в собі.

Таким чином, театралізована гра сприяє розвитку творчих здібностей і пізнавальної активності, моральному розвитку дошкільника, формуванню пізнавальної уяви.

У структуру рухливих ігор уходять ігрові дії, правила і матеріал, а також часто роль і сюжет. Правила в таких іграх виділені до початку гри, відкриті для дитини. З підкоренням правилу зв'язаний розвиток довільних рухів, коли потрібно стримати безпосереднє спонукання (не тікати від „котика” до певного сигналу), загальмувати дії, як у грі „День і ніч”, або змінити їх за сигналом ведучого, як у грі „Море хвилюється”. Хоча рухливі ігри спрямовані на розвиток основних рухів і формування рухових якостей, вони здійснюють вплив на психічний розвиток дитини. Насамперед це стосується морально-вольової сфери особистості. У колективних рухливих іграх відбувається становлення організаційних і комунікативних умінь дитини. В іграх-змаганнях, іграх-естафетах старший дошкільник учиться втримувати мету діяльності, діяти за інструкцією дорослого, контролювати свою поведінку і дії. Дитина перевіряє свої можливості, гордиться досягнутими результатами (коли, наприклад, прибіг першим) і в той же час вчиться радіти удачі товариша, співпереживати труднощам, виявляти взаємодопомогу.

Особливим видом ігрової діяльності є дидактична гра. Вона створюється дорослим спеціально з навчальною метою, коли навчання відбувається на основі ігрового та дидактичного завдання. У дидактичній грі дитина не тільки отримує знання, а також узагальнює і закріплює їх. У дошкільників розвиваються пізнавальні процеси і здібності, вони засвоюють суспільно вироблені засоби і способи розумової діяльності.

Основна мета будь-якої дидактичної гри – навчальна. Тому основним компонентом у ній виступає дидактичне завдання, яке сховане від малюка ігровим. Дитина просто грається, але за внутрішнім психологічним значенням – це процес ненавмисного навчання. Своєрідність дидактичної гри і визначається раціональним поєднанням двох завдань: дидактичного та ігрового. Якщо переважає навчальне

завдання, то гра перетворюється у вправу, а якщо ігрове, то діяльність губить навчальне значення.

Навчання у формі дидактичної гри, засноване на прагненні дитини входити в уявну ситуацію і діяти за її законами, тобто відповідає віковим особливостям дошкільника. Старші дошкільники починають усвідомлювати пізнавальне завдання таких ігор, яке опосередковується ігровим мотивом, що надає йому певний смисл.

Дотримання правил виступає неодмінною умовою розв'язання ігрового та дидактичного завдання. Дидактична гра може відбутися тільки при умові, коли правила стають внутрішнім результатом дитячої діяльності, а не виступають лише як зовнішня вимога дорослого. На відміну від сюжетно-рольової гри, у якій правила можуть не усвідомлюватися, у дидактичній вони завжди відкриті і усвідомлені.

Умови, які забезпечують дотримання правил у дидактичній грі:

по-перше, це колективна організація діяльності, коли гравці узгоджують свої дії і контролюють виконання правил однолітками.

по-друге, створення різноманітних об'єднань, коли старші діти передають свій ігровий досвід молодшим.

Правила в дидактичній грі виконують різноманітні функції. Вони спрямовують гру, об'єднуючи дидактичне та ігрове завдання, визначають послідовність ігрових дій, підвищують цікавість гри, дозволяють вихователю непрямо керувати нею, регулювати взаємини учнів і формують міжособистісні стосунки. Таким чином, без правил дидактична гра розвивалася б стихійно, а дидактичне завдання не розв'язувалося б. Діти підкоряються конкретним правилам, які складаються з 1-2 елементів, загальних для всіх. Старші дошкільники виконують правила більш узагальнені і складні, самостійно придумують нові.

Реалізується ігрове і дидактичне завдання в ігрових діях.

Засобом розв'язання дидактичного завдання виступає дидактичний матеріал. Результатом дидактичної гри є розв'язання ігрового і дидактичного завдання. Розв'язання обох завдань – показник ефективності гри. Молодші дошкільники усвідомлюють ігровий результат. Старші починають згадувати результат, зв'язаний з розв'язанням дидактичного завдання: навчився, здогадався, розв'язав.

Додаткові компоненти дидактичної гри – сюжет і роль не обов'язкові і можуть бути відсутніми.

Дидактична гра виступає одночасно як вид ігрової діяльності і форма організації взаємодії дорослого з дитиною. У цьому й полягає її своєрідність.

Відмінність сюжетно-рольової і дидактичної гри потрібно шукати у змісті тієї сфери діяльності, яку вони відображають і в співвідношенні

їх компонентів. Дидактична гра, як і сюжетно-рольова, сюжетна за своїм походженням. Але якщо в рольовій дошкільник засвоює смисл людської діяльності, то в дидактичній – суспільно вироблені способи розумової, оскільки зовнішньо виражений тільки результат цих способів, а самі вони сховані від дитини і засвоюються тільки з ініціативи дорослого. Соціальні стосунки більш виражені, адже дитина сама в них включена. Тому елементарні форми рольової гри можуть виявлятися без керівництва дорослого, на основі наслідування. Звідси витікає і відмінність компонентів цих ігор. У сюжетно-рольовій – це роль, яка фіксує функцію дорослого, у дидактичній – дидактичне завдання, яке передбачає формування засобів і способів пізнання.

Значення гри для психічного розвитку дитини

Рольова гра не просто улюблене заняття дітей, це провідний вид діяльності дошкільників. Саме в ігровій діяльності найбільш інтенсивно формуються психічні якості і особистісні особливості дитини, тобто основні новоутворення, які підготовляють перехід дошкільника до наступного вікового етапу – молодшого шкільного.

Ігрова діяльність впливає на формування довільності психічних процесів. Так, у грі починають розвиватися довільна увага і довільна пам'ять. В умовах гри діти зосереджуються краще і запам'ятовують більше, ніж в умовах лабораторних дослідів. Свідома мета (зосередити увагу, запам'ятати і пригадати) виділяється для дитини раніше і найлегше в грі. Самі умови гри вимагають від дитини зосередженості на предметах, які включені в ігрову ситуацію, на змісті дій і сюжету. Якщо дитина не хоче бути уважною до того, що вимагає від неї попередня ігрова ситуація, якщо не запам'ятає умов гри, то вона просто відсторонюється однолітками. Потреба в спілкуванні, в емоційному заохоченні вимагають від дитини цілеспрямованої зосередженості і запам'ятовування.

Ігрова ситуація і дії в ній здійснюють постійний вплив на розвиток розумової діяльності дитини дошкільного віку. У грі дитина вчиться діяти із заміником предмета – вона дає замінику нову ігрову назву і діє з ними відповідно до назви. Предмет-заміник стає опорою для мислення. На основі дій з предметами-замінниками дитина вчиться думати про реальний предмет. Поступово ігрові дії з предметами скорочуються, дитина навчається думати про предмети і діяти з ними в розумовому плані. Таким чином, гра більше сприяє тому, що дитина поступово переходить до мислення в плані уявлень.

Рольова гра має певне значення для розвитку уяви. В ігровій діяльності дитина вчиться заміщати предмети іншими предметами, брати на себе різні ролі. Ця здатність лягає в основу розвитку уяви. В іграх

дітей старшого дошкільного віку вже не обов'язкові предмети-замінники, так само не обов'язкові і багато інших ігрових дій. Діти навчаються ототожнювати предмети і дії з ними, створювати нові ситуації у своїй уяві. Гра може в такому випадку протікати у внутрішньому плані.

Вплив гри на розвиток особистості дитини полягає в тому, що через неї малюк знайомиться з поведінкою і взаєминами дорослих людей, які стають зразком для його власної поведінки, і в ній набуває основні навички спілкування, якості, необхідні для встановлення контактів з однолітками.

Гра є й першою школою волі дитини. Саме в грі спочатку виявляється здатність добровільно, за власною ініціативою підкорятися різноманітним вимогам. Справа в тому, що сама роль несе в собі вже певні правила, задачу, яку і виконує дитина.

Цінність ігрової діяльності полягає і в тому, що вона володіє найбільшими можливостями для формування дитячої спільності. Саме в грі найбільш повно активізується суспільне життя дітей; вона, як ніяка інша діяльність, дозволяє дітям уже на початкових стадіях розвитку створювати самодіяльним шляхом ті чи інші форми спілкування.

У процесі ігрової діяльності зароджуються і диференціюються нові види діяльності дошкільника. Саме в грі зароджується зображувальна діяльність, уперше з'являються елементи праці і навчання. Використання ігрових прийомів, дидактичних ігор робить навчання в цьому віці відповідним природі дитини.

Види іграшок та їх вплив на психічний розвиток дитини

Іграшка – незмінний супутник дитини з перших днів народження. Її спеціально створює дорослий з виховною метою, щоб підготувати малюка до вступу в суспільні відносини. Іграшка виступає для дитини як предмет забави, розваги, радості, і в той же час вона – найважливіший засіб психічного розвитку дошкільника.

Протягом усього періоду дошкільного дитинства дитині необхідні образні іграшки, але в різні вікові періоди вони виконують різноманітні функції у психічному розвитку малюка. У немовляти викликають приємні переживання і позитивні емоції. У ранньому дошкільному віці включаються в різноманітні види ігор: сюжетно-рольові, будівельні, дидактичні, режисерські, драматизації. Образні іграшки розширюють сферу застосування ігрових дій, допомагають розвивати сюжет, створювати ігрові ситуації.

Лялька не тільки бере участь у всіх дитячих іграх, але й виступає ідеальним партнером у спілкуванні, другом, з яким можна поговорити,

поділитися турботами, радостями, засмученнями. Малюк залежно від свого настрою наділяє ляльку думками, почуттями: сьогодні вона пустує, а вчора була слухняною дівчинкою. Лялька в руках дитини діє так, як вона хоче в цей момент. Вона піклується про неї, виховує, учити, передаючи їй свої знання. Тобто виконує відносно ляльки ті ж функції, які дорослий виконує відносно її самої. І така позиція є ще однією причиною незмінної привабливості для малюка ігор з ляльками. Оцінюючи поведінку ляльки, дитина передає їй свій емоційний і моральний досвід, тим самим усвідомлюючи і закріплюючи його. Вона програє з нею всі можливі форми поведінки й оцінює їх. Виникає емоційна і моральна ідентифікація, складаються моральні оцінки, розвивається гама емоційних переживань, формуються моральні якості.

Образні іграшки сприяють засвоєнню статевої ролі, що виявляється у виборі іграшок і діях з ними. Однак і дівчаткам, і хлопчикам подобаються ляльки і пухнастенькі тваринки, вони здійснюють з ними різноманітні дії.

Ігри з образними іграшками допомагають малюку захиститися від негативних переживань, знати емоційне напруження, компенсувати нестачу любові і співчуття зі сторони дорослих.

Не випадково саме образні іграшки найчастіше стають улюбленими друзями. Адже лялька подібна до людини. А м'які іграшки викликають ніжне відношення, дитина обіймає, гладить їх, і їй здається, що іграшка також відповідає їй прихильністю.

Іграшка-знаряддя (лопатки, формочки, відерця і ін.) – це зменшені копії знарядь праці дорослих. У ранньому дитинстві з їх допомогою в дітей розвиваються предметні дії, включають їх в ігри з природним матеріалом, наприклад, малюк насипає у відерце пісок, висипає і знову насипає. У дошкільному дитинстві іграшки-знаряддя використовуються в інших видах ігор, наприклад, у будівельних, а також у трудовій діяльності.

Технічні іграшки (машини, літаки) відкривають для дитини галузь техніки і знайомлять з її використанням. Вони підштовхують її до експериментування, спонукають пізнавальні питання (чому крутяться колеса?), стимулюють розвиток технічного мислення, формують уявлення про професійну діяльність дорослих.

Театралізовані іграшки використовуються при постановці спектаклів, у розвагах. Діти наділяють їх тими чи іншими рисами відповідно до їхнього зовнішнього вигляду. Часто театралізовані іграшки є улюбленими персонажами казок. Вони викликають у дітей бажання згадати і програти їх зміст. Виконання ролі за допомогою такої іграшки формує в дошкільника виразність мовлення, міміки, пантоміміки, стимулює розвиток театралізовано-мовних здібностей.

Спортивно-моторні іграшки сприяють не тільки формуванню основних рухів, але й розвитку просторового орієнтування, властивостей уваги, таких вольових якостей, як організованість, сміливість, витримка, ініціативність.

Особливу групу складають іграшки-саморобки, оскільки створюються самою дитиною з раніше визначеною ігровою метою. Виготовлення таких іграшок формує в дошкільника вміння створювати і втілювати задум, стимулює творчість, дозволяє пізнавати властивості матеріалу, формує суспільні мотиви поведінки, наприклад, зробити подарунок мамі чи допомогти малюкам. Іграшки-саморобки – це своєрідний спосіб самовиявлення і предмет гордості. Саморобні іграшки часто відрізняються багатофункціональністю, тому особливо цікаві малюку.

Іграшки-забави викликають у дітей радість, позитивні емоції. Вони підтримують радісний настрій, розвивають почуття гумору і допитливість. Вони спонукають дітей до вивчення їх будови, принципу дії, а також створюють зону спільних з дорослим переживань.

Дитині важлива не кількість іграшок, а їх різноманітність відповідно до віку малюка і ситуації їх використання. Основне завдання дорослих полягає в тому, щоб навчити дитину діяти з іграшками.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Які передумови виникнення сюжетно-рольової гри в дошкільному віці?
2. Чому сюжетно-рольова гра є провідним видом діяльності дошкільника?
3. Яка структура сюжетно-рольової гри?
4. Що таке сюжет гри?
5. Що таке зміст гри?
6. Яка різниця між рольовими і реальними стосунками в грі?
7. Як змінюється сюжет і зміст гри протягом дошкільного дитинства?
8. Охарактеризувати рівні розвитку ігрової діяльності (за Д.Б.Ельконіним).
9. Який механізм впливу гри на психічний розвиток дитини?
10. Чим виступає іграшка для дитини?
11. Які є види іграшок та їх функції у психічному розвитку малюка?

Література

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1968. – С.219 – 248.

2. Артемова Л. Развитие теории и практики детской игры // Дошкольное воспитание. – 2001. - № 7. – С. 18-19.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С.77-80.
4. Руководство игрой в дошкольных учреждениях / Под ред. М.А.Васильевой. – М.: Просвещение, 1986.
5. Гаспарова Е. Ведущая деятельность дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1987. - № 7. – С. 45-50.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Просвещение, 1978.
7. Ермолаева Н. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. – М.: НПО «МОДЭК», 1998. – С. 149 -160.
8. Заброцкий М.М. Основы возрастной психологии. – Тернопіль: Богдан, 2001. – С. 47-48.
9. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – С. 108-158.
10. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1996. – С.28-64.
11. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С. 105-123.
12. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.51-70.
13. Коссаковская Е.А. Игрушка в жизни ребенка. – М.: Просвещение, 1980.
14. Кузьменко В. Гра. // Дошкольное воспитание. 1996. - №1. – С.24-26.
15. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр.психолог.произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – С.303-323.
16. Михайленко Н., Короткова Н. Взаимодействие взрослого с детьми в игре // Дошкольное воспитание. – 1993. - № 3. – С.15; № 4. – С.18-23.
17. Мухина В.С. Детская психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.162-176.
18. Мухина В.С.Игрушка как средство психологического развития ребенка. // Вопросы психологии. – 1988. - № 2. – С.123-128.
19. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.64-85.
20. Мир детства. Дошкольник / Под ред. А.Г.Хрипковой. – М.: Педагогика, 1987. – С.132-142.
21. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001. – С.243-259.
22. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С.245-250.

Тема 2. Продуктивні види діяльності

2.1. Розвиток зображувальної діяльності

Психологічні особливості зображувальної діяльності

Продуктивні види діяльності як і гра, мають моделюючий характер. У грі дитина створює модель стосунків між дорослими. Продуктивна діяльність, моделюючи предмети навколишнього світу, приводить до створення реального продукту, у якому уявлення про предмет, явище, ситуації отримує матеріальне втілення в малюнку, конструкції, об'ємному зображенні.

Для зображувальної діяльності характерний художньо-образний початок. На відміну від образів сприймання і пам'яті художній образ максимально суб'єктивний і несе на собі печать особистості автора. Зображувальну діяльність складають малювання, ліплення, аплікація. Їх взаємозв'язок простежується в засобах виразності, які використовуються для створення продукту. До них належать форма, ритм ліній і форм на площині, об'єм. Декоративне малювання, аплікація і ліплення передбачають використання кольорового ладу і гармонії, а сюжетне – композиції.

Дитяча зображувальна діяльність спрямована на відображення навколишньої дійсності. Однак реальний світ у продуктах своєї діяльності дитина відображає не механічно. Відображення це складно обумовлене всім ходом психічного розвитку дитини, її віковими та індивідуальними особливостями, умовами життя, вихованням, навчанням (В.С.Мухіна, Н.П.Сакуліна, Т.С.Комарова і ін.).

Найважливішою психологічною особливістю зображувальної діяльності є те, що вона носить творчий, продуктивний характер і полягає не тільки у використанні вже наявних готових предметів, але й у створенні певного продукту шляхом реалізації задуму, який виник у дитини.

Задум продуктивної діяльності втілюється за допомогою зображувальних засобів. Дитина, засвоюючи цю діяльність, учиться виділяти в реальному предметі ті сторони, які можуть бути відображені в тому чи іншому вигляді. Таким чином, ознаки і якості предметів виступають опорними точками дитини в пізнанні дійсності. У дошкільника складається вміння варіативно використовувати виразні засоби і знаряддя, виникають узагальнені способи зображення об'єктів навколишнього світу (Д.Б.Ельконін).

Малювання та стадії його розвитку

Види зображувальної діяльності дошкільника різноманітні. Особливе місце серед них належить малюванню. Дитяче малювання давно привернуло увагу вчених; спеціальний інтерес до нього виникає у 80-90-ті

роки XIX століття. Інтерес до дитячого малюнка проявляють одночасно психологи, педагоги, історики, етнографи, мистецтвознавці. Із самого зародження дитячої психології малюнок дитини вважався одним із засобів дослідження її душевного світу. Один із перших дослідників дитячого малюнка, відомий психолог і психіатр В.М.Бехтерев, ще до початку XX століття, звертаючи увагу своїх колег на дитячий малюнок, відмічав, що малювання „є надзвичайно повчальним предметом досліджень”. Основними напрямками дослідження дитячого малюнка в наш час є психологічний аналіз процесу малювання, вивчення вікової еволюції.

Малюючи, дитина виявляє своє прагнення до пізнання навколишнього світу і певною мірою рівень цього пізнання. Чим краще в дітей розвинене сприймання, спостережливість, чим ширший запас уявлень, тим повніше і точніше відображають вони дійсність у своїй творчості, тим багатші, виразніші їхні малюнки. У зображувальній діяльності дошкільника знаходять відображення такі специфічні особливості його мислення, як конкретність, образність. Зображувальна діяльність зв'язана не лише з окремими функціями (сприйманням, пам'яттю, мисленням, уявою), але і з особистістю загалом. У ній виявляються інтереси дитини, темперамент, деякі статеві відмінності. Так, хлопчики люблять малювати транспортні засоби (машини, кораблі, поїзди, літаки); дівчатка – будинки, природу. У хлопчиків спостерігається більша тяга до динамічних побудов, у дівчаток – до статичних зображень, вони у своєму малюнку використовують орнаментальне і декоративне оформлення, прикраси.

На якість дитячого малюнка впливає здоров'я дитини, її загальний фізичний і психічний стан.

Мають свої особливості і малюнки дітей із хворобою психікою. Так, для дітей, хворих на шизофренію, характерні незавершеність у зображенні предметів і дій, різка деформація форми збільшення анатомічних частин, диспропорція, геометризація, змішана проекція, розірваність у зображенні, незвична тематика, паталогічний потяг до зображення певних предметів, парадоксальність у зображенні героїв сюжету і деякі інші особливості. Виявлена залежність якості малюнка від стану здоров'я дає можливість спеціалістам використовувати дитячий малюнок як діагностичний метод.

Малюнок дитини має цілий ряд особливостей. Одна з найбільш характерних – схематизм дитячого малюнка. Так, зображаючи людину, діти часто малюють „головонога” (голову, руки, ноги); схематично зображуються й інші предмети.

До числа специфічних особливостей стилю дитячого малюнка відносять також „прозорість” предмета (малюючи будинок, дитина

зображує його часто одночасно ніби з декількох точок зору – стіни, дах, паркан і людей, меблі через ніби „прозорі” стіни).

Утруднення викликає в дитини передача динаміки предметів. Часто діти (найчастіше молодші дошкільники) використовують для цього звуконаслідування, жести. Від динаміки моторного плану (часто мимовільної) дитина поступово переходить до динаміки зорової, зображувальної.

Трудність складає для дитини і подача перспективних зображень, пропорційності окремих частин предмета і т.д.

Якщо з дітьми не проводиться цілеспрямована поглиблена робота з розвитку їх зображувальної діяльності, то названі вище особливості можна спостерігати в дітей і в кінці дошкільного дитинства.

Інтерес дослідників викликає і проблема стадій розвитку дитячого малюнка. Перерахування цих стадій можна знайти у працях Л.П.Обухової, Д.Б.Ельконіна, А.О.Смирнова і ін.

Найпершою стадією малюнка є стадія позбавлених смислу штрихів. Ними, вважає А.О.Смирнов, дитина не намагається виразити що-небудь визначене. Вони – тільки результат наслідування тим діям, які вона бачить у дорослого.

За цією стадією йде стадія безформних зображень (початок третього року життя). Дитина вже прагне виразити на папері якийсь образ, але її сили ще настільки недостатні, що сторонній спостерігач не в змозі, без допомоги самого „художника” визначити смисл намальованого.

З четвертого-п’ятого року життя дитина вступає в стадію „схематичного зображення”. А.О.Смирнов відмічає, що вона тягнеться дуже довго і в ній у свою чергу можна намітити ряд ступенів, залежно від того, як перші, зовсім примітивні схеми наповнюються більш суттєвим змістом. Людина, наприклад, спочатку зображається значною мірою спрощено, складаючись тільки з двох частин: голови і якої-небудь підпірки. Але поступово виокремлюються нові частини людської фігури і серед них насамперед тулуб і руки.

Наступна стадія дитячих малюнків – стадія правдоподібних зображень. Тут відбувається поступова відмова дитини від схеми, і виникають перші спроби відтворити дійсний вигляд предметів. Однак, як і раніше, усі малюнки – це в основному контури предметів. Малюнкам властиві „непропорційність” і „прозорість”. Але в малюнках виявляється перспектива. Разом з тим, на думку А.О.Смирнова, незважаючи на значну недосконалість малюнків цієї стадії, художньо не обдарована дитина рідко піднімається на наступний ступінь самостійно. Але якщо дитині даються настанови про способи вдосконалення малюнка, вона досягає четвертої стадії: правильних зображень.

На думку А.О.Смирнова, неможливо пристосувати кожному з названих стадій дитячої художньої творчості до строго визначеного віку. Позначається індивідуальна обдарованість дитини і вплив на неї тих зразків, якими вона користується. А.О.Смирнов намічає деяку тенденцію в розвитку дитячого малюнка, спираючись на певні дослідження в цій галузі.

Згідно з цими даними шестирічні діти „дають суцільно чисту схему”. Тільки починаючи з 11-річного віку, ми з нею зустрічаємось рідше, ніж з іншими, більш досконалими способами зображення. Правдоподібний малюнок з’являється тільки після 13 років.

У дослідженнях останніх років мову ведуть про дозображувальний і зображувальний етап розвитку дитячого малюнка. У них виділяють стадії каракулів, стадію наступної інтерпретації, малюнки з примітивною зображувальністю, схематичні малюнки. Детально досліджуються індивідуальні особливості в діяльності малювання. Говорять про дітей, які надають перевагу малюванню окремих предметів і розгорнутих сюжетів, - про „комунікаторів” і „візуаторів” (Л.П.Обухова).

Розвиток графічних образів

До початку дошкільного дитинства дитина вже має деякий (хоч і дуже обмежений) запас графічних образів, які дозволяють їй зображувати окремі предмети. Однак ці зображення мають з предметами лише найвіддаленішу подібність.

Уміння впізнавати в малюнку предмет є одним із стимулів удосконалення зображувальної діяльності. Це вдосконалення має тривалу історію. У дитячий малюнок впроваджуються різні форми досвіду, який дитина отримує в процесі дій з предметами, їх зорового сприймання, самої графічної діяльності і навчання зі сторони дорослих. Малюнок дорослого відображає тільки ті властивості предмета, які можна сприйняти зором. Дитина ж використовує весь досвід. Тому серед дитячих малюнків поряд із зображеннями, які відповідають зоровому сприйманню, можна зустріти такі, у яких виражається те, що дитина з’ясовує, не дивлячись на предмет, а діючи з ним або обстежуючи його за формою дотику. Так, часто діти плоску гострокутну фігуру (наприклад, трикутник) після її обстеження рукою малюють у вигляді овалу, від якого відходять коротенькі рисочки, якими вони намагаються підкреслити гострокутність предмета. Такі зображення гострокутних фігур пояснюються спробами пристосувати для цієї мети графічний образ у вигляді замкнутої кругоподібної лінії, який склався раніше.

Графічна форма, у якій діти зображають предмети, обумовлена насамперед трьома моментами: графічними образами, які є в дитини, зоровим враженням від предмета і дотиково-руховим досвідом, набутим у

процесі дії з ним. Крім того, дитина передає в малюнку не тільки враження від предмета, але і своє розуміння предмета, своє знання про нього.

Бідний, ледь помітний малюнок показує, що дитина не робить серйозної спроби точно і повно відтворити зображуваний предмет.

Характерно, що діти здатні впізнавати зображення, зроблені однолітками. Проведені дослідження свідчать, що діти впізнають у малюнках своїх однолітків іграшки, причому впізнають не тільки зображення, які відображають достатню кількість ознак, але й такі малюнки, у яких передається одна-дві суттєвих з точки зору маленького художника ознаки.

Малюнок дитини дуже повільно, але правильно розвивається в напрямі, сприйнятливому для даної культури. У побудові графічних образів дитина все більше орієнтується на зорові враження. До цього приводять її дорослі, які відкидають невдалий з їхньої точки зору малюнок і пропонують подивитися на предмет більш уважно.

Малювання з природи виникає в результаті спеціального впливу дорослого. Якщо спостерігати за дітьми, перед якими поставили предмет, то можна встановити загальну для дошкільників особливість у поведінці: ледь глянувши на предмет, вони продовжують швидко і впевнено малювати на папері. У дитини, як правило, немає потреби в систематичному спостереженні природи, і тому її малювання навіть при наявності природи швидше можна оцінити як малювання за уявленням.

Утворення графічних шаблонів

Умови, що створюються в процесі навчання, спонукають дітей удосконалювати графічні образи, вносити в них нові елементи, які відображають характерні риси зображуваних предметів. Поступово графічні образи стають все більш відповідними реальному предмету. Однак дитячому малюванню властива відома тенденція до закріплення звичних графічних образів. При певних умовах це перетворює образи в закріплені шаблони. Зображувальні шаблони являють собою досить міцні утворення, бо вони відповідають елементарним вимогам зображення і знаходять визнання в навколишніх людей. Поширеними шаблонами є зображення будиночків, квітів, дерев і т.д. Подібні шаблони володіють дивною живучістю – протягом десятиліть вони передаються з покоління в покоління. Засвоюючи шаблон, дитина починає переносити його з малюнка в малюнок, мало піклуючись про його вдосконалення. Тільки спеціальне завдання, яке виникає в процесі малювання, змушує дитину, не змінюючи шаблону, домальовувати до нього окремі деталі.

Закріплення графічних образів, перетворення їх у шаблони є великою небезпекою для розвитку дитячого малювання. Якщо не

слідкувати за цим процесом, дитина може так і не навчитися малювати нічого, крім декількох засвоєних нею схем певних предметів. У завдання навчання входить руйнування закріплених шаблонів.

Таким чином, у розвитку дитячого малюнка тенденція до розвитку графічних образів стикається з тенденцією до закріплення цих образів, перетворенню їх у шаблони. Від того, яка з цих тенденцій буде переважати, значною мірою залежить доля дитячого малювання. А це, у свою чергу, визначається головним чином особливостями навчання. Навчання, засноване на копіюванні готових зразків, сприяє утворенню шаблонів. Навчання, спрямоване на удосконалення способів передачі властивостей об'єкта в зображенні, знімає шаблони й удосконалює графічну форму малюнків. Тому так важливо звертати особливу увагу на розвиток зображувальної діяльності дітей.

Використання кольору

У ході розвитку малювання у дитини виникає потреба користуватися кольором. При цьому починають виявлятися дві тенденції у використанні кольору. Одна тенденція полягає в тому, що дитина використовує колір довільно, тобто може розфарбувати предмет або його частини будь-якими фарбами, які часто не відповідають реальному кольору предмета. Так, у намальованій людини одна рука може бути червоною, а друга – синьою. Друга тенденція полягає в тому, що дитина прагне пофарбувати предмет відповідно до його дійсного кольору. При цьому діти використовують колір деяких предметів в якості їх обов'язкової ознаки і зафарбовують зображення предмета однотонно, без передачі відтінків. Це пояснюється тим, що часто діти користуються знанням кольору предмета, встановленим зі слів дорослих, минувши власне сприймання. Тому дитячі малюнки заповнені кольоровими штампами (трава зелена, дерево із зеленою кроною і коричневим стовбуром, сонце червоне чи жовте).

Вільне використання кольору в дитячому малюнку може бути тільки в маленьких дітей (двох-трьох років). Для них усі кольори гарні, і вони малюють всіма фарбами без розбору. Але вже в три-чотири роки положення речей суттєво змінюється.

Характерною особливістю дитячих малюнків є те, що в них діти виражають своє ставлення до самого малюка. Усе „гарне” діти зображають яскравими фарбами, часто з нарядними орнаментами. „Негарне малюють темними фарбами, навмисно погано виконуючи малюнок. Дорослий художник і злодія буде ретельно промальовувати, знаходячи особливі прийоми для вираження негативного ставлення до зображуваного об'єкта. Дитина дозволяє собі намалювати злодія, бабу-

ягу, забіяку недбало – з її точки зору, вони не варті старань. Таким чином, колір і старання промальовування виражають ставлення дитини до змісту малюнка.

Дитина часто використовує колір не для передачі реального кольору предмета, а для прикраси зображуваного. Тому діти розфарбовують зображені предмети кольоровими смужками або візерунками, які зовсім не властиві їм. Старший дошкільник може навмисно перевернути колір, створюючи фантастичні образи. Під керівництвом дорослого в дошкільника складається уявлення про колір як про важливу ознаку, яка змінюється. Дорослий звертає увагу на мінливість кольору, його різноманітність. Дитина вчиться відчувати гармонію, підбирати кольорові поєднання. У неї формується почуття кольору, який дозволяє створити довершений художній образ.

Зміст дитячого малюнка

Зміст малюнків діти запозичають у дорослих, які пропонують деякі графічні зразки, коли дитина починає малювати каракулі. В основному зміст перших малюнків дітей складають стрічки, доріжки, сонечко, кулька, бублик, сніговик, квіточка, ялинка і ін.

Малювання вузького числа предметів, запозичених у дорослих, зберігається приблизно до п'яти років. Потім дитина стає здатною за підтримки дорослого перебороти звичні шаблони і малювати все, що викликає в неї інтерес. Вона не тільки починає малювати окремі предмети і сюжетні картинки, але й виявляє готовність ілюструвати книжки і події свого життя. У цей час діти малюють особливо багато. У віці від п'яти до шести років діти можуть створювати до двох тисяч малюнків (у багато разів більше, ніж у попередні й наступні роки).

Змістом малюнків у цей час стає все, що може відбуватися в повітрі, на суші і в морі.

У дошкільному віці діти спрямовані на зображення об'єктивного світу. Однак вони не залишають без уваги і фантастичних персонажів. Після шести років потік малюнків у дітей стає не таким багатим. Але зображувальний репертуар також дуже різноманітний.

Однак не можна сказати, що малюнки всіх дітей у віці від п'яти до шести років починають забагачуватися різноманітністю тем і сюжетів. Багато дітей, у яких не розвивається пізнавальний інтерес до навколишнього, застрягають на вузькому колі тем. Вони малюють лише людину, будинки, квіти і дерева. Реально така вузькість обумовлена як загальним розвитком дитини, так і колом стереотипних графічних будов, рабом яких вона стає.

В умовах систематичного художнього виховання коло тем, яке

дитина робить предметом свого малювання, стає незмірно широким. Однак спостерігається загальна тенденція – у дошкільному віці діти прив'язані до змісту, запропонованого їм дорослим.

Тематика дитячих малюнків обумовлена багатьма факторами. Один з них – належність дитини до певної статі і ступінь її сензитивності до статевих відмінностей. Загальна спрямованість на ідентифікацію зі своєю статтю надає певний зміст і малюнкам дитини: хлопчики особливо сензитивні до чоловічих ролей, малюють будівництво будинків і міст, кораблів у морі, автомобілів, які мчаться по дорозі, а також війни, бійки. Дівчатка, сензитивні до жіночих ролей, малюють принцес, квіти, сади, різноманітні орнаменти, а також дружбу дітей і мам, які гуляють з дочками.

Малюнки дітей, починаючи з п'яти років, уже відображають важливі суспільні події, національні традиції і культурні особливості країни.

Зміст дитячих малюнків залежить і від територіального проживання дитини. Як показав аналіз, малюнки міських і сільських дітей мають деякі відмінності у змісті. Ця відмінність не пряма. Вона обумовлена не стільки тим, де живе дитина, скільки ставленням дорослих до місця проживання.

Рідні і сама дитина часто виступають об'єктом її зображення. Коли дитина приступає до зображення своєї сім'ї, то найчастіше вона нічого не забуває і представляє у своєму малюнку все сімейство. Тих, кого дитина особливо любить вона зображає більш ретельно, шукаючи портретної подібності, інших лише позначає схематично.

У зображеннях сім'ї можуть бути присутні бажані, але реально не існуючі родичі: маленькі братики і сестрички, тато або мама.

Дітям властиво малювати не тільки портретних членів сім'ї, але і сцени сімейного життя, які емоційно хвилюють їх. Дитина може створити цілу серію малюнків – розповідей про своє реальне і уявне життя (чого поки не має, але вона хотіла б мати).

Малюють діти і самих себе. В автопортреті часто відображається позитивне ставлення до своєї персони: зображений на портреті одягнений у бажаний одяг, знаходиться у бажаному місці, у бажаних обставинах. Якщо ж дитина малює себе у важких ситуаціях повсякденного життя або малює свої страшні сни, це сигнал про її емоційне неблагополуччя.

Діти завжди емоційно ставляться до тварин і хочуть їх мати. Це вони і відображають у своїх малюнках.

За змістовною спрямованістю дитячих малюнків можна умовно розділити дітей на реалістів і мрійників: перші зображають предмети і явища природи, реальні події повсякденного життя; другі – свої несуттєві

бажання, мрії і марення. У зв'язку з цим слід відмітити, що чим старші стають діти, тим частіше в малюнках представлені мрії і бажання.

Зміст дитячих малюнків показує, що дитина чуйно реагує на події життя дорослих: якщо дорослі пам'ятають минуле, то воно стає й набуттям дитини; якщо дорослі схвильовані тим, що відбувається, то й дитина схвильована також. На основі аналізу сотень дитячих малюнків можна стверджувати: соціальні реакції дітей адекватні соціальному настрою та інтересам дорослих. Дитячі малюнки можна оцінювати як істинні документи епохи.

Вплив зображувальної діяльності на психічний розвиток

Зображувальна діяльність здійснює специфічний вплив на розвиток сучасних дітей. Дитина в малюванні переходить від дифузних (невизначених) графічних образів, які виступають як знаки подібних груп предметів. Розвиток зображувальної діяльності в такому напрямі вимагає від дитини насамперед розвитку сприймання і мислення, уміння не тільки дивитися, але й бачити, що дозволяє передавати предметний світ за прийнятими зображувальними законами. Використання кольору в свою чергу впливає на розвиток сприймання і естетичних почуттів дитини.

Роль зображувальної діяльності в загальному психічному розвитку дитини простежується в працях Д.Б.Ельконіна і Л.П.Обухової. Вони звертаються і описують цікаві роботи психологів у цій галузі. У цих працях учені ведуть мову про функції дитячого малюнка. У руслі діяльнісного підходу малюнок розглядають як матеріальну опору внутрішнього плану діяльності. Процес малювання – це і засіб психотерапії. На думку Л.С.Виготського, „художнє виховання – фон життєдіяльності” дитини. Дитячий малюнок – це перехід від символу до знаку. Зображувальна діяльність має безпосереднє відношення до розвитку мислення дитини. Дитячий малюнок – своєрідний вид діагностики розвитку дитячого мислення.

Особливе значення для розвитку і сприймання дитини Д.Б.Ельконін надавав малюванню, включаючи зображувальну діяльність у розряд продуктивних видів діяльності. Сюди ж Д.Б.Ельконіном віднесені ліплення, конструювання і т.д. Малювання дозволяє виразити на площині колір і форму предмета. Ліплення дає можливість втілити об'ємну форму, але не дозволяє зобразити кольору. Конструювання надає можливості головним чином для передачі співвідношення частин.

Д.Б.Ельконін доходить висновку, що в ранньому дитинстві предметне сприймання дитини є ще недостатньо розчленованим і що колір, форма, величина та інші властивості не існують для дитини

ізолювано від предметів, які ними володіють, тому значення цих видів діяльності для розвитку сприймання і мислення дитини особливе.

Виділені властивості предмета стають змістом особливих уявлень дитини про форму, колір, величину, об'єм, кількість і т.д., що в свою чергу відкриває можливості для оперування ними в мислительному плані, що забезпечує порівняння і диференціацію.

Необхідно пам'ятати про те, що ставлення до перших спроб дитячої творчості повинно бути дуже акуратним і надзвичайно тактовним. Недопустимі насмішки і висловлювання „ти невдаха”, „ти зовсім не вмєш малювати”. Важливо пам'ятати, що цілі, які дитина переслідує, взявши олівець чи фарбу, трохи інші, ніж ви це можете собі уявити.

Може так статися, що найбільш примітивна, з точки зору дорослого, потворна робота може бути більш значущою для дитини, ніж прекрасно виконана або, на погляд дорослого, хороша робота.

Важливий висновок робить Л.С.Виготський: цінність художнього виховання полягає в тому, що воно створює, а не формує знання і навички.

Л.П.Обухова відмічає ще одну важливу особливість дитячого малюнка – експресивну. У малюнку дитина виражає своє ставлення до дійсності. У ньому можна відразу побачити, що є основним для дитини, а що другорядним. У малюнку завжди присутні емоційний і смисловий центри.

2.2. Конструктивна діяльність та її особливості.

Особливості конструктивної діяльності

Конструювання – процес спорудження будов, у яких передбачається взаємне розміщення частин та елементів, способи їх з'єднання

До початку дошкільного дитинства дитина вмє створювати деякі елементарні побудови. Однак конструювання ще не виділилося в самостійний вид діяльності. Звичайно, конструктивні дії включені в гру і мають допоміжне значення. Часто дитина обмежується найпримітивнішим об'єднанням декількох деталей і вже надає їм ігровий смисл.

Протягом четвертого-п'ятого року життя складається конструктивна діяльність, спеціально спрямована на створення конструкцій, які зображують різноманітні предмети і ситуації. Це може відбуватися поза грою або у зв'язку з грою, але конструктивні задуми набувають самостійного значення і часто підпорядковують собі гру.

Конструювання – цілеспрямований процес, у результаті якого створюється певний реальний продукт. У цьому відношенні конструктивна діяльність подібна до інших видів продуктивної діяльності (малювання, ліплення). У той же час вона має деякі свої особливості. Конструювання передбачає специфічні прийоми

обстеження (уміння виокремити основні частини, опорні деталі і їх розміщення і т.д.), певні способи дії і побудови конструкцій.

Конструктивна діяльність вимагає своїх способів дії, своїх прийомів обстеження і побудови конструкції.

Конструювання завжди передбачає розв'язання певного конструктивно-технічного завдання, яке передбачає організацію простору, встановлення взаємного розміщення елементів і частин предметів відповідно до певної логіки. Важливо, щоб побудова відповідала вимогам реальної споруди і виконувала її призначення. Стілець повинен бути таким, щоб на нього можна було посадити ляльку, а міст таким, щоб по ньому могла проїхати машина. Хоча побудова створюється не для практичного використання, у ній відтворюються основні елементи і функції реальної споруди. У ранньому дитинстві важливим для розвитку конструктивної діяльності є вміння наділити будову певним змістом. Цьому вмінню малюка вчить дорослий. Коли дитина побудувала міст, дорослий тут же відмічає: „Який гарний, високий міст. По ньому поїде машина”, – і спонукає дитину здійснювати відповідні ігрові дії.

У дошкільному віці розвиваються дві взаємозв'язані сторони конструктивної діяльності конструювання-зображення і будівництво для гри (А.М.Давидчук).

Якщо дитина захоплена самим процесом конструювання, часто навіть не використовуючи будову в грі, а знову і знову створюючи нові, якщо конструювати її спонукає інтерес не до результату, а до процесу його отримання, конструювання зближується із зображувальною діяльністю.

Конструювання, що спонукається ігровим мотивом, зближується із конструктивно-технічною творчістю дорослих, адже воно підпорядковується практичному призначенню будови, а при її створенні необхідно враховувати ряд важливих умов. Наприклад, побудований корабель повинен вмещувати всіх моряків. У той же час дитяче будівництво має свою специфіку. У дорослого кожний елемент конструкції виконує строго фіксовану функцію і тісно зв'язаний з іншими в єдине ціле. А дитяча будова може не відповідати всім вимогам, яким повинна відповідати будова. Не включаючи всіх елементів, будова нагадує реальну тільки загальною формою. Крім того, у грі призначення будови може змінюватися залежно від сюжету.

Основним моментом у конструюванні виступає аналітико-синтетична діяльність по обстеженню предметів. Вона дає можливість встановити структуру об'єкта і його частин, врахувати логіку їх з'єднання. Так, башта, яка має надто вузьку основу, розвалюється.

Аналітико-синтетична діяльність дозволяє визначити спосіб конструювання. В аналізі зразка і виборі способів його побудови дошкільнику допомагає не саме собою зорове сприймання, а спеціально організована пізнавальна діяльність. Дитина обстежує не тільки основні властивості предметів (форму, пропорції, величину і ін.), але насамперед їх специфічні конструктивні якості (стійкість, рівновагу, протяжність і ін.).

На основі аналітико-синтетичної діяльності дитина планує хід конструювання, створює задум. Успішність реалізації задуму багато в чому визначається вмінням дошкільника планувати і контролювати його хід.

Уміння обстежувати конструкцію розвивається під керівництвом дорослого. У 3-4 роки дитина не тільки називає предмети, але й виділяє їх основні частини, вказує деякі деталі. У 4-5 років вона достатньо добре розрізняє основні частини за величиною і формою, встановлює їх розміщення відносно один одного. Старший дошкільник може провести самостійний аналіз зразка або конструкції: виокремити частини, визначити їх призначення і просторове розміщення. Він знаходить цікаві конструктивні розв'язання і планує етапи створення власної конструкції на основі проведеного аналізу. У 6-7 років дитина аналізує конструкцію предмета з практичної точки зору. Виокремлюючи частини, вона встановлює функціональне призначення кожної з них, визначає відповідність форми, величини, місцезнаходження частин і враховує ситуації, у яких конструкція буде використовуватися.

Удосконалення аналітико-синтетичної діяльності створює основу для конструктивної творчості дошкільника.

Типи конструктивної діяльності та їх вплив на психічний розвиток

Виокремлюють такі типи конструктивної діяльності: 1) конструювання за зразком; 2) конструювання за умовами; 3) конструювання за задумом.

Перший – конструювання за зразком.

Дітям пропонують відтворити у своїх будовах певний предмет, який виступає в ролі зразка. Конструювання за зразком відбувається по-різному. Найпростіший випадок, коли при дітях будують зразок. Дитина бачить процес будівництва дому, літака, машини або іншого предмета. При цьому вона має можливість правильно виділяти деталі.

Більш складний вид конструювання, коли дитині пропонують уже готовий зразок. У цьому випадку для дитини починає виступати особливе завдання – виділити із зібраного зразка окремі деталі. Тому важливим етапом конструювання стає обстеження зразка. У процесі обстеження в дитини складається більш правильне уявлення про предмет, який конструюється. Основний принцип обстеження зразка –

аналіз великих, основних частин та їх взаєморозміщення. Конструктивна діяльність вимагає від дитини вміння виділяти основні частини зразка.

Розчленований елементарний зразок доцільно використовувати лише на самому початку оволодіння конструктивною діяльністю, коли дитина набуває перші навички обстеження і вміння виділяти основні частини зразка. Тривале конструювання за розчленованим зразком переставляє в подальшому приносити безпосередню користь, бо дитина, яка навчилася точно копіювати зразок, уже вичерпала конструктивне завдання.

Діяльність, яка складається лише з точного відтворення зразка, не розвиває вміння творчо розв'язувати конструктивних завдань. Цій меті відповідає конструювання за цілісним зразком, коли дитина в результаті обстеження повинна встановити, за допомогою яких деталей вона зможе відтворити зразок.

Ще більш ефективним виявляється зразок у вигляді малюнка. Тут постає завдання відтворити на основі площинного зображення тримірну конструкцію. Таке завдання вимагає від дитини здатності побачити за зображенням реальну дійсність.

Таким чином, конструювання за зразком – необхідний і важливий етап у розвитку конструктивної діяльності дитини.

Другий тип – конструювання за умовами. Цей тип має свою специфіку: дитина починає будувати конструкцію не на основі зразка, а на основі умов, вимог, які висунуті завданнями гри або вихователем (побудувати пароплав, щоб на ньому могли розміститися команда і пасажери, побудувати міст через широку і глибоку річку для машин і ін.).

Цей тип конструювання передбачає засвоєння дітьми залежності конструкції предмета від його призначення, вміння рахуватися з певними умовами, виконувати їх.

У процесі конструювання за умовами дитина навчається розв'язувати завдання по-різному на основі одних і тих же умов, що створює важливі передумови для розвитку творчості. Дошкільнику надзвичайно цікаво: по-різному огородити будиночки, по-різному побудувати мости через річку, побудувати різного роду будинки.

Дитині подобається створювати цілий ряд будівель, які послідовно ускладнюються. Так, будівництво високих і низьких будиночків, широких і вузьких, довгих і коротких і т.д. формує в дітей узагальнені гнучкі уявлення про різні типи будиночків і узагальнені вміння будувати їх. Це створює основу дійсно творчого конструювання: діти легко будують саме такі будиночки, які їм потрібні в ході якої-небудь гри, легко втілюють у будівлях різноманітні задуми.

До кінця дошкільного дитинства діти можуть успішно виконувати будови, які відповідають різноманітним і складним умовам.

Третій тип конструктивної діяльності – конструювання за задумом. Цього типу конструювання вимагає від дитини ігрова діяльність. Для гри потрібні будови не тільки із спеціального будівельного матеріалу (наприклад, кубиків), але й з інших предметів, які оточують дитину – меблів, дощок, палок, кусків матерії. Гра часто вимагає створення будов, якими дитина могла б користуватися сама, особисто. Діти будують будинки, у які вони хочуть входити, у яких хочуть розміститися. Вони будують кораблі і баржі, на яких хочуть відправитися в плавання.

Використання будов у грі надає великий практичний смисл конструюванню дітей і змінює характер конструювання. Діти починають конструювати не тільки для того, щоб їх будова була подібна на який-небудь предмет, але і для того, щоб погратися з цією будівлею. Подібна установка викликає в дітей інше ставлення до самого процесу конструювання: діти намагаються зробити таку будову, щоб її особливості відповідали грі, яку задумали.

Конструювання для гри об'єднує дітей. У процесі конструювання вони вчаться спільно обговорювати план будівництва, приходити до спільного рішення, учаться підпорядковувати свої бажання конструктивним задумам, які підтримує більшість, а також відстоювати свої міркування з приводу більш вдалого варіанту конструкції тощо.

Конструювання за зразком, за умовами, за задумом – не етапи, які послідовно змінюють один одного. Усі типи конструювання перемишуються залежно від завдання і ситуації. Однак кожний тип конструювання розвиває в дитини специфічні здібності.

Для створення будов дітьми використовується не тільки спеціальний будівельний матеріал (бруски, кубики), але і будь-який інший (палки, фанерні і картонні ящики, коробки, дошки тощо). Цей тип конструювання не тільки розвиває спеціальні здібності дитини, але і сприяє активному формуванню важливих навичок спілкування, естетичних, моральних якостей. Діти вчаться узгоджувати свої плани і дії, проявляти ініціативу, відстоювати свої пропозиції, уступають, допомагають один одному, радіють загальному успіху.

У старшому дошкільному віці конструювання стає складною і різноманітною діяльністю. Крім будівельного матеріалу, діти використовують різного роду конструктори з металу, пластмаси, дерева з різним типом з'єднання деталей. Своєрідним видом конструювання у старших дошкільників є конструювання з паперу, природного і покидькового матеріалу. Під час відповідного навчання діти починають оволодівати ним у середньому дошкільному віці, а в старшому дошкільному вже можуть самостійно придумувати й виконувати оригінальні поробки.

Конструювання розвиває вміння бачити предмет, розвиває здатність вловлювати його призначення, дозволяє отримати значно більш повне уявлення про різноманітні властивості деталей, із яких цей предмет повинен бути побудований. Споруджуючи будову, дитина починає на досвіді переконуватися, що одні деталі стійкі в будь-якому положенні, інші – лише в певному положенні, що різноманітні поєднання деталей дають різноманітну міцність. Важко, наприклад, створити міцну будову з одних пластин, але, поєднуючи кубики і пластини, можна зробити міцний будинок.

У процесі конструювання діти визнають, що за певною формою і вагою деталей стоять певні конструктивні властивості. Так, наприклад, куб однаково стійкий, на яку б грань його не поставили, а ось брусок буде стійкий лише в тому випадку, якщо його покласти на будь-яку з бокових граней.

Окремо слід назвати аплікацію і ліплення. Це ще два види продуктивної діяльності. Їх психологічне значення подібне до значення зображувальної і конструктивної діяльності. Якщо дитина активно зайнята малюванням, конструюванням, ліпленням і аплікацією, то в неї розвивається здатність раніше уявляти собі, що повинно бути зроблено, тобто здатність до планування діяльності.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Які види діяльності прийнято називати продуктивними?
2. Який вид діяльності називають зображувальною діяльністю дитини?
3. Чим зображувальна діяльність дітей відрізняється від зображувальної діяльності дорослої людини?
4. Що є найважливішою психологічною особливістю зображувальної діяльності?
5. Назвіть основні напрями дослідження дитячого малюнка.
6. Який взаємозв'язок між якістю малюнка й інтелектуальним розвитком дитини?
7. Назвіть основні стадії розвитку дитячого малюнка.
8. Чим обумовлена графічна форма зображення предметів?
9. Чому перетворення графічних образів у шаблони являє велику небезпеку для розвитку дитячого малювання?
10. Які тенденції виявляються у використанні кольору?
11. Якими факторами обумовлена тематика дитячих малюнків?
12. Який механізм впливу дитячого малюнка на психічний розвиток?
13. У чому полягає специфіка конструктивної діяльності?
14. Назвіть типи конструктивної діяльності.

Література

1. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С.71-73, 80-84.
2. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. – М.: Просвещение, 1976.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Просвещение, 1978.
4. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько – Минск: Университетское, 1989. – С.124-130.
5. Запорожец О.В. Психология. – К.: Рад.школа, 1967. – С.170-175.
6. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.87-96.
7. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Обучение и творчество. – М.: Просвещение, 1990.
8. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.177-195.
9. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1988. – С.86-97.
10. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001. – С. 259-267.
11. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Просвещение, 1960. – С. 179-187.

Тема 3. Трудова діяльність дошкільника

Основні напрями розвитку трудової діяльності в дошкільному віці

Трудова діяльність – це діяльність, спрямована на створення суспільно корисних продуктів – матеріальних і духовних цінностей, необхідних людству.

Трудова діяльність дошкільника відрізняється від праці дорослих. Вона не приводить до отримання об'єктивно значимого продукту, проте має велике значення для психічного розвитку самої дитини. Підготовка дитини до майбутньої трудової діяльності починається задовго до того, як вона зможе взяти участь у суспільно корисній праці. Необхідні для трудової діяльності психічні якості особистості формуються під впливом умов життя і виховання.

Форми трудової діяльності дошкільника досить різноманітні. Сюди належить праця, пов'язана із самообслуговуванням, виконання обов'язків чергового, більш або менш систематичних доручень дорослих, догляд за кімнатними рослинами і тваринами, праця на ділянці дитячого садка, виготовлення різноманітних поробок з паперу, картону, дерева, тканини тощо.

Необхідно відмітити, що, оскільки трудова діяльність лише починає складатися в дошкільному віці, особливо важливу роль у її організації і в її спрямованості як суспільної діяльності відіграють дорослі – батьки і вихователі. Вихователь пояснює смисл праці, яка виконується, те значення, яке вона має для навколишніх дорослих і дітей, організовує спільну працю всього дитячого колективу, керує поведінкою кожної дитини, навчає її правильним способам виконання завдання; цим самим він формує в дошкільника любов до праці, прагнення працювати на загальну користь, вміння виконувати до кінця і як можна краще доручену справу – ті якості, які необхідні для успішного навчання в школі і для повноцінної участі в майбутній суспільно корисній трудовій діяльності.

При недостатній увазі дорослого до трудової діяльності дошкільника в ході її здійснення може змінитися її мотивація, і дитина буде виконувати ту ж справу вже не в інтересах колективу, а заради задоволення, яке отримує від самого процесу праці, або ж для того, щоб самому задовольнитися результатами праці, наприклад, зробити для себе іграшку. Тобто сам процес праці не забезпечує збереження суспільного мотиву, який був прийнятий спочатку, необхідно в процесі виконання задуму підкріплювати його оцінкою досягнень дитини, вказівкою на важливість спільної справи того, що вже виконано, наданням відповідної допомоги підтримувати віру дитини

в успіх тощо. Без такої допомоги дорослого трудова діяльність дошкільника, особливо на перших порах її формування, може перетворитися або перейти у звичну для дитини результативну діяльність.

Протягом дошкільного дитинства початкові форми трудової діяльності розвиваються у двох напрямках: по-перше, у напрямі формування передумов до трудової діяльності, які виникають і отримують подальший розвиток у різних видах дитячої діяльності (насамперед, у продуктивній та ігровій), у них формуються довільність поведінки, цілеспрямованість дій, елементи планування і відбувається оволодіння вміннями і навичками; по-друге, у напрямі становлення власне трудової діяльності, у формуванні суспільних мотивів діяльності.

Формування психологічних передумов трудової діяльності

У дошкільному віці насамперед необхідно сформувати в дитини психологічні передумови майбутньої трудової діяльності. До них належать:

- 1) формування вміння діяти доцільно, відповідно до обставин і вимог інших людей;
- 2) розвиток довільних рухів руки, які узгоджуються з деякими фізичними і функціональними особливостями предметів, що використовуються;
- 3) розвиток здатності раніше уявляти результати своїх дій і планувати послідовність їх виконання;
- 4) формування різноманітних рухових навичок.

Уже на першому році життя відбувається інтенсивне формування довільних рухів руки, закладаються основи узгодженої роботи руки і ока, формуються результативні дії. У міру того, як дитина оволодіває мовленням, з'являється можливість словесно регулювати її дії, вона вчиться підкоряти свою поведінку елементарним вимогам навколишніх.

До початку дошкільного віку діти оволодівають відносно розвинутими діями, які носять уже результативний характер. Потім відбувається перехід від дій результативних до продуктивних. Метою дій дитини стає не тільки використання готового предмета, але й перетворення його, розвивається здатність раніше уявити результати своїх дій, планувати послідовність їх виконання, прагнення до досягнення певного результату.

Трудова діяльність, по-перше, передбачає наявність певних практичних умінь (наприклад, вміння користуватися найпростішими знаряддями), а також знайомство з властивостями деяких матеріалів. По-друге, вона вимагає розвитку інтелектуальних якостей, наприклад, здатності планувати свої дії і передбачати їх результати. По-третє, вона передбачає певний рівень розвитку дитячої волі – стійкого прагнення до

поставленої мети, до отримання раніше уявленого продукту і вміння підпорядковувати свою поведінку поставленим цілям.

У продуктивних видах діяльності (зображувальній, конструктивній) діяльності відбувається загальний розвиток довільних дій, формування різноманітних рухових навичок. Самообслуговування, зображувальна діяльність, виготовлення різноманітних поробок із паперу, покидькового і природного матеріалу висувають досить високі вимоги до доцільного використання предметів домашнього вжитку і найпростіших інструментів. Відбувається формування специфічно людських навичок, які П.Я.Гальперін назвав „зряддєвими операціями”. Формування „зряддєвих операцій”, розвиток умінь підкоряти рухи руки логіці руху „зряддє” має надзвичайно важливе значення для підготовки дитини до майбутньої трудової діяльності.

Особливе значення для становлення трудової діяльності має гра. У грі починають складатися і вперше виявлятися мотиви майбутньої суспільно корисної діяльності. Збагачуючи дитину враженнями, спонукаючи до гри, дорослі здійснюють важливу виховну і орієнтувальну роботу, формують основну передумову до суспільно корисної праці – певне позитивне ставлення до трудової діяльності людей. У грі дитина відображає трудове життя дорослих, учиться будувати взаємини, засвоює деякі трудові операції.

Відомий психолог П.П.Блонський виділив специфічні риси праці дошкільників. Він встановив, що в цьому віці важко провести межу між працею і грою, між ними немає великої різниці, бо вища форма праці – творча праця і подібно грі включає в собі елемент насолоди процесом діяльності. Він передбачає, що, граючись, дитина проходить кращу школи підготовки до творчої праці.

Спостерігаючи за сюжетно-рольовими іграми на побутові або виробничі теми, можна судити, як діти ставляться до праці, що вони вважають у ній основним, який характер взаємин відображають. Гра як провідний вид діяльності дошкільника дозволяє не тільки виявити, але і формувати позитивне ставлення до праці, суспільні мотиви, високі моральні взаємини. Психологічний аналіз дитячих ігор показує, що дитина засвоює особливості взаємин, мотиви трудової діяльності, якості людей, що працюють, тільки тоді, коли вони входять у зміст гри, а не нав'язуються зі сторони.

Я.З.Неверович виділила 5 етапів формування в дітей позитивного ставлення до праці по самообслуговуванню:

1. Дитина розуміє значення запропонованої їй роботи для колективу, але ще не вміє взятися за справу і довести її до кінця. Їй потрібний систематичний контроль зі сторони вихователя і дитячого колективу. Під впливом нагадувань, похвали і осудження дитина

починає зовнішньо засвоювати систему поведінки, яка склалася.

2. Дитина починає без контролю ззовні виконувати працю самообслуговування, але тільки під час чергувань і тільки те, що безпосередньо відноситься до кола її обов'язків.

3. Дитина робить роботу, яку раніше виконувала тільки під час чергування, допомагає іншим. На цьому етапі створюються внутрішні потреби в діяльності.

4. У дитини посилюється орієнтування відносно кола своїх обов'язків чергового, і вона сама, без зовнішнього контролю, робить те, що за смыслом потрібно робити в даний момент. На цьому етапі відпадає необхідність в безперервному нагадуванні дитині про її обов'язки і в підкріпленні її роботи похвалою або осудом.

5. Свій досвід ставлення до людей і обов'язків дитина починає переносити в інші умови, в інші галузі діяльності – у заняття, ігри. У нових умовах вона також доводить справу до кінця, починає допомагати іншим, прибирає за собою, цікавиться тим, щоб спільна справа була добре виконана, тобто якості, які сформувалися в одному виді діяльності, стають до деякої міри звичним способом поведінки.

Не кожна дитина, вказує Я.З.Неверович, повинна проходити через усі виділені етапи і затримуватися на них один і той же час. Індивідуальні особливості поетапного формування трудової діяльності залежать від ставлення дитини до трудових обов'язків, яке склалося в попередньому досвіді.

Становлення власне трудової діяльності дошкільників

За допомогою батьків і вихователів, під впливом їх вимог дитина поступово залучається до виконання спочатку окремих доручень, потім більш складних завдань, результати яких необхідні не тільки для неї особисто, але важливі для інших дітей, для навколишніх дорослих. Незважаючи на те, що об'єктивна цінність цієї діяльності невелика, важливе її значення для формування вольових і моральних сторін особистості, для підготовки її до майбутньої корисної діяльності, для формування суспільних мотивів цієї діяльності.

Трудова діяльність дошкільника на кожному віковому етапі має свої особливості.

У молодшому дошкільному віці праця носить наслідувальний характер, але це не просте наслідування, а „таке співробітництво, у якому дитина поступово стає помічником дорослих у їхній побутовій праці: виконуючи спочатку паралельно працю дорослого, якого вона копіює, дитина мало-помалу, не без уваги зі сторони дорослого, входить у більш складне співробітництво з ним у ролі його помічника, правда, ще дуже слабого” (П.П.Блонський).

У молодших дошкільників участь в елементарній трудовій діяльності ще носить ігровий характер, оскільки приваблює своєю цікавістю. Своєрідний взаємозв'язок з грою зберігається і в праці середнього, а іноді і старшого дошкільника. Однак трудова діяльність дітей не будується на одному інтересі, хоча і не виключає його. Як вказують видатні педагоги, дитина повинна виховуватися так, щоб вирішальним моментом у трудовому зусиллі була не її зацікавленість, а її усвідомлення користі, її необхідності, у міру розвитку дитини навіть найнеприємніша праця буде приносити їй радість, якщо суспільна цінність праці буде для неї очевидна.

Молодші дошкільники, за словами О.В.Запорожця, виконують трудові завдання не заради отримання якого-небудь результату, а заради задоволення, яке їм дає сам процес діяльності. Невміння планувати свої дії і підкоряти їх свідомо поставленій меті, а також обмежений запас трудових навичок заважає молодшим дошкільникам справитися зі складним трудовим завданням. Тому вони обмежуються лише простою працею: допомагають накривати на стіл, беруть участь у підготовці кімнати до занять, можуть підливати квіти, нагодувати рибок тощо.

Трудова діяльність дошкільника середнього дошкільного віку стає більш складною і різноманітною. Дитина починає відрізняти працю як серйозну справу від гри. Інтерес до процесу діяльності починає поєднуватися з інтересом до результату, продукту праці. Разом з тим створення відомого задуму наступних дій починає передувати їх реальному виконанню. Продовжується накопичення трудових навичок. Виконуючи трудові завдання, дитина виявляє більше самостійності, менше залежить від допомоги дорослих.

Старший дошкільник цікавиться уже не тільки безпосередніми результатами своєї діяльності, але і тим значенням, яке вона має для інших людей. Починають складатися високі мотиви суспільно корисної людської праці. Разом з розвитком мотивів трудової діяльності йде формування вольових якостей і накопичення певних трудових навичок. Старші дошкільники із захопленням майструють що-небудь із паперу або з дерева, із задоволенням допомагають дорослим у їхній домашній праці, більш відповідально ставляться до доручень, які їм даються.

У старшому дошкільному віці трудова діяльність ускладнюється за об'ємом, видами діяльності, змістом, за ставленням до неї і спрямованістю. Діти люблять допомагати дорослим. Спочатку ця допомога швидше символічна, адже дитину не хвилює відсутність умінь і навичок. Вона не помічає того, що, отримуючи задоволення від відчуття своєї належності до серйозної справи, усвідомлює себе рівноправним учасником спільної діяльності. Тут і зароджуються корені працелюбства. Під час умілого

підтримання позитивних емоцій вдається вже в середньому дошкільному віці сформувати інтерес до праці, бажання докласти зусиль, щоб досягти певного результату. Заради участі в праці, яка має об'єктивну користь, діти можуть поступитися грою або іншими цікавими заняттями.

Дітям далеко не байдужий результат їхньої трудової діяльності. Молодші дошкільники взагалі відмовляються виконувати завдання, якщо воно не завершується яким-небудь результатом, а старші – самі надають змісту своїм діям.

Безглузда праця неприваблива для дітей так само, як і для дорослих. Маленькі діти не можуть ставити перед собою творчих цілей. Спочатку це роблять дорослі, формулюючи конкретні завдання тієї чи іншої діяльності. Поступово розвивається цілеспрямованість – здатність намітити ціль і добиватися її досягнення.

Особливості уявлень дошкільників про працю дорослих

Одним із шляхів формування в дитини прагнення до трудової діяльності є ознайомлення з працею дорослих. Сюди включаються елементарні знання про працю оточуючих дитину людей, види і знаряддя праці, працю людей на фабриках, заводах, засобах спілкування, у побуті, науці, сільському господарстві тощо.

Знання про трудову діяльність людей є центральною ланкою знань про соціальну дійсність. Ці знання мають вирішальне значення в соціалізації особистості дитини. Вони забезпечують розуміння завдань суспільства і кожної людини. Знання про працю людей і розуміння значення трудової діяльності обумовлюють розвиток соціальної перцепції (сприймання), інтересу до трудової діяльності, позитивного ставлення до праці та її результатів уже в дошкільному віці.

Формування в дітей правильних уявлень про працю дорослих, прищеплення інтересу і поваги до людей праці, позитивного емоційного ставлення до трудової діяльності людей – найважливіший компонент психологічної готовності до праці.

У психолого-педагогічній літературі є чимало досліджень, присвячених проблемі ознайомлення дітей дошкільного віку з працею дорослих. Розроблені принципи ознайомлення дітей із суспільним життям, з трудовою діяльністю людей, намічені шляхи засвоєння певного пізнавального матеріалу, конкретизований зміст ознайомлення з працею дорослих, визначені вимоги до якості знань дітей про працю.

Дитина-дошкільник володіє високим рівнем пізнавальної активності і дуже рано починає цікавитися трудовою діяльністю людей. Життя дитини протікає в певному соціальному середовищі, у якому вона має можливість спостерігати працю дорослих, накопичувати враження, а

потім в іграх і в побуті прагне наслідувати дорослих. Заохочення цього інтересу, втамування жаги знань про працю дорослих, створення умов для отримання максимального об'єму такої інформації і найбільш ефективного її засвоєння має першочергове значення. Знання про професії діти отримують від батьків, вихователів, старших братів і сестер, бабусь і дідусів та інших членів сім'ї, від однолітків, із власних спостережень, а також за допомогою засобів масової інформації (кіно, радіо, телебачення, літератури тощо). Засвоєння дітьми певних знань про працю дорослих різноманітних професій приводить до виникнення в них нового типу поведінки, який опосередковується уявленнями про трудові й суспільні функції людей, про ставлення до праці і один до одного.

Старші дошкільники знайомі з різноманітними видами праці (виробничою, сільськогосподарською, у сфері обслуговування тощо). У переліку професій, відомих дошкільникам, виділено більше 90 найменувань. Кожна дитина знає від 4 до 15 професій. Звичайно, це не означає, що про кожну названу професію дитина має вичерпні уявлення, однак такий широкий діапазон найменувань переконливо демонструє величезну зацікавленість дошкільників трудовою сферою людини.

Найбільш популярні професії системи „людина-техніка”, і в першу чергу водія різноманітних видів транспорту – легкового, вантажного, залізничного, а також різноманітних видів сільськогосподарських машин (шофер, машиніст, тракторист, комбайнер тощо); будівельні спеціальності (зварювальник, кранівник, бульдозерист, екскаваторник, столяр, слюсар, муляр і ін.); військові – льотчик, танкіст, ракетник, вертольотчик, космонавт; а також різноманітні робітничі професії – вантажник, кочегар, гірник, ткаля, оптик, полірувальник, поліграфіст тощо.

На другому місці професії системи „людина-людина”: лікар, вихователь, няня, музичний керівник, учитель, продавець, повар, медсестра, міліціонер тощо.

Добре відомі дітям професії системи „людина-природа”: садівник, дресирувальник, хлібороб, рибак.

І лише 10,6% найменувань означають професії системи „людина-художній образ”. Кожна із виділених професій називалась один раз, виняток складають професії циркача, балерини, музиканта.

Часто найменування професії діти замінюють назвою підприємства або закладу (у зоопарку, на фермі, на заводі, де роблять іграшки, де роблять папір, у магазині), або найменуванням посади – директор, начальник цеху, капітан корабля тощо.

В уявленнях дітей про професії існують суттєві статеві відмінності. Дівчатка віддають перевагу професіям системи „людина-людина”. Хлопчики в першу чергу називають професії системи „людина-

техніка”, а також військові спеціальності. Хлопчики більш активно, ніж дівчатка, називають професії системи „людина-природа” і „людина-художній образ”, тобто в цілому вони є носіями більш широкої інформації про професії.

Діти старшого дошкільного віку в основному правильно уявляють структуру трудового процесу. Найбільш високий рівень уявлень вони мають про найцікавішу для них професію. Діти називають від трьох до шести предметів, потрібних людям певної професії для роботи. Називають і необхідні психологічні якості (учитель – „повинен багато знати”, інженер – „уміти думати”, льотчик – „повинен учитися, щоб не боятися”). Діти легко називають і трудові дії, розкриваючи послідовно весь процес праці. Наприклад, водій – „перевіряє мотор і колеса, включає запалювання, тримає руль, слідує за дорогою, їде, куди потрібно”; вихователь – „учить дітей доброму, займається з ними, водить на прогулянки, проводить заняття, розповідає все, щоб діти були розумними”.

Суспільну значимість результатів праці різноманітних професій діти старшого віку розуміють в основному правильно, знають, для чого потрібна праця вихователя і лікаря, шофера і будівельника.

Трудність складають знання, які не можна повідомити безпосередньо в життєвій ситуації. Діти, які живуть у місті, мають, як правило, недостатньо конкретні відомості про працю і життя людей у селі. Їх уявлення про сільськогосподарські види праці вкрай загальні, а іноді й помилкові.

Величезну роль у формуванні правильних уявлень про працю відіграє сім'я. У сім'ї створюється найбільш сприятлива обстановка для виконання завдань трудового виховання дітей. Дитина бачить, як батьки та інші члени сім'ї виявляють інтерес до трудових успіхів один одного, допомагають один одному корисними порадами. Діти повсякденно бачать трудовий приклад у себе вдома.

Чим старша дитина, тим більший у неї досвід власної трудової діяльності, тим вищий інтерес до праці дорослих і особливо до праці батьків.

Основним джерелом, із якого діти черпають знання про працю батьків, є безпосереднє сприймання їхньої роботи.

Уявлення дітей про працю батьків значно бідніші, ніж про працю людей, професію яких діти вважають найцікавішою. Виявлена залежність рівня уявлень про працю батьків від джерела інформації. Найвищий рівень мають діти, у яких була можливість безпосередньо спостерігати за роботою батька чи матері і слухати від них розповіді про свою роботу.

Під впливом цілеспрямованої роботи дошкільного закладу діти краще усвідомлюють значення трудової діяльності в житті кожної людини, у тому числі і своїх батьків. Вони починають розуміти, що мама

і тато працюють не тільки для того, щоб утримувати сім'ю. Для старших дошкільників успіхи батьків стають навіть предметом гордості. Діти часто наперебій хваляться перед товаришами нагородою батька чи грамотою матері.

Таким чином, основними засобами психологічної готовності дошкільника до праці є ознайомлення з працею дорослих, її результатами, організація доступної дітям трудової діяльності, яка відповідає їхнім віковим та індивідуальним можливостям.

Зміст і методи навчання визначаються в дитячому садку програмою навчально-виховної роботи, а в сім'ї – особливостями домашнього побуту, способу життя і всією сукупністю уявлень батьків про цінність людської праці.

Вплив трудової діяльності на психічний розвиток

Праця розвиває фізичні, розумові і моральні якості дітей. Досягнення реального результату праці, успішність спільної діяльності, розуміння можливості принести користь іншим викликає радісне переживання, сприяє формуванню позитивного ставлення до праці, розвиває в дітей працелюбство і впевненість у своїх силах.

У процесі колективної діяльності в дітей формуються більш високі мотиви трудової діяльності. За даними Я.З.Неверович, вони проявляються в тому, що діти до старшого дошкільного віку починають ставити інтереси інших людей вище своїх власних; прагнуть добре виконувати роботу і без нагадувань доводити її до кінця; у випадку необхідності допомагають товаришам; виявляють бажання виконувати й інші види робіт, які їм не доручались. Усі ці, на перший погляд, невеликі зміни в поведінці дітей мають глибокий смисл і свідчать про зміни в психології дитини.

Дитяча трудова діяльність значною мірою є джерелом загального розвитку дитини. У праці формується моральна вихованість особистості, розвивається стійкість поведінки, зібраність, дисциплінованість, ініціатива, уміння переборювати труднощі, прагнення добре виконати роботу.

На сучасному етапі особливе значення має формування в підростаючого покоління соціально-психологічної готовності до праці.

Соціально-психологічну готовність до праці слід розглядати як цілісну характеристику особистості, яка включає такі мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові якості, які можуть забезпечити оптимальне функціонування особистості в певному трудовому колективі.

Різноманітні компоненти соціально-психологічної готовності до праці по-різному виявляються в той чи інший віковий період. Але більшість з них починає закладатися вже в дошкільному дитинстві.

Праця об'єднує дітей, у спільній праці формується вміння працювати разом, допомагаючи один одному, складаються умови для формування стосунків співробітництва, виникають паростки дружби, уважного ставлення один до одного і до продуктів праці іншої людини.

Праця розвиває всі психічні якості дітей, допомагає виробляти спостережливість, точність сприймання, розширює образну пам'ять, удосконалює мислительні операції та уяву. Праця вимагає кмітливості, ініціативи, активного сприймання, зосередженості.

У процесі праці дитина засвоює корисні знання про предмети і знаряддя праці, їх призначення і використання. Дитині доводиться порівнювати, зіставляти предмети, з якими вона має справу. Доглядаючи за рослинами, важливо помітити їх ріст (появу листочків, квіточок), установити залежність росту від того, як дитина поливає рослину, розпушує землю тощо. Під час вишивання серветки дитина знайомиться з особливостями тканини, учиться визначати і порівнювати товщину швів, підбирати кольори узору, оцінювати його розміщення.

Практичні дії – один з основних структурних компонентів трудової діяльності – дають можливість вступати в безпосередні контакти з навколишнім світом, виявляючи власну активність та ініціативу. З віком діяльність дитини набуває більш повної структури, що відбивається на формуванні її інтересів, пізнавальної діяльності. Праця приваблює дитину різноманітним змістом, розвиває її здібності, створює можливість радіти творчості і разом з тим втягує в певні трудові стосунки, сприяє залученню до світу дорослих.

Однак потрібно мати на увазі, що позитивний вплив різних видів діяльності на розвиток дитини багато в чому залежить від методів педагогічного керівництва. На думку О.Р.Лурія, не всяка справа в тій чи іншій діяльності здійснює ефективний вплив на розвиток дитини. Стосовно кожної діяльності повинен бути знайдений такий метод її організації, під час якого дитина не тільки набуває нові уміння, але і – це основне – у неї відбувається перехід на більш високий рівень психічного розвитку.

Д.Б.Ельконін доводить, що трудова діяльність при правильній її організації і керівництві зі сторони дорослих може здійснювати суттєвий вплив на формування найбільш цінних якостей особистості дитини. У неї формується позитивне ставлення до праці дорослих і суспільні мотиви власної трудової діяльності, розвивається самостійність, поглиблюється об'єктивна оцінка своїх умінь і вмінь товаришів, виникає самооцінка, зв'язана з виконанням суспільно значимої діяльності і, накінець, формуються деякі стійкі риси поведінки – працелюбство, наполегливість тощо.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що таке трудова діяльність?
2. Назвіть форми трудової діяльності дошкільника.
3. У яких напрямках розвиваються початкові форми трудової діяльності протягом дошкільного дитинства?
4. Які психологічні передумови майбутньої трудової діяльності формуються в дошкільному віці?
5. Які якості включає соціально-психологічна готовність до праці?
6. Визначіть місце і специфіку праці в ряду інших видів діяльності дошкільника.
7. Який механізм впливу праці на психічний розвиток і формування особистості дитини?
8. Які психолого-педагогічні умови формування позитивного ставлення дитини до праці?

Література

1. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С. 33-34.
2. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – С.158-189.
3. Запорожец О.П. Психология. – К.: Рад. школа, 1967. – С.178-182.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960. – С.187-195.
5. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С. 136-150.
6. Логинова В., Мотирина Л. Формирование представлений о труде взрослых // Дошкольное воспитание. – 1970. - № 10. – С.56-63.
7. Лошнова В.И. Формирование представлений об общественной значимости труда взрослых // Трудовое воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. М.А.Васильевой. – М.: Просвещение, 1984. – С. 10-14.
8. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.200-205.
9. Неверович Я.З. Начальные формы трудовой деятельности у детей дошкольного возраста // Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред.А.В.Запорожца и Д.Б.Эльконина. – М.: Произведение. 1965. – С.158-189.
10. Сергеева Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. – М.: Просвещение, 1987.
11. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.53-63.
12. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001. – С. 279-309.

Тема 4. Навчальна діяльність дошкільника.

Проблеми навчальної діяльності

Проблема навчальної діяльності – одна з центральних у віковій і педагогічній психології. Навчання дітей у дошкільних закладах розглядається як підготовчий ступінь початкової шкільної освіти. Навчання не підміняє ні гри, ні трудової діяльності, а тісно зв'язане з ними в загальному педагогічному процесі.

У науково-теоретичному плані проблема характеру навчальної діяльності дошкільників була поставлена ще на межі XIX-XX століть. Деякі дослідники вважають, що не існує принципових відмінностей між характером навчання в дошкільні і шкільні роки, думають, що вже, наприклад, з трирічного віку навчання дитини може розглядатися з тих же позицій, що і навчання школярів. Такої точки зору дотримується німецький психолог О.Кро. На його думку, дитина в цьому віці здатна засвоїти знання, які їй пропонують, – здатна навчатися.

В.Штерн сформулював протилежну точку зору. Знання, які дитина отримує в перші шість років життя, вважає він, набуваються зовсім іншим способом. Дитина-дошкільник ще не володіє „свідомою волею до навчання”. Штерн вважає, що дитина-дошкільник настільки захоплена теперішнім моментом, що ще далеко від усякого наміру набувати що-небудь взапас для майбутнього. Саме її навчання є лише продуктом другої діяльності, „несвідомим відбором” вражень, які в надлишку надає їй навколишнє середовище.

Розрізнення В.Штерном пізнавальної і вольової сторін навчання дуже важливе. Однак не можна погоджуватися з ним у рішучому протиставленні дошкільного і шкільного навчання.

Ж.Піаже сформулював висновок про те, що в процесі соціологізації дитини відбувається розвиток структур операцій інтелекту. Виникнення і розвиток більш високих інтелектуальних операцій проходять за своїми законами. Навчання може тільки прискорити або уповільнити процес розумового дозрівання, але суттєво не впливає на нього. Ж.Піаже і його послідовники вважають, наприклад, що поки в дитини не дозріло логічне оперативне мислення, безглуздо навчати її вмінню міркувати. Навчання повинно підкорятися законам розвитку дитини.

Л.С.Виготський розглядав психологічні особливості дошкільного навчання в тісному зв'язку з аналізом змісту педагогічних впливів. Найважливішим моментом, який визначає характер дошкільного навчання, Виготський вважає відношення дитини до вимог дорослого. Ці вимоги вчений називає умовною програмою того, хто навчає дитину.

Перших три роки дитина вчиться ніби за своєю власною програмою, а не за програмою матері та інших вихователів. У цей період

ніхто не ставить особливих вимог до строків засвоєння дитиною тих чи інших знань і навичок, до послідовності цього процесу. Програма виховання ще суб'єктивно не існує для дитини в ранньому віці. Перш ніж вона стає здатною вчитися систематично, вона проходить підготовчий етап. На цьому етапі нові вимоги до дитини зі сторони дорослих людей повинні поступово перетворюватися в її „власну програму”. І лише до кінця дошкільного періоду дитина починає вчитися за програмою, розробленою дорослими, наближаючись до вимог школи.

Л.С.Виготський зв'язує перехід до такого навчання із формуванням готовності засвоїти логіку предмета в кожній науці, формулює вимоги до знань, які повинні передбачатися дошкільною програмою. На його думку, дошкільна програма повинна давати правильне тлумачення елементарних фізичних, біологічних, суспільних явищ і виконувати функцію ніби „передучіння”, або „передісторії”, подальшого навчання в школі. Саме тому вже в дошкільному віці необхідно вводити дитину в різні галузі дійсності. Потрібно відкрити для дитини світ живої і неживої природи, світ людей, музики, словесного та інших видів мистецтва. Таке навчання повинно закінчуватися засвоєнням навичок читання, рахунку, письма, тобто засвоєнням тих умінь, які на наступному ступені розвитку будуть відігравати роль основних способів оволодіння основами знань.

Програма дошкільного навчання, за Л.С.Виготським, повинна: 1) наближати дитину до навчання за шкільною програмою, тобто розширювати її світогляд, готовність до предметного навчання; 2) бути програмою самої дитини, тобто відповідати її інтересам і потребам.

Процес дошкільного навчання розглядається Л.С.Виготським не як грубий натиск на дитину або „витіснення” дитячих понять більш розвиненими поняттями дорослих, а як перебудова під впливом педагогічних дій самих відношень дитини з навколишньою дійсністю, як зміна характеру діяльності дитини і її свідомості.

Л.С.Виготський також висунув і чітко сформулював положення про провідну роль навчання в психічному розвитку дитини: навчання йде попереду розвитку і веде його за собою.

Багато думок Л.С.Виготського отримали розвиток у дослідженнях О.М.Леонтьєва, П.Я.Гальперіна, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконіна, О.В.Запорожця, В.В.Давидова.

О.М.Леонтьєв особливу увагу приділяв аналізу способів засвоєння знань, ролі спілкування в навчальному процесі і розвитку мотивів навчальної діяльності. Найважливішою стороною навчання, на його думку, є спілкування. Дитина не здатна самостійно організувати свою діяльність відповідно до змісту, який потрібно засвоїти. У зв'язку з цим спілкування з дорослими в процесі засвоєння знань і вмінь відіграє виключно важливу роль.

Діяльність дитини повинна бути організована відповідно до змісту знань, які повідомляються. Можливість формування нових практичних і розумових дій відкривається тільки шляхом спеціальної організації такої діяльності дитини.

О.М.Леонтьєв розглядав і іншу не менш важливу сторону навчальної діяльності дитини – її мотиви і внутрішню будову. Навчання характеризується не тільки способами засвоєння і наявністю або відсутністю прямої навчальної мети, але й тим, заради чого вчиться дитина, набуває нові знання.

Відношення, які дитина встановлює в ході навчання між прямою метою „засвоїти”, „навчитися” і мотивами засвоєння, характеризують для неї смисл дій, які виконуються, психологічний зміст її діяльності в цілому. Такий аналіз „смислу” дозволяє судити про те, чи являється діяльність дитини в даній ситуації навчальною. Якщо в діяльності містяться навчальні завдання і дитина активна в їх розв'язанні, але навчання в цілому спонукається мотивами якої-небудь іншої діяльності (ігрової, трудової), то в подібних випадках ще не має навчальної діяльності в повному розумінні цього слова.

У процесі розв'язання ігрових, зображувальних і практичних завдань, які пропонуються дитині з різноманітною навчальною метою, разом з появою інтересу до нової діяльності виникає і більш активне ставлення до того, з чим знайомлять дитину дорослі, що пропонується засвоїти. Це ставлення здійснює позитивний вплив на прийняття нових для дитини вимог до способів діяльності. Таким чином, незважаючи на відсутність навчальних мотивів діяльності в цілому, у ній уже можуть виникати пізнавальні і навчальні мотиви конкретних дій.

Дослідження О.П.Усової, Н.П.Сакуліної, В.Г.Нечаєвої, Є.І.Радіної, Л.А.Пеньєвської, Ш.А.Амонашвілі та інших показують, що в практиці дошкільного виховання широко використовуються ситуації зображувальної, конструктивної, ігрової і практичної діяльності з метою розширення світогляду дитини, формування в неї нових уявлень, понять і способів діяльності. Незважаючи на те, що в подібних ситуаціях ще відсутні навчальні мотиви діяльності, під час відповідного впливу вони легко можуть виникати відносно дій, які безпосередньо виконуються. Як показують педагогічні і психологічні дослідження, поява цих мотивів не проходить безслідно для дитини і результатів її діяльності.

Активність дитини в засвоєнні нових дій підвищується, і в її діяльності з'являється навчальний елемент, який ускладнює можливості її внутрішнього змісту і разом з тим розширює можливості самостійного набуття досвіду і більш активного прийняття в подальшому подібних навчальних вимог.

Загальна характеристика навчальної діяльності

Основна особливість навчальної діяльності та, що її мета – засвоєння нових знань, умінь і навичок, а не отримання зовнішнього результату.

Насамперед необхідно охарактеризувати основні поняття, що стосуються навчальної діяльності: „навчання”, „навчальна діяльність”, „навчально-пізнавальна діяльність”, „пізнавальна діяльність”.

Поняття „навчання” і „навчальна діяльність” можуть уживатися як синоніми. Навчальна діяльність дошкільників зароджується і розвивається в рамках творчої рольової гри. Центральні завдання навчальної діяльності – засвоєння знань, умінь і навичок, мислительних здібностей і культури розумової праці, тобто формування психологічної готовності до школи.

Терміни „навчальна діяльність” і „навчально-пізнавальна діяльність”, „пізнавальна діяльність” мають певну спільність і специфічні відмінності. Пізнавальна діяльність – поняття більш широке, ніж два перших. Для дошкільника пізнавальна діяльність протікає, як правило, у навчально-пізнавальній формі.

Поняття „навчальна діяльність” більш широке, ніж „навчально-пізнавальна діяльність”, бо в ході навчання застосовуються дії не тільки пізнавального, але й тренувального характеру, зв’язані з виробленням умінь і навичок.

Під час описання навчальної діяльності дошкільників застосовуються поняття „дія”, „операція”, „прийом” „уміння” і „навички”. Діяльність здійснюється за допомогою сукупності певних дій-процесів, які підпорядковуються свідомим цілям. Способи здійснення дій називають операціями. Сукупність певних операцій можна назвати прийомом діяльності. Свідоме оволодіння яким-небудь прийомом діяльності називається вмінням. Уміння, доведене до реально можливого автоматизму, характеризується вже як навичка. Терміни „вміння” і „навички” відображають рівень сформованості відповідних дій.

У навчальній діяльності дошкільники повинні оволодіти певними вміннями і навичками, повинні оволодіти вмінням учитися. Щоб здійснити це завдання, необхідно чітко визначити, які передумови навчальної діяльності повинні бути сформовані в дошкільників, які умови її розвитку, які рівні розвитку навчальної діяльності можна виділити і визначити ступені готовності дитини до навчання та учіння.

Передумови формування навчальної діяльності в дошкільному віці

Навчальна діяльність повинна приваблювати дітей, приносити радість, давати задоволення. Важливо з раннього дитинства виховувати в

дітей пізнавальні інтереси, бо саме вони є важливими мотивами людської діяльності, виражають усвідомлену спрямованість особистості, позитивно впливають на всі психічні процеси і функції, активізують здібності. Переживаючи інтерес до якої-небудь діяльності, людина не може залишатися байдужою і в’ялою. У стані інтересу виникає підйом усіх людських сил. Особливо важливо це враховувати під час організації навчальної діяльності дошкільників.

Не можна вважати переконливими погляди тих, хто вважає, що навчальна діяльність повинна будуватися не стільки на інтересі, скільки на почутті обов’язку, відповідальності, дисциплінованості. Звичайно, ці якості необхідно враховувати, щоб розв’язати проблему формування вольових якостей у дитини-дошкільника, але недостатньо тільки говорити, якою вона повинна бути. Важливо пам’ятати, що в дітей дуже слабо розвинена довільна увага і довільне запам’ятовування, необхідні для того, щоб учитися. Потрібно враховувати і рівень працездатності дитини.

Якщо дитина засвоює все те, що від неї вимагається, без інтересу і захоплення, то знання її будуть формальними, бо доведено, що знання, засвоєні без інтересу, не прикрашені власним позитивним ставленням, залишаються мертвим багажем, непридатним для застосування. Таке навчання не буде сприяти розвитку допитливого творчого розуму. К.Д.Ушинський вважав, що „навчання, взяте примусом і силою волі”, ледь буде сприяти створенню розвиваючих умов. Таким чином, виховання пізнавальних інтересів і потреб є першою передумовою формування навчальної діяльності. Стійкі пізнавальні інтереси створюють у дитини бажання вчитися, постійно отримувати нові знання.

Узагальнення досліджень педагогів і психологів дозволяє виділити основні умови, під час яких виникає і розвивається інтерес до навчання.

1. Навчальна діяльність повинна бути організована так, щоб дитина активно діяла, втягувалася в процес самостійного пошуку і „відкриття” нових знань, розв’язувала питання проблемного характеру.

2. Навчальна діяльність повинна бути різноманітною. Одноманітний матеріал і одноманітні методи його подачі дуже швидко викликають у дітей нудьгу.

3. Необхідне розуміння потрібності і важливості поданого матеріалу.

4. Новий матеріал повинен бути зв’язаний з тим, що діти засвоїли раніше.

5. Ні надто легкий, ні надто важкий матеріал не викликає інтересу. Навчальні завдання повинні бути важкими, але посильними.

6. Важливо позитивно оцінювати всі успіхи дітей. Позитивна оцінка стимулює позитивну активність.

7. Навчальний матеріал повинен бути яскравим і емоційним.

Отже, виховання позитивних інтересів – найважливіша складова частина виховання особистості дитини, її духовного світу.

Розглядаючи передумови навчальної діяльності, сучасна психологія спирається на положення про зміст і структуру навчальної діяльності, висунуті Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим. З точки зору цих учених, навчальною є така діяльність, у ході якої діти оволодівають системою науково-теоретичних понять і загальними способами розв'язання конкретно-практичних завдань, які спираються на дані поняття. Засвоєння і відтворення дітьми цих способів виступає як основна навчальна мета. Д.Б.Ельконін відмічає, що навчальна діяльність не тотожна засвоєнню. Знання, уміння і навички дитина може отримувати і поза цією діяльністю, наприклад, у грі, у праці. Однак тільки в умовах навчальної діяльності можливе засвоєння системи теоретичних понять як форми суспільного досвіду.

Доведено, що розвиток навчальної діяльності дітей можливий насамперед на основі усвідомленого виокремлення дитиною способу дій. Тому другою передумовою навчальної діяльності в її розвинутому вигляді виступає оволодіння дошкільниками загальними способами дій, тобто такими способами, які дозволяють розв'язувати ряд практичних або пізнавальних завдань, виділяти нові зв'язки і відношення.

Методику навчання дітей умінню оволодівати способами дій розробила О.П.Усова та її співробітники. Інтерес до способів виконання завдань, на думку О.П.Усової, складає психологічну основу навчальної діяльності. Характерними рисами вміння вчитися є: уміння слухати і чути вихователя; працювати за його вказівками; здатність відділяти свої дії від дій інших дітей; розвивати контроль за своїми діями і словами тощо.

Навчальна діяльність – вид пізнавальної діяльності самої дитини. Але одного вміння працювати за вказівками вихователя недостатньо для її формування. У тих випадках, коли діти точно виконують інструкції педагога, вони сприймають від нього спосіб дій для розв'язання конкретно-практичного завдання. Для розв'язування ж групи завдань певного типу потрібно спочатку засвоїти загальний спосіб дій.

Третьою, не менш важливою передумовою навчальної діяльності дошкільників є самостійне знаходження способів розв'язання практичних і пізнавальних завдань.

Дослідження М.М.Подьякова, Н.В.Морозової, Г.І.Мінської, А.М.Давидчук показують, що діти дошкільного віку виділяють не тільки практичний результат дії, але й ті знання, уміння, які при цьому засвоюються. Уже в дошкільному віці при розв'язанні практичних завдань відбувається переорієнтування свідомості дітей з кінцевого результату на способи його досягнення. Дошкільники починають

осмислювати свої дії та їх результати, тобто усвідомлювати той шлях, за допомогою якого набуваються нові знання. Таке усвідомлення підвищує успішність формування в них нових пізнавальних дій, а разом з цим і формування нових, більш складних знань.

Як відмічає Г.І.Мінська, діти намагаються використати засвоєний спосіб у нових, уже змінених умовах, відповідно до яких вони змінюють конкретні форми його використання, зберігаючи разом з тим загальний принцип. Отже, розв'язуючи в ході практичної діяльності подібні, але не тотожні завдання, дитина приходить до певного узагальнення, що дозволяє їй переносити знайдений спосіб у нові, змінені умови.

Дані А.М.Давидчук свідчать про те, що в умовах експериментального навчання, спрямованого на формування загальних способів розв'язання певного кола конкретно-практичних завдань, у дітей виробляються вміння більш раціонально аналізувати умови нового завдання і самостійно знаходити способи його розв'язання.

Четвертою передумовою навчальної діяльності, яка повинна бути сформована в дошкільників, є навчання дітей контролю за способом виконання своїх дій. Оскільки навчальна діяльність здійснюється на основі зразка дій, але без зіставлення реально виконаної дитиною дії із зразком, тобто без контролю, навчальна діяльність позбавляється свого основного компонента.

Психолого-педагогічні дослідження останніх років дають основу вважати, що підготовку до навчальної діяльності раціонально починати з формування вмінь контролювати й оцінювати свої дії.

Дослідження М.М.Подьякова і Т.Г.Максимової показали, що старші дошкільники можуть не тільки знаходити неузгодження між заданим й отриманим результатом, але і визначати його величину і напрям, а потім на цій основі успішно здійснювати корекцію своєї дії. Це говорить про те, що в дітей дошкільного віку стихійно складаються елементарні контрольні дії. Завдання ж вихователя – цілеспрямовано навчати дітей дій контролю.

Оцінка, яку дає роботі дітей дорослий, порівняння ним ходу і результатів роботи різних дітей приводить до того, що дитина сама починає більш правильно контролювати свої дії і оцінювати свої знання і вміння. У дітей починають складатися навички самоконтролю і самооцінки відносно виконання навчальних завдань. Поява самоконтролю і самооцінки є першим кроком в оволодінні навчальною діяльністю.

Для розвитку передумов навчальної діяльності необхідний особливий тип контролю, зв'язаний з формуванням вмінь самостійно визначати і застосовувати способи дій. Основною умовою розвитку

цього контролю є спеціальні методи навчання дітей прийомів зіставлення отриманих результатів із заданим способом дій.

Таким чином, розглянувши основні передумови навчальної діяльності дошкільників, можна назвати основні компоненти цієї діяльності: прийняття завдання; вибір шляхів і засобів для його здійснення і слідування їм; контроль, самоконтроль і самоперевірка, особистісний (мотиваційний) компонент. Сюди належать мотиви, що спонукають дошкільників оволодіти навчальною діяльністю, включаючи пізнавальні інтереси.

Структура навчальної діяльності визначається не тільки її компонентами, але і їх взаємозв'язком, який надає їй цілісний характер.

Умови розвитку навчальної діяльності

У дошкільних закладах підготовка дітей до навчальної діяльності здійснюється насамперед на заняттях. У зв'язку з цим основною умовою розвитку передумов навчальної діяльності є спеціально організований зміст навчання та методи і форми навчання, які відповідають цьому змісту. Таким чином, об'єктом засвоєння повинні бути не тільки самі знання і вміння в готовому вигляді, але і способи, засоби їх виявлення.

Засвоєння дітьми способів дій, спрямованих на пізнання предметів навколишньої дійсності, може відбуватися по-різному, залежно від шляхів, які пропонує педагог. В одних випадках пізнавальні завдання ставляться перед дітьми ізольовано від практичних, у других – ізольовано пропонуються практичні завдання, можливе поєднання практичних, і пізнавальних завдань.

Дослідження показують, що діти дошкільного віку погано сприймають завдання на засвоєння загального способу дій, якщо воно дається їм безпосередньо (навчитися вимірювати, рахувати і т.д.). Для обґрунтування необхідності засвоєння нових способів дій, розкриття їх смислу вимагається, щоб пізнавальні завдання поєднувалися з практичними. Пізнавальні завдання при цьому виділяються і усвідомлюються краще, якщо вони є умовою досягнення зрозумілих для дітей практичних цілей. Коли нові способи дій засвоєні, можна наблизити ці завдання так, щоб спосіб дії виступав як засіб досягнення заданої практичної мети. Саме на цій основі в дітей виникає інтерес до самого процесу пізнання невідомого, інтерес до розв'язання завдань, не зв'язаних з практичними цілями.

Найбільш ефективним шляхом засвоєння загальних способів дій є проблемно-практичні або проблемно-ігрові ситуації, у яких практичне (ігрове) завдання стає як уявне, перспективне. В умовах проблемно-практичної ситуації завдання потрібно пропонувати таким чином, щоб їх

розв'язання було неможливе без засвоєння відповідних способів дій. Після цього шляхом детального пояснення і показу дітям розкриваються всі операції способу, який вони повинні засвоїти і застосувати потім при розв'язанні однотипних завдань. Дошкільник не в стані зразу знайти відношення рівності і нерівності. Для цього йому необхідно оволодіти цілою системою дій, спрямованих на з'ясування даних відношень.

У період дошкільного дитинства сховані суттєві зв'язки і відношення реальних об'єктів можуть бути відображені у формі уявлень. Спосіб діяльності для їх знаходження часто набуває символічну і знакову форму, тому наочні моделі, схеми, які відображають суттєві зв'язки і відношення предметів і використовуються як засоби узагальненого пізнання дійсності, набувають особливого значення. Саме виконання дітьми особливих дій, які моделюються в предметній або знаковій формі, деякі прості і загальні відношення реальних предметних об'єктів є однією із найважливіших умов повноцінного засвоєння дітьми знань узагальненого характеру.

Моделювання є загальним методом опосередкованого вивчення будь-яких об'єктів і властивостей. Так, діяльність моделювання допомагає дітям зрозуміти і засвоїти відношення рівності і нерівності. У практиці роботи дитячого садка ці відношення моделюються за допомогою різноманітних предметів: кружечків, квадратиків, фішок тощо. Але оскільки модель відношень дається дітям звичайно без підготовки, то вони, як правило, сприймають її не як модель, а як сукупність предметів. Необхідно ж підвести дитину до розуміння того, що саме моделюється і для чого потрібна така діяльність. Важливо, щоб вона розуміла, що сукупність зелених і жовтих кружечків показує відношення реальних предметів за величиною. У дитячому садку потрібно спеціально вчити дітей, що через кружечки і фішки моделюється рівність або нерівність будь-яких об'єктів. Причому при навчанні побудови моделі загальний спосіб буде сприйматися, лише якщо завдання для його засвоєння зв'язується з предметною діяльністю, а вся діяльність для моделювання будується в проблемно-ігровій або проблемно-практичній ситуації.

Поступово дошкільники починають розуміти, що предмети-замінники моделюють відношення нерівності і рівності між двома групами будь-яких реальних предметів. І тільки після цього можна переходити до встановлення самих відношень рівності і нерівності.

Таким чином, оскільки підготовка до навчальної діяльності здійснюється в дитячому садку насамперед на заняттях, основною умовою її розвитку є спеціально організований зміст навчання і відповідно до цього змісту форми і методи.

Основні рівні розвитку та ступені готовності до навчання

Перш ніж перейти до характеристики того, як під впливом навчання формується навчальна діяльність дітей у дошкільному віці, необхідно охарактеризувати явище „научуваності” і „ненаучуваності”.

О.П.Усова показала, що явище ненаучуваності дітей є наслідком неправильної методики попереднього виховного впливу, яке базується на вседозволеності дітям у шляхах і способах дії, на ідеї „дитячої творчості”.

Научуваність – індивідуальні показники швидкості і якості засвоєння людиною знань, умінь і навичок у процесі навчання.

У наш час виділяють такі складові частини научуваності:

1. узагальненість мислительної діяльності;
2. усвідомленість мислення, яка визначається співвідношенням її практичної і словесно-логічної сторін;
3. гнучкість мислительної діяльності;
4. стійкість мислительної діяльності;
5. самостійність мислительної діяльності.

Наявність цих особливостей мислительної діяльності дітей і визначає темп їхнього розвитку в процесі навчання.

О.П.Усова виділила конкретні ознаки оволодіння навчальною діяльністю в дошкільників. Виділені три рівні, що характеризують різний ступінь розвитку навчальної діяльності.

I рівень відзначається продуктивністю і цілеспрямованістю всіх процесів пізнавальної діяльності; активним, зацікавленим ставленням до навчання, здатністю до самоконтролю своїх дій і до оцінки їх результатів. На основі засвоєного діти можуть розв'язувати доступні їм завдання в практичній і розумовій діяльності.

II рівень – більш слабкий. Усі ознаки оволодіння навчальною діяльністю ще нестійкі. Але разом з тим діти вже можуть навчатися, хоч можливі усякі відхилення.

III рівень – початок формування навчальної діяльності, який характеризується зовнішньою дисциплінованістю на занятті.

Більш детальні ознаки цих рівнів дані в таблиці.

Рівні розвитку навчальної діяльності в дітей дошкільного віку (за О.П.Усовою)

I	II	III
1. Слухають вказівки	1. Слухають вказівки, умови, притримуються їх у роботі	1. Слухають вказівки, але ніби не чують
2. Керуються ними в роботі	2. Самоконтроль нестійкий, здійснюється через роботу інших дітей	2. Не керуються ними в роботі
3. У випадку нерозуміння ставлять питання	3. Під час виконання роботи схильні до наслідування інших дітей	3. До оцінки нечутливі
4. Правильно оцінюють роботу інших	4. Результати умовні	4. Результату не досягають
5. Правильно оцінюють свою власну роботу		
6. Досягають потрібних результатів		

Ці показники відображають не віковий розвиток, а розвиток процесу навчання і пізнавальної діяльності. Формування готовності до навчання також має декілька ступенів. Кожний із них характеризується ускладненням пізнавального змісту і зростаючими вимогами до розумової діяльності дітей; розвитком їх самостійності.

На початковому ступені знаходяться діти молодшого дошкільного віку. Їх розумова діяльність ще не є повністю усвідомленим процесом, бо знання, уміння і навички вони засвоюють, а потреба вчитися в них ще несформована.

У дітей середнього дошкільного віку виявляється готовність до засвоєння знань, виникає можливість навчання їх на заняттях, постановка перед ними пізнавальних завдань. Але ці завдання ще безпосередньо зв'язані з умовами життя та ігрової діяльності дітей, спілкуванням їх один з одним і з дорослими. У цьому віці навчання обслуговує практичні потреби дитини і створює передумови для переходу на більш високий ступінь розумової діяльності.

У дітей старшого дошкільного віку виявляються помітні зрушення в навчальній діяльності, у здатності до розумового і вольового зусилля.

Про це свідчать питання дітей, інтерес до знаходження зв'язків і відношень між предметами і явищами.

Інтелектуальні запити старших дошкільників виявляються в тому, що їх уже не приваблюють прості ігри та іграшки. У них розвивається інтерес до набуття знань і вмінь не тільки для застосування зараз, але й на „запас”. Підвищується допитливість, інтерес до знань і розумової діяльності. Виявляється вимогливість до себе і до інших.

Навчальна діяльність у старших дошкільників часто виділяється з інших видів діяльності, передбачає цілеспрямоване навчання дітей і засвоєння ними певних знань, умінь і навичок. На основі цього багажу дитина стає здатною розв'язувати різноманітні пізнавальні завдання. Це вміння є найважливішим критерієм успішності навчальної діяльності дошкільників і повинно бути сформоване до кінця дошкільного дитинства.

Таким чином, повноцінний розвиток навчальної діяльності дошкільників дозволяє здійснювати формування в них психологічної готовності до школи і зокрема дошкільного навчання.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що таке навчання?
2. Яка специфіка навчання в дошкільному віці?
3. Якою повинна бути, за Л.С.Виготським, програма дошкільного навчання?
4. Хто з видатних психологів висунув і чітко сформулював положення про провідну роль навчання в психічному розвитку?
5. У чому полягає основна особливість навчальної діяльності в дошкільному віці?
6. Назвіть передумови формування навчальної діяльності дошкільників.
7. Які основні компоненти навчальної діяльності?
8. Від яких умов залежить розвиток навчальної діяльності в дошкільному віці?
9. Назвіть рівні розвитку навчальної діяльності в дітей дошкільного віку (за О.П.Усовою).

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Вид-во журналу „Дошкільне виховання”, 1999.
2. Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися // Дошкільне виховання. – 2000. - № 5. – С. 6-7.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С.314-322.
4. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и школьной ступеней // Вопросы психологии. – 1997. - № 1. – С.3-18.
5. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 212-220.
6. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – С.197-248.
7. Запорожец А.В. Психология. – К.: Рад. школа, 1967. – С.175-177.
8. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С. 150-166.
9. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.78-83.
10. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986.
11. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000 – С.195-200.
12. Усова О.П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1981.
13. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001. – С.274-279.

Тема 5. Спілкування дитини з дорослими та однолітками

5.1. Спілкування дитини з дорослими Загальна характеристика спілкування

Спілкування – складний багатоплановий процес, що полягає в налагодженні й розвитку контактів між людьми та породжується потребою в спільній діяльності.

За М.І.Лісіною, наукова діяльність якої була присвячена розробці проблеми спілкування дітей раннього і дошкільного віку, спілкування є „взаємодією людей між собою, у ході якої вони обмінюються різноманітною інформацією – думками, почуттями, намірами”. Вона розглядає спілкування як один із видів діяльності, який має свій предмет. „Предметом, або об’єктом діяльності спілкування, є інша людина, партнер по спільній діяльності. Конкретним предметом діяльності спілкування служать кожного разу ті якості і властивості партнера, які проявляються у взаємодії. Відображаючись у свідомості дитини, вони складають образ іншої людини і стають потім продуктом спілкування”. Як і всяка інша діяльність, спілкування спрямоване на задоволення особливої потреби людини. На думку М.І.Лісіної, у людей існує самостійна потреба в спілкуванні, тобто така, котра не зводиться до інших потреб (наприклад, до потреби в їжі, теплі, у враженнях й активності). Мотивом діяльності спілкування є партнер зі спільної діяльності, для дитини – це насамперед дорослий, а згодом ровесник.

За результатами експериментальних досліджень М.І.Лісіної було встановлено, що розвиток мотивів спілкування в дитини відбувається в тісному взаємозв’язку з її основними потребами, до яких вона насамперед віднесла потреби в нових враженнях, в активній діяльності, у визнанні та підтримці. На цій основі було виділено три головні категорії мотивів спілкування – пізнавальні, ділові та особистісні.

Пізнавальні мотиви спілкування виникають у процесі задоволення потреби у нових враженнях, що і породжує в дитини різні приводи для частого звертання до дорослих. Ділові мотиви спілкування з’являються в ході задоволення потреби дитини в активній діяльності як результат необхідності в допомозі дорослих. Особистісні мотиви характерні для тієї сфери взаємодії дитини і дорослого, яка і складає саму діяльність спілкування. Якщо пізнавальні і ділові мотиви відіграють службову роль і опосередковують досягнення дитиною більш далеких, кінцевих

мотивів, то особистісні мотиви одержують у діяльності спілкування своє кінцеве задоволення.

Спілкування дитини з дорослими та іншими дітьми складається в онтогенезі і є одним з вирішальних чинників її розвитку.

У вітчизняній психології існують значні традиції вивчення ролі спілкування в дитячому розвитку. Ставлення людини до оточуючого її предметного світу, підкреслював О.М.Леонт’єв, завжди опосередковане її ставленням до людей, до суспільства. Дитина, на думку О.М.Леонт’єва, не може жити і розвиватися поза практичним і мовним спілкуванням з дорослим. Перші, специфічно людські, предметні дії дитини виникають у формі спільних дій дитини і дорослого.

Специфічно людська предметна діяльність не може формуватися в дитини. Спілкування у формі спільної діяльності, мовного спілкування або тільки мислительного складає необхідну і специфічну умову розвитку людини в суспільстві. Як найближче соціальне середовище людини О.М.Леонт’єв називає суспільну групу, до якої вона належить і яка складає коло її безпосереднього спілкування. Для дитини дошкільного віку коло інтимного спілкування складають батьки і вихователь.

Усі фактори, які сприяють спілкуванню дитини з дорослими, дослідники розглядають як найсильніший стимулятор її психічного розвитку, всіляка ізоляція від дорослих є гальмуванням. Значення спілкування для людини обумовлене тим, що специфічні для неї види психічної і практичної діяльності формуються в дітей після народження. Вони виникають і розвиваються протягом життя при умові засвоєння їх у спілкуванні з живими носіями суспільно-історичного досвіду людства – дорослими людьми.

У працях М.І.Лісіної дана глибокий аналіз процесу спілкування на перших етапах розвитку контактів дітей з оточуючими людьми, а саме: вплив контактів з дорослими на розвиток у дітей діяльності спілкування; вплив спілкування з дорослими на ставлення дитини до інших людей; вирішальне значення спілкування для розвитку мовлення.

М.І.Лісіна прослідкувала вплив спілкування не тільки на соціальну поведінку дитини, але і на інші сторони психіки дітей. Так, М.І.Лісіною та її учнями були встановлені факти, які мають надзвичайне значення.

- Об’єктом вибіркової сприйнятливості і уваги дітей стають ті параметри соціального впливу дорослого, які необхідні для функціонування комунікацій (інтонація мовлення – для немовлят, фонемі рідної мови – для дошкільників);
- зміна життєвого значення несоціального подразника шляхом уведення його у сферу спілкування викликає швидке і стійке зрушення в ставленні до нього дітей;

- виключення соціального подразника із сфери спілкування обумовлює різке послаблення в дітей вибіркового до нього ставлення;
- особливості загальної життєдіяльності дитини на окремих етапах дитинства, що виявляються в її переважаючому орієнтуванні в даний період на фізичний світ несоціальних об'єктів, відбивається на вибіркового ставленні дітей до різних об'єктів спілкування.

У поняття пізнавальної діяльності М.І.Лісіна включає різноманітні способи ознайомлювальних і дослідницьких дій, а також емоційні прояви, що супроводжують пізнавальну діяльність дитини. Вплив спілкування дитини з дорослим на пізнавальну активність пояснюється тим, що дорослий підтримує і заохочує ініціативу дітей і сприяє емоційному залученню їх до дослідження навколишнього світу. Наявність сприятливого досвіду взаємин з одним або декількома дорослими підвищує інтерес дітей до навколишнього світу, збільшує різноманітність прийомів його обстеження та активність дітей у знаходженні проблемних пунктів у ситуації і наполегливість у розв'язанні завдань.

Саме в дошкільному дитинстві дорослий користується величезним авторитетом у дитини, здійснює вирішальний вплив на її психічний розвиток. Немовля ще не є самостійною істотою. У ранньому дитинстві переважає спільна з дорослими діяльність, яка в дошкільника стає спільно-роздільною. Серед значимих дорослих мама виступає для дошкільника найближчою людиною. Саме з нею він найчастіше спілкується і ділиться враженнями. Саме її він найкраще слухається. І свої вередування, які є своєрідним засобом встановлення контактів з дорослими, діти найчастіше адресують матерям і бабусям. Другим дорослим, який проводить з малюком більшу частину свого життя, є вихователь дитячого садка. Він разом з виконує побутові процедури, гуляє, працює, грається. У якості дорослого, якому діти надають перевагу, 52 % вихованців дитячих садків називають маму, 13 % дітей – вихователя і лише 10 % - тата (Є.О.Панько).

Спілкування з дорослими є одним з основних факторів психічного розвитку дитини. Воно забезпечує прилучення дитини до суспільно-історичного досвіду людства. Організація спілкування достатнього за кількістю й адекватного за змістом служить важливою умовою правильного виховання дітей у будь-якому віковому періоді.

Розвиток спілкування як зміна форм спілкування

Дослідженнями, проведеними під керівництвом М.І.Лісіної, а також на основі узагальнених фактів, описаних у літературі, було

виділено чотири форми спілкування, які змінюють одна одну протягом перших семи років життя дитини: ситуативно-особистісну, ситуативно-ділову, позаситуативно-пізнавальну і позаситуативно-особистісну. Розвиток спілкування І.М.Лісіна розглядає як зміну якісно своєрідних цілісних утворень, які являють собою генетичний рівень комунікативної діяльності, є формами спілкування.

Для дітей першого півріччя життя характерна ситуативно-особистісна, або безпосередньо-емоційна форма спілкування. У другому півріччі ця форма спілкування змінюється ситуативно-діловою, яка зберігається до трьох років (названі форми спілкування були розглянуті відповідно в немовлячому і в ранньому віці). Ці форми спілкування роблять свій внесок у психічний розвиток дитини. Ситуативно-особистісна стимулює, головним чином, становлення перцептивних дій різних систем і аналізаторів та реакції хватання. Ситуативно-ділова приводить до переходу від окремих дій до предметної діяльності і розвитку мовлення.

Третя форма спілкування, виділена М.І.Лісіною, поза ситуативно-пізнавальна, властива дітям від 3 до 5 років. Безсумнівною ознакою цього спілкування є поява запитань дитини про предмети та їхні взаємозв'язки. Діти цього віку намагаються встановити своєрідне „теоретичне” співробітництво з дорослими, у процесі якого вони мають зрозуміти будову світу, взаємозв'язки в природі, тасмниці суті речей тощо. Вони ставлять перед дорослим незліченну кількість питань, недаремно цей вік названий віком „чомучок”. Провідним мотивом цієї форми спілкування є пізнавальний мотив. Доросла людина як джерело відомостей про фізичний світ, як компетентний і зацікавлений співрозмовник на ці теми – це той мотив, що спонукає дошкільників шукати контакти з нею. Дорослий виступає перед дитиною як ерудит, що може вирішити всі їх сумніви, дати всі необхідні відомості, забезпечити інформацією. У ході такого „теоретичного співробітництва” обговорюються проблеми, які далекі від цієї ситуації, тому таке спілкування вперше після народження дитини набуває позаситуативного характеру. Хоча така форма спілкування типова для дітей молодшого та середнього дошкільного віку, проте, як свідчать спостереження, у багатьох дітей вона залишається вищим досягненням до кінця дошкільного віку.

Дослідженнями встановлено, що діти з позаситуативно-пізнавальним спілкуванням з інтересом ставляться до завдань, вони захоплюються їх змістом, процесом встановлення зв'язків між предметами та явищами тощо. Чим цікавішим є завдання, тим легше вони справляються з ним. Малопривабливі завдання ці діти виконують

помітно гірше. Особливою перепоною в їхній діяльності є труднощі і помилки, які викликають зауваження дорослого. Проте загострена потреба в поважному ставленні до себе, у похвалі дорослого викликає в дітей образи.

Дослідження, проведені співробітниками М.І. Лісіної (З.М.Богуславська, О.О.Смирнова), установили, що діти молодшого і особливо середнього дошкільного віку мають надзвичайно підвищену образливість та загострену чутливість до оцінок своєї поведінки, вчинків, дій з боку оточуючих людей. Вони схильні виражати надзвичайне захоплення з приводу похвали на їхню адресу. Проте найменше нарікання викликає в них злість, плач та небажання спілкуватися наступного разу. Часто навіть на цілком доброзичливі зауваження діти реагують сльозами, суперечками та відмовою від подальшої діяльності, що, безумовно, заважає їм у досягненні успіхів. Дослідники пов'язали таку гіперактивність дітей цього віку зі змістом їх комунікативної потреби. Для позаситуативно-пізнавальної форми спілкування є характерним прагнення дитини до її поваги дорослим. Діти хочуть похвал і не бажають миритися з зауваженнями, вони сприймають їх як власну образу.

Значення позаситуативно-пізнавального спілкування дітей із дорослими полягає в тому, що воно допомагає їм значно розширити рамки світу, доступного для їхнього пізнання. Воно дозволяє їм привідкрити взаємозв'язок явищ, дізнатися про існування причинно-наслідкових та інших відношень між предметами і явищами. Підтримка дорослого, його постійна допомога стає важливою умовою розвитку мислення дітей. З часом пізнання світу речей і фізичних явищ перестає вичерпувати інтереси дітей, їх починають цікавити події, котрі відбуваються в соціальній сфері, що позначається на зміні характеру їх спілкування з дорослими.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування дітей з дорослими характерна для дітей віком 6-7 років. За М.І.Лісіною, це вища форма комунікативної діяльності, котра має місце в дошкільному віці. Хоча дана форма спілкування також позаситуативна, проте, на відміну від попередньої, вона служить меті пізнання соціального, а не предметного світу, „пізнання світу людей, а не речей” (М.І.Лісіна). Ця форма існує самостійно і є комунікативною діяльністю в „чистому вигляді”. Ця риса зближує позаситуативно-особистісне спілкування з тим примітивним особистісним (але ситуативним) спілкуванням, що мало місце в першому півріччі життя дитини. Особистісний мотив спілкування – провідний для цієї форми комунікативної діяльності.

Позаситуативно-особистісне спілкування формується на основі особистісних мотивів, що спонукають дітей до комунікації, і на цій основі

до різної діяльності: ігрової, трудової, навчальної. Проте воно протікає у формі епізодів, що мають самостійне значення для дитини, і не є аспектом якогось іншого її співробітництва з дорослим. Під час домінування особистісних мотивів спілкування центром будь-якої ситуації для дитини стає дорослий. Як старший партнер зі спілкування дорослий є для дитини джерелом знань про соціальне життя, а також сам стає для неї об'єктом пізнання як член суспільства, як особистість з усіма властивостями і взаємозв'язками. Для старших дошкільників мають значення такі деталі життя дорослого, які їх зовсім не стосуються (де живе вихователька, чи є в неї донька (синочок), як вона провела вихідний день, чи водить вона машину тощо). На думку М.І.Лісіної, подібні запитання до дорослого дозволяють дитині створити його повноцінний образ. Водночас вона залюбки розповідає дорослому про себе, свою сім'ю, друзів. Тобто, в позаситуативно-особистісній формі спілкування чітко виявляється зосередженість дитини на соціальному оточенні, на житті та переживаннях інших людей та себе самої. Для старших дошкільників характерним є не просто прагнення заслужити похвалу та доброзичливе ставлення до себе з боку дорослого, але й намагання знайти з ним взаєморозуміння, розділити його переживання. Щоб досягти спільності поглядів з дорослим, дитина охоче вносить потрібні поправки у свою діяльність, оскільки їй тепер важливо знати, як повинно бути, як правильно.

Дослідженнями, проведеними під керівництвом М.І.Лісіної, було встановлено, що багато скарг дітей на своїх товаришів з групи викликані бажанням перевірити себе, чи правильно вони засвоїли, що і як потрібно робити. Скаржачись, діти часто зовсім не бажають покарання товариша – вони швидше чекають, як розсудить їх дорослий. А звідси випливає висновок, що позаситуативно-особистісне спілкування підвищує сприйнятливості дітей до виховних впливів та сприяє засвоєнню норм поведінки.

У позаситуативно-особистісному спілкуванні діти з підвищеною увагою ставляться до слів і дій дорослого, а свої помилки ніби бачать його очима, а тому реагують на його зауваження без образ, по-діловому, вносячи зміни у власну діяльність. Спрямованість на дорослого дозволяє дітям без особливих труднощів зрозуміти, що в ситуації навчання він виступає в ролі вчителя, а тому їм належить поводити себе, як учням. Розуміння такої своєї ролі сприяє тому, що діти не відволікаються, ретельно стежать за діями та вказівками дорослого, намагаються довести справу до завершення. Аналіз подібної поведінки старших дошкільників дав підставу М.І.Лісіній ввести поняття „комунікативна готовність дитини до шкільного навчання”, розуміючи під ним сформованість у них позаситуативно-особистісного спілкування.

Така форма спілкування впливає і на розвиток дитячої гри, особливо рольової. Тепер дитину більше цікавить у ній система стосунків, яка має місце між людьми в різних сферах життя, ніж відтворення предметних дій, що мають місце в різних видах діяльності дорослих. У спілкуванні з дорослими дитина черпає матеріал для своїх ігор, стежить за різними відтінками їхньої поведінки, які намагається відтворити в процесі виконання різних ролей.

Значення позаситуативно-особистісного спілкування в загальному психічному розвитку дитини полягає в тому, що воно вводить її у складний світ людей і дозволяє їй зайняти в ньому адекватне місце. Дитина навчається орієнтуватися в соціальній сфері, встановлювати стосунки з оточуючими людьми. Вона засвоює правила спілкування, знання про свої права та обов'язки. Нарешті, дитина прилучається до моральних цінностей суспільства, у якому живе. Засвоєний досвід і знання вона моделює в сюжетно-рольових іграх і застосовує у своїй реальній практиці під контролем і керівництвом дорослого. Завдяки досягненням дітей у позаситуативно-особистісному спілкуванні вони „приходять у стан готовності до шкільного навчання, важливою частиною якого є вміння дитини сприймати дорослого в ролі вчителя і зайняти відносно нього позицію учня з усіма витікаючими звідси наслідками” (М.І.Лісіна).

Особливості спілкування дитини з батьками

З трирічного віку криза трьох років змінюється стабільним станом. Однак і тут будуть періоди відносного спокою і періоди емоційного напруження. Залежати це буде від стилю спілкування дорослого з дитиною.

Дитина стала більш самостійною, і мама може менше нею займатися. Самостійність радує малюка. Але його не влаштовує, що мама не належить тільки йому. Те ж стосується і тата. Відходять форми спілкування, які були природними в немовлячому і ранньому віці: спілкування мама-малюк і спілкування тато-малюк. Тепер дитині дають зрозуміти, що спілкування буде будуватися по-іншому: як взаємодія трикутника мама-тато-малюк. Вона обурюється, ревнує. Нарешті, вона приймає ці нові форми спілкування. Але вона пильно слідкує за батьками. Тут починаються нові пристрасті: вона надає перевагу одному з батьків, але через деякий час іншому і з такою ж силою.

Нарешті, ці ревнівні форми спілкування проходять. Дитина встановлює душевну рівновагу, вона любить і маму, і тата.

Буває і така ситуація, коли в сім'ї немає одного з батьків. Це неповна сім'я. За традицією в нас при розлученні дитина залишається з мамою. Дитина стала старша, вона робить відкриття, що в неї лише одна

мама. Це хвилює малюка, він стає стурбованим, легко збудливим. Тепер мама повинна подумати, хто з рідних і близьких чоловіків допоможе малюку справитися з нереалізованою потребою в татові.

У старшому дошкільному віці дитина при правильному її вихованні починає діяти цілком самостійно. Однак потребує батьківської ласки.

У практиці батьківського виховання простежуються певні стилі впливу на дитину.

Авторитарний стиль – жорсткий стиль керівництва з опорою на дисциплінарні стягнення, покарання, придушення ініціативи, примус. Часто такі батьки чекають від своєї дитини досягнень, які перевищують її можливості. Цей стиль формує в дитини комплекс неповноцінності.

Ліберально-потуральний стиль – сповідує принцип уседозволеності. Цей стиль позбавляє дитину уявлення про те, що можна і чого не можна. У цьому випадку любов сліпа: отримуючи надмірні ласки, дитина не може бути самостійною і активною. Це стиль байдужості, невтручання, уседозволеності.

Демократичний стиль – найбільш ефективний стиль виховання, який спирається на потреби дитини в позитивних емоціях і вимогливості на визнання. При доброзичливості і любові до дитини батьки використовують навіювання і переконання.

Дитина п'яти-шести років більш урівноважена, ніж у минулому. Вона знайшла своє місце біля своїх близьких і повністю задоволена сама собою. Але її чекають різноманітні труднощі.

Перша трудність виникає, коли дитина перестає бути єдиною в сім'ї, коли в неї з'являється братик чи сестричка. Потрібно, щоб батькам хватило часу і вони приділяли увагу своїй першій дитині. Дитина повинна почувати себе впевнено. У цьому випадку вона не лише не буде ревнувати, але і відчуває себе старшою сестричкою (братиком).

Друга трудність пов'язана з дитячим садком. Якщо дитина до цього часу не ходила в дитячий садок, а тепер її відправляють туди, вона буде думати, що це через маленького.

У дитячий садок дитину слід почати водити задовго до появи в сім'ї другої дитини. У цей час можна допомогти дитині адаптуватися до своєї групи: раніше її забирати, висловлювати впевненість у тому, що вона справиться з усіма своїми обов'язками і сама буде себе обслуговувати.

Особливості спілкування дитини з вихователем

Найкраща група та, у якій дорослі і діти стоять один відносно другого в позиції дружнього взаєморозуміння. Такий стиль спілкування викликає в дітей позитивні емоції, впевненість у собі, дає розуміння значення співробітництва в спільній діяльності і забезпечує співрадість

під час досягнення успіху. Цей стиль спілкування вихователя з дітьми об'єднує дітей: з часом у них з'являється почуття „ми”, відчуття співучасті в спільній справі.

Ставлення до вихователя дошкільники мотивують по-різному. Частіше діти старші 4 років дають загальну недиференційовану оцінку („Вона хороша!”). Важливу роль для них відіграє зовнішній вигляд вихователя („У неї зачіска гарна”). У 5-7-річному віці оцінка часто проводиться за ознакою особистого ставлення вихователя до дитини („Вона мені іграшку подарувала”). У дітей цього віку з'являються оцінки педагога, основані на його інформованості, на знаннях і вміннях, які властиві дорослому („Вона знає багато казок”, „Вона все вміє робити”).

У цей же віковий період дитина починає виділяти і оцінювати моральні якості вихователя („ласкава”, „завжди строга”). Характерно, що діти в основному дають позитивну характеристику педагога і його моральним якостям. Негативні оцінки зустрічаються рідко.

У 5-7 років, хоч і рідко, у дітей зустрічаються оцінки вихователя з точки зору його уваги до всіх дітей („Вона нас годує”). Малята протягом усього дошкільного дитинства оцінюють педагога з точки зору організованої ним діяльності („Вона з нами грається”). І тільки старші дошкільники оцінюють вихователя за довіру до них, підтримання їхньої самостійності („Дозволяє книги підклеїти”, „Дає чергувати в куточку книги”).

З віком у дітей збільшується ступінь усвідомленості їх ставлення до педагога.

Ставлення дитини до вихователя визначається багатьма факторами. Так, „популярні” в групі однолітків діти виявляють все більш високу усвідомленість свого ставлення до вихователя, а зміст мотивів цього відношення в них більш різноманітний. Указана особливість зв'язана з тим, що „популярні” діти мають різний досвід спілкування, вихователь виявляє до них неоднакове ставлення та увагу. Оцінка навколишніх дорослих також визначає ставлення дитини до вихователя. Діти переймають їхні оцінки. Позитивне ставлення дошкільників до особистості вихователя особливо часто спостерігається при демократичному стилі керівництва дитячою групою.

До 7 років виникають елементи критичного ставлення до вихователя і його діяльності („Якби я була вихователем, я давала б дітям більше малювати й ліпити”, хоча в цілому таке ставлення не типове для дошкільника).

На ставлення дітей до особистості педагога впливає емоційне ставлення вихователя до вихованців. Це може бути заохочувальне ставлення, яке передбачає піклування й увагу до дитини, перевага в

спілкуванні з нею позитивних оцінок і вимог, які підбадьорюють. При такому ставленні педагога дітям стають зрозумілі почуття, які переживає дорослий. У дітей виникають переживання, співзвучні переживанням вихователя, ініціативні дії. Дошкільники стають особливо чутливі до позитивної оцінки і самі спонукають дорослого виявляти до себе емоційне ставлення. Вони переживають яскраво виражене задоволення від похвали. А коли вихователь емоційно-виразно передає своє ставлення до негативного вчинку, то малюк переживає почуття вини і в подальшому уникає відповідних дій.

Формально-вимогливе, холодне ставлення педагога до дитини полягає в тому, що піклування дорослого носить формальний характер і полягає в управлінні й керівництві. Переважають негативні оцінки та осудливі мотивації, емоційне забарвлення яких відсутнє. Тому ефективність виховання дуже низька. Емоційна реакція дошкільником не переноситься на вчинок або дію, що оцінюються. Вихователь придушує ініціативність дітей та їх бажання діяти. Діти негативно реагують не тільки на педагога, але й на дитячий садок в цілому.

Непоследовний тип ставлення до вихованців характеризується невірноваженими емоційними проявами, нестабільними вимогами, відсутністю контролю за виконанням своїх наказів. Поведінку дітей такий вихователь оцінює ситуативно, залежно від свого настрою, спираючись не на вчинок, а на власні симпатії та антипатії. Діти намагаються заслужити прихильність вихователя, але таке прагнення згасає, оскільки не отримує постійної підтримки педагога. В одних ситуаціях він помічає і виділяє старання малюків, а в інших ігнорує. Значимість оцінок вихователя для дітей різко знижується. Дошкільники уникають прямих контактів з ними, не виявляють ініціативи й активності в спілкуванні.

Таким чином, переживання оцінки дорослого в дитини формується тільки в тому випадку, коли вона відчуває себе об'єктом уваги й поваги зі сторони педагога. Емоційне ставлення вихователя до дитини визначає характер емоційних переживань вихованців. Суттєву роль відіграє експресивна сторона цих стосунків, які допомагають дошкільникам адекватно сприймати педагогічний вплив.

У той же час дитина приймає вихователя за моральний зразок, незалежно від емоційної привабливості педагога. Виникає своєрідний „ефект ролі”, коли діти наслідують йому навіть у самому незначному з точки зору самого педагога. Таке наслідування в дошкільників особистісно осмислене і не є простим копіюванням вихователя. Вони виділяють у дорослого поведінкові штампи, що свідчать про його владу. Так, зображуючи вихователя, вони сідають на стілець, повторюють його

жести. У ролі конкретного вихователя навіть неагресивні, спокійні діти дозволяють собі окрик, суворі інтонації, осуд однолітків. Рольовий стереотип вихователя в очах вихованців характеризується також ореолом „непогрішності”. Вони приписують педагогу особливу проникливість. Те, як вихователь оцінює вчинки дітей, недоліки їх поведінки, сприймається дошкільниками не критично.

Вихователь виступає як носій якості „надконтролю”, хоч вона може суттєво розходитися з тим, як цей педагог насправді контролює дітей. Діти почувають себе постійно „на очах” у педагога, переживаючи відкритість, постійну ймовірність підпасти під вплив дорослого, його здатність „усе бачити і все оцінювати”. Однак ідеалізується малюками не стільки конкретна особа, скільки соціальна функція педагога.

Педагогічне спілкування

Професійна діяльність вихователя неможлива без педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування являє собою систему взаємодії педагога з дітьми з метою здійснення на них виховного впливу, формування педагогічно доцільних взаємин і самооцінки дитини, створення сприятливого для психічного розвитку мікроклімату.

Вихователь повинен прагнути, щоб його педагогічне спілкування з дітьми було ефективним і в найбільшій мірі сприяло їхньому психічному розвитку. Для цього йому потрібно знати, чого чекають від спілкування з ним вихованці, урахувати їх потребу в спілкуванні з дорослими, розвивати її протягом дошкільного дитинства. Вступаючи в спілкування з дітьми в „зоні найближчого розвитку”, вихователь може сприяти реалізації їхніх потенційних можливостей. Спілкування з дорослими підготовляє появу нових, більш складних видів діяльності. Так, наприклад, ділове спілкування сприяє становленню предметно-знаряддєвої – провідної в ранньому віці – діяльності, позаситуативно-особистісного спілкування – провідної в молодшому шкільному віці.

Форма і зміст педагогічного спілкування вихователя значною мірою визначаються тими конкретними завданнями, які він намагається розв’язати в процесі керівництва діяльності дошкільника.

Ефективність педагогічного спілкування залежить від уміння вихователя враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей. Різноманітні форми впливу вибирає педагог для спілкування в аналогічних ситуаціях з дітьми різного темпераменту і віку. До найменших він частіше виявляє особливу теплоту, використовує ласкаві форми звертання, до яких малюк звик у сім’ї. Чуйність і зацікавленість педагога виявляє і в роботі зі старшими дошкільниками. Але тут для створення оптимального характеру взаємин від нього вимагається і

вміння пожартувати, а у випадку необхідності – розмовляти серйозно, строго. Відрізняється і зміст виховання вихователя з різними дітьми – враховуються їх інтереси, нахили, стать, особливості сімейного мікросередовища.

У процесі взаємодії з дітьми педагог використовує як прямі, так і непрямі впливи.

Прямі впливи – це впливи, які прямо звернені до вихованця, так чи інакше стосуються його поведінки, взаємин (пояснення, вказівки, заохочення, покарання тощо). Непрямі – впливи через інших осіб, через відповідну організацію спільної діяльності. Суть такого способу впливу полягає в тому, що керуючий не чинить ніяких перешкод і не дає ніяких вказівок відносно бажаного напряму поведінки, але він так змінює оточуючі умови, що кожна особистість окремо вибирає саме ту форму діяльності, яка бажана була керуючому.

Найбільш ефективні в роботі з дошкільниками, особливо молодшого і середнього віку, непрямі впливи, насамперед впливи за допомогою гри, ігрового спілкування. Вступаючи в нього, педагог отримує можливість економним шляхом, без зайвого натиску моралізування, здійснювати керівництво діяльністю дітей, їхнім розвитком, регулювати взаємини, розв’язувати конфлікти.

Оптимальність педагогічного спілкування залежить і від здатності вихователя використовувати казку, мистецтво як засіб непрямого впливу на дитину. Правильно організоване педагогічне спілкування створює найбільш сприятливі умови для розвитку творчої активності дошкільників. Виявлено, що саме особистісно-ділове спілкування, яке задовольняє одночасно потребу в співробітництві і в співпереживанні, взаєморозумінні, у найбільшій мірі сприяє створенню атмосфери співтворчості.

Вихователі керують діяльністю дітей, але форми їх впливів на дошкільників бувають різні. Найчастіше виділяють “демократичну” і “авторитарну” форму керівництва. Продуктивність “демократичного” і шкідливість “авторитарного” стилю, недопустимість останнього в роботі з дошкільниками була доведена в цілому ряді досліджень (О.О.Бодальов, К.Левін, В.С.Мухіна та ін.).

Характеризуючи оптимальне педагогічне спілкування вчителя, А.О.Леонт’єв справедливо відмічає, що воно “дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя”. Таку можливість створює і оптимальне педагогічне спілкування вихователя з дітьми дошкільного віку. Інтереси, нахили, здібності, педагогічне ставлення вихователя знаходять відображення в стилі його професійного спілкування.

Різноманітні стилі педагогічної діяльності вихователів дитячого садка. Насамперед слід відмітити переваги позитивного гармонійного стилю, коли позитивна мотивація поєднується з позитивними формами спілкування з дітьми, з високим рівнем професійних умінь і навичок. Виховання і самовиховання такого стилю – один із важливих засобів підвищення ефективності педагогічного спілкування.

У вдосконаленні педагогічного спілкування, як і всієї діяльності вихователя, важливу роль відіграє психологічний клімат у педагогічному колективі дитячого садка.

5.2. Спілкування дитини з однолітками

Специфіка спілкування дошкільників з однолітками

Специфіка спілкування дошкільників з однолітками багато в чому відрізняється від спілкування з дорослими. Контакти з однолітками більш яскраво емоційно насичені, супроводжуються різними інтонаціями, вигуками, кривляннями, сміхом. У контактах з іншими дітьми відсутні жорсткі норми і правила, яких слід дотримуватися під час спілкування з дорослими. Розмовляючи зі старшими, дитина використовує загальноприйняті висловлювання і способи поведінки. У спілкуванні з однолітками діти більш розкуті, говорять неочікувані слова, передражують один одного, виявляючи творчість і фантазію.

У контактах з товаришами переважають ініціативні висловлювання над відповідними? Дитині значно важливіше висловитися самій, ніж вислухати іншого. А тому бесіда з однолітком часто не виходить, бо кожний говорить про своє, не слухаючи і перебиваючи один одного. У той же час ініціативу і пропозиції дорослого дошкільник частіше підтримує, намагається дати відповідь на питання, виконати завдання, уважно вислухати. Спілкування з однолітками багатше за призначеннями і функціями. Дії дитини, спрямовані на однолітка, більш різноманітні. Від дорослого вона чекає оцінки своїх дій або інформації. У дорослого дитина вчиться і постійно звертається до нього з питаннями. Дорослий же виступає арбітром розв'язання спірних моментів, які виникли між дітьми. Спілкуючись з товаришами, дошкільник управляє діями партнера, контролює їх, робить зауваження, учить, показуючи або нав'язуючи власний зразок поведінки, діяльності і порівнюючи інших дітей із собою. У середовищі ровесників малюк демонструє свої здібності і вміння.

Спілкування з однолітками відіграє важливу роль у психічному розвитку дошкільника. Воно є необхідною умовою формування суспільних якостей особистості дитини, прояву і розвитку початків колективістських взаємин дітей у групі дитячого садка.

Розвиток форм спілкування

Протягом дошкільного дитинства розвиваються і змінюють одна одну чотири форми спілкування з однолітками: емоційно-практична, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна.

Емоційно-практична форма спілкування характерна для дітей раннього віку і зберігається до чотирьох років. На четвертому році життя все більше місця в спілкуванні займає мовлення.

У віці з чотирьох до шести років у дошкільників спостерігається ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками. У чотири роки потреба спілкування з однолітками висувається на одне з перших місць. Ця зміна зв'язана з тим, що бурхливо розвиваються сюжетно-рольова гра та інші види діяльності, набуваючи колективного характеру. Дошкільники намагаються налагодити ділове співробітництво, узгодити свої дії для досягнення мети, що і складає основний зміст потреби у спілкуванні.

Прагнення діяти спільно настільки сильно виражене, що діти йдуть на компроміс, уступаючи один одному іграшку, найбільш привабливу роль у грі і т.д.

У дошкільників виникає інтерес до вчинків, способів дій, що проявляється в запитаннях, насмішках, репліках.

У дітей яскраво виявляється схильність до конкуренції, змагальність, непримиримість до оцінки товаришів. На п'ятому році життя діти постійно запитують про успіхи товаришів, вимагають визнати власні досягнення, помічають невдачі інших дітей і намагаються приховати свої промахи. Дошкільник прагне привернути увагу до себе. Він не виділяє інтересів, бажань товариша, не розуміє його поведінки. І в той же час виявляє пильний інтерес до всього, що робить одноліток.

Таким чином, зміст потреби в спілкуванні складає прагнення до визнання і поваги. Контакти характеризуються яскравою емоційністю.

Діти використовують різноманітні способи спілкування; і незважаючи на те, що вони багато говорять, мовлення залишається, як і раніше, ситуативним.

Позаситуативно-ділова та позаситуативно-особистісна форми спілкування спостерігаються досить рідко, у невеликій кількості дітей 6-7 років, але в старших дошкільників чітко намічається тенденція до їх розвитку. Ускладнення ігрової діяльності ставить малюків перед необхідністю домовитися і раніше спланувати свою діяльність. Основна потреба в спілкуванні полягає в прагненні до співробітництва з товаришами, яке набуває позаситуативного характеру. Змінюється провідний мотив спілкування. Складається стійкий образ однолітка.

Тому виникає прихильність, дружба. Відбувається становлення суб'єктивного ставлення до інших дітей, тобто дитина бачить у них рівну собі особистість, вчиться враховувати їх інтереси, готовність допомагати. Виникає інтерес до особистості ровесника, не пов'язаний з конкретними діями. Діти ведуть бесіду на пізнавальні і особистісні теми, хоча ділові мотиви залишаються провідними. Головний засіб спілкування – мовлення.

Особливості спілкування з однолітками яскраво проявляються в темах розмов. Те, про що говорять дошкільники, дозволяє прослідкувати, що цінують вони в однолітку і за рахунок чого самоутверджуються в їхніх очах.

Висловлювання на адресу однолітка так чи інакше пов'язані з власним “я” дитини. Молодші дошкільники розмовляють насамперед про те, що вони бачать, або про те, що в них є. Вони прагнуть поділитися враженнями, привернути увагу однолітків з допомогою предметів, якими володіють. Займаючи в молодших особливе місце, такі теми зберігаються протягом усього дошкільного віку (Л.М.Галігузова, О.О.Смірнова).

Середні дошкільники частіше демонструють одноліткам те, що вони вміють робити і як це в них виходить. У 5-7 років вони розповідають про себе, про те, що їм подобається або не подобається. Вони діляться з однолітками своїми пізнаннями, “планами на майбутнє” (“Ким я буду, коли виросту”).

Різний внесок кожної форми спілкування в психічний розвиток. Емоційно-практична форма спілкування спонукає дітей виявляти ініціативу, впливає на розширення спектра емоційних переживань. Ситуативно-ділова створює сприятливі умови для розвитку особистості, самосвідомості, допитливості, сміливості, оптимізму, творчості. А позаситуативно-ділова і позаситуативно-особистісна формує вміння бачити в партнері спілкування самоцінну особистість, його думки і переживання. У той же час вони дозволяють дитині уточнити уявлення про самого себе.

Конфлікти між дітьми та їх причини

Конфлікт – зіткнення осіб, їхніх ідей, інтересів, потреб, оцінок, рівня прагнень, домагань.

Незважаючи на розвиток контактів з однолітками, у кожний період дитинства спостерігаються конфлікти між дітьми.

У немовлячому і ранньому дитинстві найбільш поширеною причиною конфліктів з однолітками виступає поводження з іншою дитиною як з неживим об'єктом та невміння гратися поряд навіть при наявності достатньої кількості іграшок. Іграшка для дитини більш приваблива, ніж одноліток. Вона замінює партнера і гальмує розвиток позитивних взаємин. Дошкільнику особливо важливо продемонструвати себе і хоча б в чому-небудь перевершити товариша. Йому необхідна впевненість у тому, що його помічають, і відчувати, що він найкращий. Серед дітей малюк доводить своє право на унікальність. Він порівнює себе з однолітками. Але порівняння дуже суб'єктивне, тільки на його користь. Дитина бачить однолітка як предмет порівняння із собою, тому самого однолітка і його особистість не помічаються. Інтереси однолітка частіше ігноруються. Малюк помічає іншого, коли той починає заважати. І тоді відразу ж одноліток отримує сувору оцінку, відповідну характеристику. Дитина чекає від однолітка схвалення і похвали, але оскільки вона не розуміє, що й з іншого вимагається те ж саме, її важко похвалити або схвалити. Крім того, дошкільники погано усвідомлюють причини поведінки інших. Вони не розуміють, що одноліток – така ж особистість зі своїми інтересами і потребами.

До 5-6 років число конфліктів знижується. Дитині стає важче гратися разом, ніж утвердитися в очах однолітка. Діти частіше говорять з позиції “ми”. Приходить розуміння того, що в товариша можуть бути інші заняття, ігри, хоча дошкільники, як і раніше, сваряться, а часто і б'ються.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Хто є автором розробки проблеми спілкування дітей раннього і дошкільного віку?
2. Хто є об'єктом діяльності спілкування?
3. Назвати головні категорії мотивів спілкування.
4. Перерахувати форми спілкування дитини протягом перших семи років життя.
5. Які форми спілкування властиві дітям раннього віку?
6. Яка форма спілкування властива дітям від 3 до 5 років?
7. Дітям якого віку характерна позаситуативно-особистісна форма спілкування?
8. Дайте коротку характеристику позаситуативним формам спілкування дитини з дорослими.

9. Які стилі впливу на дитину простежуються у практиці батьківського виховання?
10. Якими факторами визначається ставлення дитини до вихователя?
11. Що собою являє педагогічне спілкування?
12. Від чого залежить ефективність педагогічного спілкування?
13. Які специфічні особливості спілкування однолітків?
14. Як змінюються зміст і форми спілкування дитини з однолітками протягом дошкільного дитинства.

Література

1. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983.
2. Венгер А.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С.134-160.
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992.
4. Развитие общения у дошкольников: характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет / Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, 1974.
5. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, 1985.
6. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становления потребности в общении со взрослыми и детьми. – М.: Педагогика, 1980.
7. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1988. – С.278.
8. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – С.213-221.
9. Рузская А.Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками // Дошкольное воспитание., 1988. - № 3. – С. 37-45.
10. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С. 98-112.
11. Фридман И.К. О контакте родителей с детьми / Вопросы психологии., 1990. - № 1. – С.93-100.
12. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001. – С.231-242.

Розділ IV. Розвиток пізнавальних процесів дошкільника

Тема 1. Розвиток уваги

Функції уваги та напрями її розвитку

Увага – це спрямованість психічної діяльності людини, її зосередженість на об'єктах, які мають для людини певну значимість.

Увагу не вважають особливим психічним процесом, але вона ніби “жертвує собою” ради інших психічних процесів (пізнавальних, емоційних, вольових) і забезпечує успішну роботу свідомості. К.Д.Ушинський дуже правильно підмітив, що увага – це двері, через які проходить усе, що тільки входить у душу людини із зовнішнього світу. Дитина не може бути уважною взагалі. Її увага завжди проявляється в певних конкретних психічних процесах: вона приглядається, прислухається, відгадує загадку, намагається прочитати слово або захоплено малює, грається...

Увага – спрямованість і зосередженість психічної діяльності на чому-небудь визначеному.

Мимовільна увага – один із видів уваги, який виникає незалежно від свідомості людини і полягає в невимушеному зосередженні суб'єкта в даний момент часу на якому-небудь реальному або ідеальному об'єкті.

Довільна увага – вид уваги, який полягає у свідомому й активному зосередженні суб'єкта в даний момент на якому-небудь реальному або ідеальному об'єкті.

Післядовільна увага – поєднує в собі риси довільної і мимовільної уваги.

Увага може бути спрямована на об'єкти зовнішнього світу або на власне внутрішнє життя. Вона не лише створює найкращі умови для психічної діяльності як дорослих, так і дитини, але й несе “сторожову службу”, допомагаючи своєчасно реагувати на різноманітні зміни в навколишньому середовищі і в самому собі, власному організмі.

Питання про увагу дітей дошкільного віку має дуже велике значення, бо саме в цей період дитинства закладаються основи уважності як важливого фактора пізнавальної діяльності дітей шкільного віку.

Увага, як відомо, зароджується в дитини вже в перші тижні після народження, потім дитина починає зосереджувати свій зір і слух на тому, що збуджує її, насторожує, і вона рефлекторно відповідає на цей вплив

відповідними рухами. Увага, таким чином, стає найпершим фактором, який зумовлює зв'язок організму з навколишнім середовищем.

Це рефлекторний акт, який пов'язує центральну нервову систему з навколишнім матеріальним світом і стає одним з вирішальних чинників, що зумовлюють регуляцію найбільш життєво важливих психофізичних процесів в організмі дитини.

Завдяки увазі всі психічні процеси: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення – стають багатшими, повнішими, досконалішими. Якщо діти зосереджують свою увагу не на тому, що пояснює їм вихователь, а на тому, що відбувається за вікном, або на їх мріях про гру, то вони нічого не сприймуть і не зрозуміють того, про що їм говорив вихователь. Тим часом поради вихователя їм конче потрібні, бо без них їхня діяльність швидко набуде стихійності. Слово вихователя для них – дороговказ і “застерігач” у їхній мінливій діяльності, сигнал до уважності.

Увага в житті і діяльності людини виконує багато різноманітних функцій. Вона активізує потрібні і гальмує непотрібні в даний момент психологічні і фізіологічні процеси, сприяє відбору інформації, яка поступає в організм відповідно до його актуальних потреб, забезпечує вибіркову і тривалу зосередженість на одному об'єкті або виді діяльності.

З увагою пов'язані спрямованість і вибірковість пізнавальних процесів. Увагою визначається точність і деталізація сприймання, міцність і вибірковість пам'яті, спрямованість і продуктивність мислительної діяльності.

У дошкільному віці зміни торкаються всіх видів і властивостей уваги. Але основні зміни, що відбуваються в розвитку уваги дошкільників, такі:

- а) розширення обсягу;
- б) зростання стійкості;
- в) розвиток здатності до переключення і розподілу уваги;
- г) формування довільної уваги.

Мимовільна увага та умови її розвитку

Відомий психолог Н.Ф.Добринін писав, що коли дитина керується інтересами, які швидко проходять, коли її увага залежно від відчуття задоволення або незадоволення зосереджується то на тому, то на іншому предметі, коли це супроводжується тим, що ми називаємо інтересом і носить характер гри, ми тоді говоримо про мимовільну увагу. Така невольова увага, яка виникає без свідомо поставленої мети, переважає в дошкільному віці.

Увага дітей молодшого дошкільного віку в основному мимовільна. Їхню увагу привертають об'єкти, які або з'являються раптово, або

змінюють свою інтенсивність, або є незвичними в певній обстановці. Увага дитини в цьому віці відображає її інтереси до навколишніх предметів і дій, які з ними виконуються. Дитина зосереджена до тих пір, поки інтерес не згасне. Поява нового предмета викликає переключення уваги на нього. Тому молодші дошкільники рідко можуть протягом тривалого часу займатися однією і тією ж справою.

Протягом дошкільного дитинства мимовільна увага розвивається і вдосконалюється. Якщо на ранніх стадіях розвитку дитини її увага привертається новизною, силою та іншими специфічними подразниками, то пізніше увага починає привертатися такими подразниками, які мають сигнальне значення внаслідок їх безпосереднього зв'язку із задоволенням потреб дитини, а також обставинами, які пов'язані з яскравими та емоційними переживаннями.

У дошкільному дитинстві мимовільна увага досягає високого рівня розвитку. Поява нових інтересів, участь у нових видах діяльності примушують дитину зосереджуватися на таких сторонах дійсності, які раніше залишалися непомітними. У дошкільника зростає здатність довго займатися певною справою чи певним предметом. Дошкільники можуть годинами гратися в яку-небудь цікаву гру, малювати чи конструювати.

Вирішальне значення в розвитку мимовільної уваги має організація навчально-виховної роботи. Знайомлячи дошкільника з навколишньою дійсністю, спонукаючи його активно відображати цю дійсність у своїх іграх, заняттях, зображувальній діяльності, вихователь викликає інтерес до нових предметів і явищ, змушує дитину мимовільно зосереджувати на них увагу.

Необхідно підкреслити, що в дошкільному дитинстві основне значення має мимовільна увага, пов'язана з безпосередньою зацікавленістю дитини, тим, на чому їй необхідно зосередитися. Вихователь, знайомлячи дітей з усім, що оточує їх, у цікавій формі підбирає цікаві об'єкти для спостереження, організовуючи захоплюючу гру або заняття з дидактичним матеріалом, збуджує їх мимовільну увагу і таким чином домагається кращого засвоєння необхідних знань і вмінь.

Довільна увага та умови її формування

Основне досягнення в розвитку уваги в дошкільному віці полягає в тому, що починає формуватися новий її вид – довільна увага, пов'язана із свідомо поставленою метою, з вольовим зусиллям, особливо в дидактичних іграх, де дитині доводиться свідомо зосереджуватись у процесі гри або у виготовленні іграшок, чи під час виконання доручення вихователя. У віці 4-5 років діти вперше починають керувати своєю увагою, свідомо спрямовувати її на певні предмети, явища, утримуватись

на них, застосовувати при цьому деякі способи. Виникнення довільної уваги – важливе новоутворення в психіці дитини. Джерела довільної уваги лежать зовні особистості дитини. Це значить, що сам собою розвиток мимовільної уваги не приводить до виникнення довільної уваги. Довільна увага з'являється лише в ході взаємодії дитини і дорослого, дорослі включають дитину в нові види діяльності і за допомогою певних засобів спрямовують і організують її увагу. Керуючи увагою дитини, дорослі тим самим дають їй ті засоби, за допомогою яких вона пізніше починає і сама керувати своєю увагою. Перший, хто звернув на це увагу, був Л.С.Виготський. Кожна людина в процесі свого розвитку за допомогою спілкування з іншими людьми оволодіває способами організації своєї власної уваги, які склалися історично. Перші етапи такого оволодіння припадають якраз на старший дошкільний вік.

Л.С.Виготський на прикладі досліду з дітьми описав, як це відбувається. У грі дітям пропонувалося відгадати, у яких чашках, що стоять перед ними, знаходилися горіхи. Чашки були однакові за розміром, формою, усі закриті картонками, одні з яких були темно-сірого кольору, інші – світло-сірого. Горіхи ж були тільки в чашках з темно-сірими кришками. За умовами гри, якщо дитина відгадала чашку з горіхом, то вона брала горіх собі, а якщо помилялася, то платила “штраф”.

Як відгадати, де горіхи? Дитина розв'язувала це завдання шляхом спроб і помилок, вона не помічала, що горіхи попадаються тільки в чашках з темно-сірими кришками. Дослід повторювався більше 45 разів, а успіху не досягали. Дитина засмучувалася (“Я більше не буду з тобою гратися”). Коли їй вдавалося трохи заспокоїти, її запитували про причину вибору. Вона відповідала приблизно так: “Мені здається, горіх переходить з чашки в чашку”. Тоді дорослий кладе горіх у чашку на очах у дитини і вказівним пальцем вказує їй на більш темний колір кришки. Другим, наступним рухом пальця вказує на другу сіру кришку, якою була закрита порожня чашка. Виявилось, цього вказівного жесту вже було достатньо для привертання уваги дитини до потрібної ознаки, щоб та виділила її і керувалася в подальшому у своїх діях (“Так, тут темно-сіра, де темніша – там горіх”).

Але вказівний жест як засіб організації довільної уваги відіграє в її розвитку лише додаткову роль. Що ж тут є вирішальним? Мовлення – універсальний засіб організації уваги. Спочатку дорослі організують увагу дитини за допомогою словесних вказівок. Їй нагадують про необхідність виконувати задану дію, враховуючи ті чи інші обставини (складання пірамідки ...). Пізніше дитина починає сама позначати

словесно ті предмети і явища, на які необхідно звертати увагу, щоб досягти певного результату. З віком роль мовлення в організації уваги дітей збільшується. Так, виконуючи завдання за інструкцією дорослого, діти старшого дошкільного віку промовляють його в 10-12 разів частіше, ніж молодші дошкільники. Спочатку, на більш ранніх етапах, дорослий організовує за допомогою словесних інструкцій увагу дитини на діяльності, яка має відбутися, а потім вона сама використовує прийоми, які застосовувалися раніше дорослим для організації своєї уваги. Які ж прийоми організації уваги доступні дітям старшого дошкільного віку? Це групування дидактичного матеріалу, планування своїх дій уголос, голосне промовляння інструкцій дорослого тощо.

У міру розвитку плануючої функції мовлення дитина стає здатною раніше організувати свою увагу на діяльності, яка має відбутися, сформулювати словесно, на що вона повинна орієнтуватися. Значення словесної самоінструкції для організації уваги добре видно з такого прикладу. Дітям-дошкільникам пропонували з 10 картинок із зображеннями тварин відібрати ті, на яких було хоча б одне із вказаних зображень, але ні в якому випадку не брати картинки, на яких було заборонене зображення (наприклад, ведмедя). Дитина відбирала картинку декілька разів підряд. Спочатку їй не давали ніяких вказівок відносно способу дії. У цих умовах дітям було важко виконувати завдання, вони часто помилялися. Але виконання завдання відразу ж змінювалося, коли дитині пропонували повторити вголос інструкцію (після уважного розглядання зображень на картинках згадати, які картинки можна брати, а які – не можна). Діти старшого дошкільного віку після цього робили правильні розв'язання, навіть коли в наступні завдання вводили нових тварин. Вони активно використовували мовлення для організації своєї уваги в процесі відбору картинок. Цей приклад ще раз підтверджує, що протягом дошкільного віку використання мовлення для організації власної уваги різко зростає. Таким чином, довільна увага формується в дошкільному віці у зв'язку із загальним зростанням ролі мовлення в регуляції поведінки дитини.

Рівень розвитку уваги характеризує не лише спрямованість інтересів людини, але й її особистісні, вольові якості. Якщо мимовільною увагою, так би мовити, “керують”, розпоряджаються зовнішні об'єкти, то “господарем” довільної уваги є сама особистість – дорослий чи дитина. Формула тут проста: “Мені потрібно бути уважним, і я змушую себе бути уважним, незважаючи ні на що”. Але “примусити себе” дитині не завжди легко. Тут велике значення має багато що, у тому числі й зовнішні умови. Дитині нелегко примусити себе бути уважною в незвичній для неї обстановці, коли з'являється багато різноманітних

подразників. Таким подразником, до речі, може бути і яскравий роздатковий матеріал для заняття. Дітям краще працювати, коли сильні подразники усунені, робоче місце їх підготовлене і на ньому немає нічого зайвого.

Недоступна дітям і тривала довільна увага, яка весь час супроводиться вольовими зусиллями, викликаючи втому. Проте коли дитина захоплюється якоюсь діяльністю і прагне досягти мети, вона не відчуває втоми, її напруження спадає, робота виконується легко, увага її стає невимушеною. Отже, чим більший інтерес, тим стійкіша довільна увага.

На формування довільної уваги дошкільників великою мірою впливає і характер діяльності людини. Одноманітність послаблює увагу, а діяльність, яка вимагає різноманітних форм, посилює її. Це зумовлюється особливостями нервової системи дитини дошкільного віку, якій властива перевага збудження над гальмуванням. Часті зміни діяльності забезпечують дітям відпочинок і нагромадження нових сил, що дає їм можливість безперервно діяти. “Так, змінюючи діяльність дитини, – писав К.Д.Ушинський, – ви встигнете примусити її зробити значно більше і без втоми, ніж надаючи їй діяльності одного і того ж напрямку. Примусьте дитину йти – вона втомиться дуже швидко, стрибати – також, стояти – також, сидіти – вона також стомиться; але вона змішує всі ці діяльності різних органів і пустує цілий день, не стомлюючись. Те саме спостерігається й при навчанні дітей...”.

Співвідношення мимовільної і довільної уваги. Післядовільна увага

Основні види уваги дитини – мимовільна і довільна – тісно взаємозв’язані й іноді переходять одна в другу. Наприклад, дитина повинна зібрати з конструктора літак. Спочатку їй важко зосередитися на виконанні завдання, але потім воно її приваблює, і дитину вже не відірвати від роботи, їй вже непотрібно змушувати себе. Що відбулося? Довільна увага перейшла в мимовільну. За виникненням і за свідомою метою, яка зберігалася, станом, який виник, нагадує довільну, а за характером діяльності, за яскравістю і за тим, що вона не стомлює, – мимовільну увагу. Основною спонукальною силою її є стійкий інтерес не тільки до результату діяльності, але і до самого процесу її виконання.

Цей вид уваги, названий післядовільною, має дуже важливе значення в роботі з дітьми дошкільного віку. Знаючи умови і можливості переростання довільної уваги в післядовільну, педагог повинен намагатися складне і малоцікаве для своїх вихованців завдання зробити захоплюючим і цікавим. Однак при цьому необхідно пам’ятати слова К.Д.Ушинського, який писав, що, зробивши урок цікавим, можна не

боятися надокучити дітям, але потрібно пам’ятати, що не все може бути цікавим у навчанні. Неодмінно є і скучні речі. Тому необхідно привчати дитину робити не тільки те, що її зацікавило, а й те, що не зацікавило, робити ради задоволення.

Таким чином, формування післядовільної уваги здійснюється через розвиток і формування довільної.

Хоч діти дошкільного віку і починають оволодівати довільною увагою, мимовільна увага залишається основною протягом усього дошкільного дитинства. Дітям важко зосередитися на одноманітній і малопривабливій для них діяльності, у той час, як у процесі гри або розв’язання емоційно обрамленого продуктивного завдання вони достатньо довго можуть залишатися уважними. Ця особливість уваги дошкільників є однією з основ, за якою дошкільне навчання не може будуватися на завданнях, які вимагають постійного напруження довільної уваги. Елементи гри, які використовуються на заняттях, продуктивні види діяльності, часта зміна форм діяльності дозволяє підтримувати увагу дітей на достатньо високому рівні.

Починаючи зі старшого дошкільного віку, діти стають здатними утримувати увагу на діях, які набувають для них інтелектуально значимий інтерес (ігри-головоломки, загадки, завдання навчального типу).

Розвиток властивостей уваги. Неуважність, її причини

<p>Стійкість – тривале утримування уваги на певному об’єкті або якій-небудь діяльності.</p>
<p>Зосередженість – утримування уваги на одному об’єкті або на одній діяльності, абстрагуючись від усього іншого.</p>
<p>Обсяг – кількість об’єктів, до яких людина уважна за один акт уваги.</p>
<p>Розподіл – здатність бути уважним одночасно до кількох видів діяльності.</p>
<p>Переключення – переміщення уваги з одного виду діяльності або об’єкта на інший.</p>
<p>Коливання – періодичне відвернення та послаблення уваги до певного об’єкта або діяльності.</p>
<p>Неуважність – недолік уваги.</p>

Стійкість уваги виявляється в тривалості зберігання однієї домінанти. Як правило, така стійкість уваги з віком зростає. Це виявляється, насамперед, у тривалості дитячих ігор, що збільшується.

Якщо річні діти зберігають у середньому одну доміанту протягом 14,5 хвилин, то в трирічних цей час зростає до 27 хвилин; 5-6-річні діти здатні зберігати стійкість уваги протягом 96-100 хвилин (Бейрль). Про таку ж регулярно зростаючу тривалість зберігання однієї доміанти свідчать спостереження за тим, як розглядають діти малюнки. Молодші дошкільники, задовольняючись побіжним ознайомленням, витрачають на малюнок 6-7 секунд. Старші дошкільники розглядають ті самі малюнки протягом 12-19 секунд (Н.Л.Агеносова).

Показником стійкості уваги є не тільки частота її відвернень, а й тривалість кожної паузи. У дослідженні Т.В.Петухової дітям давалось малопривабливе завдання: їм потрібно було розкласти шматочки кольорового паперу в коробки різного кольору. Відмічалась тривалість такої діяльності і тривалість відволікання від неї. Виявилось, що старші дошкільники рідше і на коротший час відверталися від роботи, ніж діти середньої і молодшої групи. Якщо у 2 роки 6 місяців – 3 роки 6 місяців при тривалості діяльності 17,5 хвилин діти відверталися в середньому 7-8 хвилин, 5-6-річні дошкільники були зайняті діяльністю майже в 4 рази більше (62,8 хвилини), а середня тривалість відвернень спала до 1,6 хвилин (майже в 5 раз).

Стійкість уваги залежить від особливостей діяльності. Найменше стомлює дітей невимушена, творча гра, бо вона не ставить до розумової роботи дитини високих вимог. Найбільш напружена словесна форма діяльності – заняття математикою, бесіда про прослухане, відповіді на питання. Ця робота спричиняє більше напруження уваги і відповідно більшу стомлюваність. Л.П.Набатнікова показала, що тривалість зберігання стійкості уваги дітей забезпечує діяльність, до змісту якої входять наочні зображення об'єктів і явищ, які емоційно привабливі й відомі дітям.

У стійкості уваги різко виявляються індивідуальні особливості дітей. У стриманих, урівноважених дітей у 1,5-2 рази увага стійкіша, ніж в особливо збудливих.

Незважаючи на те, що стійкість уваги в старшому дошкільному віці значно зростає, все ж вона розвинена ще слабо. Установлено, що 6-річні діти здатні активно і продуктивно займатися однією і тією ж справою не більше 10-15 хвилин.

Найбільшу трудність у дітей цього віку викликає потреба зосередження уваги в процесі занять, які відбуваються в старшій групі у зв'язку з підготовкою до школи. Труднощі ці зумовлюються недостатньою зрілістю їх нервової системи: у них все ще спостерігається перевага збудження над гальмуванням, хоч у кожній дитини ступінь її виявляється по-різному, залежно від індивідуальних особливостей нервової системи.

Значно розширюється обсяг уваги. У старшому дошкільному віці дитина вже може одночасно сприймати не один предмет (як це було в 4-5 років), а навіть три, і з достатньою повнотою, деталізацією.

До шести років не лише збільшується кількість об'єктів, які дитина здатна одночасно сприймати, змінюється і коло предметів, які привертають увагу дітей. Якщо в 3-4 роки увагу дитини привертають яскраві, незвичні предмети, то в старшому дошкільному віці увагу дитини привертають нічим не привабленими об'єкти. Увагу дітей на заняттях усе частіше може викликати загадка, питання. Та і в тих об'єктах, які привертала її раніше, дитина старшого дошкільного віку помічає і більше, й інше, ніж раніше. Її увагу все більше привертає сама людина, її діяльність. У зовнішньому вигляді людини, її поведінці, одязі дитина вже помічає деталі.

Однак навіть такі якісні зміни, які відбуваються в дошкільному віці, усе-таки характеризують обсяг уваги як дуже малий.

Слабо розвинені в дітей навіть старшого дошкільного віку такі властивості уваги, як розподіл і переключення.

Розподіл уваги багато в чому залежить від ступеня оволодіння тими видами діяльності, які виконуються в рамках цієї властивості уваги. Чим більш значиме для дітей виконання якої-небудь дії, чим звичнішим воно їм стало, тим легше його суміщати з виконанням іншої дії. Тому діти раннього віку не володіють розподілом уваги. Діти молодшого, середнього і старшого віку здатні розподіляти свою увагу в незначній мірі.

Переключення уваги, так само як і інші властивості, розвивається під впливом навчання і виховання. У різних іграх, вправах, які вимагають від дитини швидкого орієнтування в обстановці, яка раптово змінюється, формується переключення уваги.

Коливання збудження, яке переважає в дошкільному віці над гальмуванням, веде до частих змін тривалості уваги дитини, а оскільки інтенсивність цих коливань у різних дітей різна, то й увага їх буде різною за тривалістю: одні діти більш уважні і легко переключаються з одного виду роботи на інший, інші не можуть тривало зосереджуватись, виявляють неслухняність, швидко стомлюються. Зняти це можна посиленням інтересу до того, над чим діти працюють.

Вихователям добре відоме швидке відвертання дошкільників від діяльності, трудність зосередження на чому-небудь малоцікавому, але важливому. Це прояви неуважності. Бути неуважним значить не вміти надовго зосереджуватись на чому-небудь одному. Причин неуважності декілька, і вони зовсім різні.

Необхідно пам'ятати, що відсутність здатності до тривалої і

стійкої зосередженості навіть старших дошкільників – явище природне, обумовлене особливостями їх вищої нервової діяльності. Однією з причин неуважності є втома. Вона може виникати під час виконання важкої і нецікавої роботи, яка вимагає тривалого зосередження.

Часто причиною неуважності є й перевантаження мозку великою кількістю вражень, недостатньо гнучке переключення уваги. Так, надмірність яскравих переживань, отриманих дитиною у вихідні дні (перегляд вистав, гості, гостросюжетний фільм тощо), не дає дитині можливості зосередитися на діяльності, яка пропонується в понеділок та інші дні. Розкиданість інтересів (якій, до речі, іноді сприяють і самі дорослі) також може привести до неуважності. Неправильне виховання дитини в сім'ї (відсутність режиму в заняттях, розвагах, відпочинку, звільнення її від усіх обов'язків і одночасне виконання всіх її забаганок) також може бути причиною неуважності.

Іноді в неуважності дітей винен сам вихователь. Коли він проводить заняття з дітьми нецікаво, одноманітно, дає дітям завдання, які надто легкі для них, не спонукає до активної мислительної діяльності, то це веде до неуважності. Дитині стає нудно, і вона прагне шукати привабливе заняття на стороні.

Причиною неуважності може бути поява в носоглотці дитини аденоїдів. Такі діти дихають ротом, у них знижується працездатність, і весь зовнішній вигляд дитини змінюється. Втручання лікаря сприяє поверненню дитини її працездатності.

Важливим засобом попередження неуважності є правильне педагогічне спілкування з дітьми. Жваве, емоційне, виразне мовлення педагога, яке пройняте довірою і повагою до дитини, насичене жартами і гумором, не може залишити байдужим дошкільника, не збудити його уваги.

Шляхи і засоби організації та підтримування уваги дошкільників

Розвиток уваги безпосередньо залежить від позиції дорослого у спілкуванні з малюком, а також від того, як він організовує діяльність дитини. В.О.Сухомлинський писав: „Увага маленької дитини – це примхлива „істота”. Вона здається мені лякливою пташкою, яка відлітає подалі від гнізда, як тільки прагнеш наблизитися до неї. Коли ж вдалося, нарешті, піймати пташку, то втримати її можна тільки в руках або в клітці. Не чекай від пташки пісень, коли вона відчуває себе в'язнем. Так і увага маленької дитини: якщо тримаєш її як пташку, то вона поганий твій помічник”.

Важливе значення для розвитку уваги має режим дня. Він створює опорні точки в житті дітей, служить зовнішнім засобом її організації, полегшує переключення, розподіл, концентрацію уваги.

Для розвитку уваги дітей з успіхом можуть бути використані різноманітні ігри. Граючись, дитина живе, діє так, як діють дорослі, як діють герої її улюблених казок, розповідей тощо.

Розвитку переключення, а також об'єму уваги в дітей молодшої групи сприяють ігри типу „Маленькі і великі ніжки”. Вихователь, повторюючи текст, декілька разів говорить спочатку про маленькі ніжки, а потім про великі ноги. Діти повторюють за ним, чергуючи швидкі і повільні рухи. У цій грі дітям доводиться одночасно тримати у свідомості і текст гри, і спосіб дій, який залежить від тексту.

Досить продуктивним для розвитку уваги є спостереження дітей за пташкою в клітці, за кроликом, за машиною та іншими об'єктами. Це ж можна сказати і про ігри і заняття з предметами (нанизування кілець на стержень, побудова башточки з кубиків, складання мотрійки і т.д.).

У середній групі дитячого садка розвитку уваги сприяють ігри типу: „Скільки?”. Вихователь читає дітям вірш. Потім ставить питання щодо його змісту: скільки пташок сиділо на дереві, скільки зайців ховалося від мисливців, скільки човників плывло по річці?

Ігри на класифікацію типу „Що потрібно?” також сприяють розвитку уваги. До цього типу можна віднести ігри „Накриємо стіл для гостей” (називаємо посуд), „Посадимо сад” (називаються фруктві дерева), „Меблі”, „Одяг” тощо.

Довільну увагу розвивають ігри, у яких діти описують предмет, не дивлячись на нього, знаходять у ньому суттєві ознаки, упізнають предмет за описом. Опис предмета, не дивлячись на нього, вимагає високоорганізованої уваги, добре розвинених її властивостей. До числа таких дидактичних ігор можна віднести: „Відгадай”, „Чарівна торбинка”, „Магазин” тощо.

Зміст і характер діяльності, яку організовує вихователь дошкільного закладу, визначають шляхи і засоби організації уваги дітей. Вибір прийомів організації залежить не тільки від характеру діяльності дітей, але й від їх вікових особливостей. Вихователь повинен враховувати особливості уваги того контингенту дітей, з яким він працює, а під час організації своєї роботи повинен спиратися на такі положення. Чим молодші діти, тим коротші заняття, які вимагають зосередженості. У молодшій групі тривалість занять складає 10-15 хвилин, у середній 20-25 хвилин, у старшій 25-30 хвилин.

Інтелектуальна активність дітей у процесі занять є фактором, який забезпечує їхню увагу, тому побудова занять повинна вестись на строго науковій основі, із врахуванням вимог педагогіки, психології і гігієни.

Оскільки в дітей дошкільного віку сильніше розвинена мимовільна увага, вихователь повинен спиратися на неї у своїй роботі.

Причому, у процесі роботи він повинен давати такі завдання, які вимагають від дітей і довільної уваги.

Збереженню уваги дітей сприяє зміна видів діяльності як усередині одного заняття, так і протягом дня. Це дозволить уникнути одноманітності й пригніченості, які притуплюють інтерес дітей до роботи, знижують їх увагу.

Раціональне чергування видів діяльності сприяє підтриманню стійкості уваги. Так, після занять фізкультурою, коли діти дуже збуджені, недоцільно пропонувати роботу, яка вимагає великої зосередженості.

Заняття не повинні бути занадто інтенсивними, які вимагають максимальної віддачі сил та енергії дітей (у першу чергу це стосується до занять з фізкультури), оскільки на наступному занятті діти будуть занадто збуджені, а ще через деякий час почне виявлятися втома. А це, природно, не буде сприяти збереженню стійкої уваги навіть у цікавій діяльності.

Не можна на одному занятті вводити відразу 3-5 нових компонентів.

Ураховуючи важливе значення уваги в житті і діяльності дітей дошкільного віку, слід визначити її специфічні особливості:

1. Дитина здатна зосереджуватися на дуже короткий час. Увага її схильна до значних коливань.
2. Увага дошкільника легко послаблюється. Навіть незначний сторонній подразник відвертає увагу дитини від діяльності.
3. Увага привертається яскравим, сильним, раптовим подразником. Дитина не в стані керувати своєю увагою.
4. Не володіючи увагою (вона ще не досягла рівня довільної психічної регуляції), дитина не в стані переключити її за власним розсудом з одного об'єкта на інший, тобто переключення розвинене слабо.
5. Чим молодші діти, тим менше вони можуть зосередитися на словах, з якими до них звертається дорослий. Слова дорослого не привертають їхньої уваги або привертають частково. Увага дошкільників легше зосереджується на яскравих, привабливих предметах. Слова ж дорослого лише супроводжують предмети, які наочно сприймаються дитиною. Тільки в середньому і старшому дошкільному віці слова дорослого набувають настільки сильного значення, що самі собою можуть привернути увагу дитини.
6. Розподіл уваги дітей дошкільного віку розвивається надзвичайно слабо. Дитина практично не в стані виконувати два або більше видів діяльності одночасно.
7. Увага дітей дошкільного віку характеризується невеликим обсягом.
8. Правильно підібрані форми і методи роботи дозволяють вихователю активно впливати на розвиток уваги дошкільників.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що таке увага?
2. Які функції виконує увага в житті і діяльності людини?
3. Які основні зміни відбуваються в розвитку уваги дошкільників?
4. Який вид уваги переважає в дошкільному віці?
5. У якому віці починає формуватися довільна увага?
6. Що є універсальним засобом організації уваги дошкільників?
7. Як впливає на формування довільної уваги дошкільників характер діяльності?
8. Від чого залежить стійкість уваги дошкільника?
9. Назвіть шляхи і засоби розвитку уваги дошкільників.

Література

10. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уваги та навиків навчальної діяльності в дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998.
11. Венгер Л., Мухина В. Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. – 1974. - № 12. – С.24-30.
12. Выготский Л.С. Овладение вниманием // Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1982. Т.3. – С.205-238.
13. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984 – С.61-70.
14. Эльконин Д.Б. Детская психология – М.: Педагогика, 1960. – С.147-194.
15. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. – К.: Вища школа. 1978. – С.73-75.
16. Запорожець О.В. Психологія. – К.: Рад. школа, 1967. – С.68-71.
17. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.195-205.
18. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.167-173.
19. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978. – С.158-162.
20. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.314-316.
21. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 192-193.
22. Рутман Э.М. Исследование развития внимания в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990 - № 4. – С.161-167.
23. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.119-123.

Тема 2. Розвиток мовлення

2.1. Основні напрями розвитку мовлення

Мова – система словесних знаків, засіб спілкування між людьми.

Мовлення – процес спілкування, опосередкований мовою.

У дошкільному віці настає якісно новий етап засвоєння мовлення. Мотивом активного оволодіння рідною мовою виступають зростаючі потреби дошкільників дізнатись, розповісти і впливати на себе й на іншу людину. Мовлення включається в усі види діяльності, у тому числі й пізнавальну. Зміна завдань, які стоять перед дошкільником, поява нових видів діяльності, ускладнення спілкування з дорослими та однолітками, розширення кола життєвих зв'язків і стосунків, у які включена дитина, приводить до інтенсивного розвитку, по-перше, усіх сторін мовлення (словника, граматичної будови, звукової культури), по-друге, його видів (ситуативного, контекстного і пояснювального) і функцій (узагальнюючої, комунікативної, плануючої, регулюючої і знакової).

У ході свого розвитку мовлення дітей тісно пов'язане з характером їхньої діяльності, спілкування. Зміна змісту і форми дитячих висловлювань залежить від зміни форми спілкування. Перехід від ситуативно-ділової форми, характерної для переддошкільника, до позаситуативно-пізнавальної, а потім до позаситуативно-особистісної ставить певні вимоги до мовлення дітей і стимулює їх до оволодіння такими її сторонами, які необхідні і достатні для розв'язання комунікативних завдань, які стоять перед дитиною. Мовлення дошкільника набуває функції встановлення соціальних контактів і планування, реалізація яких забезпечується монологічним комплексним мовленням і формою внутрішнього мовлення. Важливим напрямом розвитку мовлення дошкільників є перетворення його в знаряддя мислення.

Таким чином, розвиток мовлення в дошкільному віці йде в таких напрямках:

1. Удосконалюється практичне використання мовлення в процесі спілкування з іншими людьми;
2. Мовлення стає основою перебудови психічних процесів, знаряддям мислення.

Розвиток словника і граматичної будови мовлення

У розвитку словника дошкільника спостерігаються значні якісні і кількісні зміни. Кількісний ріст словника, указує Д.Б.Ельконін, прямо залежний від умов життя і виховання; індивідуальні особливості тут

більше помітні, ніж у будь-якій іншій сфері психічного розвитку. Порівняно з раннім дитинством словник дитини – дошкільника збільшується, як правило, у три рази:

3 роки – 1200-1500 слів

4 роки – 2000 слів

5 років – 2500-3000 слів

6-7 років – 4000-4500 слів.

Словник дитини-дошкільника збільшується не тільки за рахунок іменників, але й за рахунок дієслів, займенників, прикметників, числівників і з'єднувальних слів, тобто в ньому наявні всі частини мови. Дитина вживає слова різної складності, з абстрактними та переносними значеннями, синоніми, антоніми, омоніми, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти. У мовленні дитини стає не тільки більше слів, але, що дуже важливо, відбувається розвиток їх значень, тобто змінюється якісна сторона оволодіння словником. Процес оволодіння словником тісно пов'язаний з оволодінням поняттями. У Л.С.Виготського читаємо: „Значення слів з психологічної сторони ... є не що інше, як узагальнення або поняття ... Ми маємо розглядати значення слова як феномен мислення”.

За кількісною та якісною характеристикою словник дитини досягає такого рівня, що вона може легко спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах розуміння.

У першу чергу діти дошкільного віку оволодівають назвами наочно уявлених або доступних їх діяльності груп предметів, явищ, якостей, властивостей. Це пояснюється наочно-дійовим і наочно-образним характером мислення дошкільників. З цієї ж причини в словнику дошкільника майже відсутні абстрактні поняття.

Смисловим змістом слова дошкільник оволодіває поступово, у міру розвитку пізнавальних можливостей. Для дитини кінця першого-початку другого року життя слово означає тільки один певний предмет. Тут слово еквівалентне чуттєвому образу предмета.

До кінця другого року життя слово для дітей означає групу однорідних предметів (чашка – це різноманітні чашки). Значення слова тут ширше, разом з тим воно менш конкретне.

У 3-3,5 роки спостерігається вищий ступінь узагальнення однорідних предметів: меблі, іграшки, одяг. Сигнальне значення такого слова дуже широке, разом з тим воно значно віддалене від конкретних образів предметів.

У 4-5 років останній ступінь узагальнення – у слові ніби даний підсумок ряду попередніх рівнів узагальнення. Наприклад, слово „рослина” включає такі групи, як ягоди, дерева, фрукти і ін. Сигнальне

значення такого слова надзвичайно широке, а зв'язок його з конкретними предметами простежується дуже важко. Але таке узагальнення так само будеться на найбільш яскравих ознаках, які дитина засвоїла у власній практичній діяльності. Тобто узагальнення, яке міститься в слові, залишається конкретним і наочним. За кожним словом дошкільника стоїть уявлення про конкретний предмет або ситуацію. Старший дошкільник, уживаючи слова, які позначають абстрактні категорії, пояснює їх, виходячи із свого досвіду взаємодії з навколишніми. Наприклад, жадібний – цей той, який не ділиться іграшками, добрий – той, хто не б'ється. Моральні поняття прив'язані до конкретної ситуації. Тому в мовленні дошкільника переважають слова, які позначають конкретні об'єкти, які максимально наближені до самої дитини, об'єкти, з якими вона самостійно діє. Таку особливість словника описав Є.А.Аркін. Він показав співвідношення різних іменників у мовленні чотирирічної дитини: житло – 15,2%, їжа – 9,6%, одяг – 8,8%, тварини – 8,8%, рослини – 6,6%, міський побут – 5,1%, частини тіла – 4,7%, професія, техніка та інструменти – 4,6%, нежива природа – 3,3%, час – 3,4%, соціальні явища – 3,3%, родові поняття – 1%, геометричні фігури – 0,9%, абстрактні слова – 0,7%.

Накопичений у мовленні дошкільника словниковий запас сам собою не може служити цілям спілкування і пізнання. Для цього необхідно вміти будувати словосполучення і речення, дотримуючись правил граматики. У дошкільному віці настає новий етап і в розвитку граматичної будови мовлення. Це період засвоєння морфологічної системи мови, відмін і відмінювання. Засвоєння форм відмін у дошкільників відбувається при основній ролі орієнтування дитини на форму слова, тобто його закінчення в називному відмінку.

Для дітей дошкільного віку характерна найбільша чутливість до мовних явищ. Засвоєння ними суфіксів, префіксів рідної мови виявляється в самостійному словотворенні:

Я втік і притік назад.

Який наш тато смішотний

Дощик викапався.

Ти будеш продавець, а я – купівець.

Цукор – цукорик.

У самостійному словотворенні, за словами Д.Б.Ельконіна, виявляється робота дитини з оволодіння мовою як реальною, предметною дійсністю. Це реальна практика, у ході якої відбувається засвоєння мовлення. Словотворчість виступає як симптом оволодіння мовою. Спроби словотворчості стрімко зростають до 4,5-5 років. Вона підкоряється законам мови, основу яких складають граматичні

стереотипи, зокрема значення суфіксів і префіксів. Нові слова, придумані малюком, не суперечать правилам граматики, хоч і не враховують винятків з цих правил. У 5 років словотворчість починає згасати, бо дитина вже міцно засвоює граматичні форми і вільно їх використовує.

У 3-3,5 роки дитина засвоює основні граматичні закономірності: змінює слова за відмінками, числами, особами, вживає всі часи дієслів, будує прості і складні речення.

У дошкільному віці граматична будова мовлення вдосконалюється. Діти оволодівають системою морфологічних засобів оформлення граматичних категорій, засвоюють типи відмін і відмінювання, традиційні форми чергування звуків, способи словозміни і словотворення, учаться будувати складні речення. Однак оскільки мова має складну систему граматичних правил і багато винятків із них, багаточисленні випадки переносу наголосу (земля – землі), протягом усього дошкільного дитинства, коли йде активний процес засвоєння граматичних засобів, мовлення дітей багате граматичними помилками.

Розвиток звукової сторони мовлення і усвідомлення звукового складу слова

Розвиток усіх сторін мовлення неможливий без засвоєння звукової культури, яка складає основу, центральний момент оволодіння мовою. Звукова культура мовлення підвищує можливість орієнтування дошкільника в складних співвідношеннях граматичних форм, забезпечує освоєння морфологічної системи мови.

У розвитку звукової сторони мовлення виділяють формування фонематичного слуху і правильної звуковимови.

Оволодіння фонематичним складом мовлення починається в кінці першого року життя. До початку дошкільного віку діти в основному володіють всіма звуками рідної мови. Однак зустрічаються дошкільники, які і в більш старшому віці мають недоліки звуковимови, дефекти мовлення. Це пояснюється повільним розвитком моторики мовнорухового апарату.

Вирішальне значення для засвоєння звуків рідної мови має розвиток сенсорної основи мовлення – фонематичного слуху.

Фонематичний слух – здатність сприймати на слух звуки мовлення, диференціювати і узагальнювати їх у словах як смислорозрізняльні одиниці.

Фонематичний слух – це мовний слух, що передбачає розрізнення звуків мови як фонем і цим сприяє осмисленню граматичної форми і значення слів.

Під час засвоєння звукової сторони мовлення, відмічає Д.Б.Ельконін, фонематичний слух виступає двічі. Один раз на його основі задається зразок вимови звуку, другий – результат дії. Дитина повинна чітко розрізняти звук, заданий дорослим, від звуку, який реально вимовляється нею самою. Це основна умова засвоєння звукової сторони мовлення.

У дитини в дошкільному віці формуються тонкі і диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. Звукова сторона мовлення – предмет її пильної уваги.

У дошкільний період діти починають усвідомлювати норми звуковимови, піклуватися про її правильність. При цьому, однак, вони не можуть виділяти і назвати звук, який потрібно виправити, а виправляють усе слово.

Знову питання про розвиток у дітей фонематичного слуху виникає під час навчання їх грамоті. Тут уперше перед дитиною постає завдання звукового аналізу слова. Це значить, що вона повинна відійти від смислу слова, його значення і працювати зі словом як звуковим комплексом, тобто формальною одиницею.

Невміння дошкільників виділити звуки в слові Л.С.Журова пояснює двома причинами: по-перше, таке завдання ніколи не поставало перед ними в ході мовного розвитку, по-друге, діти дошкільного віку не володіють засобами для розв'язання цього завдання.

Експериментальне дослідження Л.С.Журової і Н.В.Дурової показало, що при певних умовах (ігровій ситуації, у своєму імені) навіть молодші дошкільники можуть навчитися розрізняти на слух тверді і м'які, дзвінкі і глухі приголосні, називати перший і останній звук у слові, і для дітей таке завдання не складає значних труднощів.

Поза ігровою імітацією звуковий аналіз слів доступний дітям середнього дошкільного віку, у момент найбільш гострої „мовної чутливості”.

Починаючи з 5-6-річного віку діти можуть проводити повний звуковий аналіз слова, якщо вони оволодіють певною дією (певним способом обстеження звукового складу слова) – дією підкресленого протягування окремих звуків (**ммак**, **лліс**). Такий прийом дозволяє дітям вільно орієнтуватися у звуковому складі слова. Уміння проводити звуковий аналіз слів сприяє успішному оволодінню читанням і письмом.

До шести-семи років завершується процес фонематичного розвитку дитини, вона починає усвідомлювати звуковий склад рідної мови. Розрізняє і виділяє голосні, тверді й м'які звуки. Дитина готова до навчання грамоти (читання і письма) в школі.

Розвиток синтаксичної сторони мовлення

Протягом дошкільного дитинства розвивається і вдосконалюється синтаксична сторона мовлення дітей.

У мовленні молодших дошкільників переважають прості речення. Характерним для цього віку є вживання на початку речень часток *a, i, ось*. Вживаються в молодшому дошкільному віці сполучникові і безсполучникові складносурядні речення, але головним чином при дослівному переказі казок. У мовленні дітей цього віку зустрічаються і складнопідрядні речення простої конструкції. Сполучниковий зв'язок у них часто замінюється інтонацією. Найбільш широко вживаються додаткові речення часу.

У середньому дошкільному віці в мовленні дітей, як і раніше, переважають прості речення, але структура їх ускладнюється, з'являються речення з однорідними членами. Змінюється структура складносурядних і складнопідрядних речень. У складносурядних реченнях починають зустрічатися вставні слова, з'являється сполучник *ні*, який у мовленні дітей молодшого віку не вживається. У складнопідрядних реченнях з'являються додаткові речення причини, порівняльні, умовні, правда, останні використовуються дуже рідко. Уперше в середньому дошкільному віці діти використовують у мовленні узагальнюючі слова і однорідні додатки.

У мовленні старших дошкільників зростає кількість поширених речень з однорідними членами, збільшується об'єм простих і складних речень. До кінця дошкільного дитинства дитина оволодіває майже всіма сполучниками і правилами їх використання. Однак навіть у дітей, які вступають до I класу, основний масив тексту (55 %) складають прості речення.

Важливим моментом у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку є кількість узагальнюючих слів і ріст додаткових речень. Це свідчить про розвиток у старших дошкільників абстрактного мислення.

Усвідомлення словесного складу мовлення

Практичне оволодіння мовленням іде в дошкільному віці успішно, усвідомлення ж самої мовної діяльності та усвідомлення словесного складу мовлення значно відстає. Тривалий період у процесі спілкування дитина орієнтується не на словесний склад мовлення, а на предметну ситуацію, яка й визначає для неї розуміння слів. Але для оволодіння грамотою дитині необхідно навчитися усвідомлювати словесний склад мовлення.

Без спеціального навчання діти відносяться до речення, як до єдиного смислового цілого, єдиного словесного комплексу, який визначає собою цілісну ситуацію, реальну дію і подію.

Дослідження С.Н.Карпової показали, якщо перед дитиною 3-7 років ставиться завдання виділити слова в реченні, то дитина орієнтується на ситуацію, про яку говориться в реченні. У відповідь на питання, скільки слів у реченні, діти цілком повторюють це речення. Наприклад, дається речення „Дівчинка пішла в сад”. Дитина говорить, що в ньому одне слово і повторює речення.

С.Н.Карпова в процесі експерименту виявила, що якщо в бесіді з кожною дитиною вводити елементи навчання (повторні і навідні питання, зразок правильного виокремлення слів, похвала або засудження отриманих результатів), деякі діти переходять на наступний ступінь аналізу речення.

Одні дошкільники (діти до 5 років) переходять до аналізу предметного змісту ситуації, визначеної в реченні. Наприклад, у реченні „Віта годувала братика” дитина виділяє: „Перше слово „Віта”, друге „Віта годувала братика”. Об’єктивно таке виокремлення являє собою перший крок до виокремлення елементів мовної дійсності – слів.

Діти другої групи (молодшого, середнього і старшого віку) починають виокремлювати інтонаційно-смислові групи підмета і присудка. Так, речення „Хлопчики будуть грати в м’яч” дитина аналізує так: „Хлопчики” – перше слово. Друге слово – „Будуть грати в м’яч”. Такий тип виокремлення свідчить про те, що дитина робить перші кроки в аналізі елементів речення.

Третю групу складають діти, які виокремлюють у реченні всі категорії слів, крім сполучників і прийменників. Це значить, що вони переключаються на мовну дійсність і слова як елементи мовлення. Однак уявлення дитини про мовну дійсність нестійкі й неусвідомлені. Діти ще переходять до виділення предметних компонентів речення.

Таким чином, якщо перед дитиною ставиться завдання виокремлення слів у реченні, але не організовується орієнтування на суттєві ознаки слова, дійсність мовлення нею дуже смутно і слабо диференціюється.

Дослідження С.Н.Карпової показало принципову можливість формування в дошкільників умінь виокремлювати в мовленні слова всіх категорій на основі критеріїв слова, які даються їм у доступній формі: 1) слово являє собою звукову сукупність; 2) слово завжди має певне значення. При цих умовах у дитини незалежно від віку формувалось достатньо адекватне й усвідомлене уявлення в слові.

Під час навчання дітей-дошкільників елементарному розчленуванню мовлення на слова можна не давати понятійних

критеріїв мовлення, а використовувати визначення шляхом наочної демонстрації слова, прикладів його використання тощо. На цій основі буде уточнюватися уявлення про слово, значення слова „слово”, яке стихійно склалося в дитині.

У тому випадку, коли дитина починає читати, вона починає усвідомлювати і словесний склад мовлення. Однак під час стихійного формування здатність до усвідомлення словесного складу мовлення складається надзвичайно повільно. Значно прискорює формування здатності до усвідомлення словесного складу мовлення спеціальне навчання, завдяки якому до кінця дошкільного дитинства діти починають чітко виокремлювати слова в реченні.

2.2. Розвиток функцій мовлення Комунікативна функція

Ситуативне мовлення – мовлення, зміст якого зрозумілий співбесіднику тільки під час урахування ним тієї ситуації, про яку розповідає дитина.

Контекстне мовлення – зв’язне мовлення, зміст якого зрозумілий співбесіднику на основі одних тільки мовних засобів і не вимагає опори на конкретну ситуацію.

Пояснювальне мовлення – мовлення, яке вимагає певної послідовності викладу, встановлення причинно-наслідкових зв’язків у ситуації, яку повинен зрозуміти співбесідник.

Одна з основних функцій мовлення в дошкільному віці – комунікативна функція, або функція спілкування. Уже в ранньому дитинстві дитина користується мовою як засобом спілкування.

Однак дитина раннього віку спілкується лише з близькими або добре знайомими людьми. Спілкування в цьому випадку виникає з приводу конкретної ситуації, у яку включені дорослий і сама дитина. Спілкування в конкретній ситуації з приводу тих чи інших дій і предметів здійснюється за допомогою ситуативного мовлення. Це мовлення являє собою питання, які виникають у зв’язку з діяльністю або при знайомстві з новими предметами або явищами, відповіді на питання, нарешті, певні вимоги. Воно може бути зрозуміле співбесіднику тільки при врахуванні тієї ситуації, про яку розповідає дитина.

Ситуативне мовлення повністю ясне співбесідникам, але звичайно незрозуміле сторонній особі, яка не знає ситуації. Розповідаючи про щось побачене, дитина говорить короткими, неповними реченнями, багато частин мови замінює жестами і діями, які щось зображають, замінює назви речей або людей займенниками, і говорить так, ніби впевнена, що співбесідник сам був свідком події, яка відбувалася.

Трирічна дитина, розповідаючи, говорить: „А він я-я-к йому дасть! А він тоді ... бац, і все...”. Якщо співрозмовник робить спробу уточнити, хто ж кого вдарив і за що або хоче з’ясувати інші подробиці події, про яку розповідає дитина, його запитання викликають невдоволення маленького розповідача. Вони йому заважають.

Під впливом навколишніх дитина починає перебудовувати ситуативне мовлення на мовлення, зрозуміле слухачам. Поступово дитина вводить замість займенників, які безкінечно повторюються, іменники, які вносять певну ясність. Це суттєвий етап у мовному розвитку дитини. Ситуативний спосіб викладу ніби переривається поясненнями, орієнтованими на співбесідника. Так, п’ятирічні діти, прагнучи до того, щоб співрозмовник їх правильно зрозумів, самі уточнюють свою розповідь, пояснюючи необхідне: „Тоді він, м’яч, і покотився”, „А він я-як стрибне на неї... вовк, на Червону Шапочку...”.

Розширення кола життєвих стосунків дошкільного віку, виникнення в дошкільників самостійної практичної діяльності приводить, стверджує Д.Б.Ельконін, до дальшої диференціації функцій і форм мовлення. У процесі спілкування з дорослими та однолітками, а також у ході розвитку самостійної діяльності в дитини виникає необхідність передати свої враження, отримані поза безпосереднім контекстом із співбесідником, домовитися про здійснення спільного задуму діяльності, спланувати її, розподілити між товаришами обов’язки, розповісти про виконану роботу тощо. Таким чином, у дитини виникає потреба в тому, щоб її мовлення зрозуміло поза залежністю від ситуації в розмові.

Нові потреби діяльності і спілкування сприяють дальшому інтенсивному оволодінню мовою. Мовлення дитини стає все більш зв’язним. Ситуативне мовлення – основна форма мовлення молодшого дошкільника – поступово починає давати місце контекстному мовленню, мовленню-повідомленню. Контекстне мовлення, тобто зв’язне, характеризується тим, що його розуміння співбесідником можливе на основі одних тільки мовних засобів і не вимагає опори на конкретну ситуацію. Воно достатньо повно описує ситуацію, для того щоб бути зрозумілим без безпосереднього сприймання цієї ситуації. Контекстне мовлення вимагає розгорнутого, повного, логічного викладу, нових граматичних форм. Переказ книг, розповідей про цікавий випадок чи опис предмета не можуть бути зрозумілими без змістовного викладу. За своєю структурою контекстне мовлення наближається до письмового. Важливою рисою контекстного мовлення є довільність.

У своїх розповідях діти спираються на досвід, наявний у них, на певні знання. Крім фактичного матеріалу, вони використовують і вдумані факти, придумуючи розповіді, які носять творчий характер.

Контекстне мовлення не витісняє повністю ситуативного. Дитина користується то однією, то іншою формою, залежно від характеру спілкування і його змісту. Дослідження показують, що ситуативне мовлення в дошкільників присутнє в розповідях на теми із власного побуту, під час переказу з використанням картинок. Але навіть у 3-4 роки ситуативність мовлення менше виражена при переказі без використання картинок.

У старших дошкільників ситуативність мовлення помітно знижується і в побутових розповідях, і в переказах незалежно від наявності картинок. Зростають риси контекстності. Мовлення стає більш послідовним і логічним.

Контекстним мовленням дитина оволодіває під впливом систематичного навчання. Притому вирішальне значення має мовний зразок дорослого. На заняттях у дитячому садку дітям доводиться викладати більш абстрактний зміст, ніж у ситуативному мовленні, у них з’являється потреба в нових мовних засобах і формах, які діти засвоюють із мовлення дорослих. Цим видом мовлення дитина інтенсивно оволодіває в середньому дошкільному віці.

У старшому дошкільному віці контекстне мовлення досягає високого рівня. На питання дитина відповідає точними короткими або поширеними реченнями. Розвивається вміння оцінювати висловлювання: відповіді товаришів, доповнювати і виправляти. У 6 років дитина може послідовно і чітко складати описову розповідь на певну тему. Дальший розвиток контекстного мовлення відбувається в шкільному віці.

Особливим видом мовлення дитини є пояснювальне мовлення. Воно спирається на розвиток мислення і вимагає від дитини вміння встановлювати і відображати в мовленні причинно-наслідкові зв’язки. Пояснювальне мовлення передає достатньо складний зміст.

У старшому дошкільному віці в дитини виникає потреба пояснити однолітку зміст гри, яка має бути, будову іграшки та багато іншого. Часто навіть незначні непорозуміння приводять до взаємного незадоволення, до конфліктів. Пояснювальне мовлення вимагає певної послідовності викладу, виділення основних зв’язків, відношень у ситуації, яку співбесідник повинен зрозуміти. Пояснювальне мовлення має суттєве значення як для формування колективних взаємин дітей, так і для їхнього розумового розвитку. Цей вид мовлення в дошкільному віці тільки починає розвиватися, тому дитині дуже важко вислухати до кінця пояснення дорослого. Дитина прагне скоріше розпочати гру, відвертається від пояснення умов і правил гри.

Пояснювальне зв’язне мовлення, яке необхідне при включенні однією дитиною іншої в ситуацію нової гри, дошкільники дуже часто

підміняють ситуативним мовленням. Дошкільнику важко побудувати мовлення таким чином, щоб пояснити, чому слід робити так, а не інакше. Він зосереджує своє пояснення лише на виконавчій діяльності того, кого він прагне включити в гру. У тому випадку, коли дорослі створюють спеціальні умови, які вимагають від старшого дошкільника розкрити смисл пояснення, у дитини виявляється вміння добиватися, щоб інший зрозумів зміст пояснення.

Плануюча функція

Протягом дошкільного віку мовлення дитини перетворюється в засіб планування і регуляції її практичної поведінки. У цьому полягає плануюча функція мовлення. Виконувати цю функцію мовлення починає у зв'язку з тим, що воно зливається з мисленням.

У кінці раннього, у молодшому і середньому дошкільному віці мовлення часто влітається в самостійну практичну діяльність дитини. Дошкільник, нікому не адресуючи, називає предмети, з якими він діє, розповідає про свої дії, планує майбутні дії, аналізує їх результати. Таке мовлення не виконує функції спілкування. Ж.Піаже назвав таке мовлення егоцентричним. Л.С.Виготський експериментально довів, що егоцентричне мовлення за своєю природою мовлення соціальне. Його виникнення пов'язане з невідособленістю і невиділеністю в дитини мовлення для себе і мовлення для дорослих. Поява егоцентричного мовлення пов'язана з тенденцією молодших дошкільників до спільної діяльності з дорослими. Чим менш самостійна дитина, чим більші утруднення викликає в неї діяльність, тим вища ця тенденція. Егоцентричне мовлення – своєрідний мовний замітник реального практичного співробітництва з дорослим, який виражає бажаний для дитини зміст співробітництва і допомоги. У цьому полягає регулююча функція егоцентричного мовлення.

Егоцентричне мовлення – мовлення дитини, яке виникає під час діяльності і звернене до самої себе.

Експериментальні дослідження показали, що егоцентричне мовлення виконує функцію планування діяльності. Дитина ніби наперед формулює задум своєї діяльності, а потім, у міру її виконання, словесно фіксує отримані результати; уголос намічає нові шляхи, розв'язує труднощі, які виникли.

Спочатку мовлення включається в діяльність дитини на всьому її протязі. Це регулююче, констатуюче мовлення з приводу вже здійсненої дії, потім мовлення поступово переноситься на початок діяльності,

являючи собою прототип майбутнього внутрішнього планування і розв'язання завдання. Причому на першому етапі дитина звертається до дорослого і називає йому свою дію, що має бути – „планування для іншого”. Потім виникає планування для себе, мовне оволодіння власною поведінкою.

До кінця дошкільного віку самостійна діяльність дитини складається ніби з двох етапів:

- 1) прийняття рішення і планування, що здійснюється в мовній формі;
- 2) практичне виконання діяльності відповідно до прийнятого рішення і плану.

Егоцентричне мовлення йде на спад. Воно поступово згортається, інтеріоризується і перетворюється в дітей 5-6 років у внутрішнє мовлення, зберігаючи в цій формі свою плануючу функцію. Егоцентричне мовлення є, таким чином, проміжною ланкою між зовнішнім і внутрішнім мовленням дитини.

Інші функції мовлення

У дошкільному віці ускладнюються зв'язки мислення і мовлення, складається узагальнююча функція мовлення, коли воно виступає знаряддям мислення. Слово фіксує результат пізнавальної діяльності, закріплюючи його у свідомості дитини. Дитина не тільки констатує сприйняте або відтворене минулий досвід, вона міркує, зіставляє факти, робить висновки, відкриваючи в предметі сховані зв'язки і закономірності. Словесні міркування в 6-7 років перетворюються в спосіб розв'язання завдань. Включення мовлення в пізнавальну діяльність приводить до інтелектуалізації всіх пізнавальних процесів. Мовлення перебудовує чуттєве пізнання, змінює співвідношення мислення і дії, закріплює оцінки, судження, що приводить до розвитку вищих форм інтелектуальної діяльності.

Дошкільник користується мовленням не тільки для встановлення контакту, але і для отримання нової змістовної інформації, яку він включає в розв'язання мислительних завдань. Узагальнююча функція переплітається з комунікативною.

Розвиток розуміння мовлення в дошкільному віці зв'язаний з виконанням доручень, ознайомленням з літературними творами.

Розуміння літературних творів виявляється в тому, що дитина може зосередитися на достатньо великій кількості персонажів, складному сюжеті, опис. Вона виділяє не тільки зміст, але і головну ідею творів. Старший дошкільник визначає основних героїв і другорядних, висловлює і мотивує своє ставлення до них, дає їм аргументовану оцінку,

визначає форму твору (казка, вірш, оповідання) і деякі засоби мовної виразності, наприклад, порівняння. У процесі переказу дитина використовує виразні засоби, характерні для літературного твору.

Розуміння інструкції дорослого виявляється у двох основних моментах: у її відтягнутому виконанні і в слідуванні вказівці не тільки на ціль, але й на спосіб дії. Спочатку малюки, не дослухавши інструкції, відразу ж намагаються виконувати дію. Під час виконання вони слідують тим вказівкам, які відносять до загальної мети дії: що потрібно зробити. Виконання вказівок, які відносяться до способу дії, відбувається тільки в тому випадку, коли вони відображають кожний окремий акт дії або групу однорідних актів, а дія слідує відразу за словом. Самостійно організувати свою діяльність на основі інструкції малюк не може. Поступово словесні вказівки дорослого перетворюються в основу для виконання системи цілеспрямованих дій. Діти не доводять справу до кінця, але напрям їх дій залишається правильним. Вони ставлять питання, уточнюючі вказівки, звертаються до дорослого за підтвердженням правильності своїх дій. Іноді дошкільники помічають, що їхня дія не відповідає інструкції. Тоді вони переривають виконання завдання або виправляють свою дію. У цілому із завданням вони не справляються, потрібний результат ними не досягається. Переломним моментом у розвитку розуміння інструкції і становлення регулюючої функції мовлення є самостійна організація дошкільниками своєї діяльності на основі цієї інструкції. Діяльність починає відбуватися за єдиним планом, який виникає до її початку під впливом інструкції дорослого, коли всі його вказівки відносно мети і способу дій виконуються.

У дошкільному віці виникає і саморегулятивна функція. Мовлення дитини все більше включається в її діяльність, виконуючи функцію планування, що приводить до виділення в діяльності старшого дошкільника двох моментів: прийняття рішення і планування його практичного виконання. Мовлення переміщується з результату діяльності на її початок, не тільки фіксуючи її результат, але й передбачаючи його. Планування діяльності в мовленні значно підвищує її ефективність, робить задум стійким, а його досягнення більш швидким, точним, правильним. На основі планування практична і розумова діяльність стають довільними і цілеспрямованими.

Дитина в грі, малюванні та інших видах продуктивної діяльності відкриває для себе можливість використовувати предмети-знаки як замітники відсутніх предметів.

Розвиток мовлення як знакової форми діяльності не може бути зрозумілим поза його співвідношенням з розвитком інших форм. У грі дитина відкриває знаковий смисл предмета-замінника, а в малюванні –

знаковий смисл графічних побудов. Одночасне називання одним словом-найменуванням відсутнього предмета і його замітника або предмета і графічної побудови насичує значення слова знаковим смислом. Слово виступає як своєрідний знак, який використовується для збереження і передачі деякої ідеальної інформації про те, що лежить за межами словесного позначення.

Дошкільне дитинство – період надзвичайно інтенсивного розвитку комунікативних форм і функцій мовної дійсності. Це пов'язано з ускладненням діяльності дитини і зміною її стосунків з навколишніми.

На стадії дошкільного дитинства провідним видом діяльності стає сюжетно-рольова гра, яка вимагає узгодженого виконання правил. Зростаюча самостійність дитини відкриває можливості для виникнення різноманітних творчих видів діяльності (зображувальної, конструювання, початкових форм навчальної і трудової діяльності). У дитини виникає потреба у формулюванні задуму діяльності, у констатації утруднень, у міркуваннях з приводу способів виконання діяльності.

Завдячуючи накопиченим знанням, участі в нових, більш складних видах діяльності значно розширюється коло спілкування дітей. Воно стає багатшим і різноманітнішим. Розширення кола спілкування і прагнення до мовних контактів сприяє розвитку логічного мовлення – зв'язного висловлювання, об'єднаного єдиною думкою і побудованого із врахуванням цієї думки. Протягом дошкільного дитинства монологічне мовлення співіснує з діалогічним. Кожна із форм використовується у відповідних умовах спілкування.

У свою чергу більш розвинене мовлення забезпечує розв'язання більш складних завдань спілкування і сприяє протіканню діяльності спілкування на більш високому рівні.

Рівень розвитку зв'язного мовлення тісно зв'язаний з рівнем оволодіння всіма сторонами рідної мови: словником, граматичною будовою, звуковим складом.

Центральною особливістю дошкільного віку є виникнення до 4-5 років плануючої функції мовлення, яке спочатку виявляється в голосному мовленні. На останньому етапі розвитку планування стає внутрімовним.

Складовою частиною мовного розвитку дітей 5-6 років поряд із вдосконаленням практичних навичок є усвідомлення мовної дійсності в процесі спеціально організованого навчання.

Дитина вчиться викладати свої думки зв'язно, логічно, міркування перетворюються в спосіб розв'язання інтелектуальних завдань, а мовлення стає знаряддям мислення і засобом пізнання, інтелектуалізації пізнавальних процесів.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. У яких напрямках іде розвиток мовлення в дошкільному віці?
2. Охарактеризуйте кількісні і якісні зміни в розвитку словника дошкільника.
3. Що таке фонематичний слух?
4. З якого віку діти можуть проводити повний звуковий аналіз слова?
5. Що собою являє ситуативне мовлення?
6. Що таке контекстне мовлення?
7. Що найбільш характерне для пояснювального мовлення дошкільників?
8. Назвіть функції мовлення дошкільника.
9. У чому полягає плануюча функція мовлення?

Література

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації // Дошкільне виховання. – 1999. - № 6. – С.3-4.
2. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.244-262.
3. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984. – С.102-112.
4. Запорожец О.В. Психология. – К.: Рад.школа, 1967. – С.107-113.
5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.153-162.
6. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978. – С.244-255.
7. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.274-282.
8. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, 1985.
9. Сохин Ф.А. Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению грамоте // Вопросы психологии. – 1974. - №2. – С.138-142.
10. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника // Вопросы психологии. – 1989. - № 3. – С.39-43.
11. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия. – С.131-140.
12. Ушакова О. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. – 1972. - № 9. – С.22-32.

Тема 3. Сенсорний розвиток

Психологічні основи сенсорного розвитку

Відчуття – відображення властивостей предметів та явищ об'єктивного світу внаслідок безпосереднього на органи чуття.

Сприймання – цілісне відображення предметів, ситуацій виникає у свідомості людини внаслідок безпосереднього впливу на органи чуття.

Сенсорне виховання спрямоване на формування і вдосконалення в дітей сенсорних – найпростіших пізнавальних процесів, за допомогою яких набувається досвід орієнтування в найрізноманітніших зовнішніх властивостях навколишніх предметів і явищ.

Сенсорне виховання – цілеспрямоване вдосконалення, розвитку у дітей сенсорних процесів (відчуттів, сприймання, уявлень).

Мета сенсорного виховання дошкільників – навчити точно, повно і розчленовано сприймати предмети, їхні властивості і відношення (колір, форму, величину, розміщення в просторі, висоту звуків тощо). Спеціальні дослідження показали, що без такого навчання сприймання в дитини тривалий час залишається поверховим, фрагментарним і не створює необхідної основи для загального розумового розвитку, зокрема формування спостережливості, мислення, мовлення, а згодом – для повноцінного засвоєння знань та навичок у початкових класах школи.

У працях О.В.Запорожця, О.П.Усової, Н.П.Сакуліної, Л.А.Венгера, М.М.Подьякова показано, що розвиток сприймання є складним процесом; у нього входять такі головні моменти: по-перше, дитина засвоює певні сенсорні еталони, які є результатом суспільного досвіду; по-друге, вона оволодіває способами обстеження різноманітних предметів. Сенсорне виховання і має спрямовуватися насамперед на забезпечення цих двох моментів.

Сенсорні еталони – це загальноприйняті зразки тих чи інших властивостей та відношень предметів. Скажімо, коли йдеться про форму, то сенсорними еталонами, за допомогою яких ми її пізнаємо, є геометричні фігури – круг, квадрат, трикутник, овал, циліндр тощо. Коли йдеться про визначення (сприймання) кольору предмета, то еталонами тут є сім кольорів спектра, білий чи чорний. У природі, звичайно, існує величезне розмаїття форм і барв, однак людство зуміло їх упорядкувати,

звести до певної системи, куди входить не так і багато різновидів. Оволодіння цими сенсорними еталонами дає змогу сприймати навколишній світ немовби крізь призму суспільного досвіду. Отже, дитина привчається бачити властивості предметів саме як різновиди або поєднання відомих зразків.

Дослідники наголошують, що забезпечити засвоєння сенсорних еталонів означає сформулювати уявлення про основні різновиди кожної властивості предмета (його кольору, величини, форми тощо). Однак самі собою такі уявлення не зможуть керувати сприйманням, коли дитина не знатиме способів, котрі допомогли б їй встановити, якому зразкові відповідає властивість певного предмета, що з ним вона має справу в даний момент – у дидактичній грі, на занятті або під час спостережень та розваг. Способи порівняння властивостей предметів з еталонами (зразками) і є способами обстеження предметів; цим способом дитину треба спеціально навчити.

Таким чином, основний зміст сенсорного виховання в дошкільному закладі полягає в ознайомленні дітей із сенсорними еталонами і навчанні їх способів обстеження предметів.

У повсякденному житті, під час самостійних ігор, праці, на прогулянках малята стикаються з комплексами різних властивостей предметів, проте помічають, виділяють і усвідомлюють лише деякі з них. І практика, і спеціальні дослідження підтверджують, що сенсорний досвід, набутий стихійно, без керівництва дорослих, досить бідний, поверховий.

Керівництво сенсорним вихованням дитини тісно пов'язане з урахуванням її вікових особливостей. Так, до трьох років вона ще не готова зрозуміти значення зразків (еталонів), з якими треба порівнювати властивості різних предметів. Кружечок, кулька, кольорова смужка для неї такі ж одиничні й конкретні, як м'ячик, годинник, чашка, книжка тощо. У цей час важливо забезпечити нагромадження різноманітних уявлень, щоб закласти основу для подальшого засвоєння і використання сенсорних еталонів.

Це не означає, однак, що в роботі з малятами треба використовувати надто багато форм і кольорів, ідеться лише про основні види, які згодом виступатимуть як еталони. Вихователь повинен користуватися назвами кольорів та форм, організовувати такі дії малят з предметами, які спрямували б їх увагу на певні властивості і вели до утворення відповідних уявлень, але не вимагати, щоб дитина обов'язково запам'ятала їх. Повноцінне засвоєння назв можливе тільки поряд із засвоєнням сенсорних еталонів.

Разом з тим важливо визначити дії, які ведуть до виділення властивостей та утворення елементарних уявлень про них. Це насамперед

предметні дії, в основі яких лежить зіставлення предметів між собою за формою, розміром, кольором: дитина добирає пари з групи предметів або шукає серед них названу дорослим річ. Важливо, щоб вона навчилася використовувати як зразок будь-який предмет – це готуватиме її до засвоєння загальноприйнятих еталонів. Найлегше малята оволодівають вибором предмета за формою (серед простих форм), складніший для них вибір за розміром (величиною) і найважчий – за кольором.

Опановуючи дії зіставлення предметів за їхніми властивостями, добору предметів з однаковими властивостями, діти спочатку накладають їх один на інший і порівнюють за формою та величиною або щільно прикладають і порівнюють за кольором. Такі дії даються їм досить легко, а згодом, оволодівши прийомами зовнішнього зіставлення, діти переходять до зіставлення “на око”, тобто суто зорового. Отже, у ранньому і молодшому дошкільному віці в процесі здійснення завдань сенсорного виховання доцільніше використовувати плоскі предмети, які легко й зручно накладати, прикладати, зіставляючи і порівнюючи їх за певними властивостями. Згодом, коли дитина набуде певного досвіду, можна і треба використовувати об'ємні предмети.

Сучасна методика сенсорного виховання спрямована головним чином на формування пізнавальної активності самої дитини, а тому потребує спеціальної організації обстеження. Обстеження предметів проводиться по-різному залежно від його мети. Так, перед конструюванням головна увага звертається на будову, основні вузли кріплення. Предмет розглядається з різних боків для визначення його об'єктивної форми.

Організовуючи обстеження предмета перед малюванням, вихователь зосереджує увагу дітей на його контурі – для цього пропонує обвести пальцем чи долонею зовнішню частину або рухом руки в повітрі відтворити форму предмета після його зорового обстеження (з одного боку) під керівництвом педагога.

Хоча характер обстеження предметів і залежить від наступної продуктивної діяльності дітей, усе ж Н.П.Сакуліна та М.М.Подьяков виділяють ряд моментів, які є головними під час його організації, а саме:

1. Сприймання цілісного предмета, створення загального враження про нього.
2. Виділення основних частин предмета, визначення їх властивостей.
3. Визначення просторового розміщення одних частин відносно інших (вище, нижче, ліворуч, праворуч).
4. Виділення дрібніших частин предмета і з'ясування їх просторового розміщення відносно основних.

5. Повторне цілісне сприймання предмета, закріплення враження.

У такій послідовності обстежуються найрізноманітніші предмети, а тому таке обстеження можна назвати узагальненим.

Інший характер має обстеження під час праці в природі. Важливо, щоб діти вміли відрізнити суху землю від вологої, розпушену від твердої, культурну рослину від дикорослої. Для цього їм досить мати уявлення про деякі характерні властивості ґрунту й рослин. Звідси випливають і завдання сенсорного виховання в процесі праці в природі. Так, під час обстеження ґрунту важливо звернути увагу дітей на його колір, консистенцію, вологість, навчити обмацувати і розминати землю пальцями. Під час обстеження культурної рослини – виділяти кілька характерних ознак стебла та листків і відповідно організувати сприймання їх.

Виділення звуків мови (здійснення звукового аналізу слова, формування фонематичного слуху) проводиться у формі підкресленої, розчленованої вимови (цей спосіб опрацьований Д.Б.Ельконіним та Л.С.Журовою).

Отже, способи обстеження, які застосовуються в сенсорному вихованні, різноманітні і залежать, по-перше, від характерних властивостей предметів (кольору, форми, звуків, запаху тощо), а по-друге, від мети обстеження. Разом з тим усі вони спрямовані на організацію пізнавальних дій самої дитини, формування її розумової активності.

У дитячому садку сенсорне виховання здійснюється на заняттях і в повсякденному житті, входить у різні види діяльності дітей і набуває різних форм. Однак усі ці форми мають спільну спрямованість: створити в дітей багатий чуттєвий досвід – досвід орієнтування в найрізноманітніших властивостях предметів, виховати культуру сприймання, уважність, здатність реагувати на безпосередній вплив явищ навколишньої дійсності.

Розвиток основних видів чутливості

Складний шлях розвитку сприймання в перші роки життя дитини. Багато цікавих, великих змін відбувається в цей період, і в першу чергу вони стосуються розвитку основних видів чутливості.

Протягом дошкільного віку відбувається помітне підвищення чутливості аналізаторів. Так, гострота зору в молодших дошкільників підвищується на 15-20%, у старших – на 25-30%. За даними Т.В.Єндовицької, діти 4-5 років розрізняють розрив у кільці Ландольта в середньому з віддалі 207,5 см, у 5-6 років – 270 см, у 6-7 – 303 см.

Виявлена також залежність рівня гостроти зору від умов діяльності – гострота зору значно зростає, коли дослідження ведеться в ігровій ситуації (приріст її виражається в середньому на 17,2 % в дітей 4-5 років, на 29,8 % в дітей 5-6 років, на 30,2% в дітей 6-7 років).

Розвивається в дошкільний період і розрізнення кольорів: підвищується його точність і тонкість.

Дослідження, проведене З.М.Істоміною, показало, що вже до двох років діти при безпосередньому сприйманні достатньо добре розрізняють чотири основних кольори – червоний, синій, зелений, жовтий. Диференціація ж проміжних тонів – оранжевого, голубого і фіолетового викликає в них труднощі. У дошкільний період поліпшується не тільки розрізнення кольорів при безпосередньому сприйманні, але і за словом – найменуванням. Виявлено, що з 4 років встановлюється міцний зв'язок між кольором і його найменуванням у відношенні основних тонів, а з 5 років – і у відношенні проміжних. За даними Кука, точність розрізнення відтінків до шести років зростає приблизно у два рази. Із середнього дошкільного віку діти починають розрізняти і ясність, однак диференціація відтінків ясності може спостерігатися і в молодших дошкільників, коли вони набувають сигнального значення. Розвитку цього процесу протягом дошкільного віку сприяє і позначення цих відношень словами “темне”, “ясне”.

Має свої особливості і слухова чутливість. Гострота слуху в дітей 5-6 років у 3-4 рази вища, ніж у молодших дошкільників. Дослідження показують, що гострота тонального слуху дітей до 13 років знижена порівняно з гостротою слуху дорослих, з віком вона підвищується. При цьому пороги чутливості дітей 3-4 років перевищують пороги чутливості дорослих на 7-11 дБ, а пороги чутливості п'яти-, шестирічних дітей на 5-8 дБ.

У дошкільний період розвивається звуковисотна розпізнавальна здатність. Однак фонематичний (мовний) і музичний (або звуковисотний) слух формується не паралельно. Фонематичний слух починає розвиватися вже з кінця першого року життя людини, і до початку дошкільного періоду дитина вже практично диференціює всі звуки рідної мови, оволодіває як пасивним, так і активним мовленням. Сприймання ж звуковисотних відношень до 4,5-5 років являє труднощі для дітей.

Виявлені також значні індивідуальні особливості у сприйманні музики, особливо в розпізнаванні висоти, тембру. Під час сприймання музичних творів дошкільники вловлюють переважно його динамічну сторону – ритм, темп; мелодію і гармонію сприймають гірше.

Різноманітні методи і прийоми, які допомагають розвинути в дошкільників музичний слух. Серед них особливий інтерес викликає метод опосередкованого моделювання. Суть його полягає в тому, що дітей учать моделювати властивості і відношення певних об'єктів за допомогою інших предметів.

Основи цього методу успішно використовуються в практиці музичного виховання в дитячих садках, особливо широко – у старшому дошкільному віці в так званій “донотний період навчання”, коли в дітей формують поняття про високі і низькі, довгі і короткі звуки, учать розрізнати їх, упізнавати напрям руху мелодії.

У цей період суттєво удосконалюється кінестетична і тактильна чутливість. Показником розвитку цього відчуття може служити розпізнавання ваги предметів. У віці від 4 до 7 років ця здатність зростає приблизно у два рази.

Розвивається в дошкільному віці і нюхова чутливість. Старші дошкільники допускають меншу кількість помилок при розпізнаванні запахів, точніше їх називають.

Абсолютна чутливість – психофізична характеристика чутливості індивіда, яка характеризує здатність індивіда відчувати гранично малі за інтенсивністю впливи об'єктів реального світу.

Сенсорні еталони та їх засвоєння

Розвиток орієнтування у властивостях предметів має дві сторони:

- 1) засвоєння сенсорних еталонів;
- 2) розвиток дій сприймання.

Ознайомлення із сенсорними еталонами і способами їх використання займає основне місце в сенсорному розвитку дитини. Засвоєння сенсорних еталонів не тільки значно розширює сферу властивостей, які пізнає дитина, але дозволяє відображати взаємозв'язок між ними.

Уже в ранньому дитинстві в дитини накопичується певний запас уявлень про різноманітні властивості предметів, і деякі з цих уявлень починають відігравати роль зразків, з якими дитина порівнює властивості нових предметів у процесі їх сприймання.

У дошкільному дитинстві відбувається перехід від застосування таких предметних зразків, які є результатом узагальнення власного сенсорного досвіду дитини, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів. Сенсорні еталони – це вироблені людством уявлення про основні різновидності кожного виду властивостей і відношень – кольору, форми, величини предметів, їх положення в просторі, висоти

звуків, тривалості проміжків часу тощо. Цей термін був запропонований О.В.Запорожцем під час розробки теорії розвитку сприймання, формування предметних дій.

Сенсорні еталони – вироблені людством уявлення про основні різновидності кожного виду властивостей і відношень.

Вони виникли в ході історичного розвитку людства і використовуються як зразки, мірки, за допомогою яких встановлюють і визначають відповідні властивості і відношення.

Засвоєння сенсорних еталонів так само, як і формування будь-яких уявлень про властивості предметів, відбувається в результаті дій сприймання, спрямованих на обстеження різновидів форми, кольору, відношень за величиною та інших властивостей і відношень, які повинні набути значення зразків. Однак цього недостатньо. Необхідно ще, щоб дитина виділила ті основні різновиди властивостей, які застосовуються як еталони, зі всіх інших, почала б порівнювати з ними властивості різноманітних предметів.

Необхідні умови для оволодіння загальноприйнятими еталонами створюються вперше в продуктивних видах діяльності. Коли перед дитиною ставлять завдання відтворити в малюнку, конструкції, аплікації той чи інший предмет, вона намагається співвіднести особливості цього предмета з особливостями матеріалу, який є. Це примушує дитину по кілька разів обстежувати матеріал, веде до запам'ятовування кольору фарб, форми кубиків, елементів мозаїки. Оскільки, будуючи зображення різних предметів, діти кожний раз використовують одні й ті ж фарби, кубики, елементи мозаїки, їх властивості співвідносяться із властивостями багатьох предметів, поступово набуваючи значення зразків, еталонів.

Ускладнення продуктивних видів діяльності веде до того, що дитина поступово засвоює все нові й нові еталони форми і кольору, і приблизно до чотирьох-п'яти років оволодіває порівняно повним їх набором (відповідно з програмою дитячого садка).

З великими труднощами засвоюють діти уявлення про величину предметів. Загальноприйняті еталони величини на відміну від еталонів форми і кольору мають умовний характер. Це міри, свідомо встановлені людьми (сантиметр, метр). Система мір і способи їх використання, як правило, не засвоюються в дошкільному дитинстві. Сприймання величини розвивається в дошкільників на іншій основі – вони засвоюють уявлення про відношення за величиною між предметами. Ці відношення позначають словами, які вказують, яке місце займає предмет у ряду

інших (великий, маленький, найбільший тощо). Звичайно, до початку дошкільного віку діти мають тільки уявлення про відношення за величиною між двома предметами, які одночасно сприймаються (більший – менший). Визначити величину ізольованого предмета дитина не може, бо для цього потрібно відновити в пам'яті його місце серед інших. У молодшому і середньому дошкільному віці в дітей складаються уявлення про співвідношення за величиною між трьома предметами (великий, менший, найменший). Вони починають визначати як великі або маленькі деякі знайомі їм предмети незалежно від того, чи порівнюються ці предмети з іншими (“слон великий”, “муха маленька”).

Від засвоєння окремих еталонів форми, кольору дитина п'ятишестирічного віку переходить до засвоєння зв'язків і відношень між ними, уявлень про ознаки, за якими властивості предметів можуть змінюватися. За допомогою дорослих, у спеціально організованій діяльності діти засвоюють, що одна і та ж форма може варіювати за величиною кутів, співвідношенням осей або сторін, що форми можна згрупувати, відділивши прямолінійні від криволінійних.

Удосконалення уявлень про кольори приводить до засвоєння кольорових тонів спектра. Дитина знає про змінність кожного кольору за ясністю, про те, що кольори групуються на теплі і холодні, знайомиться з м'якими, пастельними і різними, контрастними поєднаннями кольорів.

Уявлення про величину збагачуються, коли дитина зіставляє предмет з іншими предметами різної величини. Крім загальних еталонів величини, у дітей складаються уявлення про окремі її виміри – довжину, ширину, висоту.

Усі ці уявлення діти засвоюють у процесі практичної діяльності, повсякденного орієнтування в навколишньому і далеко не завжди можуть бути усвідомлені і виражені словесно.

Засвоєння сенсорних еталонів відбувається не тільки відносно форми, кольору предметів, але й відносно всіх інших властивостей предметів і явищ. Так, у процесі мовного спілкування дошкільники засвоюють зразки, що відповідають системі звуків рідної мови, у процесі музичної діяльності – зразки звуковисотних і ритмічних відношень і т.д.

Ознайомити дітей із сенсорними еталонами – значить і організувати запам'ятовування дитиною слів, які позначають основні різновиди властивостей предметів. Слово-назва фіксує сенсорний еталон, закріплює його в пам'яті дитини, робить його застосування більш усвідомленим і міцним. Але це відбувається тільки в тому випадку, коли назви еталонів вводять на основі власних дій дитини по обстеженню і застосуванню відповідних еталонів. В умовах, коли дитині тільки

показують різновиди геометричних форм, кольорів, відношення величини і добиваються запам'ятовування їх назв, слово, навіть правильно вжите, не сприяє вдосконаленню уявлень і сприймань дитини-дошкільника.

Ознайомлення дітей із сенсорними еталонами протягом дошкільного віку поступово поглиблюються. По-перше, дітей знайомлять із усе більш тонкими різновидами еталонних властивостей. Так, відбувається перехід від ознайомлення з кольорами спектра до ознайомлення з їх відтінками, від ознайомлення з основними геометричними фігурами до ознайомлення з їх варіантами за співвідношенням осей і сторін, величини кутів і ін. По-друге, дітей знайомлять із зв'язками і відношеннями між еталонами – порядком розміщення кольорів у спектрі, послідовність зміни відтінків за якістю, групуванням кольорових тонів на теплі і холодні, м'які і контрастні, поєднання кольорів; діленням фігур на округлі й прямолінійні тощо.

Розвиток дій сприймання

Засвоєння сенсорних еталонів тільки одна із сторін розвитку орієнтування дитини у властивостях предметів. Друга сторона, яка нерозривно пов'язана з першою, – це **вдосконалення дій сприймання**.

Дитина вступає в дошкільний вік, володіючи діями сприймання, які склалися в ранньому дитинстві. Але ці дії ще не досконалі. Вони не дають можливості виокремлено сприймати складні властивості предметів, будувати чіткі й точні їх образи, які могли б спрямовувати і регулювати нові види діяльності дитини, насамперед виконання продуктивних завдань, де необхідно відтворювати індивідуальні особливості форми, кольору предметів, їх відношень за величиною. Той ступінь точності і виокремленості сприймання, який достатній для врахування властивостей предметних дій, виявляється зовсім недостатнім для дій продуктивних.

Молодшому дошкільнику пропонують змалювати нескладну фігуру, яка має контур і деталі. Він краще або гірше змалює або контур, або деталі, але навіть не намагається і те, і друге. У процесі будівництва із кубиків за зразком дитині не вистачає кубиків певної форми і розміру. Якщо разом лежить безладна купка кубиків, дитина порівняно легко знаходить у ній потрібний, однак якщо потрібний кубик включений в іншу будову (яку дитині пропонують розібрати), вона не бачить його, не в змозі виділити з цілого. Обидва ці приклади говорять про те, що дії сприймання не дають можливості послідовно і повно обстежувати предмет, виділити його частини і ознаки.

Про зміни дій сприймання протягом дошкільного віку можна судити,

спостерігаючи за тим, як діти різних вікових груп знайомляться з новими для них предметами. Трирічні дошкільники, коли їм дають новий предмет і просять розповісти, який він, визначити, для чого він може служити, відразу ж починають діяти з предметом, маніпулювати ним. Спроб розглянути або обмацати предмет у них не спостерігається; на питання про те, який предмет, діти не відповідають. Діти чотирьох років уже починають розглядати предмет, але роблять це не послідовно, не систематично, часто переходячи до маніпулювання. При словесному описі вони називають тільки окремі частини і ознаки, не пов'язуючи їх між собою.

У дітей п'яти і шести років з'являється планомірне і послідовне обстеження й опис предмета. При розгляданні вони крутять предмет у руках, обмацують його, звертаючи увагу на найбільш помітні особливості. Тільки від шести до семи років (і то не в усіх дітей) можна спостерігати цілком систематичне планомірне розглядання предметів. Такі діти вже не потребують його властивості, щоб тримати предмет у руках, – вони цілком успішно описують його властивості, користуючись чисто зоровим сприйманням.

Таким чином, на перших порах дитина намагається дістати відомості про властивості предметів не стільки із сприймання, скільки з практичної дії з ними. Потім сприймання поєднується з практичною дією, вони ніби допомагають одне одному. І тільки в кінці дошкільного дитинства дії сприймання стають достатньо організованими та ефективними, щоб дати порівняно повне уявлення про предмет.

На думку О.В.Запорожця, розвиток сприймання вступає в принципово нову фазу під час переходу від раннього до дошкільного віку. У цей період під впливом ігрової і конструктивної діяльності в дітей складаються складні види зорового аналізу і синтезу, включаючи здатність мислено розчленовувати об'єкт, що сприймається, на частини в зоровому полі, досліджуючи кожен з цих частин окремо, а потім об'єднують їх у єдине ціле.

У наш час у вітчизняній психології склалося уявлення про розвиток сприймання як про процес розвитку і формування перцептивних дій (Л.А.Венгер).

Перший етап розвитку і формування перцептивних дій. Він пов'язаний із формуванням у дитини матеріальних, практичних дій з предметами, розвиток яких відбувається в процесі гри – маніпуляції з малознайомими предметами. Причому провідну функцію в контакті з предметним світом у дитини поки виконують руки. Саме руки через рухи й дії, які здійснюються з об'єктом, дають маленькій дитині інформацію про основні просторові характеристики предмета: його форму, об'єм, місце положення в перцептивному полі тощо. У результаті через практичний досвід у дитини не тільки створюється уявлення про

предмети матеріального світу, але й формуються операції психічної діяльності, на основі яких дитина вчиться і набуває можливість адекватно сприймати навколишній її реальний світ.

Другий етап розвитку і формування перцептивних дій. На ньому перцептивними діями стають самі сенсорні процеси. Дитина починає цілком адекватно сприймати предмети реального світу без безпосереднього контакту з ними. Це відбувається тому, що її рецепторні апарати самі здійснюють певні рухи і дії. Наприклад, дитина вже в стані очима обстежити предмет. Тобто в процесі вікового розвитку дитини відбувається перенесення її зовнішніх практичних дій у внутрішній план. Даний процес, як ви знаєте, Л.С.Виготським був названий інтеріоризацією. Саме в інтеріоризації полягає суть психічного розвитку людини.

Третій етап розвитку і формування перцептивних дій. На ньому ці дії стають ще більш прихованими, згорнутими, скороченими. Зовнішні (ефекторні) ланки зникають, а саме сприймання починає здаватися пасивним процесом, який не має зовнішніх проявів. Але насправді це не так. Сприймання залишається активним процесом, тільки воно повністю виконується у внутрішньому плані, тобто повністю стає елементом і завданням психічної діяльності дитини.

Перцептивні дії – структурні одиниці процесу сприймання в людини, які забезпечують свідоме перетворення сенсорної інформації, що приводить до побудови образу, адекватного предметному світу.

Сприймання дошкільниками простору

Сприймання простору – відображення об'єктивно існуючого простору, тобто відображення віддалі, розміру, форми рельєфу навколишніх об'єктів, що діють на аналізатори.

Значні зміни в дошкільний період спостерігаються у сприйманні простору за його головними ознаками.

Дитина вже в ранньому дитинстві добре оволодіває вмінням урахувувати просторове розміщення предметів. Однак вона не відокремлює напрямів простору і просторових відношень між предметами від самих предметів. Утворення уявлень про предмети та їх властивості відбувається раніше, ніж утворення уявлень про простір, і служать їх основою.

Перші уявлення про напрямок простору, які засвоює трирічна дитина, пов'язані з її власним тілом. Воно є для неї центром, “точкою відліку”, відносно якої дитина тільки і може визначати напрямок. Під керівництвом дорослих діти починають виділяти і правильно називати свою праву руку. Вона виступає як рука, яка виконує основні дії: “Цією

рукою я їм, маюю, вітаюсь. Значить, вона права”. Визначити положення інших частин тіла як “правих” або “лівих” вдається дитині тільки відносно правої руки. Наприклад, на пропозицію показати праве око молодший дошкільник спочатку відшукує свою праву руку (стискає її, відводить у сторону і т.д.) і тільки після цього показує на око. “Праве” і “ліве” здаються дитині чимось постійним, і вона не може зрозуміти, яким чином те, що для неї знаходиться праворуч, для іншого знаходиться ліворуч. Як показало дослідження М.В.Вовчик-Блакитної, дитина орієнтується в напрямках “уперед-назад”, “угору-униз”, “управо-уліво”, або рухаючись у ту чи іншу сторону або змінюючи відповідним чином положення тулуба, голови, рук і контролюючи ці рухи зором. Мовлення не відіграє вирішальної ролі в просторовому розпізнаванні.

Дальший розвиток орієнтування в просторі полягає в тому, що діти починають виділяти відношення між предметами (один предмет за іншим, перед іншим, ліворуч, праворуч від нього, між іншими і т.д.).

Утворення уявлень про просторові відношення тісно пов’язане із засвоєнням їх словесних позначень, які допомагають дитині виділяти і фіксувати кожний вид відношень.

Засвоєння слів-позначень у більш старшому віці приводить до розуміння відносності просторових відношень залежно від точки відліку. При цьому в кожному з відношень („над - під”, „за - перед”) дитина спочатку засвоює уявлення про один член пари (наприклад, „над”, „перед”), а потім, спираючись на це уявлення, засвоюють друге. Але, засвоюючи уявлення про відношення між предметами, дитина довго може оцінювати ці відношення тільки зі своєї позиції, вона не в змозі змінити точку відліку, зрозуміти, що якщо дивитися з іншої сторони, то відношення змінюються: те, що було спереду, виявляється ззаду, те, що було зліва, буде справа тощо.

Формування більш узагальнених уявлень про простір забезпечують здатність дитини визначити напрямок не тільки відносно себе, але й у відношенні до інших осіб і предметів. Руки й орієнтувальні дії поступово переходять у план уявних дій. А мовні акти, звільняючись від початкового зв’язку з руками тіла і рук, набуваючи провідне значення, переносяться у внутрішній план, тобто розвиваються як процеси внутрішнього мовлення.

Таким чином, тільки до кінця дошкільного віку складається орієнтування у просторі, незалежне від власної позиції, уміння міняти точки відліку. Таке орієнтування може бути, однак, порівняно легко сформоване в дітей за допомогою навчання, у якому вони самі міняють просторові відношення між предметами, розглядають їх з різних позицій і позначають словесно.

Специфіка сприймання часу

Сприймання часу – відображення в мозку об’єктивної тривалості, швидкості, послідовності явищ дійсності.

Д.Б.Ельконін

Сприймання часу складає для дитини більші труднощі, ніж сприймання простору. І це цілком зрозуміло. Час не має наочної форми, з ним не можна виконувати дії, будь-які дії відбуваються в часі, а не з часом, він плинний, необоротний, сприймання його залежить від суб’єктивних станів, носить особистісний характер. У дитини знайомство з часом може початися тільки із засвоєнням позначень і мір часу, вироблених людством. А ці позначення і міри засвоїти не так-то й легко, оскільки вони мають умовний і відносний характер. Відрізок часу, на який вказують слова „сьогодні”, „завтра”, „тепер”, безперервно змінюється. Те, що напередодні називалося „завтра”, стає „сьогодні”, а на наступний день „учора”. Один і той же проміжок часу сприймається по-різному залежно від змісту і характеру діяльності, яка виконується дитиною, її станом на даний момент: наприклад, коли вона чекає привабливу подію, то здається, що час іде повільно. Тому діти довго не розуміють логіки часових відношень, і протягом дошкільного віку не сприймаються дуже тривалі часові періоди. Їм недоступне розуміння таких категорій, як рік, вік, століття, епоха і т.д.

У ранньому і в молодшому дошкільному віці дитина ще не орієнтується в часі. Формування часових уявлень починається пізніше і має свою специфіку. Так, невеликі відрізки часу діти вчать визначати, виходячи із своєї діяльності, із того, що за цей час можна встигнути зробити, який результат отримати. Дослідження показують, що діти їх легко можуть засвоїти і використовувати, коли їм давати зразки певних проміжків часу. Однак без відповідного навчання навіть у дітей шести-семи років уявлення про тривалість невеликих відрізків часу не виникають. Діти чують слово „хвилина”, але не уявляють, скільки вона триває. Одні з них вважають, що за хвилину можна пообідати, другі говорять, що можна погратися, треті – що можна сходити в магазин купити хліба.

Засвоюючи уявлення про час доби, діти насамперед орієнтуються знову ж таки на власні дії – уранці вмиваються, снідають, удень граються, займаються, обідають, увечері лягають спати, уночі сплять. Найлегше дошкільники визначають ніч і ранок, трохи важче – вечір і день.

Діти середнього і старшого дошкільного віку частіше спираються на більш суттєві ознаки у визначенні часу (ранок – „світло, коли сонечко встає” тощо).

Уявлення про пори року засвоюються в міру ознайомлення із сезонними явищами природи.

Нерівномірно засвоюють діти назву днів тижня. Старші дошкільники, які відвідують дитячий садок, відповідаючи на питання „Які дні тижня ти знаєш?“, найбільш часто називають суботу, неділю і понеділок – дні, як правило, емоційно насичені, особливо значимі для них (субота і неділя – проводять разом з батьками, іншими членами сім'ї; понеділок – знову в дитячий садок, де чекає зустріч з товаришами, вихователями, тваринами в кутку природи ...).

Пізнаючи різноманітні часові інтервали, дошкільники, навіть старші, часто зазнають утруднення в їх диференціюванні, виокремленні. Так, у поняття „дні тижня“ вони можуть включити „суботу, неділю, завтра, учора“ або „неділя, понеділок, травень, новий рік“.

Особливі труднощі зв'язані із засвоєнням уявлень про те, що таке „вчора“, „сьогодні“, „завтра“ тощо. Діти довго не можуть освоїтися з їх відносністю, не можуть зрозуміти, як те, що було „вчора“, перетворилося в „сьогодні“. У другій половині дошкільного дитинства дитина, як правило, засвоює ці часові позначення, починає правильно їх вживати. При цьому точкою відліку для неї служить уявлення про сьогоднішній день.

Що стосується уявлень про великі історичні періоди, послідовність подій у часі, тривалості життя людей, існування речей тощо, то вони протягом усього дошкільного віку залишаються звичайно недостатньо визначеними – у дитини немає для них певної мірки, немає опори на особистий досвід.

Наочний характер психічних процесів приводить до специфічних особливостей сприймання часу дошкільником. Так, він „шукає“ матеріального носія часу, і часто як такий виділяє годинник. Він упевнений, що якщо стрілки перевести, то час змінить свій хід, наприклад, швидше наступить завтра. Він ще не усвідомлює, що час не залежить від бажання людей, не розуміє об'єктивності часу. Тому головна роль у розвитку сприймання належить дорослому, який виокремлює часові відрізки, встановлює їх зв'язок із діяльністю малюка і позначає в слові, включаючи його в різноманітні життєві ситуації (Т.Д.Ріхтерман).

Сприймання художніх творів, малюнків, картин

Сучасні психологи розглядають художнє сприймання як результат розвитку особистості.

Слухаючи літературні твори, дитина не бачить перед собою подій, що описуються. Вона їх повинна уявити, спираючись на свій досвід. Від

того, наскільки вона правильно це зробить, залежить розуміння твору, змісту та ідеї.

Сприймання літературних і фольклорних творів на другому році життя конкретне. Воно виникає лише в тому випадку, коли текст супроводжує дії, які виконує дитина в даний момент або розігрує дорослий за допомогою іграшок.

У 2-3 роки відбувається перехід від ситуативного сприймання до узагальненого (Л.Павлова). Поступово діти починають уявляти не тільки окремі образи, але й цілісні картини, епізоди, які складаються з ланцюга взаємозв'язаних дій. Вони починають розуміти не тільки життєві, буденні ситуації, але й непередбачувані, оригінальні повороти сюжету, учаться „прогнозувати“ поведінку героїв, передбачати кінцевий результат їх дій. Малюка цікавить результат дій персонажів, хвилює власна співучасть у тому, що відбувається, тому він може поспробувати кашу, яка зварилася в горщику.

Дослідження сприймання дошкільниками казки, проведені О.В.Запорожцем, Д.М.Арановською, Т.А.Кондратович, виявили подвійність цього процесу. З однієї сторони, розуміння казки спирається на безпосереднє емоційне ставлення до події і героїв. Воно не носить чисто інтелектуального характеру і повністю не спирається на розмірковує мислення. З іншого боку, розуміння виникає в процесі активного співпереживання і сприяння героям. Тому, виникаючи в умі й спираючись на уявлення, воно має подвійний характер. Дошкільники намагаються включитися в сюжет, вплинути на хід подій. При повторному читанні вони часто просять пропустити епізоди, у яких улюбленим героям щось загрожує. Дитина займає позицію всередині твору. А позиція слухача формується тільки до семи років.

На матеріалі сприймання живопису М.Н.Зубарева розкрила рівні естетичного розвитку дошкільника.

На першому рівні дитина 3-4 років емоційно радіє зображенню знайомих предметів, які вона впізнавала на картинці, але ще не за образом. Мотив оцінки носить предметний або життєвий характер (вибрав листівку тому, що „вдома такої ще немає“, „тому, що тут човен, можна покататися“, „тому що яблуко, воно смачне“). На другому рівні дитина до 5 років починає бачити, і усвідомлювати ті елементарні естетичні якості у творі, які роблять картину для неї привабливою. Діти можуть отримувати елементарну естетичну насолоду, оцінюючи в картині як красиве і колір, і кольорове поєднання зображених предметів і явищ, рідше – форму і композиційні прийоми. На третьому, вищому, рівні діти 6-7 років піднімаються до здатності сприймати більше, ніж закладено в зовнішніх ознаках зображуваного явища. Дитина вловлює

внутрішню характеристику художнього образу.

Характерними особливостями сприймання дошкільниками предметної картинки є тривалість зосередження уваги і змістовне її насичення. Так, діти молодшого дошкільного віку здатні сприймати на одному малюнку не більше чотирьох предметів; середнього – п'яти; старшого дошкільного віку – близько десяти предметів. Коли ж їх буде зображено більше, вони опиняться поза полем зору дитини: зосереджуючись на деталях, вона проминатиме головне. Тож, добираючи картинки, щоб розглядати їх з дітьми, слід урахувати цю особливість, оскільки багатопредметність гальмуватиме процес сприймання зображеного.

Тривалість розглядання тільки картинки також різна – залежно від їхнього віку. Так, три-, чотирирічна дитина може зосереджуватися на ній протягом 6 хвилин, п'ятирічна – 7 хвилин, шестирічна здатна утримувати увагу близько 12 хвилин. Саме в цих часових межах доцільно демонструвати картинки дошкільнятам, оскільки триваліший показ знижуватиме гостроту сприймання і зменшуватиме розвивальний ефект.

Сприймання малюнка дошкільниками розвивається у трьох напрямках: по-перше, змінюється ставлення дитини до малюнка як до відображення дійсності; по-друге, формується вміння правильно співвідносити його з реальною дійсністю, бачити саме те, що зображено на ньому, і, зрештою, удосконалюється розуміння змісту малюнка. Хоча діти раннього віку, а дошкільнята особливо, добре впізнають знайомі предмети і ситуації, однак ставляться до картинки інакше, ніж дорослі. Для дитини вона є швидше повторенням дійсності, особливим видом її, ніж відтворенням (зображенням). Їй часто-густо видається, що намальовані люди, предмети можуть мати ті самі ознаки, що й справжні. Коли трирічному малюкові показують картинку, де зображена людина, яка стоїть спиною до глядача, і запитують, де в неї обличчя, він обертає малюнок зворотною стороною, сподіваючись побачити обличчя там. Або захищає намальоване козеня від намальованого вовка, ставлячи між ними долоньку руба, і дивується, що зображення лишаються незмінними й нерухомими. Інший приклад (поданий В.Мухіною): чотирирічне хлоп'я було з батьками на гостинах у знайомих, де в кімнаті на стіні висіла картина: на тлі зимового пейзажу кілька людей прямували до великого будинку. Наступного дня батьки знову навідали своїх приятелів, малий довго розглядав картину, а потім здивовано запитав: „А чому люди й досі не прийшли туди?” (мав на увазі будинок). Хлопчик дивувався з того, що намальовані люди залишилися на своїх місцях.

Поступово діти з'ясовують для себе, які ознаки предметів можуть бути зображені, а які ні. Вони з власного досвіду переконуються в тому, що з намальованими предметами не можна робити того, що робили зі

справжніми. І хоча малята частенько влаштовують своєрідну гру: „їдять” намальоване яблуко, „злякано” поглядають на зображену осу, – вони чудово розуміють, що то лише їхня забава. І якщо дорослий із серйозним виглядом пропонує погратися намальованим м'ячиком, відігнати намальованого собаку, а дитині вже четвертий рік, вона відмовляється зробити це, уперто повторюючи: „Це ж картинка, це намальоване”.

Осмилення сюжетних картинок, розуміння зображених на них ситуацій та подій залежать від правильності сприймання і від характеру зображеного сюжету: наскільки від складний і чи знайомий дитині, доступний їй. Добраючи картинки для заняття, слід пам'ятати, що коли її сюжет простий, розповідь дітей буде досить детальною, а коли він складний, лише перелічуватимуть окремі постаті та предмети.

Трактування малюнка залежить також від складності його побудови. Трирічна дитина ще не може осмислити композицію з багатьма фігурами та предметами – вона починає від змісту й фантазувати, „ухопившись” за якусь деталь. У старшому дошкільному віці діти вже спроможні тлумачити малюнки, композиційно досить складні, розглядати їх послідовно й детально, давати слушні пояснення, якщо сюжет не виходить за рамки їхнього життєвого досвіду. Тому, перш ніж демонструвати якусь картинку, доцільно попередньо провести бесіду, наприклад, про тих тварин і про ті рослини, які вже відомі дітям, підкреслити їхні характерні ознаки.

Ефективність сприймання визначається попереднім досвідом дитини, її знанням зображених предметів. Новий матеріал успішніше сприймається тоді, коли дітей спрямовують на новий зміст; попередній досвід накладає свій відбиток на те, що вже відоме їм.

Художній малюнок не лише зображує знайомі предмети та події, а й передає певний емоційний стан персонажа. Дослідження показали, що сприйняти і зрозуміти почуття іншої людини за їхніми зовнішніми проявами дитині ще складно. Тому вона не дуже чітко усвідомлює, що ж саме переживає той, хто зображений на картинці. Т.Репіна з'ясувала, що дошкільнята легше сприймають емоційний зміст, безпосередньо відтворений мімікою персонажів, аніж переданий позами та жестами. Найлегше вловлюють діти міміку радості; вираз смутку й журби їм важче зрозуміти, ніж вираз задоволення. Лише половина старших дошкільників переймається емоційним змістом картинки й усвідомлює її сюжет. З огляду на це перед педагогом постає завдання: навчити дітей зрозуміти ті виражальні засоби, які передають емоційні переживання персонажів мімікою, жестом, позою. Так, якщо герой невдоволений, то зовнішнім виразом його почуття є відсутність усмішки, гнівливий погляд, насуپлені брови тощо. Завдяки такому навчання дитині стає

зрозумілим зміст та емоційний характер картинки.

Певні труднощі постають перед дитиною, коли вона розглядає предмет, поданий на малюнку в перспективі. Віддалений об'єкт сприймається нею як такий, що має малу величину. Так, будинок на задньому плані бачиться як іграшковий, бо він значно нижчий, ніж фігура людини на передньому плані.

Молодші дошкільники помилково сприймаються на малюнку й зображення певної дії, руху. У житті малюк звик мати справу з цілісною дією, де всі переходи від одного етапу до іншого мають певний зміст, і всі разом дають кінцевий результат. На малюнку, однак, зображується лише певний момент якоїсь конкретної дії, так би мовити, відтінок її. Цього одного моменту достатньо для дорослого, аби виникло цілісне уявлення про дію. Однак молодші дошкільнята не усвідомлюють його, як лише один з етапів, а тому сприймають не зовсім адекватно те, що зображено. Так, циркача, який стрибає через трапецію, бачать не як стрибуна, а як людину, яка „висить у повітрі”. Отже, слід, з одного боку, подбати, щоб сюжетні картини відповідали віковим особливостям дітей, а з іншого, потрібно вчити їх усвідомлювати зміст зображеного на конкретних образах.

Аналіз помилок у сприйманні дошкільнятами малюнків свідчить про те, що спричиняють їх недостатньо розвинені розумові здібності дитини, а недооцінка вихователем її знань просторових відношень та ознак предметів (Малий часом „не бачить” нісенітницю в уявлюваному ним образі: вершник не сидить, а висить над конем). Отже, потрібні різноманітні вправи під час проведення дидактичних ігор, конструювання, малювання.

Вивчаючи особливості естетичного сприймання дітьми картини, доходять висновку, що їх приваблює насамперед святковість, поєднання барв, саме те, що подобається їм у декоративно оформлених іграшках та предметах. Ці якості загострюють естетичну сприйнятливості дошкільнят, роблять їх чутливими до кольору й колориту, дають простір творчій уяві. П'яти-семирічні діти, вибираючи „найкрасивішу” художню листівку, уже керуються у своєму виборі не випадковими, а стійкими естетичними враженнями.

Названі особливості сприймання дошкільниками намальованих зображень мають враховуватися в роботі з дітьми на заняттях, де використовуються картини і картинки.

Сприймання людини

Складний психічний процес, яким є сприймання людини людиною, формується разом з розвитком самої дитини, із зміною її потреби в

спілкуванні, пізнанні і в праці. Активно розвивається цей соціально-перцептивний процес уже в немовлячому і ранньому дитинстві.

Сприймання дитиною людини є необхідним актом прояву і задоволення найважливішої соціальної потреби – потреби в спілкуванні. У той же час саме в процесі спілкування з дорослим особливо інтенсивно розвивається сприймання його дитиною. Розвиток спілкування з дорослим, зміна його змісту дає можливість дитині не тільки тонше диференціювати зовнішній вигляд навколишніх людей, але і сприймати їх з різних сторін, виокремлювати їх суттєві функції.

У дошкільний період сприймання людини продовжує активно формуватися, чому значною мірою сприяє оволодіння дитиною новими видами діяльності (особливо колективними), розширення кола спілкування і виникнення позаситуативно-особистісного спілкування.

Активною формою відображення дошкільником людини є гра, у якій він відтворює образи рідних людей, стосунки між ними. Особливості відображення дитиною людини виявляє і дитяча зображувальна творчість. За тим, яких людей зображує дитина, як розкриває їх образи, можна певною мірою судити про її ставлення до них, про те, що в людині запам'ятовується нею легко, на що вона звертає велику увагу.

Найбільш яскраву позитивну оцінку діти дають тим із навколишніх дорослих, до яких відчують довірливе ставлення, прихильність. У сприйманні людини завжди, як справедливо відмічає О.О.Бодальов, „відображається положення, яке взагалі займає людина в тій системі цінностей, на яку доступний для пізнання суб'єкт орієнтується у своїй повсякденній поведінці”. Відмічено, що діти з високим соціометричним статусом у групі частіше „непопулярних” позитивно оцінюють вихователя за ознакою особистого ставлення педагога до дитини.

Положення дитини в групі однолітків виявляється і в сприйманні дітьми один одного. У спеціальних дослідженнях було виявлено, що чим вище положення дитини в групі, тим вище оцінюють її однолітки, і навпаки.

Впливає на сприймання дошкільниками один одного і характер їх взаємин. Оцінюючи дошкільників, до яких вони виявляють симпатію, діти називають переважно лише їх позитивні якості. У числі основних позитивних якостей однолітка дошкільники відмічають уміння гарно гратися, доброту, товариськість, відсутність агресивності, працелюбство, здібності, охайність.

Діти, які не викликають симпатії, характеризуються, як правило, тільки з негативної сторони. Найбільш часто дошкільники називають

такі негативні якості, як жадність, неохайність, неслухняність, відсутність хороших знань, умінь, здібностей („погано відповідає на занятті”, „не вміє малювати”, „б’ється”, „погано грається” тощо).

До кінця дошкільного віку в дітей з’являється здатність при оцінці навколишніх, сприйманні їх „звільнятися” деякою мірою від безпосереднього до них ставлення. Характеризуючи знайомих їм людей, діти при позитивній в цілому характеристиці відмічають іноді і негативні їх якості.

У взаємооцінці дошкільників спостерігаються і деякі статеві відмінності. Так, наприклад, оцінюючи дівчаток при позитивному до них ставленні, представники обох статей відмічають у них більшу кількість позитивних якостей, ніж при оцінці хлопчиків, до яких також виявляють симпатію. Характеризуючи хлопчиків при негативному до них ставленні, дівчатка у всіх вікових групах в цілому відмічають у них більше негативних якостей, ніж у представників своєї статі при аналогічному ставленні до них.

Виявлено, що різні якості людини усвідомлюються і адекватно оцінюються дошкільниками далеко не одночасно. Так, фізичні якості, можливості однолітків діти дошкільного віку сприймають і оцінюють більш правильно, ніж моральні.

Протягом дошкільного періоду сприймання дитиною людини суттєво змінюється. Якщо оціночні судження про навколишніх людей молодшого дошкільника, як правило, недиференційовані, нестійкі, мінливі, ситуативні, то з віком вони стають усе більш повними, розгорнутими, адекватними, торкаються не тільки зовнішніх, фізичних даних сприйнятого, але і його особистісних, внутрішніх якостей.

Має свої відмінні риси сприймання дошкільниками батьків. Психологічні особливості сприймання дітьми батьків, процес ідентифікації був досліджений різними психологами (А.І.Захаровим, В.С.Мухіною і ін.). На основі аналізу отриманих даних було зроблено висновок, що, починаючи з 5 років, рольову ідентифікацію дітей з батьками можна розглядати як відносно складний багаторівневий соціально психологічний феномен, детермінований віковою потребою набуття ідентичної статі поведінки за допомогою прийняття відповідної батьківської ролі. Вік найбільш вираженої ідентифікації з батьками тієї ж статі в хлопчиків 5-7 років, у дівчат – 3-8 років. Максимально виражені в дівчаток у 3 роки – вибір професії матері і відвертість до неї (те ж у хлопчиків у ставленні до батька), у 4 роки – відвертість з матір’ю; у 6 років – вибір ролі матері (у хлопчиків – вибір ролі батька).

Успішність ідентифікації залежить від компетентності і престижності батька тієї ж статі в уявленні дітей, а також від наявності в

сім’ї ідентичного їх статі члена прабатьківської сім’ї (дідуся – у хлопчиків і бабусі – у дівчаток). Ідентифікація пов’язана з емоційно теплими взаєминами з батьками іншої статі. Так, наприклад, хлопчики частіше ідентифікують себе з батьком, коли не бояться покарання зі сторони матері. При цьому, як показало дослідження, батько тієї ж статі виступає для дитини не як об’єкт заздрості і ворожості, як вважав З.Фрейд, а навпаки, як об’єкт першості.

Здатність побачити і оцінити особистісні якості навколишніх допомагає дитині сприймати і героїв художніх творів.

Важливу роль у розвитку соціальної перцепції дитини відіграє дорослий. У процесі керівництва діяльністю дітей, їх спілкуванням, сприйманням ними художніх творів дорослий звертає увагу на різні сторони поведінки дошкільника, його зовнішній вигляд, прояви особистісних, інтелектуальних, вольових якостей. Оцінюючи і фіксує їх, дорослий не тільки допомагає дітям краще зрозуміти навколишніх людей, але й формує у них „точку зору на людей”, „еталони”, якими вони повинні „міряти” поведінку своїх товаришів. Дуже важливі в цьому процесі поведінка і зовнішній вигляд самого дорослого, взаємини, які склалися в його особистому мікросередовищі.

Таким чином:

- сенсорика не дана дитині від народження в готовому вигляді, вона формується в процесі її життя. Органічною передумовою сенсорного розвитку є дозрівання аналізаторів. Однак для сенсорних процесів необхідна не тільки готовність аналізаторів; удосконалення орієнтування дитини у властивостях і відношеннях предметів навколишнього світу неможливе без набуття нею сенсорного досвіду;
- розвиток відчуття і сприймання тісно взаємозв’язані із загальним рівнем розумового розвитку дитини, з оволодінням нею мовленням. Особливе значення в розвитку сенсорики має засвоєння дитиною суспільного сенсорного досвіду;
- розвиток сенсорики дитини пов’язаний з оволодінням діями сприймання. Протягом дошкільного віку характер перцептивних дій змінюється. Надмірно розгорнуті на першому етапі перцептивні дії поступово згортаються за рахунок інтеріоризації окремих операцій до кінця дошкільного періоду. Збільшується точність і швидкість здійснення перцептивної дії. Протягом раннього і дошкільного дитинства розвиваються основні види чутливості дитини (зорова, слухова, нюхова, смакова, кінестетична, тактильна і ін.).

- Суттєві зміни відбуваються у сприйманні простору, часу, руху, сприйманні людини;
- у дошкільному віці починають складатися початки художнього сприймання. Рівень розвитку його визначається не тільки здатністю дитини зрозуміти зображене, проникнути в його суть, але й емоційною чуйністю на сприйняття. Важливе значення у сприйманні дошкільником художнього твору має зміст твору, його доступність, близькість дитині, композиція твору і т.д. Для дошкільника характерне співпереживання відносно героїв художнього твору. Протягом дошкільного періоду при умові вмілого педагогічного впливу рівень сприймання і оцінка художнього твору підвищується;
 - активно розвивається в дошкільному віці і соціальна перцепція дитини. З віком дошкільники навчаються не тільки тонше диференціювати зовнішній вигляд людей, але й повніше, глибше сприймати їх з різних сторін, виокремлювати їх суттєві функції. Сприймання визначається як особливостями об'єкта, так і суб'єкта. У соціальній перцепції дитини знаходять відображення її взаємини з навколишніми людьми, положення серед них, вікові, індивідуальні особливості тощо;
 - важлива роль у розвитку сенсорики дитини належить дорослому. Він допомагає дітям оволодіти виробленою людством системою сенсорних еталонів. Педагог повинен сформувавати у своїх вихованців перцептивні вміння, які дадуть можливість успішно і швидко оволодівати як важливими властивостями нових для них предметів і явищ, так і сприймати змінні властивості вже відомих їм;
 - сенсорика дитини розвивається в процесі діяльності. Вихователю слід пам'ятати, що найбільш успішно вона формується всередині змістовних видів діяльності.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що таке сенсорне виховання?
2. Що є основним змістом сенсорного виховання?
3. Що таке сенсорні еталони? Назвіть приклади.
4. Назвіть етапи узагальненого обстеження предметів.
5. Що таке перцептивні дії?
6. Охарактеризуйте етапи розвитку і формування перцептивних дій.
7. З чим пов'язані перші уявлення дитини про напрямок простору?

8. У якому віці складається орієнтування в просторі, незалежне від власної позиції?
9. Чому сприймання часу складає для дитини значні труднощі?
10. Назвіть напрями розвитку сприймання малюнка дошкільниками.
11. Від чого залежить трактування малюнка дитиною?
12. Чим визначається ефективність сприймання?

Література

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Педагогика, 1982. – С.79, 147.
2. Венгер А.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М.: Просвещение, 1969.
3. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984. – С.48-60.
4. Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольником. – М.: НПО «МОДЕК», 1998. – С.69-74.
5. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – С.66-77.
6. Запорожец А.В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном возрасте // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – С.85-90.
7. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.167-191.
8. Кулачківська С. Вчити бачити і відчувати. Психологічні особливості сприймання дітьми картинки // К.: Дошкільне виховання, 1997. - № 5. – С.4-5.
9. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.283-299.
10. Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н.Н.Подьякова, В.Н.Аванесовой. – М.: Педагогика, 1981.
11. Проскура О., Шибицька Л. Основа повноцінного розвитку. Завдання і методи сенсорного виховання //К.: Дошкільне виховання, 1980. - № 9. – С.6-7.
12. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С.180-182.
13. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.148.-156.

Тема 4. Розвиток мислення

Загальна характеристика мислення дошкільників

Мислення – процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях.

Мислення – це соціально обумовлений, нерозривно зв'язаний з мовленням психічний процес пошуку і відкриття суттєво нового, процес опосередкованого і узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу. Мислення виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і далеко виходить за його межі.

Основи розвитку мислення закладаються ще в ранньому дитинстві. На основі наочно-дійового мислення починає складатися наочно-образне мислення. Разом з тим у дітей формуються перші узагальнення, що ґрунтуються на досвіді їх практичної предметної діяльності і закріплюються в слові.

Найбільш суттєвою особливістю мислення дитини дошкільного віку є те, що її перші узагальнення пов'язані з дією. Дитина мислить „діючи”. Наприклад, коли дитині у віці 4-5 років пропонують визначити, що спільного і в чому відмінність між грушею і яблуком, то вона суттєво швидше і легше виконує цю операцію, коли тримає їх у руках, і переживає серйозні утруднення, коли їй пропонують це зробити подумки. Другий приклад – складання картинки з кубиків. Доросла людина може сказати, яка картинка зображена на цих кубиках, не складаючи їх в одне ціле. Для цього їй достатньо проаналізувати фрагменти картинки, що зображені на кожному з кубиків. На відміну від дорослого дитина цього зробити не може. Їй необхідно зібрати кубики в одне ціле.

Друга характерна особливість дитячого мислення – це його наочність, яка виявляється в конкретності мислення. Дитина мислить, спираючись на поодинокі факти, які їй доступні з власного досвіду або спостережень за іншими людьми. Наприклад, на питання „Чому не можна пити дуже холодну воду?” дитина відповідає, спираючись на конкретний факт: „Один хлопчик пив дуже холодну воду і захворів”.

У дошкільному дитинстві дитина розв'язує все більш складні і різноманітні завдання, які вимагають виділення і використання зв'язків і відношень між предметами, явищами, діями. У грі, малюванні, ліпленні, конструюванні, при виконанні навчальних і трудових завдань вона не просто використовує завчені дії, але постійно видозмінює їх, отримуючи нові результати. Діти знаходять і використовують залежність між

ступенем вологості глини і її податливістю при ліпленні, між формою конструкції і її стійкістю, між силою удару по м'ячу і висотою, на яку він підстрибне і ін. Мислення, що розвивається, дає можливість передбачати результати своїх дій, планувати їх.

У міру розвитку допитливості, пізнавальних інтересів мислення все ширше використовується дітьми для пізнання навколишнього світу, що виходить за рамки завдань, які висуваються їх власною практичною діяльністю.

Дитина починає ставити перед собою пізнавальні завдання, шукає пояснення поміченим явищам. Дошкільники вдаються до свого роду „експериментів” для з'ясування певних питань, спостерігають явища, міркують про них і роблять висновки.

Діти міркують і про такі явища, які не зв'язані з їх власним досвідом, але про які вони знають з розповідей дорослих, прочитаних книг.

Звичайно, далеко не завжди міркування дітей бувають безпомилковими. Для цього їм не вистачає знань і досвіду.

Для з'ясування найбільш простих, „прозорих”, що лежать на поверхні, зв'язків і відношень, дошкільники поступово переходять до розуміння значно більш складніших і прихованих залежностей. Один з найважливіших видів таких залежностей – відношення причини і наслідку. Вивчення того, як дошкільники різного віку визначають причини явищ, що відбуваються в них на очах, показало, що трирічні діти можуть знайти тільки причини, які виявляються в якому-небудь зовнішньому впливі на предмет (стілчик штовхнули – він упав). Але вже в чотири роки дошкільники починають розуміти, що причини явищ можуть бути і у властивостях самих предметів (стілчик упав, тому що в нього тільки одна ніжка). У старшому дошкільному віці діти починають показувати в якості причин не тільки особливості предметів, що відразу кидаються в очі, але і їх постійні властивості (стілчик упав, тому що він був на одній ніжці, тому що там ще багато країв, тому що важке і не підперте).

Спостерігаючи за тим, як відбуваються ті чи інші явища, власний досвід дій з предметами дозволяє старшим дошкільникам уточнювати уявлення про причини явищ, приходити шляхом міркувань до більш правильного їх розуміння.

Розвиток розуміння причинності йде за декількома напрямками. По-перше, дитина від відображення зовнішніх причин переходить до виділення прихованих, внутрішніх. По-друге, недиференційоване, глобальне розуміння причин змінюється все більше диференційованим і точним поясненням. По-третє, дошкільник відображає не поодинокую причину даного явища, а узагальнену закономірність.

Розширення кола завдань, доступних розумінню дитини, зв'язане із засвоєнням все нових і нових знань. Отримання знань є обов'язковою умовою розвитку мислення дітей. Деякі з цих знань вони отримують безпосередньо від дорослих, інші – з досвіду власних спостережень і діяльності, керованих і спрямованих дорослими. Але збільшення запасу знань ще не може пояснити розвитку мислення. Справа в тому, що саме засвоєння знань є розв'язуванням мислительних завдань і відбувається в результаті мислення. Коли нове знання засвоєне, воно включається в подальший розвиток мислення, використовується в мислительних діях дитини для розв'язування нових завдань.

До кінця дошкільного віку в дитини складається первинна картина світу і початки світогляду. У той же час пізнання дійсності в дошкільника відбувається не в понятійній, а в наочно-образній формі. Саме засвоєння форм образного пізнання підводить дитину до розуміння об'єктивних законів логіки, сприяє розвитку понятійного мислення.

Основу розвитку мислення складає формування і вдосконалення мислительних дій. Від того, якими мислительними діями володіє дитина, залежить, які знання вона може засвоїти, як вона їх може засвоїти і як вона їх може використати. Оволодіння мислительними діями в дошкільному віці відбувається за загальним законом засвоєння й інтеріоризації зовнішніх орієнтувальних дій. Залежно від того, які ці зовнішні дії і як відбувається їх інтеріоризація, мислительні дії дитини набувають або форму дії з образами, або форму дії зі знаками-словами, числами та ін.

Діючи подумки з образами, дитина уявляє собі реальну дію з предметами та її результат і таким шляхом розв'язує завдання, що стоїть перед нею. Це наочно-образне мислення. Виконання дій із знаками вимагає абстрагування від реальних предметів. При цьому використовуються слова і числа як замітники предметів. Мислення, яке виконується за допомогою дій із знаками, є абстрактним мисленням, яке підпорядковується правилам, що вивчаються наукою логікою. Тому воно і називається логічним мисленням.

Абстракція – мислене відволікання ознак і властивостей від предметів і явищ, яким вони властиві.

Різниця між наочно-образним і логічним мисленням полягає в тому, що ці види мислення дають можливість виділяти окремі властивості для різних ситуацій і тим самим знаходять правильне розв'язання для різних завдань. Образне мислення достатньо ефективно при розв'язуванні таких завдань де суттєвими є властивості, які можна

собі уявити, ніби побачити внутрішнім поглядом. Так, дитина уявляє собі перетворення снігу у воду. Але часто властивості є прихованими, їх не можна уявити, але можна позначити словами або іншими знаками. У цьому випадку завдання може бути розв'язане тільки шляхом абстрактно-логічного мислення. Тільки воно дозволяє, наприклад, визначити істинну причину плавання тіл. Можна уявити собі плавання м'яча або дерев'яного поліна, але співвідношення питомої ваги плаваючого тіла і рідини можна позначити тільки словами або відповідною формулою, образ тут безсилый.

Для того, щоб слово стало використовуватися як самостійний засіб мислення, який дозволяє розв'язувати розумові завдання без використання образів, дитина повинна засвоїти вироблені людством поняття, тобто знання про загальні та суттєві ознаки предметів та явищ дійсності, закріплені в слові.

Поняття – знання про загальні та суттєві ознаки предметів і явищ дійсності, закріплені в словах .

Поняття об'єднані між собою в стрункій системі, які дозволяють з одного знання виводити інше знання і тим самим розв'язувати мислительні завдання, не звертаючись до предметів або образів. Так, знаючи загальне правило, згідно з яким усі ссавці дихають легенями, і вияснивши, що кит ссавець, ми зразу ж „робимо” висновок про наявність у нього легень.

Поки мислення дитини залишається наочно-образним, слова для неї виражають уявлення про ті предмети, властивості, відношення, які ними позначаються.

Між словами-уявленнями дитини і словами-поняттями дорослого існують дуже істотні відмінності. Уявлення більш жваво, яскраво відображають дійсність, ніж поняття, але не володіють чіткістю, визначеністю і систематизованістю, властивою поняттям.

Уявлення дитини стихійно не можуть перетворитися в поняття. Їх можна тільки використовувати при формуванні понять. Самі ж поняття діти засвоюють у ході набуття основ наукових понять.

Систематичне оволодіння поняттями починається в процесі шкільного навчання. Але дослідження показують, що деякі поняття можуть бути засвоєні і дітьми старшого дошкільного віку в умовах спеціально організованого навчання. При такому навчанні насамперед організують особливі зовнішні орієнтувальні дії дітей з матеріалом, який вивчається. Дитина отримує засіб, знаряддя, необхідне для того, щоб за допомогою власних дій виділити в предметах або їх

співвідношеннях ті суттєві ознаки, які повинні ввійти в зміст поняття. Дошкільника вчать правильно застосовувати такий засіб і фіксувати отриманий результат.

Дальший хід формування полягає в тому, щоб організувати перехід від зовнішніх орієнтувальних дій до дій в умі. При цьому зовнішні засоби замінюються словесним позначенням.

При утворенні понять не тільки вихідна форма зовнішньої орієнтувальної дії, але і процес інтеріоризації носить інший характер, ніж при оволодінні наочно-образним мисленням. Обов'язковим стає етап, на якому дитина замінює реальну дію розгорнутим словесним міркуванням. У кінцевому результаті міркування починає проводитися не вголос, а про себе, воно скорочується і перетворюється в дію абстрактно-логічного мислення. Ця дія відбувається за допомогою внутрішнього мовлення. У дошкільному віці, однак, повного відпрацювання дій з поняттями ще не відбувається. Дитина в більшості випадків може застосувати їх, тільки міркуючи вголос.

Наочно-дійове мислення

Наочно-дійове мислення – найпростіший вид мислення, яке безпосередньо включається в практичну дію.

У дітей дошкільного віку все ще значну роль відіграє наочно-дійове мислення, проте в розумовому процесі відбуваються помітні зміни. Дошкільник дедалі більш самостійно вибирає і застосовує різні способи і прийоми розв'язування практичних завдань, що постали перед ним. Спеціальні дослідження мислення дошкільника показали, що на цьому віковому етапі відбувається перебудова відношень практичної дії до розумової. Разом з переходом мислення у внутрішній план (інтеріоризація) перебудовується практична дія. Пропонуючи дітям 3-6 років скласти з площинних фігурок на фоні (сад, поляна, кімната) картину (Г.О.Люблінська, З.О.Ганькова), дослідники отримали дані, які дають змогу зробити деякі загальні висновки.

Молодші дошкільники не завжди використовують дію, адекватну поставленому завданню. Діти відразу ж приступають до дійового розв'язування завдання, виконуючи іноді безладні спроби; пересувають фігурки по фону і, з'єднуючи їх, дістають несподівані для самих себе комбінації. Діти складають іноді зовсім беззмістовні картини (фігурку коня кладуть догори ногами, вершника розміщують головою вниз). При цьому дитина із задоволенням робить висновок, що в неї вийшла хороша картинка, „як дядько скаче на коні”.

Отже, конкретне завдання діти цього віку розв'язують пробувальними діями, а знайдений результат осмислюють лише після закінчення дії.

Діти середнього дошкільного віку осмислюють завдання і способи його розв'язування в самому процесі дії. Мова дітей є опорою, або акомпанементом виконуваної дії.

У дітей старшого дошкільного віку знову змінюються співвідношення чуттєвого сприймання, практичної дії і мовлення. Дитина, не вдаючись до практичних маніпуляцій, може розв'язати в думці запропоноване завдання і вголос може про це розповісти. Після такого розв'язання, знайденого в думці, дитина швидко розміщує фігурки на певному фоні. Її розповідь після виконаної дії по суті повторює те, що вона сказала на початку досліду. Дія вже нічого не додала до розв'язування завдання.

У дошкільному віці наочно-дійове мислення розвивається далі. Воно не зникає, а вдосконалюється, переходячи на вищий рівень, що характеризується такими особливостями:

1. У старших дошкільників дійовому розв'язуванню завдання передують розв'язання його в думці, дане в словесній формі.

2. У зв'язку з цим змінюється і суть дій, які виконує дитина. Молодші дошкільники розуміють лише кінцеву мету, якої треба досягти, але вони не бачать умов розв'язання цього завдання. Тому їх дії мають безладно-пробувальний характер. Уточнення завдання робить дії проблемними, пошуковими. У старших дошкільників такі пробувальні дії згортаються, втрачають свій проблемний характер. Вони стають виконавчими, бо поставлене завдання дитина розв'язує в думці, тобто словесно до початку дії.

3. Відповідно до змін, що відбуваються, змінюється й суть процесу мислення. З дійового воно стає словесним, плануючим.

4. Проте дійове мислення не відкидається, не відмирає, воно залишається ніби в резерві, і при зіткненні з новими розумовими завданнями дитина знову вдається до дійового способу їх розв'язання.

Наочно-образне мислення

Наочно-образне мислення – характеризується тим, що під час вирішення завдань людина оперує образами предметів і явищ, які збереглися в пам'яті.

У дошкільному дитинстві отримує розвиток і переважає наочно-образне мислення. Образне мислення – основний вид мислення дитини-дошкільника. З його допомогою розв'язування завдань здійснюється дитиною в умі, без участі практичних дій – вона оперує лише образами.

Здатність до мислення в образах спочатку виступає як оперування уявленнями про конкретні предмети та їх властивості. Але і в такому вигляді образне мислення губить свій нерозривний зв'язок з практичними діями і безпосереднім сприйманням ситуації.

Однак у діяльності дитини з'являються завдання нового типу, де результат дій буде непрямий і його досягнення вимагає врахування зв'язку між двома або декількома явищами, що відбуваються одночасно або послідовно. Такі завдання виникають в іграх з механічними іграшками, у конструюванні і в багатьох інших випадках.

Молодші дошкільники розв'язують подібні завдання за допомогою зовнішніх орієнтувальних дій, тобто на рівні наочно-дійового мислення.

У середньому дошкільному віці під час розв'язування завдань з непрямым результатом діти поступово починають переходити від зовнішніх спроб, до спроб, що здійснюються в умі. Після того, як дитину познайомлять з декількома варіантами завдання, вона може розв'язати новий його варіант, уже не використовуючи зовнішніх дій з предметами, а отримати необхідний результат в умі.

Під час розв'язування завдань з непрямым результатом починає складатися нова, більш висока форма наочно-образного мислення, яку можна назвати наочно-схематичною. Наочно-схематична форма мислення вперше дає можливість відобразити зв'язки і відношення, що існують об'єктивно, незалежно від дій, бажань і намірів самої дитини. Дитина не створює цих зв'язків сама, а виявляє і враховує їх під час розв'язування завдання. Наочно-схематичне мислення зберігає образний характер, але самі образи стають іншими, і в них відображаються не окремі предмети та їх властивості, а зв'язки і відношення між предметами і властивостями.

Наочно-схематичне мислення середніх і старших дошкільників виявляється в багатьох особливостях їх діяльності. Один з його проявів – схематизм дитячого малюнка, у якому часто передається головним чином зв'язок основних частин предмета і відсутні індивідуальні риси.

Другий прояв схематизму мислення полягає в тому, що діти дуже легко і швидко розуміють різного роду схематичні зображення і з успіхом користуються ними. Вони впізнають схематичне зображення предметів, користуються схемою типу географічної карти, щоб вибрати потрібний шлях у розгалуженій системі доріжок тощо.

Уміння створювати і використовувати схематизовані образи – велике досягнення в розвитку мислення дитини. Наочно-схематичне мислення відкриває можливості побачити такі суттєві сторони явищ, які недоступні наочно-образному мисленню.

Досвід дитини збагачується нерівномірно. З деякими предметами діти зустрічаються часто і, багато разів діючи з ними, рано виділяють їх різні якості, сторони, властивості, що призводить до узагальненого їх уявлення. З іншими предметами вони мають справу рідше і однобічніше пізнають їх. Образи цих речей є злитими і конкретними. Оперування такими образами одиничних речей і надає мисленню маленької дитини конкретно-образного характеру. Це підтверджують дитячі судження.

Віка (4 роки), побачивши в дівчинки окуляри, запитує:

– Чому ця дівчинка бабуся?

Юля (4 роки)

– Кішка може перетворитися на людину?

– Ні.

– Як шкода... Була б така м'якенька, лагідна...

Женя (6 років)

– Мамусю, знаєш, як я тебе люблю?

– Як?

– Як дерево!

– Чому?

– Бо воно міцне!

Артем (5 років)

Був у гостях, побачив, що коту віддали риб'ячі кістки.

– Мамо, а кіт зачастили від риби їсть...

Конкретна образність дитячого мислення давала підстави деяким психологам (К.Бюллер, В.Штерн, Дж.Селлі) розглядати образність, як певний вид мислення, як ступінь у розвитку вищих форм мислення. Найхарактернішою рисою такої образності є синкретизм (Е.Клаперед). Не вміючи виділити в образі, що зберігся, істотних або хоча б основних ознак і рис предмета, дитина вихоплює будь-які, найбільш акцентовані для неї деталі. За цими випадковими ознаками і рисами дошкільник упізнає той чи інший предмет. Синкретизм виступає і в сприйманні, і в мисленні дитини.

Синкретизм, на думку Ж.Піаже, – основна якість дитячого мислення. Вона характеризує доаналітичний ступінь мислення. Дитина мислить схемами, злитими, нерозчленованими ситуаціями відповідно до того образу, який у неї зберігається на основі сприймання, без його розчленування, без послідовного аналізу способом довільного з'єднання найбільш помітних частин.

Правильно організоване навчання знімає таку синкретичність образів.

Злитість образів, що збереглися, чітко виступає в тому, як сприймають діти малознайомий зміст. Наприклад, вони неправильно

розуміють синкретично образні літературні вислови, складні метафори і алегорії, наприклад: „І веселий, і крилатий ходить вітер над землею. Це потужний вентилятор б'є в обличчя струминою”. Прослухавши цю частину твору Є.Тараховської, п'ятирічні діти запитують: „Чому він б'є?”, „Кого він побив?”, „А де у вітру ніжка”, „Де він ходить?”, „Сміється вітер?”, „Чому він веселий?”. Такі запитання і зауваження дітей упевнюють у тому, що:

а) у маленької дитини слово зумовлює конкретний образ того одиничного предмета, з яким воно міцно зв'язалося;

б) цей образ злитий, його ще не розчленовували (аналізували), а тому використовується цілно, глобально (якщо „ходить” – отже, обов'язково повинен мати ноги, якщо „веселий” – виходить, сміється);

в) уперше образ розпадається не через виділення якої-небудь істотної або хоча б характерної ознаки предмета чи явища. Виділяється насамперед ознака, що набула в досвіді дитини найбільш сильного і „ділового” підкріплення. Не вмючи абстрагувати ідею з чуттєво збереженого образу, дитина не розуміє і поетичних образів.

З точки зору Л.С.Виготського, синкретизм має велике значення як фактор подальшого розвитку дитячого мислення, бо синкретичні зв'язки – основа для подальшого відбору зв'язків, які перевіряються практикою і відповідають дійсності.

У процесі гри, малювання, конструювання та інших видів діяльності дошкільник починає оволодівати побудовою наочних просторових моделей, у яких відображаються зв'язки і відношення речей, що існують об'єктивно, незалежно від дій, бажань і намірів самої дитини.

Наочно-просторові моделі – особливий вид знаків, у яких відображаються зв'язки і відношення речей, що існують об'єктивно, незалежно від дій, бажань і намірів самої дитини.

Багато видів знань, яких дитина не може засвоїти на основі словесного пояснення дорослого або в процесі організованих дорослими дій з предметами, вона легко засвоює, коли ці знання дають їй у вигляді дій з моделями, які відображають істотні риси предметів та явищ, які вивчаються. Так, у процесі навчання п'ятирічних дошкільників математики було виявлено, що надзвичайно важко ознайомити дітей з відношенням частин і цілого. Тоді вирішили знайомити дітей з цим відношенням за допомогою схематичного зображення поділу цілого на частини і його відновлення з частин. На цьому матеріалі діти легко зрозуміли, що будь-який предмет може бути поділений на частини і відновлений із частин.

Надзвичайно ефективним виявилось використання просторових моделей і під час формування в дошкільників аналізу слова в процесі навчання грамоті.

Таким чином, образне мислення при відповідних умовах навчання стає основою для засвоєння дошкільниками узагальнених знань, а також саме вдосконалюється в результаті використання цих знань при розв'язанні різноманітних пізнавальних і практичних завдань. Набуті уявлення про істотні закономірності дають дитині можливість самостійно розбиратися в часткових випадках прояву цих закономірностей. Так, засвоївши уявлення про залежність будови тіла тварин від умов життя, старші дошкільники можуть ознайомитись з новою для них твариною, за її зовнішніми ознаками встановити, де вона живе, як добуває їжу.

Перехід до побудови модельних образів, які дають можливість засвоювати і використовувати загальні знання, – не єдиний напрям у розвитку образного мислення дошкільників. Важливе значення має те, що уявлення дитини поступово набувають гнучкості, рухливості, вона оволодіває вмінням оперувати наочними образами: уявляти собі предмети в різних просторових положеннях, мислено змінювати їх взаємне розміщення.

Модельно-образні форми мислення досягають високого рівня узагальненості і можуть приводити до розуміння істотних зв'язків і залежностей речей. Але ці форми залишаються образними формами і виявляють свою обмеженість, коли перед дитиною виникають завдання, які вимагають виділення таких властивостей, зв'язків і відношень, які не можна уявити наочно, у вигляді образу. Спроби розв'язувати такі завдання за допомогою образного мислення приводять до типових для дошкільника помилок. До них належать, наприклад, завдання на „збереження якості речовини”, у яких дитині пропонують встановити, чи змінюється кількість речовини або сипучих речовин при переміщенні з однієї посудини в іншу, яка має іншу форму, чи змінюється кількість глини або пластиліну при зміні предмета, виліпленого з них тощо.

Подібним же чином відповідають дошкільники на питання: де більше пластиліну – у кульці чи в плескачі, який був зроблений із точно такої ж кульки в них на очах? Дитина стверджує, що в плескачі пластиліну стало більше. Справа в тому, що дошкільник не може відокремити видимий ним рівень речовини в посудині від загальної кількості цієї речовини (як було в досліді Ж.Піаже). В образному мисленні вони виявляються злитими, кількість не можна побачити, наочно уявити собі відокремленою від сприйнятої величини. Правильне

розв'язання подібних завдань вимагає переходу до суджень на основі образів до суджень, які використовують словесні поняття.

Таким чином, наочно-образне мислення проходить у своєму розвитку дві стадії: на першій дитина здійснює перцептивні перетворення об'єкта тільки із зовнішньою допомогою, а на другій – за своєю ініціативою перетворює ситуацію на образному рівні. Перехід від наочно-дійового мислення до наочно-образного може бути прискорений завдяки спеціально організованому навчанню з використанням схем-замінників.

Словесно-логічне мислення

Словесно-логічне – це понятійне мислення. Передумови для розвитку логічного мислення, засвоєння дій із словами, числами як із знаками, що заміщають реальні предмети й ситуації, закладаються в кінці раннього дитинства, коли в дитини починає формуватися знакова функція свідомості. У цей час вона починає розуміти, що предмет можна позначити, замінити за допомогою іншого предмета, малюнка, слова. Однак слово може довго не застосовуватися дітьми для розв'язання самостійних мислительних завдань. І наочно-дійове, і особливо наочно-образне мислення тісно зв'язане з мовленням. За допомогою мовлення дорослі керують діями дитини, ставлять перед нею практичні і пізнавальні завдання, учать способам їх розв'язання. Мовні висловлювання самої дитини навіть у той же період, коли вони ще тільки супроводжують практичну дію, не випереджуючи її, сприяють усвідомленню дитиною ходу і результату цієї дії, допомагають пошукам шляхів для розв'язання завдань. Ще більше зростає роль мовлення в період, коли воно набуває плануючої функції. Тут дитина, здавалося б, думає вголос. Однак фактично дитина і на цьому етапі користується у своїх мислительних діях не словами, а образами. Мовлення відіграє при цьому дуже важливу, але поки що допоміжну роль.

У психічному розвитку логічне мислення стоїть вище образного в тому розумінні, що воно формується пізніше, на основі образного, і дає можливість розв'язувати більш широке коло завдань, засвоєння наукових понять. Однак це не означає, що треба прагнути як можна раніше переводити дитину на логічні „рейки”.

По-перше, саме засвоєння логічних форм мислення буде неповноцінним без міцного фундаменту у вигляді розвинутих образних форм. Розвиток образного мислення підводить дитину до логіки, дозволяє розуміти узагальнені схематичні зображення, на яких потім будується формування понять.

По-друге, після оволодіння логічним мисленням образне не втрачає свого значення. Навіть у самих, здавалось би, абстрактних видах діяльності, зв'язаних з необхідністю послідовного, строго логічного мислення, наприклад, у роботі вченого, велику роль відіграє використання образів. Образне мислення необхідне для всякої творчості, воно є складовою частиною інтуїції, без якої не обходиться ні одне наукове відкриття.

Образне мислення максимально відповідає умовам життя і діяльності дошкільника, тим завданням, які виникають перед ним у грі, у малюванні, конструюванні, у спілкуванні з навколишніми. Тому саме дошкільний вік найбільш сензитивний до навчання, яке спирається на образи. Урахування всіх моментів і примушує з особливою увагою віднести до розвитку образного мислення дошкільників. Що ж стосується мислення логічного, то можливості його формування слід використовувати лише в тій мірі, у якій це необхідно для ознайомлення дитини з деякими основами наукових понять (з математики, грамоти і ін.), не прагнучи до того, щоб неодмінно зробити логічним весь склад мислення.

Дослідження П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, Л.П.Обухової намагались прискорити перехід від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних операцій (Ж.Піаже). Результати цих досліджень показали, що спеціально розроблена система навчання дозволяє сформувати у старших дошкільників рівень мислення, що відповідає шкільному віку. До цих досліджень приєднуються праці М.М.Подьякова, який, використовуючи модельний план уявлення ситуації, також розробив шляхи прискорення переходу дитини з одного рівня мислення на інший.

У своїй суті у всіх цих експериментах дитині пропонується спосіб розв'язання завдання, яке за рівнем складності значно перевищує можливості даного віку. При цьому ключ до розв'язання завдання міститься насамперед у методі. Відповідно необхідно розрізняти, чи відкрила дитина даний метод сама, чи він був підказаний їй дорослим.

Будь-який метод є не що інше, як певний алгоритм, послідовність дій. Він закріплюється в результаті застосування до розв'язання тих чи інших завдань; спочатку одного, потім однотипного, а потім близького за змістом, але відмінного за формою. Відбувається перенесення, дякуючи якому частковий метод стає загальним. Однак це не змінює його суті: на всіх етапах освоєння він копіюється і закріплюється вправлінням. Таким чином, самостійне усвідомлення методу дитина не виробляє; усвідомлення пропонується дорослим у вигляді заданої процедури. Тому слід мати на увазі, що засвоєння методу розв'язання певних завдань ще

не веде до сформованості вікових новоутворень і нового рівня розвитку мислення дитини.

У дошкільному віці закладається фундамент розумового розвитку дитини. Цей процес вимагає обережного, продуманого підходу і максимального врахування вікових особливостей дітей.

Логічне мислення найчастіше виявляється в дошкільників під час встановлення ними різних зв'язків між предметами і явищами. Раніше за інших дитина встановлює зв'язки функціональні (призначення, використання предметів). Найскладніше для маленьких дітей розкрити зв'язки простору і часу в логічному, тобто змістовному, їх значенні. Причиною цієї складності є, по-перше, прихована форма самих зв'язків (вони не лежать на поверхні явища, хоч доступні чуттєвому практичному досвіду).

Факти показують, що особливістю ранніх форм словесного мислення дітей є, по-перше, легка постановка в завданні та його розв'язанні на місце малознайомих умов (образів, понять, вимог) більш відомих на основі „почуття знайомості”. По-друге, діти так само легко встановлюють прості зв'язки (за схожістю, аналогією, функціональні, просторові тощо) не тільки між істотними сторонами і ознаками різних предметів, а й між випадковими зовнішніми, часто зовсім другорядними членами.

Встановлення таких коротких зв'язків і дало підставу В.Штерну стверджувати, що дитині властиве прагнення зв'язувати все з усім без усялякого відбору, тобто логічність міркування їй недоступна. Проте це положення справедливе лише щодо малознайомого і складного змісту, яким доводиться оперувати маленьким дітям.

Своєрідність розумового процесу, що приводить маленьку дитину іноді до зовсім несподіваних для дорослих висновків, пояснюється, по-перше, відсутністю тих знань, які потрібні для встановлення справді істотних зв'язків між умовами або сторонами якогось явища, і по-друге, невмінням послідовно мислити, користуватися певною логічно виправданою системою розумових дій.

Щоб міркувати, робити висновки, порівнювати та узагальнювати, треба володіти не стільки кожною окремою операцією, скільки загальним способом розумової діяльності.

Розумовий процес включає три обов'язкові ланки: синтез I – первинний (сприймання завдання як цілого), аналіз (дроблення завдання на частини, виділення його умов, даних), синтез II – вторинний (розв'язування, нове розуміння всього завдання). Розумовий процес у маленької дитини йде від синтезу I прямо до синтезу II. Аналіз – найістотніша ланка мислення – зводиться в дошкільників до виділення якоїсь однієї, часто випадкової ознаки предмета або умови.

Дитина молодшого дошкільного віку, відштовхуючись від якогось яскравого предмета, легко встановлює шукані зв'язки. Природно, що вони часто не відповідають дійсності. Так виникає алогічність дитячих суджень. Численні дослідження (О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва, Г.О.Люблінської та ін.) показують, що коли дітей спеціально навчають (навіть недовгий час), то в них швидко змінюється хід розумового процесу. Якщо 5-7-річних дошкільників навчати спостерігати і робити висновки (наприклад, розрізняти, які предмети плавають, а які тонуть, у яких умовах на зрізаних гілках тополі раніше з'являються листочки, порівнювати форму знаряддя з умовами його використання), у них відбуваються значні зрушення в розвитку мислення. Отже, коли діти навчаються шукати і встановлювати найістотніші ознаки в предметах і явищах, знаходити істотні залежності між ними, у них швидко розвиваються справді логічні форми мислення.

Для розуміння процесу розвитку словесного мислення в дітей істотне значення має аналіз їх запитань.

Яка найхарактерніша риса дошкільного віку? Допитливість. Недаремно його називають віком чомучки. І справді, що тільки не цікавить маленького чомусика! З приводу чого не клопочеться його невтомний на винахідливість дитячий розум! Для скількох батьків злива запитань стає випробуванням на терпіння!

Багато уваги питанням формування допитливості в дітей дошкільного віку, їх розумовому розвитку в цілому було приділено в праці Л.М.Проколієнко „Формування допитливості в дітей дошкільного віку” (1979).

Характеризуючи природу допитливості, Л.М.Проколієнко відмічає, що вона, як усе інше, що становить розумовий розвиток людини, має своєрідну психологічну природу. Вона розвивається в процесі формування людської особистості та проходить певні стадії відповідно до вікових особливостей розвитку людської психіки. Допитливість є якістю особистості, яка спрямовує її пізнавальні потреби на всіх етапах життя і в різних видах діяльності: у грі, навчанні, праці. Вона, як правило, спрямовується на пошук невідомого, невідомого чи незрозумілого, яке є не якоюсь „абсолютною пустотою”, якою взагалі не можна оперувати, а завжди пов'язується з чимось уже відомим, даним; вона є джерелом активності людини, прагненням повно, глибоко і різнобічно відображати навколишню дійсність.

Допитливість, як стверджує Л.М.Проколієнко, породжує і забезпечує функціонування пізнавального інтересу, який є емоційно забарвленим виявом потреби людини. Вона є, з одного боку, причиною виникнення інтересу, а з іншого – формою його існування. Реалізуючись в інтересі,

допитливість немовби зберігає його, не даючи можливості йому згаснути. Допитливість через інтерес постійно збуджує „механізм” пізнання.

Порівнюючи допитливість дорослої людини і дитини дошкільного віку, Л.М.Проколієнко відмічає, що в першій вона завжди має вибірковий характер, тоді як у іншій – може бути спрямована на велике коло предметів, часто навіть протилежних за своїм змістом і функцією.

Допитливість є не лише якістю особистості, але може виступати і як розумова дія, як спосіб пізнання, як стимул і спосіб міркування. Приховані сторони і властивості дійсності, які не можна відчутти, безпосередньо сприйняти, пізнаються за допомогою мислення. Тому виховання мислення дитини і є однією з основних і важливих умов формування допитливості. Адже дитина прагне пізнати причинно-наслідкові зв'язки в природі, у взаєминах людей саме тоді, коли в неї виникає потреба їх пізнати, коли вона може їх зрозуміти.

Запитання – прояв природної пізнавальної потреби дитини. Кількість і багатогранність запитань різко зростає звичайно після трьох років. Запитання дитини свідчать про те, що вона зустрілася з чимось невідомим, що вона шукає і робить спробу зрозуміти це невідоме.

Перші запитання, які ставить дитина, не мають ще пізнавальної спрямованості. Поставивши дорослому запитання: „Для чого ця машина?” або „Що це таке?”, трирічні діти, часто не вислухавши відповіді, тікають або, діставши відповідь, знову повторюють своє запитання. Перші дитячі запитання являють собою форму активного спілкування дитини з дорослими. Пізнавального характеру запитання дітей набувають дещо пізніше. Вони виникають на основі набутих знань і бажань глибше проникнути у відомі і ніби знайомі речі, узнати приховані сторони явища і встановити зв'язки, які існують десь у глибині явища. З розповідей дорослих, з їх відповідей на свої питання дитина починає розуміти, що за межами баченого є певні обставини, які спричиняють видимі факти. Своїми запитаннями „чому?”, „навіщо?”, „як?”, „для чого?” п'ятирічні діти, наслідуючи дорослого, прагнуть дізнатися про ці обставини, відкрити те, чого не бачать. І щораз відповідь дорослого переконує дитину в тому, що ці глибокі зв'язки є насправді. У дошкільника виникає бажання взнати невідоме, тому він запитує дорослого:

- Чому дерева шумлять?
- Чому вітер дме? Звідки він дме?
- Куди тече вода в річці? Чому вона не стоїть на місці?
- Чому метелики літають? Чому в них такі крильця?
- Звідки взялися зорі?
- Що таке сонце? Чого воно світить?

– Звідки я народився? А ти, мамо, звідки? А звідки взялася найперша мама?

– Чому птахи літають? Хто їх навчив літати?

Характерними особливостями таких запитань є їх надзвичайна безладність і різноманітність. До 5-6 років дитина не робить спроби узагальнити набуті знання, якимось їх пов'язати.

Зустрічаючись з дивним, незрозумілим, новим, вона просто запитує про те, що її цікавить. І хоч дитячі запитання різноманітні й безладні, проте мають уже чітко виражений пізнавальний характер й істотно відрізняються від запитань дітей раннього віку. Дитина 5-7-річного віку чекає відповіді, висловлює сумнів, заперечує. Старші дошкільники зіставляють одержані від дорослих запитання з тим, що їм відомо, порівнюють, висловлюють сумнів, вступають у суперечку.

Дитина ставить питання і тоді, коли хоче переконатися у правильності свого висновку. Вона звертається до дорослого, щоб той визнав її компетентність. З віком така категорія питань збільшується, стає основою.

Формування в дитини якісно нового мислення пов'язане з освоєнням мислительних операцій. У дошкільному віці вони інтенсивно розвиваються і починають виступати як способи розумової діяльності. В основі всіх мислительних операцій лежить аналіз і синтез. Дошкільник порівнює об'єкти за більш багаточисельними ознаками, ніж дитина в ранньому дитинстві. Він помічає навіть незначну подібність між зовнішніми ознаками предметів і виражає відмінності в слові.

У дошкільників змінюється характер узагальнень. Дитина проводить найпростіші досліди, експериментує, наприклад, кидає у ванну з водою різноманітні предмети, щоб узнати, чи будуть вони плавати; або ставить стакан з водою в морозильник, щоб одержати лід. Такі досліди підводять дитину до висновків, узагальнених уявлень. Діти поступово переходять від оперування зовнішніми ознаками до розкриття більш істотних для предмета ознак. Більш високий рівень узагальнення дозволяє дитині освоїти операцію класифікації, яка передбачає віднесення об'єкта до групи на основі вищо-родових ознак. Розвиток уміння класифікувати предмети пов'язаний з освоєнням узагальнюючих слів, розширенням уявлень і знань про навколишнє і вміння виділяти в предметі істотні ознаки. Причому, чим ближче предмети до особистого досвіду дошкільника, тим більш точне узагальнення він робить. Дитина насамперед виділяє групи предметів, з якими вона активно взаємодіє: іграшки, меблі, посуд, одяг. З віком виникає диференціація суміжних класифікаційних груп: дикі і домашні тварини, чайний і столовий посуд, зимуючі і перелітні птахи.

Розвиток мислительних операцій приводить до формування дедуктивного мислення в дитини, під яким розуміється вміння узгоджувати свої судження один з одним і не впадати в протиріччя. Спочатку дитина, хоча й оперує загальними положеннями, обґрунтувати його не може або дає випадкові обґрунтування. Поступово вона переходить до правильних висновків.

Мислення і діяльність

Розвиток мислення дитини-дошкільника забезпечується узагальненням і укладенням його практики і засвоєнням способів самої розумової діяльності. Величезну роль у розвитку мислення дитини відіграє мовлення. Збагачення словника, засвоєння простих, а потім і досить складних граматичних структур, уміння слухати інших, зрозуміти і самому побудувати речення – необхідні умови розвитку логічних форм мислення в дошкільника.

Навчання може бути найрізноманітнішим. Одні вчені вважають найбільш ефективною організацію орієнтувальної діяльності дітей і активізацію їх мовлення (П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, Г.І.Мінська); інші підкреслюють значення навчання дитини системи послідовно здійснюваних розумових дій, тобто роботи над алгоритмами (Л.М.Ланда, Ф.І.Фрадкіна). У дослідженнях деяких учених особливу увагу звернено на побудову всієї аналітико-синтетичної діяльності і методи засвоєння знань (Н.О.Менчинська, Г.С.Костюк, Г.О.Люблінська).

Очевидно, на кожному шляху можна добитися значних зрушень у розвитку різних форм мислення в дошкільників. І, безперечно, чим послідовніше ведуть таку роботу, тим вищий розвиток загальної здатності дитини дивуватися, ставити запитання, сприймати нове, засвоювати його, застосовуючи різні форми операції і способи мислення, узагальнюючи свій кругозір і підвищуючи здатність подальшої розумової праці.

Ігрова діяльність здійснює постійний вплив на розвиток мислення дошкільника. Він повинен бути готовим до будь-якої неочікуваної ситуації, яку тут же потрібно правильно розв'язати, він повинен уміти діяти із заміником предмета відповідно до ігрової назви. Предмет-заміник стає опорою для мислення: на основі оперування з цим предметом дитина вчиться думати про реальний предмет. Розвиток мислення в тому й полягає, що дитина поступово перестає діяти з предметом безпосередньо в певній ситуації, а навчається думати про предмети і діяти з ними в ігровому плані. Таким чином, гра готує дитину до мислення в плані уявлень.

У той же час досвід ігрових і особливо реальних взаємин у грі

лягає в основу особливої властивості мислення, яка дозволяє стати на позицію людей. Мова йде про рефлексивне мислення.

Рефлексія – це здатність людини аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви і співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями, а також з діями, вчинками, мотивами інших людей. Рефлексія сприяє адекватній поведінці людини серед інших людей.

Саме гра сприяє розвитку рефлексії, оскільки в грі виникає реальна можливість контролювати те, як виконується дія, що входить до процесу спілкування. Так, граючись у хвору дитину, маля "плаче", як це буває при хворобі, але воно задоволене також і самим собою як виконавцем цієї ролі. Подвійна позиція під час виконання ролі – виконавець і контролер – розвиває здатність співвідносити свою поведінку з деяким особистим досвідом, з деяким образом, який він відтворює і творить одночасно. У рольовій грі закладені великі можливості для розвитку рефлексії як чисто людської здатності осмислювати свої власні дії, потреби й переживання, співвідносячи їх з діями, потребами, переживаннями інших людей. У здатності до рефлексії виявляється можливість зрозуміти, відчувати іншу людину. В ігровій діяльності складаються найсприятливіші умови для розвитку дитини, для переходу від наочно-дійового мислення до наочно-образного і до елементів словесно-логічного мислення.

У дослідженнях НДІ дошкільного виховання були здійснені спроби формування в дитини початкових форм так званих, методологічних знань, у яких одночасно відображені і найбільш істотні відношення предметів, які пізнаються дитиною, і організація її пізнавального досвіду, упорядкування знань, які вона отримує. Ці методологічні знання відображали в найбільш простій формі взаємозв'язок предметів і явищ, їх рух, зміни і розвиток, можливість їх якісного перетворення. Наприклад, у дітей формували знання про те, що предмети і явища слід розглядати не самі по собі, а в їх зв'язках з іншими предметами. Таке пізнання передбачає вихід за рамки цього предмета і розгляд його в більш загальній сукупності предметів і явищ. Під час цього дитина стикається з іншими маловідомими предметами, знання про які виступають для неї спочатку як невизначені, незрозумілі.

Таким чином, процес пізнання предметів і явищ веде до виникнення і росту невизначених знань. Ці знання проявляються у формі здогадок, передбачень, є важливим стимулом розумової активності дітей. У ході спеціального навчання вже у дітей 5-6 років удалося сформулювати загальний спосіб аналізу предметів, що дозволило їм пізнавати предмети в їх взаємозв'язку. Так, під керівництвом дорослого діти розглядали різних тварин (білку, їжака, оленя) у типових для них

умовах проживання. Потім їм давалось завдання: визначити, у якому середовищі живе невідома їм тварина, що зображена на картинках. Вони ніби приміряли цю тварину до різних природних умов, що зображені на інших малюнках, аналізували особливості тварин, співвідносили ці особливості з різними природними умовами й робили правильний висновок.

такій діяльності діти в найдоступнішій формі навчаються при обстеженні того чи іншого явища чи предмета розгортати пізнавальні дії в певній послідовності: спочатку виділяють дане явище як окреме утворення, потім переходять до пошуку зв'язків цього явища з точки зору зв'язків з іншими предметами цієї системи. І лише на основі цього будують свою достатньо складну практичну діяльність.

Необхідною умовою розвитку творчого мислення є включення дітей у діяльність, у ході якої могла б яскраво проявитися їх активність. Так, з метою розвитку пізнавальних інтересів у дітей 5-7 років К.К.Постнікова використовувала працю. Діти самостійно пророщували насіння, вирощували овочі, спостерігали за розвитком гілок. При цьому в експериментальній групі робота велась у різних умовах. Наприклад, насіння для проростання поміщали в тепле, холодне або прохолодне місце; без повітря або з доступом. Овочі діти вирощували з пророщеного і непророщеного насіння, з прополюванням, підгортанням, підживленням і без них. Гілки ставили в тепле, холодне, прохолодне, світле місце. У процесі досліджуваної роботи вихователь спонукав дітей ставити питання і самостійно шукати відповіді, розв'язання, учив їх спостерігати, порівнювати, узагальнювати. Усе це вплинуло на формування в дітей пізнавального ставлення до дійсності. Так, протягом трьох тижнів дослідної роботи діти експериментальної групи поставили більше в 5 разів питань, ніж діти з контрольної групи.

Прекрасним засобом розвитку мислення є і дитяче експериментування в галузі конструктивної діяльності. Особливо цінним є надання дітям можливості самим ознайомитися з новим конструктором. Так, суть експерименту Г.В.Урадовських полягала в наступному: спочатку експериментатор давав дітям конструктор для самостійної роботи (протягом 10 хвилин); слів „побудувати”, „зібрати”, „сконструювати” він не вживав, щоб не націлювати малят на знайому їм діяльність. Потім пропонував серію проблемних завдань. Ці ж завдання ставились і перед другою групою, яку ознайомили з новим конструктором у процесі розв'язування завдань за зразком. Результати дослідження показали: умови завдання, з однієї сторони, спрямовують і регулюють пошукову діяльність, а з другої – певним чином її звужують, обмежують. У той же час попереднє самостійне орієнтування в

можливостях матеріалу дозволяє включити знайдені способи в різні комбінації і отримати оригінальні конструктивні розв'язання. У кінці експериментальної роботи для дітей першої групи була характерна чітко виражена тенденція до пошуку нових варіантів розв'язань („А можна ще й так”, „А можна й по-іншому”), бажання подовгу затримуватися на кожному завданні, досліджуючи все нові варіанти його розв'язання. Дітям із другої групи більшою мірою було властиве мислення, обдумування і прагнення до отримання єдиного результату. Інші варіанти розв'язання дітьми цієї групи знаходились лише за пропозицією експериментатора.

Керівництво розвитком мислення

Головною умовою розвитку мислення в дитини є позиція дорослого, яка має в кожний віковий період свою специфіку.

У дошкільному віці в контексті позаситуативно-пізнавального спілкування з дорослим виникає особливого роду “теоретична діяльність”. Виникають багаточисленні дитячі запитання, що стосуються різноманітних сфер дійсності.

Ставлення дорослого до дитячих запитань і визначає багато в чому подальший розвиток мислення. Відповідаючи на них, необхідно надати дитині можливість за допомогою дорослого, однолітків або самостійно знайти потрібну відповідь, а не спішити давати знання в готовому вигляді. Головне – навчити дошкільника думати, міркувати, братися за розв'язання питання, що виникло. Така позиція дорослого формує самостійність мислення, допитливість розуму. Достовірність, визначеність і небагатослівність відповідей, але в той же час їх вичерпний характер, підтверджений прикладами і спостереженнями, сприяє дальшому розвитку допитливості в дошкільників.

Байдуже ставлення до запитань знижує пізнавальну активність дошкільників. Слід не тільки уважно, з повагою і тактовно ставитися до дитячих запитань, але й спонукати малюків запитувати.

Необхідно навчити дитину порівнювати, узагальнювати, аналізувати, організовувати спостереження, експериментування, ознайомлення з художньою літературою. Коли дошкільника спонукають детально, розгорнуто пояснити явища і процеси в природі, соціальному житті, то міркування перетворюється в спосіб пізнання і розв'язання інтелектуальних завдань. І тут дорослому важливо виявити терпіння і розуміння незвичних пояснень, які дає дошкільник, усіяко підтримуючи його прагнення проникнути в суть предметів і явищ, установити причинно-наслідкові зв'язки, дізнатись про приховані властивості. Підкреслимо, що розвиток зв'язного мовлення в дитини сприяє розвитку

її мислення, надаючи йому узагальнений і усвідомлений характер. Якщо не навчити дитину встановлювати взаємозв'язки, то вона довго буде знаходитися на рівні фактів, що сприймаються чуттєво.

Не тільки оволодіння способом мислення, але й знань дозволяє дошкільнику більш ефективно розв'язувати інтелектуальні проблеми. Принципи відбору таких знань та їх зміст детально вивчені в дошкільній педагогіці. Підкреслимо лише те, що засвоєння слід розглядати не як самоціль, а як засіб розвитку мислення. Механічне запам'ятовування різноманітної інформації, уривчастої і хаотичної, копіювання дорослих міркувань нічого не дає для розвитку мислення дошкільника. В.О.Сухомлинський писав: "... Не навалюйте на дитину лавину знань... – під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і цікавість. Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб кусочок життя загравав перед дітьми всіма кольорами веселки. Залишайте завжди щось недоговорене, щоб дитині захотілося ще і ще раз повернутися до того, про що вона дізналась".

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що таке мислення?
2. Яка особливість мислення дитини дошкільного віку є найбільш суттєвою?
3. Що є обов'язковою умовою розвитку мислення?
4. Що складає основу розвитку мислення?
5. Які форми мислення характерні для дитини-дошкільника?
6. Який вид мислення є основним у дошкільному віці? Чому?
7. Що таке наочно-схематичне мислення і в яких особливостях діяльності воно виявляється? Наведіть приклади.
8. Назвіть стадії розвитку наочно-образного мислення в дошкільному віці.
9. У якому віці складається логічне мислення?
10. Яке співвідношення наочно-дійового, наочно-образного і логічного мислення в старшому дошкільному віці?
11. Доведіть, що дошкільний вік є віком чомучки.
12. Що таке дитяче експериментування і яка його роль у розвитку мислення дошкільника?
13. У чому своєрідність розумового процесу маленької дитини?
14. Яка роль дорослого в розвитку дитячого мислення?

Література

1. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток наочно-образного та логічного мислення у дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998.
2. Бондарева Т. Дитяче експериментування // Дошкільне виховання. – 2002. - № 4. – С.8-10.
3. Венгер Л., Мухина В. Развитие мышления дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1974. - № 7. – С. 30-37.
4. Веракса Н.Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1987. - № 4. – С.135-139.
5. Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1982. Т.2. – С.395-446.
6. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984. – С.78-93.
7. Запорожец О.В. Психология. – К.: Рад.школа, 1967. – С.122-128.
8. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. С. 221-243.
9. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.143-153.
10. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978. – С.208-221.
11. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2003. – С.300-312.
12. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. – М.: Изд. Московского университета, 1972.
13. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Подьякова, А.Ф.Говорковой. – М.: Педагогика, 1985.
14. Проколієнко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1979.
15. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С.187-189.
16. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.195-205.

Тема 5. Розвиток пам'яті

Мимовільна пам'ять і умови її розвитку

Пам'ять – запам'ятовування, зберігання і наступне відтворення людиною досвіду, відображення навколишньої дійсності, яке полягає у фіксації, зберіганні і наступному відтворенні раніше сприйнятого досвіду.

Мимовільна пам'ять – людина втримує в пам'яті і відтворює щонебудь, не маючи спеціального завдання запам'ятати чи пригадати.

Довільна пам'ять – людина діє відповідно до спеціально поставленого перед нею завдання засвоїти якийсь матеріал і використовує різні прийоми для запам'ятовування.

Протягом дошкільного дитинства в пам'яті дітей відбуваються істотні зміни. Безперервне розширення кругозору, прагнення оволодіти знаннями, навичками і вміннями, ускладнення діяльності і взаємин з дорослими приводять як до кількісних змін у пам'яті дитини, так і до якісних перетворень, які в кінцевому результаті визначають дальший розвиток пам'яті.

Пам'ять полягає в запам'ятовуванні, упізнаванні і відтворенні різноманітного матеріалу. Дитина з легкістю розповідає вивчений вірш, користується в грі засвоєними правилами, правильно відтворює показані їй рухи, усе це вона запам'ятала. Іноді дитині не вдається відтворити предмет, згадати визначену назву, вірш, але вона легко впізнає ці предмети, коли знову їх сприймає. В останньому випадку відсутнє відтворення матеріалу, але має місце впізнавання, якому також передують запам'ятовування.

Найважливішим завданням навчання є забезпечення такого ступеня засвоєння знань, під час якого дитина легко може користуватися ними. Повнота, точність і легкість відтворення багато в чому залежать від того, як здійснювалося запам'ятовування, як воно було організоване.

Запам'ятовування, як і відтворення, буває мимовільним, або ненавмисним, і довільним, або навмисним. Залежно від особливостей цих процесів пам'ять ділиться на два основних види: мимовільну і довільну.

Пам'ять дошкільника в основному носить мимовільний характер. Це значить, що дитина найчастіше не ставить перед собою свідомої мети щось запам'ятати. Запам'ятовування і пригадування відбуваються в діяльності і залежать від її характеру. „Пам'ять дитини – її інтерес”, – говорять психологи. Дитина дійсно легко і надовго запам'ятовує те, що викликало її безпосередній інтерес, що привабило її своєю яскравістю, незвичністю, динамізмом; запам'ятовує краще те, з чим вона активно

діяла (гралася, конструювала, перекладала тощо). Істотну роль при цьому відіграє слово. Якщо предмети, з якими зустрічається дитина, називаються, то вона запам'ятовує їх краще.

Розвиток пам'яті залежить від характеру:

а) мовної діяльності, яка вимагає запам'ятовування словесного матеріалу;

б) ігрової діяльності.

Дослідженням актуальних питань проблеми пам'яті займався відомий психолог П.І.Зінченко. Найвідомішою серед праць П.І.Зінченка є його монографія „Мимовільне запам'ятовування” (1961), яка була удостоєна почесної премії ім. К.Д.Ушинського. Йому вдалося довести безпідставність існуючої в той час думки про пасивну природу мимовільної пам'яті. Лише довільні мнемічні процеси визнавались власне пам'яттю (мнемічною діяльністю). Мимовільна пам'ять узагалі ігнорувалась і відносилась до „нижчого” виду, а у зв'язку з цим заперечувалась наявність пам'яті у тварин, а також у дітей 3-4 років. У працях П.І.Зінченка була доведена неправомірність поділу пам'яті на вищій і нижчий види.

Завдяки дослідженням П.І.Зінченка та його співробітників мимовільна пам'ять уперше одержала змістовну психологічну характеристику і почала розглядатися як необхідний елемент і закономірний продукт пізнавальної й практичної діяльності людини, який виконує функцію збереження одержуваної людиною інформації, її актуалізації та регуляції поведінки. Дослідження виявили вибірковий характер мимовільної пам'яті та її зв'язок з мотивами й цілями діяльності. Ефективність мимовільного запам'ятовування виявилось залежним від тієї ролі, яку виконують у структурі діяльності об'єкти, що сприймаються: чи пов'язані вони з основною роллю, чи лише фоном, на якому вона відбувається. Саме характер таких відношень впливає на рівень активності суб'єкта і обумовлює міцність запам'ятовування. Отже, необхідною умовою мимовільного запам'ятовування якого-небудь матеріалу є дійове ставлення до нього. Це переконливо довів експеримент, проведений П.І.Зінченком з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Дітям пропонувалось розкласифікувати предмети, зображені на 15 картинках. На кожній, крім зображеного предмета, було написано число. У цьому досліді добре запам'ятовувались предмети, тоді як числа дітьми не запам'ятовувались. У другому досліді необхідно було розкласти ці ж картинки, але в порядку зображених на них чисел. У цьому випадку, навпаки, діти добре запам'ятовували числа і не запам'ятовували предметів. Предмети і числа добре запам'ятовувались дітьми тоді, коли вони виконували якусь дію з ними. Дослідження, проведені на дошкільниках,

переконливо довели, що мимовільне запам'ятовування, здійснюючись у змістовній діяльності, завжди буває більш продуктивним, ніж довільне. Наприклад, у досліджах, де діти в ігровій ситуації розкладали на групи картинки за змістом зображених на них предметів, вони, не ставлячи перед собою завдання їх запам'ятати, фактично запам'ятовували їх краще, ніж у досліді, де перед ними ставилось завдання запам'ятати картинки і пропонувалось з метою кращого запам'ятання розкласти їх на групи.

П.І.Зінченко виявив, що продуктивність мимовільного запам'ятовування збільшується в тому випадку, коли завдання, яке пропонується дитині, передбачає не просто пасивне сприймання, а активну орієнтацію в матеріалі, виконання мислительних операцій (наприклад, придумування слів, установлення конкретних зв'язків і т.д.).

У молодшому дошкільному віці мимовільне запам'ятовування і відтворення – єдина форма роботи пам'яті. Дитина запам'ятовує те, на що була звернена увага в діяльності, що було цікавим і справило на неї певне враження. Молодший дошкільник ще не може поставити перед собою мету запам'ятати що-небудь і тим більше не застосовує для цього якихось спеціальних прийомів. Коли дітям трьох років показували картинки і пропонували одні з них розглянути, а інші запам'ятати, то діти вели себе однаково. Вони кидали погляд на картинку, і відразу їм показували другу. Деякі діти роздумували над картинками, згадуючи випадки з минулого досвіду, пов'язані з картинками. Але ніяких дій, щоб запам'ятати картинку, діти не виконували.

Не намагалися запам'ятати слова діти цього віку і в умовах гри, коли дитина виконувала роль покупця, якому доручено було купити певні продукти (називалось 5 слів).

Для того, щоб діти краще зберегли в пам'яті який-небудь матеріал, необхідно організувати їхню діяльність з цим матеріалом. Дослідження показують, що успішність мимовільного запам'ятовування тим вища, чим активніше діє дитина з предметами, що запам'ятовуються, і чим важливішу роль відіграють ці предмети в її діяльності. Так, наприклад, дошкільники, активно діючи з картинками, розкладаючи їх по групах тощо, запам'ятовують ці картинки значно краще, ніж діти, які обмежуються лише розгляданням їх.

Розвиток мимовільної пам'яті відбувається у зв'язку з розширенням інтересів дітей. У міру того, як у дошкільника формуються нові інтереси до різноманітних явищ природи і суспільного життя, він зосередженіше їх спостерігає, уважніше вислуховує пояснення, що їх стосуються, і внаслідок цього краще їх запам'ятовує.

Істотне значення для запам'ятовування і відтворення мають способи запам'ятовування й ті умови, які є для цього найбільш ефективними.

З.М.Істоміна вивчала мимовільне, безпосереднє запам'ятовування дітьми-дошкільниками слів у чотирьох видах діяльності: у сюжетній грі „Подорож”, в умовах виконання трудових доручень, під час слухання оповідань К.Д.Ушинського „3 природи” і в умовах лабораторного досліді. Скрізь дітям пропонували по 10 нових слів. У таблиці наведено середні кількості слів, що їх діти втримали в пам'яті.

Вік дітей (років)	Гра	Праця	Слухання оповідання	Лабораторний дослід
3	2,7	2,9	2,0	1,5
4	3,5	3,6	3,9	2,9
5	4,2	4,4	4,8	3,5
6	4,6	5,1	5,6	3,8

Таблиця показує, що кількість мимовільно утриманих слів у пам'яті регулярно збільшується з віком дітей в усіх видах їх діяльності; більш ефективним є слухання оповідання (крім трирічних дітей); найменш ефективне для дітей усіх віків – запам'ятовування в лабораторних умовах, особливої уваги заслуговують способи запам'ятовування, якими користуються діти на різних ступенях їх розвитку. Дослідження (А.А.Смирнов, П.І.Зінченко, З.М.Істоміна) показують, що в маленьких дітей ще немає установки на запам'ятовування запропонованого матеріалу. Тільки після 5 років дитина починає уважно розглядати матеріал, який підлягає запам'ятовуванню, робить спробу якось групувати заучувані слова або малюнки і застосовувати різні прийоми для їх запам'ятовування й відтворення.

Мимовільне запам'ятовування може бути в дошкільному дитинстві дуже точним, а те, що запам'яталось, зберігається в пам'яті на довгі роки. Ми не пам'ятаємо подій, які стосуються до раннього віку, але зберігаємо немало яскравих спогадів про дошкільні роки.

Мимовільна пам'ять у маленької дитини пануюча, а на ранніх етапах і єдина, не втрачає свого значення і в наступні роки: і школяр, і доросла людина багато запам'ятовує мимовільно.

Довільна пам'ять та етапи її розвитку

Дошкільний вік – це вік виникнення і початкового формування довільної пам'яті. Ця нова якісна зміна в розвитку пам'яті підготовляється всім попереднім розумовим розвитком дитини.

Передумови виникнення довільної пам'яті:

– успіхи в розвитку довільної практичної та ігрової діяльності;

- формування в дітей таких дій, у яких необхідною є орієнтація на майбутнє, характерна для довільного запам'ятовування, і орієнтація на минуле, характерне для довільного відтворення; такі дії викликаються в дитини вимогами дорослих, наприклад: виконати доручення не зараз, а через деякий час, або розповісти, що бачила дитина на прогулянці;
- певний рівень мовного розвитку дитини: формування вміння не тільки здійснювати зовнішні дії з речами, а й діяти в мовному плані з уявлюваними речами.

Завдяки всім цим передумовам дитина спочатку навчається виконувати завдання запам'ятати чи пригадати, що їх ставлять перед нею дорослі, а потім уже поступово навчається ставити їх сама перед собою.

Дослідження показують, що довільна пам'ять починає формуватися в середньому дошкільному віці, причому довільне відтворення виникає раніше від довільного запам'ятовування. Найбільш ранні її прояви спостерігаються в умовах сюжетно-рольової гри, коли запам'ятовування є умовою успішного виконання дитиною взятої на себе ролі. Кількість слів, які запам'ятовує дитина, виступаючи в ролі покупця, який виконує доручення купити в магазині певні предмети, виявляється вища, ніж кількість слів, які запам'ятовуються за прямою вимогою дорослого.

Оволодіння довільними формами пам'яті включає декілька етапів.

I. Дитина починає виділяти тільки саме завдання запам'ятати і пригадати, ще не володіючи необхідними прийомами. При цьому завдання пригадати виділяється раніше, оскільки дитина в першу чергу стикається із ситуаціями, у яких від неї чекають саме пригадування, відтворення того, що вона раніше сприймала або робила. Завдання запам'ятати виникає в результаті досвіду пригадування, коли дитина починає усвідомлювати, що якщо вона не постарается запам'ятати, то потім не зможе і відтворити того, чого від неї чекають.

II. Прийоми запам'ятовування і пригадування дитина не винаходить сама. Їх у тій чи іншій формі підказують їй дорослі. Коли дорослий дає дитині доручення, він пропонує його повторити. Запитуючи дитину про що-небудь, дорослий спрямовує її пригадування запитаннями: „А що далі?“, „А що він сказав?“ тощо. Повторення – найпростіший прийом запам'ятовування. Дитина найскоріше оволодіває цим прийомом, тому її довільне запам'ятовування спочатку є переважно механічним. Від повторення вголос дитина переходить до повторення пошепки, про себе. Поступово дитина вчиться осмислювати, зв'язувати матеріал з метою запам'ятовування, використовувати зв'язки під час запам'ятовування.

III. Діти усвідомлюють необхідність спеціальних дій

запам'ятовування, оволодівають умінням використовувати в них допоміжні засоби.

У дослідженнях З.М.Істоміної в пам'яті дітей 3-7 років виявились три мнемічних рівні її розвитку. Для першого рівня характерна відсутність мети запам'ятати і пригадати; для другого – наявність даної мети, але без застосування яких-небудь способів, спрямованих на її здійснення; для третього – наявність мети запам'ятати або пригадати і застосування мнемічних способів для здійснення цього.

Співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування

Незважаючи на суттєві досягнення в оволодінні довільним запам'ятовуванням, пануючим видом пам'яті, навіть до кінця дошкільного віку залишається пам'ять мимовільна. До довільного запам'ятовування і відтворення діти звертаються порівняно рідко, коли відповідні завдання виникають у їх діяльності або коли вимагають дорослі.

Мимовільне запам'ятовування під час активної розумової роботи над матеріалом залишається до кінця дошкільного дитинства більш продуктивним, ніж довільне запам'ятовування того ж матеріалу. Так, ті діти, які розкладали картинки по групах зображених предметів для саду, для кухні тощо без мети запам'ятати, запам'ятали їх значно краще, ніж діти, які розглядали ті ж картинки із завданням запам'ятати. Разом з тим мимовільне запам'ятовування, не зв'язане з виконанням достатньо активних дій сприймання і мислення (наприклад, запам'ятовування картинок, які розглядаються), виявляється менш успішним, ніж довільне.

Таким чином, для розвитку довільної пам'яті в дітей дошкільного віку необхідно:

1. розвивати їх мимовільну пам'ять, яка накопичує матеріал для наступного довільного відтворення (важливо, щоб було чим користуватися, що згадувати);
2. спонукати дитину до відтворення спочатку під час виконання нею практичних доручень і в грі, а в подальшому і в процесі навчальної діяльності;
3. ставити перед дітьми завдання, вправляючи дошкільників у запам'ятовуванні, тренуючи їхню пам'ять у діяльності;
4. навчати різних способів запам'ятовування, особливу увагу звертаючи на розвиток логічної пам'яті.

Формування елементів логічної та інших видів пам'яті

Коли мова йде про дитячу пам'ять, то часто висловлюється думка, що дитині-дошкільнику властива механічна пам'ять, здатність до запам'ятовування лише за асоціаціями. При цьому посилаються на різку

здібності дитини до беззмістовного відтворення якогось малозрозумілого тексту. Дійсно, механічне запам'ятовування сильно розвинене в дітей цього віку. Однак дітям старшого дошкільного віку доступне не тільки механічне запам'ятовування, але й елементи логічного. Цей вид пам'яті виявляється звичайно під час запам'ятовування зрозумілого дітям тексту. Так, дитина 6-7 років відтворює в середньому 4-8 добре знайомих слів і всього 1-2 –незнайомих.

Основну роль у розвитку логічної пам'яті відіграє навчання. Як приклад можна навести дослідження З.М.Істоміної. Своїх піддослідних (дітей 4-6 років) вона навчала тому, як здійснювати вибір картинок до слова, щоб потім за картинками можна було пригадати слова. Серед шестирічних дітей, які входили в експериментальну групу, результати після навчання прийомом організації логічних зв'язків вирости в 1,5 рази.

Цікаво, що в контрольній групі, де цих мнемічних прийомів не вчили, а діти стихійно намагалися до кожного слова підібрати картинку, яка допомогла б краще його запам'ятати, результати були значно нижчі.

У ході спеціального навчання діти повністю можуть оволодіти такими прийомами логічного запам'ятовування, як смислове співвіднесення і смислове групування, і успішно використовувати їх у мнемічних цілях.

Таке навчання доцільно здійснювати у два етапи: на першому йде формування смислового співвіднесення і смислового групування як розумових дій, на другому – формується вміння застосовувати ці дії в ході мнемічної діяльності.

Під час навчання мнемічної дії класифікації успіх досягається, якщо її формування здійснюється відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін). Укажемо основні етапи такої роботи:

I. Етап практичної дії. Тут діти використовують матеріально-практичні дії – навчаються розкладати картинки по групах.

II. Етап мовної дії. Після попереднього ознайомлення з картинками дитина повинна розповісти, які з них можна віднести до тієї чи іншої групи.

III. Етап розумової дії. На цьому етапі розподіл картинок по групах здійснюється дитиною в умі, потім вона називає групи.

Класифікація – це складна мислительна операція, яка вимагає вміння аналізувати матеріал, зіставляти (співвідносити) один з одним окремі його елементи, знаходити в них загальні ознаки, здійснювати на цій основі узагальнення, розподіляти об'єкти по групах на основі виділення в них і відображених у слові ознак.

Коли діти вже навчаються виділяти в матеріалі певні групи (наприклад, тварин, посуд, одяг і т.д.), відносити кожному картинку до певної групи або картинку, яка узагальнює, підбирати окремі елементи, тоді переходять до формування вміння застосовувати групування з метою запам'ятовування.

Механічна – пам'ять, під час якої людина мало розуміє або й зовсім не розуміє змісту матеріалу.

Логічна – пам'ять, яка ґрунтується на розумінні, осмисленні матеріалу.

У процесі засвоєння групування як прийому логічного запам'ятовування діти зазнають певних труднощів. П.І.Зінченко відмічає, що на перших порах у багатьох дітей спостерігається роздвоєння розумової і мнемічної діяльності. Воно виявляється так: виконуючи операцію смислового групування, діти забувають про те, що потрібно запам'ятовувати картинку, а коли намагаються запам'ятати, перестають групувати. Однак коли прийом смислового групування засвоюється дітьми, він приносить значний мнемічний ефект. Так, Л.М.Житникова відмічає, що вже в молодших дошкільників спостерігаються зрушення в запам'ятовуванні внаслідок оволодіння ними групуванням як пізнавальною дією, навіть без свідомого використання у мнемічних цілях. Діти середнього і старшого дошкільного віку, успішно оволодіваючи класифікацією, могли свідомо використовувати її як спосіб запам'ятовування.

У процесі навчання смислового співвіднесення як прийому запам'ятовування З.М.Істоміна виявила також помітні вікові та індивідуальні відмінності. Досліди показали, що для формування смислового співвіднесення як мнемічного прийому дітям молодшого дошкільного віку потрібна різна кількість сеансів навчання, багаторазове розв'язання різних завдань. У старших дошкільників кількість кроків навчання помітно скорочується. Використання дітьми прийому смислового співвіднесення справляє позитивний вплив на продуктивність мнемічної діяльності, і ефективність його застосування з віком збільшується.

Істотну роль у підвищенні продуктивності запам'ятовування під час оволодіння прийомами логічного запам'ятовування відіграє здійснення самоконтролю. Уперше самоконтроль виявляється в дитини в 4 роки. А різка зміна його рівня відбувається при переході від 4 до 5 років. Діти 5-6 років уже успішно контролюють себе, запам'ятовуючи і відтворюючи матеріал. З віком змінюється прагнення до повного і

точного відтворення. Якщо в 4 роки діти вносять самовиправлення в переказ у зв'язку із сюжетними змінами, то 5-6-річні дошкільники виправляють текстуальні неточності. Так пам'ять усе більше стає підконтрольною самій дитині.

Як же розвиваються інші види пам'яті в дітей дошкільного віку?

Рухова – запам'ятовування і відтворення рухів.

Емоційна – запам'ятовування і відтворення емоцій і почуттів.

Образна – запам'ятовування і відтворення образів (зорова, слухова, дотикова, нюхова тощо).

Словесно-логічна – запам'ятовування і відтворення словесно оформленого матеріалу.

Спостереження показують, що у своєму розвитку пам'ять дітей проходить певні етапи. Найраніше розвивається в них рухова пам'ять, за нею – емоційна і образна, і остання – словесно-логічна.

На основі рухової, або моторної пам'яті формуються навички. У старшому дошкільному віці вона досягає високого рівня розвитку. Недаремно в цьому віці тренери здійснюють відбір у секції гімнастики, акробатики, фігурного катання та ін. Рухова пам'ять дітей цього віку дозволяє їм не тільки засвоїти достатньо складні рухи, але й виконувати їх швидко і точно, з меншими затратами сили, ніж раніше, гнучко змінювати засвоєння рухів.

Високого ступеня в старшому віці досягає розвиток емоційної пам'яті. Дитина запам'ятовує не взагалі почуття, а почуття до конкретної людини, предмета, тобто її емоційна пам'ять невіддільна від образної, наочної. Образна пам'ять складає основу пам'яті дошкільника. Уперше провів дослідження образної пам'яті П.П.Блонський. Він вважав, що її виникнення пов'язане з дитячими спогадами (3-4 роки). Змістом образної пам'яті є дитячі уявлення. У розвитку образної пам'яті і уявлень дитини протягом дошкільного періоду відбуваються помітні зрушення, які полягають ось у чому:

1.Збільшується обсяг уявлень, що зберігаються.

2.Завдяки культурі сприймання уявлення про предмети та явища схематичні, злиті і дифузні (розпливчасті, неясні) в малят стають дедалі більш осмисленими, чіткими і диференційованими. Вони набирають разом з тим дедалі більш узагальненого характеру.

3.Уявлення стають зв'язними і системними. Вони можуть бути об'єднані в групи, категорії або картини.

4.Збільшується рухливість образів, що збереглися. Дитина може вільно використовувати їх у різних видах діяльності і в різних ситуаціях.

5.Стаючи осмисленими, уявлення дедалі більше підлягають керуванню. Старші дошкільники можуть їх довільно викликати і комбінувати відповідно до конкретного завдання.

Уявлення – наочні образи раніше сприйнятих предметів і явищ об'єктивної дійсності.

Досвідом доведено, що найбільш дієвим фактором запам'ятовування є зорова пам'ять, яка не лише найбільш повно фіксує образи предметів і явищ, а й відтворює найбільш виразно уявні образи, зафіксовані в пам'яті раніше.

Звичайно, у процесі запам'ятовування беруть участь і інші органи відчуттів (зір, слух, смак, дотик), але найбільш дієвим у дітей є зір. Недарма в народі кажуть: краще один раз побачити, ніж сто раз почути. У деяких дітей дошкільного віку зустрічається особливий вид зорової пам'яті, який носить назву ейдетичної („яскраве бачення”) пам'яті. Образи ейдетичної пам'яті за своєю яскравістю і чіткістю наближаються до образів сприймання: згадуючи що-небудь, сприйняте раніше, дитина ніби знову бачить це перед очима і може описати в усіх деталях. Це допомагає запам'ятовувати великі вірші, казки, прізвища всіх футболістів. Ейдетична пам'ять – вікове явище. З роками ейдетична пам'ять зникає і лише в окремих людей залишається на все життя (Моцарт у 4 роки запам'ятав повністю вперше почутий реквієм у соборі, Суриков писав зимовий пейзаж улітку, Левітан – літній узимку).

Словесно-логічна пам'ять (вербальна) з'являється значно пізніше. П.П.Блонський назвав її пам'ять – розповідь, яка проходить декілька стадій, спочатку розповідь супроводжує дії – слова супроводжуються діями – словесна розповідь.

Словесно-логічна пам'ять тісно пов'язана з мисленням і поділяється на такі види:

- 1) проста, репродуктивна;
- 2) вибіркова, репродуктивна;
- 3) грамотна.

У дослідженнях сучасних психологів доведено, що словесно-логічна пам'ять розвивається вже в ранньому віці, досить рано дитина намагається замінити незнайомі слова знайомими, випускаючи окремі дрібні деталі, запам'ятовує істотні, додає від себе окремі деталі: паркан-огорожа, сильний вітер, що човен перевернув, змінює послідовність викладу подій.

Розвиток словесно-логічної пам'яті залежить:

- 1) від змісту матеріалу;

- 2) від структури;
- 3) від мовного розвитку дітей;
- 4) від ступеня оволодіння прийомами запам'ятовування.

Коли йде мова про пам'ять дітей старшого дошкільного віку та її формування, то не можна забувати про її особливості, пов'язані із статтю дитини. Дослідження останніх років показують, що в хлопчиків і дівчаток швидкість дозрівання різних утворень мозку не сходяться, різний і темп розвитку лівої і правої півкулі, які суттєво відрізняються своїми функціями.

Встановлено, зокрема, що в дівчаток значно швидше здійснюється розвиток функцій лівої півкулі, ніж у хлопчиків. Зате в хлопчиків, навпаки, саме права півкуля головного мозку є більш дієвою у зв'язку з більш раннім дозріванням її функції.

Яке відношення це має до пам'яті дітей? У наш час ученими встановлено, що ліва півкуля більшою мірою, ніж права, відповідає за усвідомлені довільні акти, словесно-логічна пам'ять, раціональне мислення, позитивні емоції, правій же півкулі належить провідна роль у реалізації мимовільних, інтуїтивних реакцій, ірраціональної, мислительної діяльності, образної пам'яті, негативних емоцій. Методи, які використовує педагог, повинні адресуватися не абстрактному індивіду, а реальній дитині певної статі.

Керівництво розвитком пам'яті

У дошкільному дитинстві особливу роль у розвитку мимовільної пам'яті відіграють спостереження. Спрямовуючи увагу малюка на різні сторони об'єктів, організовуючи діяльність дітей для їх обстеження, вихователь забезпечує формування повного і точного образу пам'яті.

Цю особливість дуже точно сформулював К.Д.Ушинський: „Якщо хочете, щоб дитя засвоїло що-небудь міцно, то заставте брати участь зір, показуючи карту або картину, але і в акті зору заставте брати участь не тільки мускули ока безкольоровими обрисами зображень, але й головну сітку дією фарб розфарбованої картини. Закличте до участі дотик, нюх і смак... Під час такого дружного сприяння всіх органів у акті засвоєння... ви побачите найлінійвішу пам'ять. Звичайно, таке складне засвоєння буде проходити повільно; але не треба забувати, що перша перемога пам'яті полегшує другу, друга – третю і т.д.”.

Таким чином, пам'ять залежить не стільки від ознак як таких, скільки від повноти сприймання. Слід пам'ятати, що для утворення уявлень недостатньо тільки пасивного споглядання об'єкта. Потрібний його активний аналіз, встановлення співвідношень між виділеними частинами, компонентами ситуації, тобто аналітико-синтетична

діяльність, називання об'єктів та їх властивостей у слові.

Мимовільне запам'ятовування забезпечується включенням матеріалу в цілеспрямовану діяльність.

Такі інтелектуальні почуття, як здивування, задоволення від зробленого відкриття, захоплення, сумнів сприяють виникненню і підтриманню інтересу до об'єкта пізнання і самої діяльності, забезпечуючи запам'ятовування.

Слід пам'ятати, що надмірно насичений матеріал залишає в пам'яті неясні, розпливчасті спогади. Так, якщо після перегляду спектаклю дитина згадує тільки одну-дві репліки, це говорить не про її погану пам'ять, а про емоційне перевантаження. Щоб малюк не забув матеріалу, необхідно створювати ситуації для його використання під час гри, бесіди, розглядання картинок тощо, спонукати дитину активізувати свій досвід.

Найважливішим засобом, що забезпечує мимовільне запам'ятовування і відтворення, накопичення досвіду життєдіяльності, спілкування, пізнання, виступає режим дня. Дорослий, організовуючи життя дитини, допомагає їй виконувати одні й ті ж дії в ситуаціях, які повторюються, в один і той же час.

Розвиток довільної пам'яті дошкільника відбувається, коли дорослий спонукає дитину до свідомого відтворення свого досвіду в грі, продуктивній і мовній діяльності, під час переказування, заучування, розповідання, створення історій і казок, тобто ставить мету „згадай”. Важливо, щоб вимога запам'ятати була викликана потребами тієї діяльності, у яку включений дошкільник. Дитина повинна розуміти, для чого потрібно запам'ятовувати. Використання засвоєних знань повинно слідувати скоро за запам'ятовуванням.

Важливий момент у розвитку довільної пам'яті старших дошкільників – навчання логічних прийомів запам'ятовування. Адже саме 5-6-річні діти вперше приймають вказівки, як потрібно запам'ятовувати.

Оволодіння прийомами запам'ятовування залежить від таких умов:

- ступеня освоєння відповідних мислительних операцій;
- змісту і характеру матеріалу;
- характеру навчання; тільки під час його організації запам'ятовування стає логічним;
- наявності потреби в правильному і точному запам'ятовуванні і пригадуванні, прагнення перевірити його результати.

Слід спонукати дитину контролювати і оцінювати мнемічну діяльність, як свою, так і однолітків. А для цього доцільно порівнювати

результати відтворення із зразком. Але слід запам'ятати, що тільки в дітей 5-6 років поєднання завдання запам'ятовування і самоконтроль підвищує ефективність пам'яті. І все-таки в будь-який період дошкільного дитинства краще два рази сприйняти матеріал і в проміжках спробувати його відтворити, ніж сприймати більшу кількість разів підряд, не відновлюючи завчене в самому процесі запам'ятовування.

Розвитку довільної пам'яті сприяє дидактична гра. Вона створює дієву ігрову мотивацію, підпорядковує запам'ятовування близькій і зрозумілій дитині меті, дозволяє їй усвідомлювати способи виконання діяльності, а також дає дорослому можливість керувати мнемічною діяльністю, не стаючи у відкрито дидактичну позицію.

Дидактичні ігри мають велике значення для оволодіння дітьми класифікацією як способом логічного запам'ятовування. З дітьми середнього і старшого дошкільного віку можна проводити спеціальні заняття на застосування класифікації з метою запам'ятовування.

У діяльності дошкільників шостого і особливо сьомого року життя навчальний мотив займає важливе місце. Приступаючи до занять, слід пояснити дітям, що тепер вони будуть учитися запам'ятовувати, бо це вміння знадобиться їм у школі. „Будемо запам'ятовувати картинки, – пояснює вихователь. – Для цього потрібно розглянути всі картинки, знайти групи подібних картинок, дати кожній групі назву, як це ми з вами навчилися робити раніше, і запам'ятати картинки всіх груп. А потім також по групах ви їх будете згадувати”.

У результаті навчання діти оволодівають умінням самостійно здійснювати класифікацію в умі і запам'ятовувати матеріал групами.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Які істотні зміни відбуваються в пам'яті дітей протягом дошкільного дитинства?
2. Який вид пам'яті характерний для дітей молодшого дошкільного віку?
3. Назвіть передумови виникнення довільної пам'яті.
4. У якому віці починає формуватися довільна пам'ять?
5. Яка роль класифікації в розвитку пам'яті дошкільника?
6. Охарактеризуйте етапи оволодіння довільними формами пам'яті.
7. Який вид пам'яті є пануючим у дошкільному віці?
8. Який вид пам'яті складає основу пам'яті дошкільника?
9. Від чого залежить розвиток словесно-логічної пам'яті дошкільника?

10. Яку роль у формуванні пам'яті старшого дошкільника відіграє стаття дитини?
11. Які шляхи розвитку пам'яті під час підготовки дітей до систематичного засвоєння знань?

Література

1. Бадалян Л., Миронов А. Память и нервно-психическое развитие // Дошкольное воспитание. – 1976. - №4. – С.23-31.
2. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1982. - Т.2. – С.395-436.
3. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989 – С. 207-220.
4. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Просвещение, 1984. – С. 70-78.
5. Житникова Л.М. Учите детей запоминать. – М.: Просвещение, 1985.
6. Запорожец О.В. Психология. – К.: Рад.школа, 1967. – С.79-84.
7. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М.: Педагогика, 1961.
8. Истомина З.М. Развитие памяти. М.: Просвещение, 1978.
9. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.138-143.
10. Лебедева С.О. О возможностях развития образной памяти // Дошкольное воспитание, 1985. - № 8. – С.52-54.
11. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978. – С.173-188.
12. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2003. – С.316-320.
13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. – 2002. – С.182-184.
14. Рошка Г. Что и почему запоминает ребенок // Дошкольное воспитание, 1986. - № 3. – С.30-33.
15. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.157-167.

Тема 6. Розвиток уяви

Особливості уяви дошкільника

Уява – процес створення на основі набутого досвіду образів об'єктів, яких людина безпосередньо не сприймала і не сприймає.

Ніяка творча діяльність не може обійтися без уяви – своєрідної форми відображення дійсності, яка полягає у створенні нових образів та ідей на основі певних уявлень і понять.

Дошкільники – це справжні фантазери. Скрізь і всюди вони користуються послугою цього психічного процесу. Дитина розповідає казки, оповідання, говорить про своє майбутнє. Уява допомагає дошкільнику добре себе почувати, бути нарівні з дорослими.

Уява дошкільника жвава, яскрава. Дитина довірливо ставиться до образів своєї уяви.

Дуже поширена думка про те, що уява дитини багатша, оригінальніша ніж уява дорослого, що маленька дитина взагалі живе наполовину у світі своїх фантазій. Таке уявлення про одвічно властиву дошкільнику яскраву уяву існувало і в деяких спеціалістів-психологів.

Але вже в 30-і роки видатний психолог Л.С.Виготський показав, що уява дитини розвивається поступово, у міру набуття нею певного досвіду. Л.С.Виготському вдалося довести, що всі образи уяви, які б вигадливі вони не були, ґрунтуються на тих уявленнях і враженнях, які ми отримуємо в реальному житті. Тому навряд чи справедливо говорити про те, що уява дитини багатша ніж уява дорослого. Просто іноді, не маючи достатнього досвіду, дитина по-своєму пояснює те, з чим вона стикається в житті, і ці пояснення здаються дорослим неочікуваними й оригінальними. А насправді уява дошкільника бідніша, ніж у дорослих, і досягає своєї зрілості тільки в дорослому віці.

І дійсно, дитина-дошкільник може уявити собі значно менше, ніж школяр і доросла людина, бо володіє меншим запасом знань, з елементів яких створюються нові образи. Значно одноманітнішими, ніж у школяра і дорослої людини, є і засоби, якими користується дошкільник, створюючи нові образи. Враження багатства дитячої фантазії виникають унаслідок того, що дитина в силу обмеженості своїх знань, нерозуміння закономірностей відображуваних явищ легко порушує життєву реальність, особливо там, де уявне є бажаним.

Л.С.Виготський визначив такі особливості дитячої уяви:

- неточність образів уяви;
- невимогливість;
- спотворення реальної дійсності;

- гіперболізація (перебільшення);
- довірливість образам уяви;
- слабкість критичної думки (невміння відрізнити реальність від видуманого); і це часто дає привід дорослому звинувачувати дитину в брехливості (але ж це не так, дитина не має на меті якоїсь корисливості);
- тісний зв'язок з емоціями;
- тісний зв'язок вигаданих образів з реальністю;
- нестійкість (олівець – спочатку дерево, потім – термометр);
- надзвичайна яскравість і перевтілення в образи уяви (любить знайомі казки);
- недостатня узагальненість образів уяви (перекоти поле – колобок);
- уява носить репродуктивний, відтворюючий характер.

Особливості уяви дошкільника мають і свою фізіологічну основу. Яскравість, жвавість образів уяви тісно пов'язані з перевагою першої сигнальної системи у вищій нервовій діяльності дітей цього віку. Довірливість до витворів уяви, змішування бажаного з уявним перебуває у зв'язку з недостатньо зрілими процесами коркового гальмування і недостатнім розвитком регулюючої функції другої сигнальної системи. Чим молодший дошкільник, тим яскравіше виступають вищезгадані особливості його уяви.

В.С.Мухіна стверджує, що розвиток уяви тісно пов'язаний із зародженням знакової функції свідомості, суть якої у можливості заміщення одних образів іншими (у кінці раннього віку).

Про виникнення уяви в дитини можна говорити тоді, коли вона починає діяти не на основі реальності, а на основі власних уявлень, які виникли в неї. Перші прояви уяви належать до 2,5-3 років. Саме в цьому віці дитина починає діяти в уявній ситуації, з уявними предметами. Виникає це насамперед у грі. Ось малюк „годує” паличкою ляльку, ось укладає „спати” ведмедика в коробку-ліжечко, ось миє руки камінчиком-милом та ін. У всіх цих ситуаціях дитина діє з одним предметом, а уявляє на його місці інший.

На перших порах уява дошкільника ніби прикута до предмета. Він починає гру на основі тих предметів, які він бачить, які він може обіграти. Якщо на його шляху трапляються камінчики, шишки, то, напевно, почнеться гра в приготування „обіду”. Дитина скаче верхом на паличці, і в цей момент вона вершник, а палка – кінь. Але вона не може уявити коня при відсутності предмета, придатного для скакання, і не може подумки перетворити палку в коня в той час, коли не діє з нею.

У грі дітей 3-4-літнього віку істотне значення має подібність предмета-замінника з предметом, який він заміщає.

У дітей більш старшого віку уява може спиратися і на такі предмети, які зовсім не подібні на ті, що заміщаються.

Поступово необхідність у зовнішніх опорах зникає. Відбувається інтеріоризація – перехід до ігрової дії з предметом, якого в дійсності немає, і до ігрового перетворення предмета, надання йому нового смислу і уявлення дій з ним в умі, без реальної дії. Це і є зародження уяви як особливого психічного процесу.

З другої сторони, гра може відбуватися без видимих дій, цілком у плані уявленя.

В.Г.Короленко описує, як він з братом грався в дитинстві в подорож. Забравшись у стару карету, що стояла на звалищі, вони просиджували в ній годинами, зовнішньо майже нічого не роблячи. Брат зрідка підганяв уявних коней, а маленький Володя вимовляв інколи кілька слів, звертаючись до уявних зустрічних. Основний зміст гри розгортався у внутрішньому, мисленому плані. Вони уявляли собі далекі країни, які відвідували, небезпечні пригоди, які їм доводиться пережити в дорозі тощо.

Формуючись у грі, уява переходить і в інші види діяльності дошкільника. Найбільш яскраво вона виявляється в малюванні і складанні дитиною казок, віршів. Тут так, як і в грі, діти, спочатку спираючись на предмети, які безпосередньо сприймають, або на штрихи, які виникають під їх рукою.

Розвиток видів уяви

Мимовільна уява – вид уяви, який характеризується ненавмисним відтворенням і перетворенням отриманих раніше вражень. Крайнім випадком прояву мимовільної уяви є сновидіння.

Довільна уява – вид уяви, який характеризується навмисним, усвідомленим відтворенням і перетворенням отриманих раніше вражень. Одним із найбільш яскравих прикладів довольної уяви є творча уява і мрія.

Уява дітей дошкільного віку в основному мимовільна. Предметом уяви стає те, що сильно схвилювало і приваблювало дитину, захопило: прочитана казка, побачений мультфільм, нова іграшка.

Образи уяви в дітей молодшого дошкільного віку ще нестійкі, напрям роботи уяви швидко змінюється під впливом зовнішніх вражень. Протягом короткого періоду часу діти кілька разів переходять від одних ознак ігор до інших. Такими ж нестійкими є образи уяви, створені в

процесі інших видів діяльності. Так, дитина легко перетворює мислено один предмет в інший, наділяючи його різноманітними якостями: стілець перетворюється в ході гри в літак або будинок, а після цього в паровоз тощо.

Діти цього віку ще не вміють планувати діяльності, не можуть сказати, що будуть малювати, ліпити, будувати, що будуть робити далі.

Маючи недостатній практичний досвід, молодші дошкільники ще погано диференціюють образи уяви і уявлення про дійсно сприйняті предмети і явища. Молодший дошкільник інколи змішує уявне з дійсним; те, що видумав, з тим, що він дійсно бачив і пережив.

Про відомого актора К.Станіславського розповідають, що коли йому було три роки, він страшенно перелякав усіх, сказавши, що він “гоуку проковтнув” (тобто голку проковтнув). Боже мій, що тут було! “Де ти її відчуваєш?” – “Тут, – показує на груди. “А тепер?” – “Тепер тут”, – показує зовсім інше місце. Скоріше за лікарем. Переполох! Жах! Врешті-решт виявляється, що ніякої голки Костя не ковтав і що просто так собі вигадав”. Мабуть, під впливом чужих розмов дитина так яскраво уявила собі, що вона проковтнула голку, що сама повірила в правдивість своєї вигадки. Таке змішування уявного і дійсного зустрічається також і в старших дітей. Проте в більшості випадків старші дошкільники вже добре знають, що робиться чи говориться “навмисно”, а що “правдиво”, що є видумкою, а що дійсністю.

У дітей середнього і особливо старшого дошкільного віку розвивається більша стійкість у роботі уяви. Це знаходить свій вияв у ігровій діяльності; діти можуть гратися в одну сюжетну гру протягом тривалого часу, незважаючи на перерву. Вияви більшої стійкості образів уяви є неодноразовим поверненням до певного сюжету малюнків, споруд.

Поряд з подальшим розвитком мимовільної уяви виникає якісно новий вид уяви – довольна уява. Появу і подальший розвиток довольної уяви в дошкільному віці психологи пов’язують з виникненням нових, більш складних видів діяльності, із зміною змісту і форм спілкування дитини з навколишніми, у першу чергу – з дорослими.

Спочатку образи довольної уяви виникають під впливом словесних діянь дорослого в сюжетно-рольовій грі.

Пізніше довольна уява виявляється і в інших видах діяльності, які вимагають попереднього планування (малюванні, ліпленні, конструюванні, праці, навчанні та ін.). Цілеспрямованість уяви дитини, стійкість її задумів зростають від молодшого до старшого дошкільного віку. Це, зокрема, знаходить вираження і в збільшенні тривалості гри на

одну тему, у більшій стійкості ролей, у більш детальному попередньому плануванні її ходу (Т.О.Репіна, О.П.Усова та ін.).

Так, молодші дошкільники граються 10-15 хвилин. Зовнішні фактори приводять до появи побічних ліній у сюжеті, і початковий задум губиться. Вони забувають перейменування предметів і починають їх використовувати відповідно з реальними функціями. У 4-5 років гра триває 40-50 хвилин, а в 5-6 років діти можуть захоплено гратися декілька годин і навіть днів. У старших дошкільників ігрові задуми відносно стійкі, і діти часто здійснюють їх до кінця.

З можливістю планування прямо пов'язане вміння створювати цілісні твори (О.М.Дяченко). У дітей 3-4 років спостерігаються лише елементи попереднього планування гри або продуктивних видів діяльності. У 4-5 років виникає ступінчасте планування. План – це ланцюжок образів, що відображають основний зміст діяльності.

Старші дошкільники здатні фантазувати довільно, раніше до початку діяльності плануючи процес виконання задуму. Вони намічають план досягнення мети, попередньо вибирають і готують необхідне обладнання.

Цілеспрямованість розвитку уяви в дітей спочатку відбувається під впливом дорослих, які спонукають їх довільно створювати образи. А потім діти самостійно уявляють і план їх реалізації. Причому в першу чергу цей процес спостерігається в колективних іграх, продуктивних видах діяльності, тобто там, де діяльність протікає з використанням реальних об'єктів і ситуацій і вимагає узгодженості дій її учасників.

Пізніше довільність уяви виявляється в індивідуальній діяльності, яка не обов'язково передбачає опору на реальні предмети і зовнішні дії, наприклад у мовній.

Важливим моментом у плануванні виступає оформлення задуму і плану в мовленні. Включення слова в процес уяви робить його усвідомленим, довільним. Тепер дошкільник про себе програє передбачувані дії, розглядає дії, розуміючи логіку розвитку ситуації, аналізує проблему з різних точок зору.

Відтворююча та творча уява дошкільника

Відтворююча, або репродуктивна уява – процес механічного відтворення отриманого раніше враження у вигляді психічного образу.

Творча уява – процес створення нових образів об'єктів, мислене перетворення дійсності.

У першій половині дошкільного дитинства переважає відтворююча уява, яка полягає у відтворенні образів, що описуються у

віршах, казках, розповідях дорослого. Особливості цих образів залежать від досвіду дитини, матеріалу, накопиченого в її пам'яті, і рівня розуміння нею того, що вона чує від дорослих, бачить на картинках. Досвід дитини бідний, рівень розуміння ще достатньо низький. Тому образи часто далекі від реальності, у них часто змішується реальне і казкове, фантастичне.

Відтворююча уява старшого дошкільника значно повніше і точніше, ніж раніше, відтворює дійсність. Дитина перестає змішувати дійсне і видумане, реальне і фантастичне.

Найбільше актуалізується відтворююча уява під час слухання казок, оповідань, а творча уява зосереджується і формується в іграх. Чим старшою стає дитина, тим менше вона пов'язана з предметами, що сприймаються в даний момент, тим більше вона може доповнювати предмети, яких не вистачає, уявленнями, мислено перетворюючи реальні умови, у яких відбуваються дії.

У наш час спостерігається підвищений інтерес учених до проблеми розвитку творчої уяви в дітей, усе частіше робляться спроби розв'язати це експериментальним шляхом. Для виявлення особливостей уяви дошкільників у дослідженні О.М.Дяченко., А.І.Кирилової була використана спеціально розроблена методика.

Дітям 3-7 років пропонувалося послідовно 20 карточок, на кожній з яких була намальована фігура. Фігури були ніби контурами елементів предметних зображень (наприклад, силует стовбура дерева з однією гілкою, кружок-голова з двома вухами тощо), так і прості геометричні фігури (круг, квадрат, трикутник). Дитині пропонували домальовати кожному з фігур так, щоб утворилася яка-небудь картинка.

Потім оцінювався ступінь оригінальності, незвичайності створеного дитиною зображення (за кількістю малюнків, які в неї повторювалися, і відсутністю повторень з малюнками інших дітей). Оцінювався і характер використання еталона, даного для домальовування.

Дослідження виявило шість типів розв'язування дошкільниками експериментальних завдань на уяву.

0 тип. Цей тип розв'язання характеризується тим, що дитина ще не приймає завдання на побудову образу уяви з використанням заданого елемента. Вона не домальовує заданого елемента, а малює поряд щось своє (вільне фантазування).

I тип. Дитина домальовує фігуру на картоні так, що отримує зображення окремого об'єкта (дерево тощо), але зображення контурне, схематичне, без деталей.

II тип. Також зображується окремий предмет, але з різноманітними деталями.

III тип. Дитина зображує окремих предмет, але вже включає його в який-небудь уявний сюжет (не просто дівчинка, а дівчинка, яка робить гімнастику, тощо).

IV тип. Дитина зображує декілька об'єктів за уявним сюжетом (наприклад, дівчинка гуляє з собакою).

V тип. При цьому типі задана фігура використовується якісно повному. Якщо в I-IV типах вона виступала як основна частина картинки, яку малювала дитина (кружок-голова і т.д.), то тепер фігура включається як один з другорядних елементів у створений дитиною образ. При цьому типі розв'язання дитина виявила велику свободу у використанні елементів для створення образу уяви. Уперше даний тип маніпулювання образами виникає в дітей старшого дошкільного віку і виявлено його в різних видах діяльності.

Коефіцієнт оригінальності кожного піддослідного в усіх вікових групах виявився тісно зв'язаним з типами розв'язання пропонованих завдань.

У старшому дошкільному віці зростають творчі прояви дітей у діяльності, насамперед грі, ручній праці, розповіданні і переказуванні. У цьому з'являються мрії про майбутнє. Вони ситуативні, часто нестійкі, обумовлені подіями, що викликають у дітей емоційний відгук.

Таким чином, уява перетворюється в особливу інтелектуальну діяльність, спрямовану на перетворення навколишнього світу. Опорою для створення образу тепер служить не тільки реальний предмет, але й уявлення виражені в слові. Починається бурхливий ріст словесних форм уяви, тісно зв'язаних з розвитком мовлення, мислення, коли дитина створює казки, перевертні, історії, які продовжуються. Дошкільник „відривається” в уяві від конкретної ситуації, у нього виникає почуття свободи, незалежності від неї. Він ніби піднімається над ситуацією і бачить її очима не тільки різних людей, але й тварин, предметів.

Розвиток операцій уяви

Творчий характер уяви залежить від того, у якій мірі діти володіють способами перетворення вражень, які використовуються в грі і художній діяльності. Засоби і прийоми уяви інтенсивно освоюються в дошкільному віці. Діти не створюють нових фантастичних образів, а просто перетворюють уже відомі. Дієвий спосіб перетворення дійсності доповнюється оперуванням образами, що спираються на ситуацію, яка тільки що сприймається.

Уособлення – наділення персонажів реалістичними діями.

Антропоморфізація – оживлення предметів.

Аглотинація – поєднання різних якостей, частин, які в повсякденному житті не поєднуються.

Гіперболізація – збільшення або зменшення предметів, а також зміна окремих частин.

Схематизація – прийом, при якому окремі уявлення зливаються, відмінності згладжуються, а риси схожості виступають чітко.

Акцентування – підкреслення яких-небудь окремих ознак.

Комбінування – розташування об'єкта в невласливу йому ситуацію.

Найбільш поширеним прийомом у словесній творчості є створення ситуацій за допомогою наділення персонажів реалістичними діями. Дошкільник уключає героїв у специфічно людські життєві ситуації, приписуючи їм людські думки, почуття, вчинки. Він інтерпретує поведінку тварин на людський лад, відображаючи досвід соціальних взаємин.

Прийомом антропоморфізації – оживлення предметів діти часто користуються під час створення образів, оскільки постійно зустрічаються з ними під час слухання казок.

Більш складним прийомом, який використовують дошкільники, виступає аглотинація. Дитина, створюючи новий образ, з'єднує в ньому, здавалося б, непоєднані сторони різних об'єктів.

Зміщення величини, що приводить до зменшення або збільшення величини персонажів, приводить також до створення оригінальних образів.

Часто діти, фантазуючи, використовують добре їм знайомі казкові події, вносячи лише деякі доповнення, замінюючи персонажів, поєднуючи декілька сюжетів, різних казок або придумуючи для знайомої казки нове продовження.

Для дошкільника характерна легкість поєднання образів, отриманих з різних джерел, тому придумані ними казки часто набувають химерний характер. Так, дитина малює картину польоту на Місяць, фантастично зображає людину іншої планети.

У зображувальній творчості діти створюють фантастичні образи спочатку за допомогою елементарних прийомів, змінюючи колір або зображуючи незвичне взаєморозміщення об'єктів. Такі образи бідні за змістом і, як правило, невиразні. Поступово малюнки набувають конкретну змістовність, наприклад, дитина малює фантастичну чудо-машину, використовуючи аглотинацію, уособлення, парадоксальне комбінування (тобто розташування об'єкта в невласливі їй ситуації). А зміст епізодів діти запозичають із літературних творів з відомими змінами. У старших дошкільників образи в малюнках стають все більш оригінальними.

Освоєння прийомів і засобів створення образів призводить до того, що й самі образи стають різноманітнішими, багатшими. Зберігаючи конкретний, наочний характер, вони набувають узагальненості, відображаючи типове в об'єкті.

У казках старших дошкільників значне місце займає не тільки понятійна сторона, але й внутрішній зміст героїв, їхні переживання, думки. Діти намагаються мотивувати вчинки персонажів. Старші дошкільники наділяють героїв особливо цінними, зі своєї точки зору, моральними якостями. Дії персонажів у їхніх казках пронизані соціальними емоціями: співчуттям, співпереживанням. Тому епізоди в придуманих дітьми казкових історіях просто нанизують один на другий і набувають внутрішню логіку розвитку. Так у словесній творчості малюків виявляється процес становлення особистісних смислів.

Розвиток функцій уяви

Уява дозволяє малюку пізнавати навколишній світ, виконуючи гностичну функцію. Вона заповнює прогалини в його знаннях, створюючи цілісну картину світу.

Уява виникає в ситуаціях безпосередності, коли дошкільнику важко знайти у своєму досвіді пояснення якому-небудь факту дійсності. Така ситуація ріднить уяву і мислення. Як справедливо підкреслює Л.С.Виготський, „ці два процеси розвиваються взаємопов'язано”.

Мислення забезпечує вибірковість у перетворенні враження, а уява доповнює, конкретизує процеси мислительного розв'язування завдань, дозволяє перебороти стереотипи. І розв'язування інтелектуальних проблем стає творчим процесом.

Пізнавальна потреба малюка, яка постійно зростає, багато в чому задовольняється за допомогою уяви. Вона ніби знімає дистанцію між тим, що дитина може сприйняти, і тим, що недоступно їй безпосередньому сприйманню. Дитина уявляє місячний пейзаж, політ у ракеті, тропічні рослини, арктичних тварин. Отже, уява значно розширює межі пізнання. Крім того, вона дозволяє дошкільнику „брати участь” у подіях, які не зустрічаються в повсякденному житті. Наприклад, у грі дитина рятує товаришів під час шторму, мужньо веде корабель через рифи, переборює бурю. Ця „участь” збагачує її інтелектуальний, емоційний, моральний досвід, дозволяє більш глибоко пізнати навколишнє, природу, предметну і соціальну дійсність.

Фантазуючи, діти виділяють об'єктивні закономірності навколишнього. Створення нових образів – це не абстрактний, а тісно пов'язаний з дійсністю процес. Саме в реальному світі знаходиться джерело образів уяви. Уява допомагає дошкільнику знайти нестандартне

творче розв'язання пізнавальної проблеми (спираючись на реальні характеристики об'єктів, черпаючи образи з навколишньої дійсності). Тому найважливішою характеристикою уяви є її реалізм, розуміння того, що може бути і чого не може бути. Як цілком справедливо помітив В.О.Сухомлинський, „населюючи навколишній світ фантастичними образами, створюючи ці образи, діти відкривають не тільки красу, але й істину”.

Реалістичний підхід до казки виникає в дошкільному віці. Тричотирирічні діти часто не відрізняють можливе від неможливого. Вони згоджуються з будь-яким задумом, іноді змішуючи казкові і реальні образи. Ріст критичного ставлення до образів уяви зв'язаний з розширенням досвіду дітей. Вони починають розуміти, що в казці не все можливе. Порушення в казці типових властивостей предметів, характеру дій, які з ним виконуються, викликає негативне ставлення у дошкільника. Він відчуває міру, яку не повинна переходити уява.

У грі дошкільник також розуміє логіку життєвих зв'язків і слідує їй. Він відмовляється з'їсти спочатку третє блюдо, а потім перше, пояснюючи, що так не буває.

Нові образи в словесній творчості дошкільника виявляються не менш реалістичними, ніж у грі. Дитина наділяє героїв діями і характерами відповідно до їх реальних особливостей, поведінки і способу життя.

Розвиток уяви приводить до того, що у віці 5-7 років діти створюють уявлені світи, населяють їх персонажами, які мають певні характеристики і діють у відповідних ситуаціях. Дошкільник, наприклад, придумує собі друга – маленьку людину, яка бере участь у всіх його іграх і разом з якою дитина ніби переживає пригоди. Часто і діти молодшого дошкільного віку розповідають про видумані, не зовсім реалістичні події у своєму житті, стверджуючи, що їм купили собаку, подарували котика, відпустили самих у магазин та ін.

Причина подібних фантазій ховається в особистісних проблемах, які є в дитини. Тому їх поява – серйозна причина для дорослого задуматися: як потреби малюка не задовольняються, про що вона мріє і до чого прагне, якими бачить свої взаємини з дорослими й однолітками.

У створенні таких фантазій бере участь захисна функція уяви. Уява допомагає малюку розв'язати емоційні та особистісні проблеми, неусвідомлено звільнитися від тривожних спогадів, установити психологічний комфорт, перебороти почуття самотності. Уявлені ситуації допомоги іншим людям, тваринам говорять про те, що дитина не відчуває себе значимою, більшою в реальному і прагне реалізувати у фантазії потребу в самоутвердженні. Ігри з вигаданими персонажами

дозволяють зробити висновок про недостатнє задоволення потреби в спілкуванні. Вигадати собі більш сильних друзів, які захищають дитину, пробуджують почуття невпевненості, страху. Часто опис придуманих подій обумовлений прагненням бути визнаним у групі однолітків, якщо реальними способами дитина не може добитися цього визнання. Таким чином, відбувається становлення механізму психологічного захисту.

Гностично-інтелектуальна функція уяви – полягає у формуванні уявлень на основі попереднього досвіду під час отримання нової інформації про невідомі для суб'єкта предмети і явища.

Афективно-захисна функція уяви – полягає у створенні уявленої ситуації з метою умовного розв'язування конфліктів, які зараз не можуть бути розв'язані на практиці.

Керівництво розвитком уяви

Виникнення і розвиток уяви – соціально обумовлений процес. Саме дорослий закладає в дитини механізм уяви. І тільки в спілкуванні з ним дитина засвоює вироблені і зафіксовані в культурі засоби створення нових образів: спочатку дії, а пізніше – мовлення.

Могутнім стимулом уяви дошкільника є ігрова діяльність. Виконання ролі, розвиток сюжету спонукає дитину перекомбінувати відомі події, створювати їх нові поєднання, доповнювати і перетворювати власні враження. Малюк, перевтілюючись у різні персонажі, особливо в режисерській грі, має можливість подивитися на ситуацію з різних точок зору; він бачить себе то лікарем, то принцом.

Сюжетно-рольова гра захоплює дитину, вона створює такий емоційний настрій, який необхідний для творчості, саме в грі дитина виражає себе найбільш повно і вільно. Тому необхідно, щоб ігри дошкільника були різноманітні і щоб значне місце в ігровій діяльності займали творчі ігри.

Сюжетно-рольова гра підводить дитину до тієї здатності, яка характеризує уяву дорослої людини – до здатності діяти повністю в плані образів, у плані уявлень.

Приклади поступового переходу гри у внутрішній план, перетворення її в образи уяви приводять багато психологів. Психолог В.С.Мухіна так описує цей процес, спостерігаючи його у свого 6-річного сина: „Кирилко розставляє на тахті навколо себе іграшки. Лягає серед них. Тихо лежить близько години. „Що ти робиш? Ти захворів?” – „Ні. Я граюся.” – „Як же ти граєшся?” – „Я на них дивлюся і думаю, що з ними відбувається”.

Такий поступовий перехід до внутрішньої, порівняно вільної від зовнішньої діяльності уяви, який відбувається в результаті розвитку гри,

веде до прояву творчої активності в найрізноманітніших галузях. З'являються дитячі твори: перші віршики, казки; прояви творчості в малюванні, конструюванні, музичній діяльності.

Усі творчі прояви дитини потрібно заохочувати, поступово прищеплювати їй деяку критичність щодо продуктів творчості. Добре завести спеціальну папку або альбом, де зберігати вдалі малюнки, казки, створені дитиною.

Важливим моментом у розвитку уяви дитини служить така організація предметного середовища, яка включає поряд із знайомими предметами з певними функціями предмети неспецифічні, напівфункціональні: покидьковий матеріал (коробки, котушки, клаптики тканини, паперу) і природний (шишки, гілочки, жолуді). Діючи з ними, наділяючи їх різними значеннями в різних ситуаціях, використовуючи варіативно, дитина інтенсивно засвоює заміщення.

Розвиток уяви тісно пов'язаний з освоєнням законів рідної мови. Слово дає можливість дитині уявити й перетворити предмет при його відсутності.

Слід пам'ятати і про те, що основу для уяви створюють різноманітні, багаті уявлення, власний досвід дошкільника. Завдання дорослого полягає в тому, щоб навчити способів і засобів перетворення, розвивати її комбінаторні здібності. Освоєння способів створення образів відбувається під час розриву реальних зв'язків, шляхом включення об'єктів у невластиві їм ситуації, наділення невласливими функціями і поєднання різноманітних об'єктів у новий образ.

Важливо навчити дитину формулювати різні за ступенем складності задуми і реалізовувати їх насамперед у продуктивних видах діяльності. Попереднє формулювання їх у розгорнутому мовленні з указівкою не тільки того, що буде зроблено, але і як надає процесу створення нових образів цілеспрямований характер, а творча діяльність стримує ідейний стержень.

Формування критичності мислення („Так буває чи ні?") робить свій внесок у розвиток уяви, визначаючи критичне ставлення і до образів своєї фантазії.

Керівництво уявою вимагає від дорослого створення проблемних ситуацій, які не мають однозначного розв'язання і ситуацій, коли засоби розв'язання не визначені. Дослідження показали, що протягом дошкільного дитинства позиція дорослого в спілкуванні з дитиною змінюється. У молодшому дошкільному віці доцільно зайняти позицію незнаючого, невмілого, щоб за допомогою реплік і питань до дитини розхитати шаблони, показати, що одне і те ж завдання може розв'язуватися по-різному. У 4-5 років стимулом є змагання, яким керує

дорослий з однолітками: „Хто придумав цікавіше?“, „Хто придумав інакше, ніж у товариша?“. А для старшого дошкільника потрібно створити такі умови, щоб він сам став у навчаючу позицію, особливо відносно молодших дітей, розповідаючи їм казки, показуючи інсценівки, організовуючи ігри.

Розвиток уяви має в собі деякі небезпечності:

Перша – дитячі страхи. Часто діти 4-5 років бояться темноти, скелетів, чортів. Страхи дитини – це супутники і свого роду показники розвитку уяви. Потрібно дуже уважно ставитися до тих вражень, які отримує дитина, відбирати їх відповідно до віку та особливостей нервової системи малюка. Адже страх може перерости в невроз, і тоді вже потрібна буде допомога дитячого невропатолога або психіатра.

Друга – дитина може повністю ввійти у світ своїх фантазій. Жити без мрії не можна, але коли дитина живе лише мріями, не втілюючи їх у життя, то вона може перетворитися в безплідного мрійника.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що таке уява?
2. У чому полягає специфіка дитячої уяви?
3. Поясніть фізіологічну основу особливостей уяви дошкільника.
4. У якому віці виникають перші прояви уяви?
5. Чому джерелом уяви дошкільника є сюжетно-рольова гра?
6. Який вид уяви переважає в дошкільному віці?
7. Які операції уяви розвиваються протягом дошкільного дитинства?
8. Які основні функції уяви та етапи їх розвитку в дошкільному віці?
9. Які небезпечності має в собі розвиток уяви?
10. Як можна сприяти розвитку творчої уяви дитини?

Література

1. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997.
3. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М.: Знание, 1986.
4. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. – 1988. - № 6. – С.52-59.

5. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984. – С.93-102.
6. Дьяченко О.М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей // Дошкольное воспитание. – 1993. - № 8. – С.46-51.
7. Запорожець О.В. Психологія. – К.: Рад.школа, 1967. – С.93-98.
8. Карпенко З.С., Савін З.Я. Вивчення і розвиток уяви в дитячому віці. – Коломия, 1996.
9. Кириллова Г. О воображении детей младшего дошкольного возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1973. - № 12. – С.35-40.
10. Кириллова Г. Подражание и самостоятельность в словесном творчестве // Дошкольное воспитание. – 1978. - № 12. – С.63-69.
11. Кириллова Г. Реалистические тенденции в воображении детей // Дошкольное воспитание. – 1978. - № 12. – С.63-69.
12. Кравцова Е. Развитие воображения // Дошкольное воспитание. – 1989. - № 12. – С.37-41.
13. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989 – С. 263-276.
14. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.162-167.
15. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2003. – С.320-326.
16. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М.: Школа-Пресс, 1997. – С.308-323.
17. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.172-186.

Розділ V.

Розвиток емоційно-вольової сфери

Тема 1. Розвиток емоцій і почуттів у дошкільному віці

Особливості почуттів дошкільника, їх вираження

Емоції і почуття – різноманітні переживання, у яких виражається емоційне ставлення людини до навколишньої дійсності, до інших людей і до себе самої.

У процесі діяльності, пізнання навколишньої дійсності і самої себе, у процесі спілкування з дорослими і однолітками дитина переживає різноманітні емоції і почуття. Вона переживає те, що з нею відбувається і нею здійснюється; вона ставиться певним чином до того, що її оточує. Переживання цього ставлення людини до навколишнього складає сферу емоцій і почуттів. Почуття людини – це ставлення її до світу, до того, що вона почуває і робить у формі безпосереднього переживання (С.Л.Рубінштейн). Емоції і почуття розглядають як форми відображення дійсності, які виявляються в ставленні дитини до навколишнього світу, у переживаннях з приводу появи, задоволення або незадоволення потреб.

Період від 2 до 6 років називають віком афективності. У цьому віці емоції мають бурхливий, але нестійкий характер, що виявляється в яскравих, хоча і короткочасних афектах, у швидкому переході від одного емоційного стану до іншого. Дитину легко налякати, розсердити, але з тією ж легкістю можна і зацікавити, викликати в неї задоволення, радість. Дітям властива виключна „емоційна заражуваність”, вони особливо схильні до впливу емоцій, які переживаються іншими дітьми і дорослими (З.В.Денисова).

Афективність – бурхливе елементарне реагування на ситуацію, швидкий перехід від одного емоційного стану до іншого, емоційна імпульсивність.

У дошкільному віці почуття панують над усіма сторонами життя дитини, надаючи їм своє забарвлення і виразність. Маленька дитина ще не вміє керувати своїми переживаннями, вона майже завжди знаходиться в полоні почуття, яке її захоплює.

Зовнішнє вираження почуттів у дитини порівняно з дорослою людиною носить більш бурхливий, безпосередній і мимовільний характер. Почуття дитини швидко і яскраво спалахують і так само швидко гаснуть; бурхливі веселощі часто змінюються слізьми.

Найбільш сильне і важливе джерело переживань дитини – її взаємини з іншими людьми – дорослими і дітьми. Коли дорослі ласкаво ставляться до дитини, визначають її права, виявляють до неї увагу, вона переживає емоційне благополуччя – почуття впевненості, захищеності. Звичайно, у цих умовах у дитини переважає бадьорий, життєрадісний настрій. Емоційне благополуччя сприяє нормальному розвитку особистості дитини, виробленню в неї позитивних якостей і доброзичливого ставлення до інших людей.

Поведінка навколишніх у ставленні до дитини постійно викликає в неї різноманітні почуття – радість, гордість, співчуття, страх, образу, гнів та ін. Дитина, з однієї сторони, гостро переживає ласку, похвалу, з другої – заподіяне їй розчарування, виявлену до неї несправедливість.

Дошкільники переживають почуття любові, ніжності, симпатії в першу чергу до рідних: матері, батька, сестер, братів, бабусі, дідуся; часто виявляють у ставленні до них піклування, співчуття. Названі почуття проявляються також у ставленні до тварин, особливо маленьких котенят, цуценят. Відмічаються прояви великої ніжності дітей у поводженні з ляльками, іграшковими тваринами, а також з немовлятами. На думку В.Штерна, у дошкільників мають місце дві форми вияву симпатії, що мають характер неусвідомлюваного альтруїзму: бажання допомогти іншому та бажання поділитися з ним саме тим, що йому приносить задоволення. При цьому дитина переживає почуття задоволення від розділеної радості. Як відмічає вчений, дошкільники схильні надзвичайно широко виражати співчуття персонажам літературних творів. З цього приводу він пише, що „дитина співчуває біді Червоної Шапочки не набагато менше, ніж нещастю, яке трапилося по сусідству”. Дитина може знову і знову слухати одну й ту ж історію, але почуття, що викликаються нею, від цього не послаблюються, а стають навіть сильнішими: дитина вживається в казку, починає сприймати її персонажів, як знайомих і близьких. Найбільш яскраве почуття дошкільників під час слухання розповідей і казок – це співчуття всім, хто потрапив у біду.

Особливе співчуття дитини викликають позитивні герої, але іноді вона може пожаліти і злодія, коли тому приходится вже дуже погано. Частіше, однак, діти обурюються вчинками негативних персонажів, прагнуть захистити від них улюбленого героя.

Почуття, які переживає дитина під час слухання казок, перетворюють її з пасивного слухача на активного учасника події. Жахаючись події, яка має відбутися, вона починає вимагати, щоб закрили книгу і не читали її далі, або сама придумує більш прийнятний, з

її точки зору, варіант тієї частини, яка її лякає. Під час цього часто дитина бере на себе роль героя.

Розглядаючи ілюстрацію до казок, дошкільники часто намагаються безпосередньо втручатися в хід подій: замальовують або видрапують зображення негативних діючих осіб або обставин, що погрожують герою.

Любов і ніжність до інших людей зв'язані з обуренням і гнівом проти тих, хто виступає в очах дитини як їх кривдник. Дитина неусвідомлено ставить себе на місце людини, до якої вона прихильна, і переживає біль або несправедливість, яку переживає ця людина, як свою власну.

Разом з тим, коли інша дитина (навіть улюблені ним братик чи сестричка) користуються, як здається дошкільнику, більшою увагою, він переживає почуття ревності.

Говорячи про здатність дітей відчувати страждання іншого, В.Штерн указував, що до початку дошкільного віку ця здатність одержує свій розвиток не лише в розумінні того, що дитина „заражається” почуттями іншого, але й разом з ним сумує або боїться, а бачачи сльози, сама починає плакати. Цю здатність дітей до такого активного співчуття вчений назвав „вчуванням”. Водночас він звертає увагу на те, що поряд з позитивними емоційними реакціями дитини на оточуючий світ мають місце і прояви байдужості, а іноді навіть жорстокого ставлення до інших людей.

Взаємини з іншими людьми, їх вчинки – найважливіше, але, звичайно, не єдине джерело почуттів дошкільника. Радість, ніжність, співчуття, здивування, гнів та інші переживання можуть виникати в нього відносно тварин, рослин, іграшок, предметів і явищ природи. Знайомлячись з людськими діями і переживаннями, дошкільник схильний приписувати їх і предметам. Він співчуває зламаній квіточці або дереву, обурюється дощем, який заважає гуляти, гнівається на камінь, який його вдарив.

Основні напрями розвитку почуттів

Почуття дошкільника трьох-чотирьох років хоч і яскраві, але ще дуже ситуативні і нестійкі. Так, любов дитини до матері, спалахуючи час від часу, спонукає малюка обнімати її, цілувати, вимовляти ніжні слова, але ще не може служити більш або менш постійним джерелом вчинків, які б радували маму, приносили їй задоволення. Дитина ще не здатна до тривалого співчуття і піклування про інших, навіть дуже любимої людини.

Почуття молодших і середніх дошкільників однолітків, не членів сім'ї, звичайно, не бувають особливо тривалими. Спостереження за

дружніми проявами дітей у дитячому садку показали, що в більшості випадків дитина дружить почергово з багатьма дітьми залежно від обставин. Така дружба заснована не на стійкому ставленні до однолітка, а на тому, що дитина з ним разом грається або поряд сидить за столом.

Протягом дошкільного дитинства почуття дитини набувають більшої глибини і стійкості. У старших дошкільників уже можна спостерігати прояви істинного піклування про близьких людей, вчинки, спрямовані на те, щоб відгородити їх від хвилювання, засмучення.

Типовою для дитини старшого дошкільного віку стає постійна дружба з однолітками, хоча зберігається і більша кількість випадків почергової дружби. Під час зав'язування дружби між дітьми основне значення тепер набуває не зовнішня ситуація, а їх симпатія один до одного, позитивне ставлення до тих чи інших якостей однолітка, його знання і вміння („Рома знає багато ігор...”, „... З ним весело”, „Вона добра”).

Один із головних напрямів розвитку почуттів у дошкільному дитинстві – їх „розумність”, пов'язана з розумовим розвитком дитини. Дитина тільки починає пізнавати навколишній світ, знайомитися з наслідками своїх вчинків, розбиратися в тому, що таке добре і що таке погано.

Існує поширена думка про те, що маленькі діти часто бездушні, навіть жорстокі у ставленні до тварин. Дійсно, дорослих дивує байдужість, з якою дитина обходиться іноді з тваринами. Вона давить муху, топче жука, розриває метелика, хватає за горло кошеня. Це створює враження повної протилежності співчуттю, жалості до тварин, що виявляються в інших випадках. Однак у багатьох випадках байдужість, іноді навіть жорстокість є не що інше, як відсутність розуміння. Допитливість дитини, бажання проникнути всередину всіх речей, поєднуючись з чисто дитячою безтурботністю щодо наслідків, приводить до проявів, які дорослі розцінюють, як бездушність, жорстокість.

Розвиток „розумності” почуттів охоплює не тільки почуття, які відносяться до людей, предметів, подій, але і почуття, пов'язані з власною поведінкою дитини. Уже дитині трирічного віку приємна похвала дорослих, її засмучує догана. У дитини виникають почуття гордості і сорому залежно від оцінки, яку дають поведінці дошкільника дорослі. Але ці переживання належать ще не до самих вчинків, а до їх оцінки іншими людьми. Засвоєння норм і правил поведінки, формування самооцінки в дошкільному віці приводять до того, що саме виконання або невиконання цих норм починає переживатися дитиною, викликати в неї радість, гордість або, навпаки, засмучення, сором навіть у тому

випадку, коли дитина знаходиться наодинці з собою і про її вчинки ніхто не знає.

Суттєво змінюються в дошкільному дитинстві і зовнішні прояви почуттів дошкільника. По-перше, дитина поступово оволодіває вмінням до певного ступеня стримувати бурхливі, різкі вираження почуттів. На відміну від трирічного п'яти-шестирічний дошкільник може стримати сльози, не проявити страху тощо. По-друге, він засвоює „мову” почуттів – прийняті в суспільстві форми вираження найтонших відтінків переживань за допомогою поглядів, посмішок, міміки, жестів, пози, рухів, інтонації голосу.

Хоча найбільш різкі прояви почуттів (плач, сміх, крик) пов'язані з роботою природжених механізмів мозку, вони тільки в немовлячому віці мають мимовільний характер. У подальшому дитина навчається ними управляти і не тільки стримувати у випадку необхідності, але і свідомо вживати, інформуючи навколишніх про свої переживання, впливаючи на них. Що ж стосується всього багатства більш тонких виразних засобів, якими користуються люди для вираження почуттів, то вони мають соціальне походження, і дитина оволодіває ними шляхом наслідування.

Розвиток вищих почуттів у дошкільників

Вищі почуття – емоційні процеси, які виражають цілісне ставлення людини до світу і навколишніх людей, відображають її моральну позицію.

Інтелектуальні – почуття, які виникають і проявляються в розумовій діяльності.

Естетичні – почуття, які породжуються явищами природи, витворами мистецтва, самими людьми, їхньою працею.

Моральні – почуття, у яких виявляється ставлення людини до суспільних позицій, до інших людей, до себе самої.

Практичні – почуття, які породжуються діяльністю, її успіхом і неуспіхом, труднощами в здійсненні і завершенні.

У період дошкільного життя в дитини інтенсивно розвиваються різноманітні вищі почуття.

Джерелом гуманних почуттів виступають взаємини з близькими людьми. На попередніх етапах дитинства, виявляючи доброзичливість, увагу, піклування, любов, дорослий заклав міцний фундамент для становлення моральних почуттів.

Особливими переживаннями забарвлене ставлення дітей до своїх батьків: мама і тато здаються їм найчудовішими людьми на світі. Вони роблять багато компліментів своїм батькам, хочуть у всьому бути на них

схожими. Основний привід для радості – це спілкування з батьками у спільній з ними діяльності. Малюків радують спільні лижні прогулянки, походи в ліс, за ягодами, за грибами, на рибалку. Діти з бажанням розповідають про те, як у сім'ї пройшло свято.

Основна причина засмучень дошкільників – розлад у сім'ї. Діти відповідають: найбільше мене засмучує, коли мама з татом сваряться. Дітей засмучують сварки з однолітками, несправедливість відносно їх. Крім того, у цей віковий період діти переживають багато і таких засмучень, які дуже швидко проходять: „Посварився з Мішкою, а потім помирився”.

Практичне оволодіння нормами поведінки також джерело розвитку моральних почуттів. Переживання тепер викликаються суспільною санкцією, думкою дитячого суспільства. Досвід таких переживань узагальнюється у формі моральних почуттів. Коли молодші дошкільники дають оцінку вчинку з точки зору його безпосереднього значення для навколишніх людей („Битися не можна, а то попадеш прямо в око”), то старші – узагальнену („З товаришами битися не можна, тому що соромно ображати їх”).

Могутнім фактором розвитку гуманних почуттів є сюжетно-рольова гра. Рольові дії і взаємини допомагають дошкільнику зрозуміти іншого, урахувати його положення, настрої, бажання, розділити переживання.

У трудовій діяльності, спрямованій на досягнення результату, корисного для навколишніх, виникають нові емоційні переживання: радість від загального успіху, співчуття зусиллям товаришів, задоволення від хорошого виконання своїх обов'язків, незадоволення від своєї поганої роботи.

На основі ознайомлення дітей з працею дорослих формується любов і повага до неї. А позитивне ставлення до праці дошкільники переносять на власну діяльність (Я.З.Неверович).

Початки почуття обов'язку спостерігають на третьому році життя. Малюк підкоряється вимогам дорослого, не усвідомлюючи їх смислу, він не розуміє, яке значення мають для інших здійснені ним вчинки. Іде лише процес накопичення початкових моральних уявлень: „можна”, „не можна”, „погано”, „добре” і співвіднесення їх зі своїми діями і вчинками. Емоційні реакції на позитивну і негативну сторону вчинків дорослих у малюка нестійкі. Він може поступитися, але тільки під впливом дорослого або із симпатії і співчуття до кого-небудь.

Перші більш або менш складні прояви почуття обов'язку виникають у дітей 4-5 років. Тепер на базі життєвого досвіду і початкових моральних уявлень у дитини зароджується моральна

свідомість, вона здатна розуміти смисл вимог і співвідносити їх зі своїми вчинками і діями, а також з діями і вчинками інших.

Дитина переживає радість, задоволення при здійсненні нею гідних вчинків і засмучення, незадоволення, коли вона сама або інші порушують загальноприйняті вимоги, здійснюють негідні вчинки. Почуття викликаються не тільки оцінкою дорослих, але й оцінним ставленням самої дитини до своїх і чужих вчинків. Такі почуття вона переживає під час здійснення дій і вчинків щодо людей, з якими вона знаходиться в безпосередньому спілкуванні, переживає прихильність, симпатію, співчуття, але самі ці почуття неглибокі і нестійкі. У 5-7 років почуття обов'язку виникає в дитини, стосовно багатьох дорослих і однолітків, дошкільник починає переживати це почуття і відносно малюків.

Найбільш яскраво почуття обов'язку виявляється в 6-7 років. Дитина усвідомлює необхідність і обов'язковість правил суспільної поведінки і підпорядковує їм свої вчинки. Зростає здатність до самооцінки. Порушення правил, негідні вчинки викликають ніяковість, вину, хвилювання.

До 7 років почуття обов'язку ґрунтоване не тільки на прихильності, а й поширюється на ширше коло людей, з якими дитина безпосередньо не взаємодіє. Переживання достатньо глибокі і зберігаються довго.

У дошкільному віці стають більш глибокими почуття гордості і самоповаги. Ці почуття до семи років набувають характеру індивідуальних стійких проявів особистості дошкільника. В одних дітей почуття гордості, самоповаги розвинуті сильно, вони не допускають приниження ні зі сторони дорослого, ні, тим більше, зі сторони однолітка. Інші постійно знаходяться в чистому-небудь підпорядкуванні, нездатні і не прагнуть дати відсіч кривднику. Почуття гордості і самоповаги - один з емоційних компонентів самооцінки дитини, які багато в чому мотивують її поведінку.

Буває, однак, і так, що ці почуття затуляють від дитини іншу людину. Тоді з'являється себелюбність, егоїзм, тобто прагнення зберегти за собою право бути шанованим усіма, не маючи при цьому обов'язків щодо інших.

Розвиток товаришування і дружби відбувається задовго до того, як діти починають усвідомлювати свої стосунки з товаришами з точки зору моральних норм. У 5 років у дітей переважає дружба почергово з багатьма дітьми, залежно від обставин. Широко поширена дружба відразу з декількома дітьми і нетривала індивідуальна дружба з багатьма по черзі. У 5-7 років дружба однієї дитини з багатьма дітьми зберігається, хоча парна дружба зустрічається частіше. Дружба невеликими групами найчастіше

народжується в грі на основі ігрових інтересів і нахилів, у тому числі і на основі інтелектуальних інтересів. Парна дружба характеризується глибокою симпатією. Малюк дружить тому, що вони разом граються (гратися і дружити для них рівнозначно). Старші дошкільники граються з тими, з ким дружать на основі симпатії і поваги.

Таким чином, у дітей 5-7 років парна дружба поєднується з широким товаришуванням.

Розвиток інтелектуальних почуттів у дошкільному віці пов'язаний зі становленням пізнавальної діяльності. Радість при пізнанні нового, здивування і сумнів, яскраві позитивні емоції не тільки супроводжують маленькі відкриття дитини, але й викликають їх. Найбільш яскраві з інтелектуальних почуттів – здивування і допитливість. Ці почуття виникають уже протягом дошкільного дитинства і відображають ставлення дитини до нових фактів реальної дійсності, які щоденно відкриваються перед нею. Почуття здивування, яке виникає як природна реакція на новизну, завдяки підтримці дорослого, є початком допитливості дитини. Навколишній світ, природа особливо манить малюка таємничістю, загадковістю. Вона ставить перед ним багато проблем, які малюк намагається вирішити. Здивування породжує питання, на які потрібно знайти відповідь.

Важливе місце в розвитку особистості дитини займають естетичні почуття: почуття прекрасного і потворного, почуття гармонії, почуття ритму, почуття комічного.

Розвиток естетичних почуттів пов'язаний зі становленням власної художньо-творчої діяльності дітей і художнього сприймання.

Естетичні почуття взаємопов'язані з моральними. Дитина схвалює прекрасне і добре, засуджує потворне і зле в житті, мистецтві, літературі.

Для три-чотирирічного дошкільника красиве – це яскрава, блискуча іграшка, нарядний костюмчик тощо. До старшого дошкільного віку дитина починає вловлювати красу в ритмічності, гармонії фарб і ліній, у розвитку музичної мелодії, у пластичності танцю. Сильні переживання викликає в старшого дошкільника краса природних явищ, пейзажів, святкових виступів. Чим краще дитина орієнтується в навколишньому, тим більш різноманітними і складними стають причини, які породжують у неї почуття прекрасного.

Особливу групу емоційних переживань, безпосередньо зв'язаних з діяльністю дитини, складають так звані праксичні почуття – почуття, викликані діяльністю, її успіхом і неуспіхом, труднощами в здійсненні і завершенні.

Праксичні почуття виникають завжди там, де виконують певні дії. Спостереження А.Д.Кошелевої показали таку закономірність: успіх у

діяльності викликає в дитини яскраві позитивні переживання, але вони можуть не виявлятися бурхливо, а неуспіх у цього ж малюка викликає, навпаки, різкий прояв незадоволеності. Неприємні переживання, пов'язані з якою-небудь діяльністю, можуть зберігатися в пам'яті дитини достатньо довго, тоді вона починає почувати невпевненість у своїх силах, боїться нового завдання. У деяких під впливом невдач виникає стійке негативне ставлення до діяльності з елементами агресивних реакцій, які адресуються важкій дії, предметам.

Ці почуття „становлять емоційне відображення у свідомості людини її власних дій, що мають конкретне суспільне значення” (П.М.Якобсон). Зрозуміло, що в дошкільному дитинстві історія цих почуттів лише починається і до остаточного завершення їхнього розвитку ще далека життєва відстань. Але й для діяльності дошкільника вони досить важливі: по-перше, виконують сигнальну функцію, будучи індикатором процесу і результату практичних дій; по-друге, санкціонують здійснювані або майбутні дії. Така емоційна санкція відіграє вирішальну роль у всіх випадках, коли в дитини немає підстави (досвідної або умоглядної) для того, щоб визначити своє ставлення до дії.

Крім того, практичні емоції помітно впливають на тонус, темп діяльності, її кількісні і якісні показники, настроєність на той чи інший енергетичний рівень. Іншими словами, вони виступають як своєрідні резервуари енергії, що володіють значною динамічною здатністю.

Чим інтенсивніші практичні емоції, тим ефективніше відбувається дія. Щоправда, тут є і відоме обмеження. При великій складності дій збільшення сили емоцій не поліпшує, а погіршує показники діяльності. Надзвичайно насичений тон дії може навіть завершитись передчасно, до одержання результату, розрядкою, що є характерним для дошкільників. Надмірна інтенсивність практичних почуттів замість позитивних наслідків дає дезорганізаційний ефект.

Зазначені функції практичних почуттів роблять їх конче необхідними під час виконання дошкільниками фактично будь-яких дій. А дієвість дитини різноманітна і широка. На відміну від дорослого, у неї існує багато привабливих цілей, бо ймовірність реалізації їх, здається дитині, дуже висока. А відтак бездіяльною вона залишатися не може.

Емоційне неблагополуччя дітей та його причини

Емоційне неблагополуччя – негативне самопочуття дитини.

Розвиток емоцій дитини зв'язаний з певними соціальними ситуаціями. Розуміння, переживання дитиною ситуації та її змін викликає певні емоційні стани.

Порушенням так званої ситуації може бути зміна режиму, способу життя, що іноді є причиною стресового стану.

Порушення звичної ситуації може приводити до появи афективних реакцій, а також страху. Афект (короткочасна емоційна реакція, яка бурхливо протікає) буває обумовлений слабкістю коркового гальмування.

Збудження в дитини може переважати над гальмуванням. Невміння дитини загальмувати бурхливий прояв позитивних емоцій може привести до виникнення протилежних (негативних) емоцій. Бурхливі веселощі, наприклад, часто закінчуються плачем, сльозами.

Розвиток емоцій і почуттів пов'язаний з віковими етапами і кризами розвитку особистості. Кожне центральне для даного віку новоутворення, яке виникає у відповідь на потреби дитини, включає й емоційний компонент. Якщо нові потреби, які виникають у кінці кожного етапу разом з особистісними новоутвореннями, не задовольняються або придушуються. У дошкільника виникає стан фрустрації.

Фрустрація – переживання, що породжується труднощами, які стоять на шляху до досягнення мети.

Фрустрація виявляється як агресія або депресія. У стані агресії дитина переживає гнів, лють, прагнення накинутися на противника. Депресія – це пасивний стан, протилежний агресії. Найбільш гостро переживають кризу трьох років і виявляють стан фрустрації „ті діти, які надто опікаються дорослими, або ті, які живуть в умовах авторитарного виховання, яке супроводиться жорсткими мірами покарання” (Л.І.Божович).

Об'єктом самооцінки і обумовлених нею переживань може бути зовнішній вигляд. За даними В.С.Мухіної, позитивне ставлення до своєї особистості відображається в автопортретах: зображуваний одягнений у бажаний одяг, знаходиться в бажаному місці. Думка про власну цінність підтверджується висловлюванням „Я хороший”.

Коли дитина починає малювати себе у важких ситуаціях або постійно малює страшні сни – це сигнал про неблагополучний емоційний стан. Він викликається багатьма причинами. Головною виступає незадоволеність дитини спілкуванням з дорослими, насамперед з батьками і однолітками. Недостатність тепла, ласки, розлад між членами сім'ї, відсутність тісних емоційних контактів з батьками приводить до формування в дитини тривожно-песимістичних очікувань. Їх характеризує невпевненість малюка, почуття незахищеності, іноді страх у зв'язку з прогнозуємим негативним ставленням дорослого.

Таке ставлення дорослого провокує в дитини впертість, небажання підкорятися вимогам батьків, тобто є серйозним „психологічним” бар’єром між дорослим і дитиною. Тоді як тісні, насичені емоційні контакти, під час яких дитина є об’єктом доброзичливого, але вимогливого оціночного ставлення як особистість, формує в неї впевнено-оптимістичні очікування. Для них характерне переживання можливого успіху, похвали, заохочення зі сторони близьких дорослих.

Емоційне неблагополуччя, пов’язане з утрудненням у спілкуванні з іншими, може приводити до двох видів поведінки, відповідно до яких дітей можна поділити на основні групи.

Перша група – діти невірніважені, легкозбудливі. Нестримність емоцій у них часто стає причиною дезорганізованості їх діяльності. При виникненні конфліктів з однолітками емоції дітей часто проявляються в афектах: спалахах гніву, образи, які часто супроводжуються словами, грубістю, бійками. Спостерігаються попутні вегетативні зміни: почервоніння шкіри, посилення потовиділення та ін. Негативні емоційні реакції можуть бути викликані серйозними або незначними причинами. Однак, швидко спалахуючи, вони швидко гаснуть.

Друга група – діти переважно „легкогальмівні” із стійким негативним ставленням до спілкування. Як правило, образа, незадоволення, неприязнь та ін. надовго зберігаються в їх пам’яті, але під час їх прояву діти більш стримані. Такі діти характеризуються відокремленістю, уникають спілкування. Емоційне неблагополуччя часто поєднується з небажанням відвідувати дитячий садок, з незадоволеністю стосунків з вихователем або однолітками. Гостра сприйнятливості дитини, її надмірна вразливість можуть привести до внутріособистісного конфлікту.

Другою суттєвою причиною, яка викликає емоційне неблагополуччя, є індивідуальні особливості дитини, специфіка її внутрішнього світу (вразливість, сприйнятливості, які ведуть до виникнення страхів). Це третя група дітей з емоційним неблагополуччям. Страхі, їх причини та шляхи подолання дуже різноманітні. Їх поява прямо залежить від життєвого досвіду дитини, ступеня розвитку самостійності, уяви, емоційної чутливості, схильності до хвилювання, тривожності, сором’язливості, невпевненості. Найчастіше страхи породжуються болем, інстинктом самозбереження.

У ранньому дитинстві для малюка нестерпне навіть коротке розлучення з матір’ю, тому дитина стає плаксивою, погано засинає і прокидається в сльозах, а вдень намагається бути поближче до матері. Страх темноти і самотності не виникає, коли дитина звикла спати в неосвітченій кімнаті. Страхі виявляються найчастіше перед сном. Тому

час після вечері повинен проходити в атмосфері затишку і спокою. Перед сном недоречно шумні ігри, перегляди страшних фільмів або читання страшних казок. Краще підходять історії про необразливі істоти, добрих і розважливих гномів, тварин, але не багаті пригодами. Емоційний комфорт у сім’ї, увага до почуттів і переживань малюка, готовність прийти на допомогу попереджують дитячі страхи.

Агресивність – зовнішній або внутрішній прояв агресії (фізична або вербальна поведінка, спрямована на нанесення шкоди кому-небудь).

Страх – емоція, яка виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню людини і спрямована на джерело дійсної і уявленої ситуації.

Конкретні страхи – емоції, які виникають у ситуації, коли небезпека зв’язується з конкретними предметами, істотами або явищами навколишньої дійсності.

Символічні страхи – переживання стану або ситуації погрози безвідносно до предмета; погрозою є ситуація невизначеності або фантазії.

Невиправдано сувора позиція дорослого і неадекватні засоби виховання приводять до перенапруження нервової системи і створюють сприятливий ґрунт для появи страхів. До таких засобів виховання належать погрози, суворі або тілесні покарання (плескання, удари по руках, голові, обличчю), штучне обмеження рухів, зневажання інтересами і бажаннями малюка та ін. Постійне залякування приводить до того, що діти стають безсилями, гублять здатність міркувати, переживають гострий емоційний дискомфорт. Велику роль у виникненні страхів у дитини відіграє наявність страхів у самої матері. Пам’ятаючи свої дитячі страхи, вона мимовільно відгороджує малюка від об’єктів, які раніше його лякали, наприклад, тварин. Так неусвідомлено формуються тривожні почуття, виникають „спадкові” страхи.

Уява, яка розвивається, приводить до того, що до трьох років з’являється ціла група страхів, пов’язаних із казковими героями, темнотою, порожньою кімнатою. Схильність до страхів існує в нетовариських дітей, обмежених у контактах. У таких дітей, крім страхів, можуть виникати агресивність, упертість, вередування. Розвиток страхів дорослі стимулюють, коли заставляють дітей стримувати свої емоції, не розуміють їхніх переживань. Тоді на вигляд стримані діти насправді можуть переживати сильні негативні почуття.

Не можна соромити дитину за страх, який вона переживає. Адже страх і сором взаємопов’язані. Під впливом насмішок малюк починає приховувати страх, який не тільки не зникає, але в такому випадку

навіть посилюється. Дитина стає пасивною, схильною до переживання депресії.

З 3 до 5-6 років страхи стають найбільш різноманітними. Вони властиві більшості дошкільників, часто переходять у нав'язливі форми, близькі до невротичних станів. Страхи породжуються сукупністю таких компонентів: високою емоційністю дошкільника, малим життєвим досвідом, багатою уявою; вони легко з'являються і зникають протягом 3-4 тижнів. Часто страхи можуть викликати необдумані вчинки дорослих, наприклад, помилки в розумовому вихованні, які приводять до зниження рівня орієнтації в навколишньому. Коли дитина не отримує відповіді на те, що її одночасно лякає і цікавить, вона намагається знайти відповідь сама, але не найкращим способом. Необхідно давати правильні відповіді на дитячі питання. Важливо збагачувати знання дітей про предмети і явища. Не слід залишати дитину одну в незнайомій, у складній обстановці. Слід брати участь у діяльності, яка лякає, наприклад, увійти в темну кімнату.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Які психологічні особливості почуттів дітей дошкільного віку?
2. Що є джерелом дитячих почуттів?
3. Назвіть основні напрями розвитку почуттів у дошкільному віці.
4. Як змінюються зовнішні прояви почуттів дошкільника?
5. Які причини емоційного неблагополуччя дітей?
6. Що таке дитячі страхи та шляхи їх попередження?

Література

1. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте // Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1982. – С.395-416.
2. Запорожец О.В. Психология. – К.: Рад.школа, 1967. – С.93-98.
3. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – С.7-71.
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Педагогика, 1986.
5. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.308-322.

6. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.167-171.
7. Коврижник, Смольникова Г. Збагачуємо емоційну сферу дітей // Дошкільне виховання – 1997. - № 1, № 2, № 3.
8. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д.Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985.
9. Кононко О.Л. Душевність, людяність, щирість // Дошкільне виховання. – 1997. - № 2. – С.8-9.
10. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978. – С.263-269.
11. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.255-259.
12. Поплужний В. Про практичні почуття дошкільників // Дошкільне виховання. – 1976. – С.11-14.
13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С.198-205.
14. Рояк А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1977. - № 2. – С.12-19.
15. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.254-262.

Тема 2. Розвиток волі

Особливості розвитку вольових дій

Воля – свідома саморегуляція людиною своєї діяльності і поведінки, виражена в умінні переборювати труднощі під час досягнення мети.

Дошкільний вік є віком виникнення волі як свідомого управління своєю поведінкою, своїми зовнішніми і внутрішніми діями.

Вольовий розвиток виявляється в зачуванні та усвідомленні рухів, у становленні основних етапів вольової дії, в оволодінні дитиною своєю поведінкою, у свідомому управлінні своєю діяльністю, у вмінні підпорядковувати дії раніше поставленій меті, планувати дії, контролювати їх виконання, удосконалювати зусилля, переборюючи перешкоди, орієнтуватися не тільки на результати, але і на наслідки своїх дій.

Багато зробила для розв'язання проблеми вольового розвитку В.К.Котирло, чому була присвячена її монографія “Розвиток вольової поведінки в дошкільників” (1971). Це одна з небагатьох робіт у вітчизняній психології, яка розкриває особливості вольової поведінки дітей раннього і дошкільного віку, умови її розвитку, значення мети в поведінці і діяльності дитини, особливості вольової готовності до шкільного навчання та вольової поведінки першокласників.

Передумови волі закладаються досить рано: перші цілеспрямовані дії (хвतालні рухи, предметні дії), тісний зв'язок з мовленням.

Один із перших проявів волі – розвиток довільних рухів. Молодші дошкільники мають недостатньо координовані рухи. Дошкільнику важко сидіти, дотримуючись однієї пози. Дитина здатна розв'язати це завдання, якщо спочатку буде здійснювати зоровий контроль за положенням своїх рук і ніг, і тільки пізніше – на основі м'язових відчуттів.

Розвиток довільних дій відбувається в процесі наслідування, у якому виділяють дві фази:

I. Здійснюється попереднє орієнтування: дитина спостерігає за діями дорослого або інших дітей; у результаті спостережень у неї формується образ необхідних дій.

II. Дитина здійснює рух, який їй показали, і доводить його до певної досконалості, порівнюючи рухи із зразком. Сенсомоторний образ виступає регулятором довільних дій.

Успішність засвоєння довільних дій залежить від ступеня їх усвідомленості. Я.З.Неверович, вивчаючи предметні рухи дошкільників, дійшла таких висновків: у віці двох років дитина усвідомлює результат

дії, але спосіб дії і окремі рухи нею не усвідомлюються. Діти молодшого дошкільного віку усвідомлюють результат і спосіб дії з предметом, але окремі операції також ще не усвідомлюють. Діти середнього дошкільного віку в деяких випадках усвідомлюють власні рухи й навмисно відтворюють їх під час повторення дій з предметом; у старшому дошкільному віці рухи стають об'єктом свідомої вольової діяльності.

Дитина в дошкільному віці навчається досягати мети, переборюючи певні труднощі. Вона оволодіває вмінням контролювати свою позу, сидіти спокійно на заняттях, як цього вимагає вихователь.

Дошкільник починає управляти своїм сприйманням, пам'яттю, мисленням. Так, у 4 роки дитина вже починає ставити перед собою спеціальну мету – запам'ятати доручення дорослого, віршик; діти середнього і старшого дошкільного віку, намагаючись розв'язати головоломку, пропонують різні варіанти поєднання частин у ціле, послідовно переходячи від одного варіанта до іншого.

Протягом дошкільного дитинства змінюються як самі вольові дії, так і їх роль у поведінці дитини. У молодшому дошкільному віці поведінка дитини складається майже цілком з імпульсивних вчинків, прояви волі спостерігаються лише час від часу під час особливо сприятливих для цього обставин. У дошкільника середнього віку кількість таких проявів зростає, але вони все ще не займають значного місця в поведінці. Тільки в старшому дошкільному віці дитина стає здатною до порівняно тривалих вольових зусиль, хоча і сильно поступається в цьому відношенні дітям шкільного віку. Таким чином, для дошкільника характерна поява і розвиток вольових дій, але сфера їх застосування та їх місце в поведінці залишаються обмеженими.

Напрями розвитку вольових дій

У розвитку вольових дій можна виділити три напрями:

- 1) розвиток цілеспрямованості дій;
- 2) зміна змісту мотивів, їх підпорядкування;
- 3) зростання регулюючої ролі мовлення у виконанні дій.

Виконання цілеспрямованих дій спостерігається вже в немовлячому віці. Коли дитина підповзає, наприклад, до іграшки, яка виступає в ролі мети. Але така цілеспрямованість ще не робить дії вольовою. Предмет сам ніби притягує дитину, викликає в неї бажання діяти, у той час як для справжньої вольової дії характерна самостійна постановка мети або прийняття мети, поставленої іншою людиною (матір'ю, вихователем, іншою дитиною). Цілеспрямованість починає складатися в ранньому віці, але вона більше виявляється в постановці

цілі, ніж у її досягненні, доведенні справи до кінця: дуже часто зовнішні обставини відволікають дитину, приводять до відмови від мети.

Лише в дошкільному віці поступово формується вміння втримувати мету, яка виникла. Можливість утримувати мету знаходиться в дошкільників у прямій залежності від складності завдання і тривалості його виконання. Коли дітям запропонували заповнювати в певному порядку фішками різного кольору 156 клітин шахматної дошки, із завданням не справилась ні одна чотирирічна дитина; завдання виконали до кінця тільки частина дітей п'яти і шести років. Однак зменшення кількості клітин (до 64) відразу ж зробило завдання доступним і для дітей чотирирічного віку.

Якщо перед дошкільником ставлять мету, яка вимагає складної системи дій, наприклад, наклеювати різномірні геометричні фігури за певним малюнком, дитина не може виконати завдання до кінця без додаткових нагадувань і вказівок про те, що їй потрібно робити на кожному наступному етапі. Розчленування завдання на послідовні ланки, нагадування про способи досягнення цілі по ходу виконання завдання не тільки допомагають дитині організувати свої дії, але й підвищують загальну цілеспрямованість дій, формують уміння виконувати їх самостійно і послідовно. Організуючи заняття з дітьми, потрібно враховувати цю вікову особливість.

Велике значення для формування цілеспрямованості дій мають у дошкільному віці успіхи і невдачі при виконанні завдань. У молодших дошкільників успіх або невдача не впливає істотно на переборення труднощів і тривалість збереження мети. Невдача в досягненні мети їх не засмучує, немає боротьби мотивів. Дітей середнього дошкільного віку невдачі у виконанні діяльності позбавляють стимулу для досягнення мети, якщо ж діяльність успішна, діти намагаються довести роботу до кінця. При невдачі залишають роботу, немає боротьби мотивів, не доводять справи до кінця. Лише в старшому дошкільному віці виникає прагнення перебороти труднощі. Якщо все йде добре, доводять справу до кінця, якщо справа не вдається, вони в розпачі, уперше зароджується боротьба мотивів.

У прагненні перебороти труднощі, які з'являються в частини старших дошкільників, виявляється новий, більш високий рівень цілеспрямованості, характерний уже для дітей шкільного віку.

Розвиток волі дитини тісно пов'язаний із зміною мотивів поведінки, формуванням підпорядкування мотивів. Саме поява певної спрямованості, висунення на перший план групи мотивів, які стають для дитини найбільш важливими, веде до того, що дитина свідомо добивається поставленої мети, не відволікаючись. Особливе місце

починають займати суспільні мотиви (захистити малюка, поділитися іграшкою, бути подібним до героя і не плакати).

Протягом дошкільного дитинства дитина під впливом виховання оволодіває вмінням підпорядковувати свої дії мотивами, які значно віддалені від мети дії, зокрема мотивами суспільного характеру (зробити подарунок для малюків, для мами). Однак, коли діяльність порівняно складна і тривала, то дошкільники середнього і навіть старшого дошкільного віку, як показали спостереження, пам'ятають про мотив і підпорядковують йому свої дії тільки в присутності дорослого, який запропонував завдання. Якщо дорослий виходить з кімнати, діти починають виконувати дії, що не відповідають завданню або зовсім перестають їх виконувати. Це пояснюється тим, що дорослий виступає для дітей як представник малюків, мами і т.д., для яких виконується завдання. Залишені на самоті, вони скоро гублять мотив, перестають про нього думати. Те, що присутність дорослого має саме таке значення в організації діяльності дітей (він не просто діє своїм авторитетом), виявляється у випадку, коли дорослий виходить, залишаючи замість себе одного-двох дітей, що грають роль посильних, які повинні передати підготовлені подарунки малюкам. Більше того, таке ж значення має набути і предмет-ящикок, який дорослий залишає на столі, пояснивши дітям, що в цьому ящику будуть відправлені малюкам виготовлені подарунки.

Таким чином, підпорядкування дії порівняно з віддаленими мотивами, встановлення зв'язку між цими мотивами і метою – безпосереднім результатом дії, хоча і виникає в дошкільному віці, але формується ще не повністю, вимагає підкріплення зовнішніми обставинами.

Особливі вимоги до волі дитини пред'являють ситуації, у яких стикаються два мотиви, що діють у різних напрямках. Дитині потрібно зробити вибір між двома можливими рішеннями. У цій ситуації відбувається боротьба мотивів, яка закінчується перемогою одного з них.

Спостерігаючи за особливостями поведінки дітей раннього віку, можна помітити, що в них можливі внутрішні конфлікти, які виникають через зіткнення протилежних спонукань. Але найчастіше дитина діє без свідомого вибору, під впливом сильнішого спонукання. Коли дитині пропонують вибрати з декількох іграшок ту, яка їй найбільше подобається, вона розглядає іграшки, довго коливається, нарешті, бере одну з них. Але коли тепер дитині пропонують іти з вибраною іграшкою в іншу кімнату, вона відмовляється зробити це, кладе іграшку на місце і починає знову поспішно перебирати всі інші.

Інакше ведуть себе в ситуації вибору іграшки діти дошкільного віку. Навіть у молодших дошкільників спостерігається спокійний і

діловий підхід до вибору, коливання нетривалі. Діти обґрунтовують свій вибір і беруть те, чого в них у даний момент немає і що вони хотіли б мати. Це показує, що в якійсь мірі дошкільники вже можуть зважити свої спонукання, свідомо віддавати перевагу одному з них. Однак таку розсудливість дошкільник виявляє тільки в найпростіших випадках, мова йде про вибір між однорідними бажаннями (взяти ту чи іншу іграшку). Значно важче дитині прийняти розумне рішення в ситуації, де стикаються, з однієї сторони, моральні норми, правила поведінки, з якими вже знайома дитина, з другої – ситуативні бажання.

Поведінка дітей у ситуації, де дітям заборонялось дивитися на привабливий предмет, показує, що молодші дошкільники часто ведуть себе, як діти раннього віку, – не можуть перебороти бажання, яке в них виникло. Разом з тим значна частина дітей трьох-чотирьох років уже не піддаються спокусі. У дітей цього віку під впливом дорослих можуть створюватися наміри вести себе певним чином – не просити купити іграшки в магазині, не вимагати місця в автобусі, ділитися іграшками з іншими дітьми тощо. Такі наміри суттєво впливають на поведінку дитини. Часто можна побачити, як маленька дитина придушує імпульсивне бажання попросити що-небудь.

Можливості розумного вибору розв'язання суттєво збільшуються до старшого дошкільного віку. Вони базуються на підпорядкуванні мотивів: рішення починає визначатися не більш сильним у цей момент, а більш важливим, значним мотивом. Це приводить до розвитку самовладання, уміння стримувати ситуативні бажання, почуття та їх прояви, зміцнює волю дитини. Але і в старшого дошкільника вольові дії, пов'язані з вибором, боротьбою мотивів, далеко не завжди закінчуються розв'язанням на користь більш значущого мотиву. Це залежить від індивідуальних особливостей дитини і особливостей ситуації, у якій відбувається вибір. Одна з важливих умов, яка впливає на рішення дитини, присутність інших людей, дорослих або однолітків, їх оцінка. Коли дитина залишається одна, вона значно рідше стримує свої безпосередні спонукання, ніж тоді, коли знаходиться в колективі однолітків або в товаристві дорослих.

Виконання вольових дій залежить від мовного планування і регуляції. Саме в словесній формі дитина формулює для себе, що вона має робити, обговорює сама з собою можливі рішення під час боротьби мотивів, нагадує собі про те, для чого вона виконує дію, і наказує собі добиватися досягнення цілі. Мовлення далеко не відразу набуває в поведінці дитини регулюючого значення. Дитина оволодіває вмінням словесно спрямовувати і регулювати власні дії, застосовуючи до себе самої ті форми управління поведінкою, які раніше до неї застосовували дорослі.

Про вирішальний вплив мовного спілкування на розвиток волі писав Л.С.Виготський. У процесі спілкування з дорослим, у спільній з ним діяльності дитина вчиться здійснювати дії або відмовлятися від них за словесною вказівкою.

На початку дошкільного дитинства, хоча дитина вже добре розуміє мовлення і широко використовує його під час спілкування з навколишніми, вона ще не вміє виконувати за словесною інструкцією складні дії. Вказівки дорослого можуть спонукати почати дію або зупинити її. Власне, мовлення дитини супроводжує дію і виражає її результати, але ще не планує і не регулює дії. Дитина може позначити словами ціль дії (намалювати м'ячик, побудувати будинок), однак вона ніколи не визначає словесно, як буде виконувати дію.

Для дитини середнього дошкільного віку мовні вказівки дорослих набувають більш стійкого значення. Отримавши інструкцію і зрозумівши її, дитина відразу виконує дію правильно. Власне мовлення дитини починає застосовуватися для планування дій („Буду малювати зелений луг. Спочатку намалюю травичку, а потім квіточки”) і для керівництва ними. При цьому дитина, спрямовуючи власні дії, як правило, говорить уголос. Але мовна регуляція власних дій ще недосконала.

Старший дошкільник набуває вміння виконувати порівняно складні мовні інструкції дорослих. Під час словесного планування власних дій він уже в більшості випадків не використовує голосного мовлення, а складає план і керує своїми діями про себе. Однак у важких випадках, які вимагають, наприклад, стримувати сильні бажання, часто і шестирічні діти керують собою вголос.

Подолання труднощів у процесі досягнення мети на етапі виконання вольової дії відображається у свідомому вольовому зусиллі. Воля виявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім приводом для вольового зусилля є усвідомлення перешкоди. Умова усвідомлення перешкоди – розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення.

Подолання дошкільниками перешкод вивчалось В.К.Котирло. Утруднені умови створювалися тим, що діяльність було важко виконувати в силу певних обставин, або тим, що діяльність ставала можливою при відповідному розумовому або фізичному напруженні. У першому випадку використовувалася методика переносу кубиків на лінійці. Кубики ставились на лінійку в 3 ряди (башточкою) і зображували будинок з трубою зверху. Будинок потрібно було перенести на лавочку до ляльки, а для цього пройти віддалі у 5-6 метрів. Завдання нелегке, бо споруда була дуже хиткою. Звичайно кубики падали вже при першій спробі підняти лінійку. Кожний раз потрібно було відновити початкову

будову і продовжити шлях до мети. Для кількісної оцінки зусиль застосовувався підрахунок здійснених дитиною спроб. Більш інтенсивна діяльність розглядалася як прояв великих зусиль. Діти 3-4 років після перших невдач переключалися на інше заняття (починали гратися з кубиками). У наступних вікових групах кількість дітей, що відмовилися від здійснення спроб, знижується: у групі три-чотирирічних таких дітей було 37,5%, у групі шести-семирічних – 6,2%.

Особистісний аспект розвитку волі

Воля – складна інтегративна система, яка включає „у свою структуру не тільки свідомо поставлені цілі, але й інші функції (емоційну пам'ять, уяву, моральні почуття та ін.), певне поєднання яких дає можливість людині управляти своєю поведінкою” (Л.І.Божович). Тобто розвиток волі обумовлений розвитком усіх інших психічних процесів.

Воля включається в механізм виникнення психологічних новоутворень у межах перебудови окремих функцій (мимовільна пам'ять, мимовільне сприймання, наприклад, стають довільними). Мимовільні психічні процеси стають довільними, за Л.С.Виготським, у результаті використання знаків. Знаки (схеми, карти, формули, слова) – це особливі психологічні знаряддя, за допомогою яких індивід організовує свою поведінку, учитель управляє нею. У цьому виявляється соціальний характер волі.

У той же час воля включається у функціональну систему, яка являє собою єдність різних психічних процесів. Так, воля розуміється як перетворення мовлення у виконання дії іншим або самим собою. Вольова дія пов'язана з мисленням у поняттях. У дослідженні І.І.Щербіної показано залежність прояву цілеспрямованості і наполегливості від рівня розвитку мислительної діяльності дітей. Дітям пропонували розв'язати цікаві завдання, наприклад, скласти два квадрати із семи сірників або два трикутники з п'яти сірників. Виявилось, що чим успішніше дитина аналізує, порівнює, узагальнює, тим довше вона прагне до мети, незважаючи на перешкоди, довше втримує мету і здійснює зусилля. Зв'язок наполегливості і цілеспрямованості з пізнавальними процесами пояснюється тим, що воля детермінована зовнішніми умовами. Для здійснення успішної діяльності і переборення перешкод необхідно пізнати закономірності об'єктивної дійсності.

До числа вмінь, що сприяють розвитку цілеспрямованості, належать такі: уміння сприймати поставлене завдання, аналізувати його, знаходити найбільш доцільні способи розв'язання, обдумувати план розв'язання, доводити розпочату справу до кінця, переборюючи труднощі.

Необхідна умова виникнення волі – певний рівень розвитку самосвідомості.

До кінця раннього дитинства виникає потреба діяти самому, яка виражається у вимозі дитини: “Я сам”. Для задоволення цієї потреби дитина здатна здійснювати значні зусилля.

Коли виховні впливи дорослого не відповідають можливостям дитини, не враховують зміни в особистості дитини, викликає протиріччя між новими можливостями і старим способом життя, яке може отримати суб'єктивне вираження в негативізмі, у немотивованій протидії будь-якому впливу дорослого. Як правило, такі недоліки волі властиві дітям, яких або звільняють від вольових зусиль, або ставлять до них непомірні вимоги.

Завдяки самосвідомості, відбувається формування образу-мети, образу-моделі дії. В образах самосвідомості об'єднуються потреби, мотиви, цілі, моральні й естетичні уявлення. Однією з функцій самосвідомості є співвіднесення імпульсивних потягів з моральними принципами поведінки. За допомогою волі особистість регулює свої дії і вчинки, здійснює за ними контроль. К.Д.Ушинський писав: “Чим сильніша самосвідомість, тим сильніше самовладання, яке з неї витікає”.

Усвідомлення себе як суб'єкта діяльності породжує в дошкільника, з однієї сторони, прагнення до самостійності (“Я сам”), з другої сторони – прагнення робити так, як того вимагають дорослі, бути “як усі”. Дорослі ставлять до дитини певні вимоги, і, щоб бути визнаною дорослими, дитина прагне виконувати ці вимоги. Домагання на визнання стає потребою дошкільника, яку він задовольняє, здійснюючи вольову поведінку.

Довільна поведінка – це поведінка, побудована за власними правилами і зразками, що узгоджуються з корисними, прийнятими в суспільстві.

У дошкільному віці дитині потрібна зовнішня опора для регуляції своєї поведінки. Такою опорою є виконання ролі в грі. У цій діяльності правила ніби стосуються дошкільника не прямо, а через роль. Образ дорослого мотивує дії дитини і допомагає їх усвідомити. Тому дошкільники достатньо легко виконують правила в сюжетно-рольовій грі, хоч можуть порушувати їх у житті.

З.В.Мануйленко вивчала вміння дітей тривало зберігати задану позу, не змінюючи і утримуючи її як можна довше, тобто вміння виявляти витримку. У першій серії дитина повинна утримувати позу за завданням дорослого. У другій серії утримування пози відбувалося в грі,

де дитина виконувала роль вартового. Виявилося, що діти виявляли більші зусилля і триваліше утримували позу під час ігрової мотивації.

Усвідомлення правил не рольової, а особистісної поведінки відбувається в дитини, починаючи з 4 років, насамперед в іграх з правилами. Дитина починає розуміти, що якщо правил не дотримуватися, то не можна досягти результату і гра не вийде. Тому перед нею постає питання: „Як себе поводити?”.

Розвиток довільності зв'язаний з усвідомленням дитиною окремих компонентів діяльності і себе в ході її виконання (С.Н.Рубцова). У 4 роки дитина виділяє об'єкт діяльності і мету його перетворення. До 5 років вона розуміє взаємообумовленість різних компонентів діяльності. Дитина виокремлює не тільки мету і об'єкти, але й способи дії з ними. До 6 років досвід побудови діяльності починає ставати узагальненим. Про сформованість довільних дій можна судити насамперед з активності та ініціативності самої дитини (Г.Г.Кравцов та ін.). Вона не тільки виконує вказівки вихователя: „Йди мити руки”, „Прибирай іграшки”, „Намалюй кішку”, але й сама виступає джерелом, ініціатором виконання дії: „Підемо пограємося в ігровому куточку”, „А давай хоровод водити”. Тобто показником довільності виступає відносна незалежність дошкільника від дорослого в постановці мети, плануванні й організації своїх дій, в усвідомленні себе не як виконавця, а як діяча. Адже часто дитина, мотивуючи необхідність слідувати моральній нормі посилення на вимогу дорослого легко її порушує в самостійній діяльності, при відсутності зовнішнього контролю. У такому випадку можна говорити про несформованість внутрішнього механізму регуляції своїх дій. Довільність також передбачає вміння привнести смисл у свої дії, поняття, для чого вони виконуються, врахувати свій минулий досвід. Так, якщо діти можуть уявити, як зрадіє мама виготовленому подарунку, то їм легше довести роботу до кінця.

У дошкільному віці, на основі самооцінки, самоконтролю виникає саморегуляція власної діяльності. Перші передумови контролю за своєю поведінкою виникають у переддошкільника і викликані прагненням до самостійності. У дошкільному віці самоконтроль формується в усвідомленні правил, результату і способу дії, коли дитина стикається з необхідністю детально пояснити свої дії, самостійно знаходити і виправляти помилки. У розвитку самоконтролю в дошкільника виділяють дві лінії. До них належать освоєння способів самоперевірки і розвиток потреби перевіряти і коригувати свою роботу.

Дошкільники недостатньо володіють діями для знаходження помилок, і їм дуже важко усвідомлювати сам факт співвідношення виконуваних дій із зразком. Звичайно, вони добре розуміють вимоги

дорослого, але не можуть співвідносити з ними свою діяльність (І.Домашенко). Найчастіше діти вдаються до самоперевірки, коли цього вимагає вихователь. Потреба в самоконтролі з'являється, коли дитина зустрічається з труднощами і в неї виникає сумнів у правильності виконуваної роботи.

Протягом усього дошкільного віку дітей приваблюють не способи виконання діяльності, а її результат.

У 5-7 років самоконтроль починає виступати як особлива діяльність, спрямована на поліпшення роботи і ліквідацію її недоліків. Але все ж таки діти легше контролюють однолітків, ніж себе.

Слід відмітити, що навіть у дітей старшого дошкільного віку безпосереднього керівництва дорослого може бути відсутня потреба в самоконтролі.

Найбільш успішно самоконтроль розвивається в ситуації взаємоконтролю дошкільника один одного (А.М.Богущ, Є.А.Бугрименко, І.Домашенко). Під час взаємоперевірки, коли діти міняються функціями „виконавця” і „контролера”, у них підвищується вимогливість до своєї роботи, бажання виконати її краще, прагнення порівнювати її з роботою інших. Тобто ситуація взаємоконтролю дає стимул для освоєння самоконтролю, який вимагає вміння співвідносити виконувану діяльність з правилом.

Керівництво розвитком волі

Дитина без допомоги дорослого ніколи не навчиться управляти своєю поведінкою, дивитися на себе зі сторони. Усвідомити свою діяльність і себе в ній вона може тільки в спілкуванні і спільній з дорослим діяльності. Розвиток волі відбувається у всіх видах діяльності, де дитина повинна стримувати свої спонукання і досягати поставленої мети. Так, при освоєнні фізкультурних і танцювальних рухів потрібно строго слідувати зразку або прикладу, даному дорослим, придушуючи непотрібні рухи. Наочні приклади допомагають малюку діяти відповідно до певних вимог. Довільність розвивається і тоді, коли діти отримують завдання придумати і показати новий рух.

Велику допомогу дошкільникам у вмінні управляти собою надають дидактичні і рухливі ігри. Правила стають точкою опори, яка допомагає дитині усвідомлювати, контролювати свої дії. Дидактичні ігри частіше протікають як спільні. Тому в них малюк має можливість порівнювати себе з однолітками, дивитися на себе їх очима, що значно полегшує управління собою, робить його осмисленим. В іграх діти переборюють бажання, які щойно виникли, і навіть деякі внутрішні

труднощі. Наприклад, незважаючи на страх бути спійманим, малюк не втікає до того, як прозвучить сигнал, що дозволяє бігти.

Особливо важлива роль таких ігор у молодшому дошкільному віці, коли серйозні позаситуативно-особистісні розмови ще недоступні дітям, коли вони ще не можуть самі поставити перед собою конкретної мети і свідомо досягати її. Якщо правила поведінки, що постійно декларуються дорослим, звичайно погано засвоюються дітьми і не відображаються на їх поведінці, то правила гри, які стають необхідною умовою цікавої спільної діяльності, просто і природно входять у їхнє життя, стають регулятором діяльності. Крім того, дидактичні ігри, спрямовані на розвиток довільної поведінки, містять умови, які полегшують виконання правил. По-перше, вони міцно зв'язані з рухами, тобто мають рухливий характер. Це сприяє тому, що необхідність виконання правил і сам факт їх виконання (або невиконання) стають очевидними, наочними. Наочність правил, їх простота (наприклад, бігти за сигналом, не переступати намальовану на землі межу та ін.) дозволяють навіть трирічній дитині контролювати їх виконання – спочатку в поведінці інших, а потім у власній. Поступово дитина сама починає пред'являти собі певні вимоги, причому добровільно, без натяку.

Природному засвоєнню правил сприяє також те, що ігрові дії здійснюються спільно й одночасно. Наслідкування одного граючого іншому і вихователю допомагає йому швидко освоїти вимоги. До того ж, відчуваючи підтримку однолітків, дитина починає дивитися на себе ніби їхніми очима, що звичайно ж полегшує її зусилля, робить їх осмисленими і потрібними для всіх. І, нарешті, третя умова, що полегшує управління своєю поведінкою в грі: багато з цих ігор мають сюжетно-образний характер, де рухи служать засобом виконання ролі. Активність уяви дошкільників допомагає їм, забезпечує природне прийняття ігрової ролі і виконання зв'язаних з ним вимог.

Незважаючи на примітивність і простоту, як здається, кожна гра вимагає від учасника певних зусиль. По-перше, граючий повинен утримуватися від імпульсивних рухів, по-друге, діяти строго за сигналом, переборювати деякі внутрішні перешкоди (наприклад, страх бути зловленим, бажання побігти або схопити будь-який привабливий предмет та ін.). Переборювання цих внутрішніх перешкод – серйозний крок у розвитку довільної поведінки. І що особливо цінно – це переборення відбувається не за наказом і примусом старшого, а добровільно, за бажанням самої дитини. Саме тому ця маленька перемога над собою, яка зовнішньо виглядає всього-на-всього як виконання ігрових правил, приносить дітям так багато радості й задоволення.

Дидактичні й рухливі ігри як засіб формування довільної поведінки не втрачають свого значення протягом усього дошкільного дитинства. Зрозуміло, що з віком правила ігор усе більше ускладнюються, пред'являють усе більш серйозні вимоги до внутрішньої і зовнішньої діяльності дітей. Важливо пам'ятати: необхідно поступово готувати дітей до виконання цих правил і вимог, йти від простих ігор до все більш складних.

Мовне спілкування виступає засобом розвитку волі, довільності в тому випадку, коли воно включене в діяльність дітей, відповідає їх інтересам і не сходить з діями, які щойно виникли.

Мовлення виконує у формуванні волі і довільності такі функції. Допомагає дитині усвідомити власні дії. Спостерігаючи і беручи участь у діяльності дітей, вихователь час від часу задає питання: „У яку гру ти граєшся?“, „Тобі подобається так гратися?“, „Що ти збираєшся зараз робити?“. Якщо діти затруднюються відповісти, то можна підказати: „Тобі вже, напевно, нудно гратися? Може, ти хочеш малювати?“. Важливо, щоб пропозиція дорослого не придушувала ініціативи дошкільника. За допомогою запитань педагог виділяє зв'язок між теперішніми, минулими і майбутніми діями, а також мету і засоби її досягнення: „Що ти хочеш побудувати? Що тобі для цього потрібно? З чого почнеш?“. У випадку необхідності можна підказати, але обов'язково врахувати можливу незгоду дитини і її варіант відповіді.

Педагог ставить дитину в ситуацію вибору, спонукає самостійно приймати рішення, уявляти різні варіанти своєї дії, усвідомлювати своє бажання: „З ким ти хочеш гратися? Ким хочеш бути в грі?“. Не можна оцінювати відповіді дитини. Завдання дорослого полягає в тому, щоб підкріпити і виділити самостійні дії, надати їм довільного усвідомленого характеру.

За допомогою мовлення створюється ситуація боротьби мотивів, коли дорослий запитує: „Чому ти так хочеш? А як можна по-іншому? А як буде правильно?“ або: „Ти закінчив свою роботу. Можеш йти гратися... Або можеш допомогти Юлі, у неї складніша робота. Або йди гратися. Як ти хочеш? Як хочеш, так і роби.“ Також дитині надається можливість прогнозувати і обговорювати можливі наслідки своїх дій: „А що буде, якщо...“

Мовлення допомагає досягти поставленої мети, розвиваючи цілеспрямованість дитини. Розв'язанню цього сприяє ряд прийомів, наприклад, висунення проміжної мети. Допустимо, малюку важко йти, він утомився. Тоді дорослий говорить: „Ось там собачка! Підемо подивимося на неї. А ось горобчики, підійдемо до них. Відпочинемо он біля того деревця. А ось і наш будинок“. Другий прийом – це обмеження

і конкретизація мети. Наприклад, дитині потрібно намалювати кружечки. Дорослий пропонує: „Намалюй один рядочок кружечків. А тепер ще один. Намалюй три гарних кружечки” або: „Постій, почекай мене, порахуй до 10”. Прийом дозування і збільшення завдання передбачає нарощування зусиль: „Намалюй один квадратик. А тепер ще один, такий же гарний і навіть ще кращий” або: „Намалюй кружечок. А тепер ще два і ще один. А тепер три і ще один...” Дорослий за допомогою порад, нагадувань, оцінок допомагає дитині довести почату справу до кінця, досягти передбачуваного результату.

Мовлення виступає засобом організації життя і діяльності дітей у часі, допомагаючи перебороти ситуативність і мимовільність. Розмови про те, що було вчора, сьогодні вранці, що буде ввечері або завтра, підводять дошкільників до думки, що життя в дитячому садку – це організований процес зв'язаних між собою подій, які вони самі планують. Усвідомлення подій свого життя є необхідною умовою для самостійного планування дій, оволодіння своєю поведінкою. Тому потрібно планувати і підводити підсумки кожного дня в дитячому садку, налаштовувати дітей на події, які мають відбутися, щоб вони чекали їх і внутрішньо готувалися до них. Важливо виділити головний епізод і зробити його привабливим, щоб діти позитивно переживали те, що треба буде зробити.

Дошкільники й самі можуть планувати свою діяльність, кожний день новий „командир” у групі вирішує, чим буде займатися у вільний час. Корисно зв'язувати у свідомості дітей минулі події з майбутніми, організувати види діяльності, які продовжуються, наприклад, підготовку до показу спектаклю для малюків.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. У чому виявляється вольовий розвиток дитини?
2. Що є одним із перших проявів волі?
3. Від чого залежить успішність засвоєння довільних дій?
4. Назвіть напрями розвитку вольових дій у дошкільному віці.
5. Від чого залежить виконання вольових дій дошкільниками?
6. Що таке довільна поведінка?
7. Як розвивається самоконтроль у дітей протягом дошкільного дитинства?
8. Яку роль відіграє мовлення у формуванні волі дошкільника?

Література

1. Запорожець О.В. Психологія. – К.: Рад.школа, 1967. – С.153-160.
2. Запорожець А.В. Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца – М., 1995, - С.112-122.
3. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – С.71-108.
4. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.322-377.
5. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад.школа, 1971.
6. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978. – С.286-295.
7. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.263-272.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.229-243.
9. Смирнова Е.О. Пути формирования произвольного поведения // Дошкольное воспитание. – 1988. - № 10. – С.62-71.
10. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М.: Школа-Пресс, 1997. – С.324-343.

Розділ VI. Розвиток особистості дошкільника

Тема 1. Умови розвитку особистості дошкільника

Вплив дорослого на розвиток особистості дошкільника

Особистість – у гуманістичних філософських та психологічних концепціях – це людина як цінність, заради якої і відбувається розвиток суспільства.

Особистість – феномен суспільного розвитку, конкретна людина, що має свідомість.

Структурна особистість – цілісне системне утворення, сукупність соціально значущих психічних властивостей, ставлень і дій індивіда, які склались у процесі і визначають його поведінку в діяльності та спілкуванні.

Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як його „Я”, система уявлень про себе, що виявляється в самооцінках, почутті самоповаги, рівні домагань, у тому, як людина бачить себе тепер і в майбутньому.

Особистість – конкретна людина, яка живе і діє в певних суспільно-історичних умовах і посідає певне місце в суспільстві.

Формування людини як особистості – процес соціальний у самому широкому сенсі. Відомо, що вже немовля розвивається як істота соціальна, для якого середовище виступає не тільки як умова розвитку, але і як його джерело. Зі всім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у безкінечне число ставлень, кожне із них розвивається, переплітається з іншими відношеннями у зв'язку з розвитком самої дитини. І ці ставлення з навколишньою дійсністю є ставлення, які „здійснюються за допомогою або через іншу людину” (Л.С.Виготський).

Взаємодія дитини із середовищем, і в першу чергу з соціальним оточенням, мікросередовищем, засвоєння нею „створеної людством культури” (О.М.Леонтьєв) відіграють першочергову роль у її психічному розвитку, становленні її як особистості.

Дошкільний період, на думку вітчизняних психологів, є періодом фактичного складання психологічних механізмів особистості. Саме в дошкільні роки, як показують спеціальні дослідження (О.М.Леонтьєв, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, Л.І.Божович, В.С.Мухіна, З.В.Мануйленко, Я.З.Неверович, В.К.Котирло та ін.), складаються

особистісні механізми поведінки, зав'язуються перші зв'язки, ставлення, вузли, які утворюють у сукупності якісно нову вищу сутність суб'єкта – єдність особистості.

Розвиваючись, дитина засвоює нові психологічні риси і форми поведінки, завдяки яким вона стає маленьким членом людського суспільства.

У дошкільному віці набувається той порівняно стійкий внутрішній світ, який дає основу вперше назвати дитину особистістю, хоча, звичайно, особистістю, яка ще повністю не склалася, здатною до дальшого розвитку, удосконалення.

Умови розвитку дитини-дошкільника суттєво відрізняються від умов попереднього вікового етапу. Значно збільшуються вимоги, які пред'являють до її поведінки дорослі. Центральною вимогою стає дотримання обов'язкових для всіх правил поведінки в суспільстві, норм суспільної моралі. Зростаючі можливості пізнання навколишнього світу виводять інтереси дитини на вузьке коло близьких їй людей, роблять доступними для початкового освоєння ті форми взаємин, які існують між дорослими в серйозних видах діяльності (навчання, праці). Дитина включається в спільну діяльність з однолітками, учиться узгоджувати з ними свої дії, рахуватися з інтересами і думкою товаришів. Протягом усього дошкільного дитинства відбувається зміна й ускладнення діяльності дитини, яка пред'являє високі вимоги не тільки до сприймання, мислення, пам'яті, але й до вміння організувати свою поведінку.

Усе це поступово, крок за кроком формує особистість дитини, причому кожне нове зрушення у формуванні особистості змінює вплив умов, збільшує можливості подальшого виховання. Умови розвитку особистості так тісно переплітаються із самим розвитком, що розділити їх практично неможливо.

Розвиток особистості дитини включає дві сторони:

- 1) дитина поступово починає розуміти навколишній світ і усвідомлює своє місце в ньому, що породжує нові типи мотивів поведінки, під впливом яких дитина здійснює ті чи інші вчинки;
- 2) розвиток почуттів і волі; вони забезпечують дієвість цих мотивів, стійкість поведінки, її відому незалежність від зміни зовнішніх обставин.

Основний шлях впливу дорослих на розвиток особистості дітей – організація засвоєння ними моральних норм, що регулюють поведінку людей у суспільстві. Ці норми засвоюються дитиною під впливом зразків і правил поведінки. Зразками поведінки для дітей служать насамперед самі дорослі – їхні вчинки, взаємини. Найбільш суттєвий

вплив здійснює на дитину поведінка безпосередньо її навколишніх близьких людей. Вона схильна їм наслідувати, переймати їх манери, запозичати в них оцінку людей, подій, речей. Однак справа не обмежується близькими людьми. Дитина дошкільного віку знайомиться з життям дорослих людей багатьма шляхами – спостерігаючи їх працю, слухаючи розповіді, вірші, казки. Зразком для неї виступає поведінка тих людей, які викликають любов, повагу і схвалення навколишніх. Зразком для дитини може служити також і поведінка однолітків, які схвалені і користуються популярністю в дитячій групі. Нарешті, немале значення мають зразки поведінки, представлені в діях казкових персонажів, наділених тими чи іншими моральними рисами.

Вирішальний момент в освоєнні зразків поведінки, що виходять за рамки поведінки оточуючих дитину людей займає та оцінка, яку дають іншим дорослим, дітям, персонажам казок і розповідей люди, до яких дитина прихильна, думка яких для неї найбільш авторитетна.

Дорослі навчають дитину правил поведінки. Правила, які ускладнюються протягом дошкільного дитинства, організовують повсякденну поведінку дітей і забезпечують управління в позитивних учинках. Пред'являючи дітям вимоги і оцінюючи їхні вчинки, дорослі добиваються таким чином від дітей виконання правил. Поступово і самі діти починають оцінювати свої вчинки, виходячи з уявлень про те, якої поведінки чекають від них оточуючі.

У молодшому дошкільному віці діти засвоюють правила, зв'язані з культурно-гігієнічними навичками, з дотриманням режиму, правила поводження з іграшками. Вони не просто підкоряються вимогам дорослих, але й самі намагаються оволодіти правилом. У дитячому садку діти звертаються до вихователя із заявами і скаргами з приводу порушення правил поведінки їхніх однолітків. Ці заяви найчастіше являють собою не ябедництво, а своєрідне прохання підтвердити правило, вказати його обов'язковість для всіх.

У деяких випадках заява з приводу поведінки іншої дитини спрямована на вияснення нового, невідомого правила, має смисл питання „Можна так робити чи не можна?”

У середньому і особливо старшому дошкільному віці на перший план висувається засвоєння правил взаємин з іншими дітьми. Ускладнення діяльності дітей приводить до того, що часто виникає необхідність врахувати точку зору товариша, його права та інтереси. Дітям нелегко засвоїти правила взаємин, і вони часто першими застосовують їх формально, не розуміючи особливостей даного конкретного випадку. Оволодіння правилами взаємин відбувається

тільки в результаті досвіду, який отримують діти в практиці зміни, порушення і відновлення цих правил.

Вплив сімейного мікросередовища на розвиток особистості дитини

Найближчим соціальним оточенням, у яке попадає дитина, є, як правило, сім'я. Великий вплив її на формування особистості зростаючої людини. Особлива значущість сімейного мікросередовища пояснюється більшою мірою тим, що самостійність дитини відносна, благополуччя і саме життя її залежать від піклування і допомоги дорослих людей, що виховують її. Впливи такого роду, як схвалення і несхвалення зі сторони батьків, набувають у цей період дитинства таку спонукальну силу, що служать регулятором і стимулом психічного розвитку.

Який же вплив сімейної атмосфери на формування окремих властивостей особистості дітей, деяких особливостей їхньої поведінки? Вивчення цього питання займаються як психологи, так і психіатри.

Психіатри стверджують, що виховання в умовах суворих, але суперечливих вимог і заборон – налаштований фактор для неврозу нав'язливих станів і психостенії. Великий і цінний для науки і практики матеріал про вплив сім'ї на стан дитини, формування її особистісних якостей, представлений у працях великих педагогів А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського. Цікаві матеріали містяться і в ряді психологічних досліджень. Наприклад, білоруський психолог Г.М.Красневська вивчала проблему невпевненості у своїх силах в учнів першого класу. Для таких дітей були характерні насамперед замкнутість, сором'язливість, пасивність, безпомічність, низька самооцінка і рівень домагань. Як правило, невпевнені діти не виявляють ініціативи в спілкуванні, мовлення їх несміливе і вкрай нерозгорнуте. Коло товаришів дуже вузьке, а то й зовсім відсутнє.

Дослідник звернула увагу, що батьки невпевнених у собі дітей намагалися ізолювати свою дитину від дитячого оточення при сімейному вихованні, позбавляли їх елементарної самостійності. Для них характерне було нав'язливе повчання і моралізування з метою привчання до доброго, позитивного, за помилки і невдачі – образи, приниження, висміювання і фізичні покарання, навіювання дитині її слабкості і неповноцінності.

Діючи в різноманітних поєднаннях і комбінаціях, ці особливості стосунків негативно впливали на самооцінку і домагання дитини, сприяли формуванню невпевненості у своїх силах.

У кожній сім'ї між дитиною і батьками складаються особливі індивідуальні стосунки, і в той же час у них можна знайти щось спільне.

Залежно від того, які шляхи керівництва, стосунки з дитиною переважають у батьків, їх умовно ділять на декілька груп, але найбільш часто на „демократичну” і „авторитарну” („контролюючу”).

Для „демократичної” форми сімейного впливу на дітей характерна тенденція багато дозволяти, великий контакт з дитиною, довіра до неї, повага, прагнення батьків уникати рішень по сваволі, роз’яснення прийнятих у сім’ї правил, змістовні відповіді на дитячі питання, які задовольняють їхню допитливість.

„Авторитарна” атмосфера в сім’ї характеризується великою кількістю обмежень відносно дітей. Переважаючим стилем керівництва батьків-„диктаторів” є стиль з опорою на непохитність власного авторитету і неухильне підкорення, спілкування з метою роз’яснення правил поведінки зведено до мінімуму.

Відмічено відмінність у особистісних якостях у поведінці дітей дошкільного віку „авторитарних” і „демократичних” батьків. Діти з демократичних сімей частіше виявляли прагнення до творчості, ініціативність, тенденцію до лідерства, нонконформізм (заперечення конформізму), виявляли більше емоційності у своїх соціальних взаєминах.

У ряді досліджень, проведених у руслі соціометрії, встановлено вплив особливостей сім’ї на статус дитини в колективі однолітків. Загальна тенденція одержаних при цьому результатів полягає в тому, що більш сприятливі умови сімейного виховання (культурний рівень батьків, повна сім’я, позитивні взаємини між батьками, демократичний стиль керівництва, теплота стосунків тощо) поєднуються з високим, а несприятливі – з низьким соціометричним статусом дошкільника серед однолітків.

Встановлено, що чим менше ласки, піклування і тепла одержує дитина, тим повільніше вона дозріває як особистість, тим більше схильна вона до пасивності й апатичності, і дуже очевидно, що в подальшому в неї сформується слабкий характер спілкування з дітьми, рівень інтересу до них, до їхніх проблем, рівно як і вияв піклування та уваги до них, має велике значення для формування морального обличчя людини, що росте. Необхідно, щоб у сім’ях склалися сприятливі стосунки, щоб сімейна атмосфера, у якій росте дитина, породжувала почуття „повної захищеності” (А.С.Макаренко).

Чи впливає склад сім’ї на формування особистості дошкільника? Чи відбивається відмінність (єдність) у підході до дитини? У дослідженнях, проведених під керівництвом Т.О.Репіної, був виявлений прямий зв’язок між числом дорослих, що виховують дитину, і такими її якостями, як уміння виявити співчуття до іншого, відсутність

агресивності і загальна залежність, організаторські вміння, самостійність, наполегливість. Якщо у вихованні дитини поряд з батьками беруть участь бабусі і дідусі, вона більшою мірою виявляє співчуття до навколишніх, більш доброзичлива до людей, але одночасно менш самостійна, менш наполеглива, меншою мірою володіє організаторськими здібностями.

Роль, вплив кожного члена сім’ї на розвиток визначається значною мірою тим, як дитина сприймає й оцінює кожного з них, яке в неї склалось уявлення і ставлення до кожного члена сім’ї. Дитяча прихильність, почуття до рідних виражаються багатьма шляхами – вони і в бажанні погратися з ними, і у вимозі товариства матері, коли вона хвора або налякана, у подарованому батьком кораблику, виліпленому власними руками, і в букеті квітів, зібраному для бабусі, у ласках, ніжностях дитини, її співпереживанні радощам і смуткам батьків. Ці почуття і в малюнках, висловлюваннях дітей.

Широке коло людей, що входять в сімейне мікросередовище дитини. Особливо значуще місце в ньому займає мама. Їй як „найлюбимішій людині” віддають перевагу діти всіх вікових груп дитячого садка. Так називали її в бесідах – 57%, зображали в малюнках – 49,6% дітей (Є.О.Панько).

У числі „найлюбиміших” у дошкільників і батько (у бесідах – 23%, у малюнках – 18%).

Звертає на себе частий показ на брата і сестру як на найлюбиміших членів сім’ї (у малюнках, і образи зустрічаються навіть частіше, ніж образ батька, - 22%). Серед найулюбленіших дошкільники називають і малюють також бабусю і дідуся (6,1%), дальших родичів (тятья, дядя), знайомих.

Виявляються деякі статеві відмінності в ставленні дошкільників до членів сім’ї: наприклад, хлопчики значно частіше, ніж дівчатка, надають перевагу представникам своєї статі – батькові, брату, дідусеві.

Дорослим членам сім’ї слід сприяти створенню найбільш сприятливої атмосфери в цілому для психічного розвитку дитини. Вихователю – бути головним помічником у цьому нелегкому процесі.

Дитина в групі однолітків

Важливу роль у розвитку особистості дитини-дошкільника відіграє вплив, який здійснює на неї спілкування з однолітками. Симпатія до інших дітей, яка виникає в ранньому віці, переходить у дошкільника в потребу спілкування з однолітками.

Потреба в спілкуванні розвивається на основі спільної діяльності дітей в іграх, під час виконання трудових доручень тощо.

Важко знайти для дитини 4-5 років важче покарання, ніж залишити її можливості спілкування з іншими дітьми.

В умовах суспільного дошкільного виховання, коли дитина постійно знаходиться з іншими дітьми, вступає з ними в різноманітні контакти, складається „дитяче суспільство”, де дитина набуває перші навички поведінки в колективі, встановлення взаємин з навколишніми, які є не наставниками, а рівними їй учасниками спільного життя і діяльності.

„Одним із вирішальних факторів суспільного виховання дітей, – відмічала О.П.Усова, – є саме суспільство дітей, усередині якого і формується людина як суспільна істота. Безумовно, мова може йти про якісь самодіяльні форми, у яких таке суспільство може складатися і розвиватися навіть і на ранніх ступенях суспільного розвитку дітей. Тут дитина виступає перед нами головним чином як суб’єкт, особа, що живе своїм життям, як член маленького суспільства з його інтересами, вимогами, зв’язками, який завойовує якесь своє місце в цьому суспільстві”.

Я.Л.Коломінський розглядає дошкільну групу як генетично ранній ступінь соціальної організації людей, який змінюється потім шкільним колективом, що має свою внутрішню структуру і динаміку.

Вплив групи однолітків на розвиток особистості дитини полягає в тому, що саме в умовах спілкування з однолітками дитина постійно стикається з необхідністю застосовувати на практиці норми поведінки відносно інших людей, пристосовувати ці норми і правила до різноманітних конкретних ситуацій. У спільній діяльності дітей безперервно виникають ситуації, які вимагають узгодження дій, прояву доброзичливого ставлення до однолітків, уміння відмовитися від особистих бажань заради досягнення спільної мети. У цих ситуаціях діти далеко не завжди знаходять потрібні способи поведінки. Часто між ними виникають конфлікти, коли кожний відстоює своє право, не рахуючись із правами однолітків. Втручаючись у конфлікти, улагоджуючи їх, вихователь учить дітей усвідомленому виконанню норм поведінки.

Спілкування і спільна діяльність забезпечують вправління дітей у правильних вчинках, які цілком необхідні для того, щоб дитина не тільки знала норми поведінки, але й практично ними керувалася.

Другим шляхом впливу дитячого суспільства на розвиток особистості дітей, засвоєння ним норми поведінки служить суспільна думка, що складається в групі.

У групі трирічних дітей ще немає спільної думки про ті чи інші предмети, події, учинки. Думка однієї дитини не впливає на думку іншої. Але в чотири-п’ять років діти починають прислухатися до думки

однолітків і підкоряються думці більшості, навіть коли вона суперечить їхнім власним враженням і знанням. Таке підкорення думці більшості носить назву конформності. Конформність спостерігається в досліді, коли декількох дітей спеціально підготовляють сказати, наприклад, про чорну і білу пірамідку, які на столі, що вони обидві білі. Дитина, що не бере участі в змові, вислухавши думку двох-трьох однолітків, на питання „якого кольору пірамідки?”, також відповідає: ”Обидві білі”.

Конформність – тенденція людини змінювати свою поведінку під впливом інших людей таким чином, щоб вона відповідала думці оточуючих, прагнення пристосувати її до їх вимог.

У шість років конформність у дітей значно знижується. Конформність у дошкільників є перехідним етапом в оволодінні вмінням узгоджувати свої думки. Але в деяких дітей вона закріплюється і може стати негативною властивістю особистості.

Кожна дитина займає в групі дитячого садка певне положення, яке виявляється в тому, як до неї ставляться однолітки. Звичайно виділяються дві-три дитини, які користуються найбільшою популярністю: з ними багато дітей хочуть дружити, сидіти поряд на занятті, їх наслідують, охоче виконують їх прохання, віддають іграшки. Поряд з цим є діти, зовсім непопулярні, з ними мало спілкуються, їх не приймають в ігри, їм не хочуть давати іграшки. Решта дітей розміщується між цими „полюсами”. Ступінь популярності, яким користується дитина, залежить від багатьох причин: їх знань, розумового розвитку, особливостей поведінки, уміння встановлювати контакти з іншими дітьми, зовнішності, фізичної сили і витривалості тощо.

Особливою любов’ю, популярністю, як правило, користуються діти, які вміють придумувати і організовувати ігри, товариські, дружельюбні, веселі, емоційні, розвинені в розумовому відношенні, які мають певні художні здібності, активно беруть участь у заняттях, достатньо самостійні, які мають привабливу зовнішність, охайні і чепурні.

Найменш популярними є діти, які характеризуються звичайно протилежними властивостями. Це часто замкнуті, невпевнені в собі, малотовариські, або ж, навпаки, надтовариські, надокучливі, озлоблені. Непопулярні діти часто-густо відстають у розвитку від своїх однолітків, безініціативні, іноді страждають недоліками в мовленні, у зовнішньому вигляді. Вихователь не повинен залишати таких дітей без уваги. Слід виявити і розвинути в них позитивні якості, підняти занижену самооцінку, рівень домагань, щоб поліпшити положення їх у системі

особистісних стосунків. Потрібно переглянути і своє особисте ставлення до цих дітей, адже в число „непопулярних” входять, як правило, ті, кого вихователі самі не люблять (звичайно ж, таке ставлення до дитини не проходить безслідно для інших).

Небезпечним може виявитися спокійне ставлення вихователя до „зірок”-дітей, яким віддають перевагу. Важливо, щоб роль лідера, яку часто займають ці діти, не розвинула у них зазнайства, зарозумілості, бажання керувати що б то не стало, тенденції принижувати інших. Вихователю повинен знати, за які якості, вчинки діти добились свого лідерства, на чому побудований їх авторитет. Адже не завжди моральний стрижень, ціннісні орієнтування „популярних” дітей є позитивними. Іноді в ролі лідера може виступати і маленький „деспот”. Активний, товариський, інколи з організаторськими задатками, такий лідер часто приймає у свою гру за певний „хабар” („якщо ти віддаси мені свою машинку” і т.д.)

Вплив таких людей на інших членів групи буває іноді настільки глибоким, що продовжує залишатися навіть момент їх відсутності.

Таким чином, у дошкільному віці в дитини виникають досить складні і різноманітні види стосунків з іншими дітьми, які в значній мірі визначають становлення її особистості.

Виявити систему особистісних стосунків дітей у групі вихователю допомагає наявність психологічної і соціально-психологічної спостережливості, а також спеціальні методи дослідження (бесіди, соціометричні методи, вибір у дії, метод одномоментних зрізів та ін.). важливо вивчити ці стосунки, щоб цілеспрямовано формувати їх, щоб створити для кожної дитини в групі сприятливий емоційний клімат.

Психологічні основи статевого виховання

Дорослі для дитини – основне джерело інформації про себе. Вони допомагають дитині усвідомити і її власну статево належність.

До кінця раннього дитинства дитина засвоює свою статево належність, але не знає, яким змістом повинні бути наповнені слова “хлопчик” і “дівчинка”.

Дорослі починають, свідомо або несвідомо, навчати дитину її статевої ролі відповідно до загальноприйнятих стереотипів, орієнтуючи її в тому, що значить бути хлопчиком або дівчинкою. Хлопчикам дозволяють більше проявів агресивності, заохочують активність, ініціативність, а від дівчаток чекають душевності, чуйності й емоційності.

Орієнтація дитини на цінності своєї статі найчастіше відбувається в сім’ї. Кожний із батьків несе ціннісні орієнтації своєї статі: такі ознаки,

як душевність, чуйність, емоційність, більше властиві жінці; сміливість, рішучість, самовладання – ознаки мужності.

У культурі народів існують шаблони виховання дітей. Хлопчику, навіть самому маленькому, звичайно заявляють: “Не плач. Ти не дівчинка. Ти – чоловік”. І той вчиться стримувати сльози. Дівчинку наставляють: “Не бийся, не лазь по огорожі і деревах. Ти – дівчинка! З цього починається поляризація статевої поведінки.

Стереотипи чоловічої і жіночої поведінки входять у психологію дитини через безпосереднє спостереження поведінки чоловіків і жінок, а також через мистецтво. У першу чергу дитина знаходить зовнішні відмінності чоловіків і жінок в одязі, у манері поводитись. Часто індивідуальні особливості людини дитина приймає за ознаки, властиві певній статі.

Дитина наслідує все: форму поведінки, корисну для навколишніх, стереотипну поведінку дорослих, яка є шкідливою соціальною звичкою (лайка, куріння та ін.). Дитина хоча ще не використовує цих “символів мужності” у своїй практиці, але вже починає вносити їх у сюжети гри.

У дошкільному віці зароджуються і розвиваються відмінності в спрямованості спілкування в хлопчиків і дівчаток, виявляється так звана доброзичлива небажесторонність до дітей своєї статі: хлопчик частіше вибирає хлопчиків, а дівчатка – дівчаток. Розвивається самосвідомість і як важлива її складова частина усвідомлення себе як хлопчика, чоловіка або як дівчинки, жінки.

Психологами було виявлено, що діти групуються в грі за ознакою статі. І не лише колективні, але й одиничні ігри дітей часто визначаються статтю дитини.

Граючи в сім’ю, діти також надають перевагу ролі відповідно до своєї статі.

У грі виявляється емоційність дитини і відпрацьовуються можливі для чоловічої і жіночої ролі форми відповідної поведінки. Дівчатка краще пристосовуються до ситуації, що склалася, спокійніше, швидше і легше входять у нові умови. Хлопчики більш зривні, створюють більше шуму. У рольовій грі хлопчик, наслідуючи дорослих, бере на себе роль шофера, космонавта, моряка; дівчинка – роль матері, лікаря, вихователя.

Вибрані ігрові ролі відображають соціальні прагнення дітей різної статі. Інтереси хлопчиків зосереджені на техніці, на змагальних іграх, у яких можна реалізувати свої наміри перемогти, бути лідером. Вони визначають лідерами сильних, сміливих та ініціативних однолітків.

Інтереси дівчаток більшою мірою зосереджені на міжособистісних стосунках. Дівчатка люблять ровесниць із м’якою вдачею, веселих і поступливих.

Іграшки виступають як опорний матеріал гри, що допомагає розвитку її сюжету, і на їх виборі також виявляється статева належність дітей.

У спеціальному експерименті дітям пропонувалася ситуація вільного вибору двох наборів іграшок із чотирьох. Були запропоновані чотири підноси з такими предметами: машина, посуд, кубики, лялька. Дитину просили назвати всі іграшки, які найбільш сподобалися, і погратися з ними. Усі дії дитини фіксувалися. У результаті виявилось, що вже на четвертому році життя в хлопчиків і дівчаток відбувається диференціація в наданні переваги іграшкам: машини, кубики вибиралися переважно хлопчиками, а ляльки і посуд – дівчатками.

Вибір іграшок відображає дієве проникнення дітей у специфіку “чоловічої” і “жіночої” діяльності. Хлопчики більше знають і вміють у сфері техніки, а дівчатка – у сфері домашнього побуту.

До кінця дошкільного дитинства дитина усвідомлює неповоротність статевої належності і починає відповідно будувати свою поведінку. У цей час у дітей виникають своєрідні ставлення до деяких дітей іншої статі. Ці ставлення із самого початку індивідуалізовані. Так, хлопчик може переживати трепетну радість, побачивши ровесницю або більш дорослу дівчинку, його можуть хвилювати мрії про цю дівчинку.

Дорослі повинні уважно ставитись до трепетних почуттів дитини. Тут дорослий не повинен дозволяти собі іронії або поблажливої зарозумілості. При цьому не слід підігрівати дитячу закоханість, а навпаки, потрібно старатися переключити дитину на що-небудь інше, що може захопити її почуття й увяу з новою силою.

Від дитячої закоханості потрібно відрізнити дитячі розмови про любов, одруження і дітонародження. У судженнях дітей на цю тему відображається їх пізнавальний інтерес до повсякденного життя людей і міжособистісних стосунків чоловіків і жінок.

Образ тіла виникає в дитини у зв'язку з її загальними пізнавальними інтересами, коли вона раптом цікавиться вивченням тілесної організації людей і своєї власної. Усвідомлення своєї статевої належності включається в структуру образу свого “я”. Дитина, чуючи від дорослих: “Ти – хлопчик” або “Ти – дівчинка”, переосмислює ці найменування і у зв'язку зі своїми статевими особливостями. Дитину безпосередньо цікавить її тіло і статеві органи. У міру підростання дошкільники починають ніяковіти при оголенні перед іншими людьми. Почуття ніяковості, сором'язливості – результат виховного впливу цивілізації.

Ставлення до оголення людського тіла – проблема морального виховання дитини в широкому розумінні цього слова. У переважній

більшості випадків сучасні діти досить рано засвоюють характерні прикмети тіла хлопчика і дівчинки. При цьому діти засвоюють і ставлення дорослих до оголеного тіла. Багато дорослих накладають своєрідне табу на сприймання оголеного тіла і осудження тілесних відправлень. Ставлення батьків до свого тіла багато в чому визначає нюанси їх поведінки, які впливають на характер ідентифікації дитини з дорослим. Якщо батьки ніяковіють під час перевдягання, то їх почуття ніяковості передається дитині. Якщо батьки ведуть себе природно, то дитину, як правило, не хвилює оголене тіло. Однак тут повинен бути продуманий індивідуальний підхід. На деяких дітей вид оголених батьків діє збуджуюче. У дитини проявляється спрямований інтерес до оголеного тіла дорослих і до геніталій.

Окремо слід сказати про малювання дітьми фізичних статевих ознак. Діти іноді малюють геніталії у тварин і людей. Свобода зображення дитиною геніталій залежить від загального впливу і ставлення до цього дорослих. Геніталії тварин легко (без гальмування) малюються сільськими дітьми і дітьми художників, які працюють з оголеною натурою.

Хлопчики малюють геніталії у тварин самців і чоловіків частіше, ніж дівчатка. Цей факт можна пояснити тим, що хлопчики ідентифікуються з фізичним образом свого тіла. Багато дітей дошкільного віку не тільки не підозрюють про відмінності у фізичному образі людей, але й не бачать цих відмінностей, коли дивляться на оголену натуру.

Деякі діти настільки “захищені” сімейним безстатевим вихованням, що не сприймають відмінностей статі в оголеній натурі навіть тоді, коли їм пропонують спеціально уважно роздивитися її для того, щоб правильно зобразити.

Друга частина дітей, уперше в житті побачивши оголених ляльок – хлопчика і дівчинку, тут же звертає увагу на різницю в їх фізичному вигляді. При цьому одні спокійно приступають до зображення хлопчика і дівчинки, намагаючись зобразити і відмінності статевих ознак, інші, соромлячись вигляду ляльок, опускають очі. Слід спеціально відмітити, що чим старші стають діти, тим більше серед них таких, які починають переживати сильне почуття сорому при вигляді оголених ляльок. Діти починають відвертатися, закривати очі руками. Як правило, такі діти ні за що не хочуть малювати пред'явлену їм натуру.

Маскулінність – розвиток чоловічих статевих ознак.

Фемінінність – розвиток жіночих статевих ознак.

Статеворольові переваги – конкретизація в статевій співвіднесеності діяльності або поведінки.

Статева самоідентичність – усвідомлення своєї належності до статі.

Відносно статевої психологічної диференціації і формування статевої самоідентичності існують три альтернативні теорії.

Теорія ідентифікації, яка має психологічну основу, підкреслює роль емоцій і наслідування. Передбачається, що дитина несвідомо імітує поведінку представників своєї статі.

Теорія статевої типізації спирається на концепції соціального навчання і пояснює статево ідентифікацію дією підкріплення: батьки та інші люди заохочують хлопчиків за поведінку, яку прийнято вважати хлопчачою, і осуджують їх, коли вони ведуть себе “по-жіночому”; дівчатка ж отримують позитивне підкріплення фемінінної поведінки і негативне – маскулінної. Статева типізація – це процес: спочатку дитина вчиться розрізняти зразки поведінки, що диференціюються за статтю, потім узагальнювати цей власний досвід на нові ситуації і, накінець, виконувати правила поведінки відповідно до своєї статті.

Теорія самокатегоризації пов’язана з когнітивними поглядами і підкреслює пізнавальну сторону цього процесу: дитина спочатку засвоює статево ідентичність, визначаючи себе як “хлопчика” або “дівчинку”, а потім намагається поводитися відповідно до своєї статевої належності.

Ці теоретичні пояснення добре ілюструються такими прикладами: згідно з теорією статевої типізації дитина могла б сказати: “Я хочу нагороди, мене нагороджують, коли я роблю “хлопчачі” речі, тому я хочу бути хлопчиком”; а згідно з теорією самокатегоризації: “Я хлопчик, тому я хочу робити “хлопчачі” речі, і можливість їх робити винагороджується” (І.С.Кон).

На етапі раннього дитинства відбувається первинна ідентифікація. Дитина вже розуміє те, що стать не змінюється зплинністю часу, при зміні одягу, роду занять або інших зовнішніх ознак. Однак діти порівняно мало звертають увагу на відмінність статевих органів, коли їм доводиться вирішувати, хто – чоловік і хто жінка (зокрема, це характерно для дитячих малюнків). Діти старші 4 років не тільки правильно розрізняють стать оточуючих людей, але й добре знають, що залежно від статі до людини ставляться різні вимоги. Це виявляється в тих особистих сценаріях, які мають місце в уявленнях дітей про своє майбутнє.

До 3-4 років дитина знає про свою належність до певної статі і чітко розрізняє стать оточуючих людей, хоча діти часто асоціюють статево належність з випадковими зовнішніми ознаками: одягом, зачіскою. Однак відносно своєї статевої ідентифікації в дитини в цьому віці наявні деякі складності. Це виявляється в тому, що оцінка дитиною ступеня своєї маскулінності – фемінінності утруднюється невизначеністю дитячих статево-рольових переваг, які з’являються шляхом відповідей на запитання “Ким би ти хотів бути – хлопчиком чи дівчинкою?”, і поведінкових “експериментів”, коли дитина вимушена вибирати між чоловічим і жіночим зразком або роллю.

Ставлення до оголеного людського тіла – результат впливу тих стереотипів поведінки, які існують у сім’ї дитини і найближчому її оточенні. При грамотному моральному і розумному керівництві зі сторони дорослих у дитини буде формуватися здорове ставлення до статевих відмінностей і стосунків статей.

Дитина може ставити батькам і вихователям питання про відмінності статей, походження дітей тощо.

– Дітей мами народжують, а дорослих людей хто?

*

– Як я народилась – я знаю. А ось звідки ви з татом виродились?

*

– Мамо, хто мене виродив? Ти? Я так і знала. Якби тато, то я була б з вусами.

*

– І хлопчиків мами родять? А для чого тоді тато?

Багато дітей обговорюють ці питання між собою. Така природна допитливість повинна правильно задовольнятися дорослими. Тому корисно завчасно формулювати відповіді на можливі питання дітей. Дорослий повинен серйозно ставитися до цієї проблеми як проблеми морального виховання особистості. Він повинен, проводячи бесіди на теми статі, дотримуватися необхідного такту і враховувати вік та психологічні особливості кожної дитини. З дитиною потрібно говорити правдиво, без сорому, але це не значить, що їй потрібно тут же викласти весь багаж відомостей, якими володіє дорослий.

Вихователь повинен знати особливості позиції батьків у питаннях статевого виховання дітей і намагатися вести освітню роботу насамперед з тими батьками, які мають у сфері цих проблем заботони. Природне, спокійне ставлення до тіла людини – єдино правильний підхід до статевого виховання. У дитини поступово з’являється почуття ніяковості при оголенні перед іншими людьми. Цю природну потребу в захисті свого тіла від посторонніх очей дорослий повинен поважати і по можливості щадити сором’язливість дитини.

Діяльність і розвиток особистості дошкільника

Вплив на дитину зі сторони дорослих і однолітків здійснюється головним чином у процесі діяльності. Тільки виконуючи спільну діяльність, діти об'єднуються і вступають між собою в різні взаємини, які складають основу дитячої спільності і сприяють розвитку особистості її членів.

Найбільш важливе значення для розвитку особистості має гра. Беручи на себе роль дорослих, відтворюючи їх діяльність і взаємини, діти знайомляться з доступними для них правилами і мотивами поведінки, якими керуються дорослі і в трудовій, і в суспільній діяльності, у спілкуванні між собою. Так, виконуючи роль лікаря, дитина намагається відтворити його турботливість і уважність до хворого тощо.

Гра захоплює дітей, примушує їх по-справжньому переживати ті почуття, які повинні переживати певні персонажі: симпатію, співчуття до хворих, до дітей, повагу до старших, з любов'ю, ніжністю ставиться дитина до ляльок та іграшкових тварин, які використовуються в грі.

Інтерес до гри, бажання зіграти роль настільки великі, що в цих умовах діти виконують такі дії, які самі по собі для них важкі, набридливі або утримуються від інших бажань, які виникають у ході справи. Зображуючи учнів, дошкільники тривало і старанно займаються нудною, одноманітною справою – багаторазовим виписуванням одних і тих же букв.

Високо оцінив значення гри для особистісного розвитку дитини К.Д.Ушинський. Він відмічав, що “ для дитини гра – це дійсність, і дійсність значно цікавіша, ніж та, яка її оточує. Цікавіша вона для дитини тому, що зрозуміліша, а зрозуміліша тому, що частково є її власним творінням. У грі дитя живе, і сліди цього життя глибше залишаються в ньому, ніж сліди дійсного життя, у яке воно ще не може ввійти через складність його явищ та інтересів. У дійсному житті дитя не більше як дитя – істота, яка не має ще ніякої самостійності і сліпо та безтурботно захоплене течією життя; у грі ж дитя – уже зріюча людина, пробує свої сили і самостійно розпоряджається своїми творіннями”. Учений наголошував, що гра – це не особливий світ, у якому живе дитина і який китайською стіною відокремлений від світу дорослих, а навпаки, гра є способом проникнення в дійсне життя, посильний для дитини спосіб увійти в усю складність оточуючого її життя дорослих. Водночас він застерігав, що будь-яке втручання дорослого в гру дитини позбавляє її творчої сили. Дорослі, на його думку, можуть мати лише один вплив на гру – не руйнуючи її характеру, постачати матеріал для будівлі, яким сама вже займається дитина.

Ті дії і взаємини, які діти розігрують відповідно до взятих на себе ролей, дозволяють їм ближче познайомитися з певними мотивами поведінки, учинками і почуттями дорослих, але ще не забезпечують їх засвоєння дітьми. Гра виховує дітей не тільки своєю сюжетною стороною, тим, що в ній зображується. У процесі реальних взаємин, які розгортаються з приводу гри, під час обговорення змісту гри, розподілу ролей, ігрового матеріалу тощо – діти вчаться враховувати інтереси товариша, співчувати йому, поступатися, робити свій внесок у спільну справу. Часто між дітьми виникають конфлікти з приводу тих чи інших моментів організації і проведення гри. Причиною таких конфліктів звичайно служить невміння узгоджувати свої плани і дії. На допомогу в цих випадках приходять вихователь.

Чим складніша гра, чим більша кількість учасників вона включає і чим більш тісно залежність між їх діями передбачає її зміст, тим значніші і вимоги, пред'явлені нею до поведінки дітей, їх взаємин, узгодженості їх дій. Тому з ускладненням ігор збільшується і їх значення для розвитку особистості дітей-дошкільників.

У більшості ігор ролі, що виконуються різними дітьми, нерівноцінні. Є ролі головні (вихователя, лікаря, продавця) і другорядні (няні, дітей, медсестер, покупців). Оскільки головні ролі наділені найбільшим авторитетом, вони звичайно найбільш привабливі для дітей. Коли дитина грається одна, а інших персонажів зображують ляльки, вона обов'язково бере на себе головну роль. Звичайно, у групі виділяються діти, які придумують і організують ігри, керують розподілом ролей, підказують іншим дітям потрібні дії. Коли ж в групі беруть участь декілька дітей, всі вони не можуть претендувати на головну роль. Вони ж, як правило, виконують головні ролі, хоч можуть і поступитися, дати іншій дитині ту роль, яку вона хоче взяти.

Характер реальних взаємин, що складаються між дітьми в процесі гри, значною мірою залежить від особливостей поведінки таких “вожаків”, від того, якими шляхами вони добиваються виконання своїх вимог. В одних випадках це можуть бути діти, які користуються найбільшою популярністю, любов'ю, які намагаються керувати іншими, розпоряджатися, вдаючись до фізичних впливів.

Організація таких взаємин між дітьми в грі, які здійснюють позитивний вплив на розвиток особистості дітей, залежить від вихователя. У випадку необхідності вихователь повинен підказати дітям зміст гри, прослідкувати за розподілом ролей, поспостерігати за тим, щоб діти діяли узгоджено. Важливо, щоб діти поступово переходили до ігор, які вимагають усе більш тісної взаємодії учасників і, значить, все більше

рахуватися один з одним. Особливої уваги вихователя вимагають “вожаки” дитячих ігор, регулювання їх поведінки відносно інших дітей.

Вплив продуктивних видів діяльності на розвиток особистості дошкільника

Розвитку особистості дитини сприяють продуктивні види діяльності, виконання трудових і навчальних завдань. У цих видах діяльності складається спрямованість на отримання результату, схваленого дорослими й однолітками. Цим результатом може служити малюнок, конструкція, приведення в порядок приміщення або скопана грядка, розв’язування арифметичної задачі тощо.

Необхідність досягти хорошого результату привчає дитину планувати свої дії, керувати ними і, таким чином, веде до розвитку волі, уміння керувати своєю поведінкою. Крім того, результат діяльності є основою для порівняння успіхів, яких досягають різні діти. Якщо спочатку таке порівняння проводять дорослі, приваблюючи до цього дитячу гру, то пізніше його починає виконувати сама дитина, оволодіваючи при цьому навичками самооцінки, усвідомлення своїх власних якостей і досягнень.

Особливо важливо те, що під впливом діяльності, яка дає певний результат, у дітей формуються нові мотиви поведінки. Під час виконання трудових завдань сприяє розвитку в дітей пізнавальних мотивів – допитливості, бажання взнати нове, а також інтересів до пізнання окремих галузей діяльності, з яким діти знайомляться в процесі навчання.

Мотиви, які виникають у діяльності, створюють умови для розвитку загальних і спеціальних здібностей у дитини. Спрямованість на результаті діяльності розвиває працелюбство – один з основних компонентів будь-якої здібності.

Працелюбство іншою мірою забезпечує успіх у діяльності, що схвалюється суспільним визнанням. Задоволення прагнення до визнання спонукає дитину до нових досягнень. Таким чином, формується внутрішня установка на певний вид діяльності.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Чим відрізняються умови розвитку дитини-дошкільника від умов попереднього вікового етапу?
2. Які сторони включає розвиток особистості дитини?
3. Який основний шлях впливу дорослих на розвиток дітей?
4. Що є зразками поведінки для дітей?

5. Що характерне для “демократичної та авторитетної” форми сімейного впливу на дитину?
6. Як впливає склад сім’ї на формування особистості дошкільника?
7. У чому полягає вплив однолітків на розвиток особистості дитини?
8. Назвіть шляхи впливу дитячого суспільства на розвиток особистості дітей.
9. Що таке конформність? Як вона виявляється у дітей протягом дошкільного дитинства?
10. Від яких причин залежить ступінь популярності?
11. Які діти входять у число найменш популярних?
12. У якому віці дитина засвоює свою статеву належність?
13. Яка роль дорослих у статевій ідентифікації дитини?
14. У чому специфіка формування образу тіла у дитини?
15. Яка роль різних видів діяльності у формуванні особистості дошкільника?

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
2. Выготский Л.С. Детская психология // Собрание сочинений. В 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т.4. – С.244-269.
3. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Университетская книга, 1996.
4. Психология личности и деятельности дошкольника //Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – С.254-268.
5. Детская психология //Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.277-293.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.// Избранные психологические произведения. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С.94-232.
7. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.208-221.
8. Психология человека от рождения до смерти // Под ред. А.А.Реана. – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2002. – С.218-219.
9. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Просвещение, 1988.
10. Роек А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. – М.: Просвещение, 1988.

Тема 2. Розвиток мотивів поведінки і формування самосвідомості дитини в дошкільному віці

Загальна характеристика мотивів поведінки дитини

Мотив – спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії).

Мотивація – система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини.

Мотиви поведінки – це усвідомлені спонукання до діяльності або поведінки, це рушійні сили поведінки.

У змісті і характері мотиву розкривається сенс, який мають для людини її власні дії і вчинки, їх життєве значення („питання про сенс є завжди питанням про мотив” – О.М.Леонтьєв).

Одна і та ж сама діяльність може спричинитися різними мотивами водночас; зовні однакові дії можуть реалізуватися завдяки різним мотивам. Будь-який акт поведінки здебільшого спонукається не одним, а декількома мотивами, які перебувають у певній субординації, – одні відіграють провідну роль і підпорядковують собі інші. Співвідношення їх утворює систему мотивів даного акту поведінки.

Мотив – динамічне явище, що змінюється, підпадає під впливи тих зрушень, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також у зовнішніх обставинах її життєдіяльності. Він має складний індивідуальний характер. Кожному віковому етапові розвитку людини притаманні свої особливості мотиваційної сфери.

Мотивація – система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини.

Усебічне розкриття причин, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії і вчинки, неодмінно передбачає аналіз тих психологічних моментів, якими вони визначають, тобто аналіз сукупності **мотивів**, якими зумовлено конкретну поведінку.

На різних вікових етапах **мотивація** людини визначається специфічними особливостями, пов'язаними із зміною провідних видів діяльності і соціальної ситуації розвитку.

Вступаючи в дошкільний вік, дитина знає і вмє багато, але назвати її особистістю ще не можна. А ось 7-річна – уже особистість, яка вже набула достатньо стійкий внутрішній каркас. Каркас особистості включає дві сторони: по-перше, мотиви поведінки, під впливом яких дитина здійснює ті чи інші вчинки, і, по-друге, волю і почуття.

„Поведінка, – писав Гете, – це дзеркало, у якому кожний показує своє обличчя”. „Обличчя” дитини зрозуміти значно простіше, ніж „обличчя” дорослої людини, тому що мотиви її вчинків чітко простежуються в усьому.

Мотиви дітей дошкільного віку різноманітні, але серед них можна виділити деякі мотиви типові для дошкільного віку в цілому, які здійснюють найбільший вплив на поведінку дітей. Це насамперед **мотиви, зв'язані з інтересом дітей до світу дорослих**, з їх прагненням діяти як дорослі. Бажання бути схожим на дорослого керує дитиною в рольовій грі. Часто подібне бажання може бути використане і як засіб, що дозволяє добитися від дитини тієї чи іншої вимоги в повсякденній поведінці. Достатньо „подивитися” ігри дітей, де вони бувають мамами, шоферами, лікарями, космонавтами, продавцями, вихователями, для того щоб зрозуміти, наскільки сильним аргументом у вмілих руках можуть бути утвердження типу: „Ти ж великий, а великі одягаються самі”, – говорять дитині, спонукаючи її до самостійності. „Великі не плачуть” – сильний аргумент, що змушує дитину стримати сльози.

Друга важлива група мотивів, які постійно виявляються в поведінці дітей, – **мотиви ігрові, пов'язані з інтересом до самого процесу гри**. Ці мотиви виявляються в ході оволодіння ігровою діяльністю і переплітаються в ній з прагненням діяти як дорослий. Виходячи за межі ігрової діяльності, вони забарвлюють усю поведінку дитини і створюють неповторну специфіку дошкільного дитинства. При цьому можливі непорозуміння. „Ми з татом вчора каталися на човні, човен перевернувся...” – захоплено розповідає 5-річний хлопчик, а дорослий перебиває його: „Ти брехун! Не катались ви на човні...” Хлопчик не брехун. Він видає бажане за дійсне, створює уявлювану ситуацію. Без фантазії не буває гри, а з гри фантазія „перекочувала” в розповідь. Будь-яку справу дитина може перетворити в гру. Часто здається, що дитина зайнята серйозною справою або старанно чому-небудь вчиться, а в дійсності вона грається, створюючи для себе уявну ситуацію. Так, наприклад, в одному психологічному дослідженні дітям пропонували із зображень чотирьох предметів – людини, лева, коня і воза – відібрати „зайвий”. Діти в цих умовах вважали зайвим лева і так пояснювали свій вибір: „Дядя запряже коня у віз і поїде, а для чого йому лев? Лев може з'їсти і його, і коня, його потрібно відправити в зоопарк”.

Важливе значення в поведінці дитини-дошкільника мають **мотиви встановлення і зберігання позитивних взаємин з дорослими та іншими дітьми**. Хороше ставлення зі сторони оточуючих необхідне дитині. Бажання заслужити ласку, схвалення, похвалу дорослих – один з основних важелів її поведінки. Багато дій дітей пояснюються саме цим

бажанням. Варто вихователю похвалити кого-небудь із дітей за те, як він добре чергував, відповідав на занятті, малював, прибирав на майданчику і т.д., як інші (хто голосно, хто по секрету) почнуть з'ясовувати: „А я? А як я намалював (підмів листя, накрити на стіл)?” Прагнення до позитивних взаємин з дорослими змушує дитину рахуватися з їх думками й оцінками, виконувати встановлені ними правила поведінки.

У міру розвитку контактів з однолітками для дитини стає все більш важливим їх ставлення до неї. Коли дитина трирічного віку приходить уперше в дитячий садок, вона може протягом перших місяців ніби не помічати інших дітей, вона діє так, ніби то їх зовсім нема. Вона може, наприклад, забрати стільчик з-під другої дитини, якщо хоче сама сісти. Але в подальшому положення змінюється. Розвиток спільної діяльності й утворення дитячого суспільства приводять до того, що завоювання позитивної оцінки однолітків та їх симпатії стають одним з дієвих мотивів поведінки. Особливо намагаються діти завоювати симпатію тих однолітків, які їм подобаються і які користуються популярністю в групі. У старшу групу дитячого садка прийшов новенький – сором'язливий хлопчик. Він хоче гратися разом з дітьми, але боїться. Початковий інтерес, який виявляли до нього інші діти, поступово згас, і хлопчик залишився на самоті. З цим важко змиритися, і в один прекрасний день він приніс у дитячий садок жувальну гумку і став роздавати її дітям, які йому особливо сподобались. Що керувало дитиною? Мотив встановлення позитивних взаємин з однолітками. Але вибраний шлях невдалий. Уважний вихователь неодмінно зверне на це увагу і допоможе дитині ввійти в колектив іншим, більш гідним чином.

У дошкільному дитинстві розвиваються мотиви самолюбства, самоствердження. Їх вихідний пункт – виокремлення себе від інших людей, яке виникає на межі раннього дитинства і дошкільного віку, ставлення до дорослого як до зразка поведінки. Дорослі не тільки ходять на роботу, займаються почесними в очах дитини видами праці, вступають між собою в різноманітні взаємини. Вони також виховують її, дитину, пред'являють вимоги і добиваються їх виконання. І дитина починає претендувати на те, щоб і її поважали і слухались інші, звертали на неї увагу, виконували її бажання.

Один із проявів прагнення до самоствердження – зазіхання дітей на виконання головних ролей в іграх. Показово, що діти, як правило, дуже не люблять брати на себе ролі дітей. Завжди значно привабливіша роль дорослого, наділеного повагою й авторитетом.

У дітей трьох-п'яти років самоствердження виявляється і в тому, що вони приписують собі всі відомі їм позитивні якості, не піклуючись про відповідність їх дійсності, перебільшують свою сміливість, силу і

т.д. На питання, чи сильний він, малюк відповідає, що, дійсно, він сильний, бо може підняти великий камінь.

Прагнення до самоствердження при певних умовах може привести до негативних проявів у формі вередувань і впертості. Вередування дошкільників дуже нагадують прояви негативізму, які спостерігаються в багатьох дітей у період кризи трьох років. Вередування часто і являються наслідком неправильного підходу до дитини в цей період, закріплення негативних форм взаємин, які закріпилися. Але психологічна природа вередувань відрізняється від „кризових” форм поведінки, у яких дитина намагається утвердити свою самостійність. Вередування – засіб звернути на себе увагу, „взяти верх” над дорослими. Вередливими, як правило, стають ослаблені, безініціативні діти, які не можуть задовольнити прагнення до самоствердження іншими шляхами, зокрема в спілкуванні з однолітками.

Мотиви поведінки дитини суттєво змінюються протягом дошкільного дитинства. Молодший дошкільник у більшості діє, як і дитина в ранньому віці, під впливом почуттів і бажань, які виникли в даний момент, і при цьому не усвідомлює того, що змушує його здійснювати той чи інший учинок. Учинки старшого дошкільника стають значно більш усвідомленими. У багатьох випадках він може повністю розумно пояснити, чому вчинив у цьому випадку так, а не інакше.

Один і той же вчинок, здійснений дітьми різного віку, часто має цілком різні спонукальні сили. Трирічний малюк кидає курям крихти, щоб подивитися, як вони збігаються і клюють, а шестирічний хлопчик – щоб допомогти мамі по господарству.

За Г.О.Люблінською, зміна мотивів виявляється в наступному:

1. Окремі спонукання, які діяли епізодично і розрізнено (а іноді навіть суперечливо), перетворюються в деяку систему мотивів. У спонуканнях дітей дедалі більше виявляється певна послідовність. Якщо для 6-7-річної дитини набула значення громадська думка, то вона оглядатиметься на оцінку товаришів у різних своїх учинках. Так само і діють окремі діти, що виконують у групі роль вождів, найрозумніших, кращих командирів у іграх тощо. Послідовність і системність мотивів, що діють, у дошкільника має, звичайно, ще дуже відносний і нестійкий характер. Часто поведінка дитини буває зовсім несподіваною для вихователя. Діти діють, підкоряючись емоційно сильному спонуканню (образа, велике бажання), часто порушуючи добре відомі їм правила.
2. Чіткіше починає виступати різна спонукальна сила різних мотивів. Так, А.Н.Голубева виявила, що завдання ігрового характеру (знайти захований прапорець) мало найбільшу спонукальну силу для

молодших дітей; трудове завдання (зробити ляльки для майбутнього спектаклю) було найбільш дійовим мотивом для 5-6-річних дітей. Старші дошкільники особливо наполегливо розв'язували інтелектуальну задачу: складання прапорця з мозаїки. Аналогічні зміни мотивації показані й у дослідженнях Я.З.Неверович. Пропонуючи дітям-дошкільникам різних вікових груп виготовити прапорець і серветочку, вона дістала найвищі результати (швидкість і якість) тоді, коли діяльність дітей була включена в гру „Майстерня”. Величезну роль у підвищенні ефективності праці відіграло усвідомлення дітьми суспільного значення виконуваної роботи. Виготовлення прапорця для мами виявилось слабшим спонуканням, ніж виготовлення для неї серветочки: діти розуміли, що прапорець мамі непотрібний.

Виникнення нових мотивів у дошкільному віці

У період дошкільного дитинства відбувається формування нових видів мотивів, пов'язаних з ускладненням діяльності дітей. До них пізнавальні і змагальні.

За першими дитячими „Що це?”, „А як?”, „Для чого?” ще не йдуть істинно пізнавальні мотиви. Пізніше переважаючим стає питання „Чому?”. Часто діти не тільки запитують, але й намагаються самі знайти відповідь, використати свій маленький досвід для пояснення незрозумілого, а часом і провести „експеримент”. Добре відомо, як люблять діти „потрошити” іграшки, намагаючись дізнатись, „що в них усередині”.

Ці факти часто вважають показником властивої дітям дошкільного віку допитливості. Однак насправді дитячі питання далеко не завжди виражають їх пізнавальний інтерес, прагнення отримати які-небудь нові відомості про навколишній світ. Більша частина запитань, які ставлять молодші і середні дошкільники, переслідують мету привернути увагу дорослого, викликати його до спілкування, поділитися з ним переживаннями, які виникають. Діти часто не чекають і дослуховують відповіді на свої запитання, перебивають дорослого і перестрибують до нових питань. Тільки поступово, під впливом дорослих, які навчають дитину, повідомляють їй різноманітні знання (у тому числі доступно й обгрунтовано відповідають на її питання), дитина починає все більше і більше цікавитися навколишнім, прагнути до того, щоб пізнати щось нове; у дітей починають складатися пізнавальні мотиви, які отримують (або не отримують) свій кінцевий розвиток у шкільні роки. У дошкільному ж віці пізнавальні мотиви зазвичай пов'язані з практичною

діяльністю дітей: відомості, які отримує дитина від дорослих, потрібні для використання в грі, малюванні, конструюванні тощо.

Так, молодші дошкільники часто вислуховують пояснення дорослих тільки в тому випадку, коли отримані відомості потрібні їм для використання в грі, малюванні або іншій практичній діяльності. Їхні спроби здогадатися про причини тих чи інших явищ або проведення дітьми „експериментів” також пов'язані зазвичай з утрудненнями, які виникають у практичній діяльності. І лише в старшому дошкільному віці інтерес до знань стає самостійним мотивом дій дитини, починає спрямовувати її поведінку.

Дитина трьох-чотирьох років не порівнює своїх успіхів і невдач з успіхами і невдачами інших дітей. Прагнення до самоутвердження і бажання отримати похвалу дорослих виражається в неї не в спробах зробити що-небудь краще за інших, а в простому приписуванні собі позитивних якостей або у виконанні дій, які отримують позитивну оцінку дорослого. Так, молодші дошкільники, яким запропонували гратися в дидактичну гру і пояснили, що переможець отримає в нагороду зірочку, вирішили всі дії виконувати спільно, а не по черзі „як вимагали умови гри”, і не могли втримати від підказки однолітка, коли їм була відома відповідь. Що ж стосується зірочки, то кожна дитина вимагала її незалежно від результату, якого вона досягла.

Розвиток спільної діяльності з однолітками, особливо ігор з правилами, сприяє тому, що на основі прагнення до самоутвердження виникає в старших дошкільників нова форма мотивів – прагнення виграти, бути першим. У психології ці мотиви отримали назву змагальних. Майже всі настільні ігри і більша частина спортивних ігор пов'язані із змаганням. Деякі ігри прямо так і називаються: „Хто шпритніший?”, „Хто швидший?”, „Хто перший?” тощо. Старші дошкільники вносять змагальні мотиви і в такі види діяльності, які самі по собі змагання не включають. Діти постійно порівнюють свої успіхи люблять похвалитися, гостро переживають промахи, невдачі. Якщо в названих іграх, особливо спортивних, змагальний мотив оправданий самою ситуацією гри, то в інших видах діяльності не слід особливо потурати прагненню дітей бути першим. Першим – значить кращим за інших, не дарма багато дітей починають хвастатися, брехати.

Розвиток моральних мотивів

Особливе значення в розвитку мотивів поведінки мають моральні мотиви, які виражають ставлення дитини до інших людей. Ці мотиви змінюються і розвиваються протягом дошкільного дитинства у зв'язку із засвоєнням і усвідомленням моральних норм і правил поведінки,

розумінням значення своїх учинків для інших людей. Початково виконання загальноприйнятих правил поведінки виступає для дитини тільки як засіб підтримання позитивних взаємин з дорослими, які цього вимагають. Але оскільки похвала, ласка, які дитина отримує за хорошу поведінку, приносять їй приємні переживання, поступово саме виконання правил починає сприйматися нею як щось позитивне і обов'язкове. Молодші дошкільники діють відповідно до моральних норм тільки відносно тих дорослих або дітей, до яких виявляють симпатію. Так, дитина ділиться іграшками, солодощами з однолітком, якому вона симпатизує. У старшому дошкільному віці моральна поведінка дітей починає поширюватися на широке коло людей, що не мають з дитиною безпосереднього зв'язку. Це пов'язано з усвідомленням дітьми моральних норм і правил, розумінням їх обов'язковості для всіх, їх дійсного значення. Коли чотирирічний хлопчик на питання, чому не слід битися з товаришами, відповідає: „Битися не можна, а то попадеш прямо в око” (тобто дитина враховує неприємні наслідки від учинку, а не сам учинок), то до кінця дошкільного періоду з'являються відповіді вже іншого порядку: „Битися з товаришами не можна, тому що соромно образити їх”.

До кінця дошкільного дитинства дитина розуміє значення виконання моральних норм як у власній поведінці, так і в оцінці нею вчинків літературних персонажів.

Серед моральних мотивів поведінки все більше місця починають займати суспільні мотиви – бажання зробити щось для інших людей, принести їм користь. Уже багато молодших дошкільників можуть виконувати нескладне завдання заради того, щоб дати задоволення іншим людям: під керівництвом вихователя виліпити колобок у подарунок малюкам, намалювати малюнок у подарунок мамі на 8 Березня. Але для цього потрібно, щоб діти яскраво уявляли собі людей, для яких вони щось роблять, виявляли до них симпатію, співчуття. Так, щоб молодші дошкільники довели до кінця роботу над колобками, вихователь повинен у яскравій, образній формі розповісти їм про маленьких дітей, про їхню безпомічність, про те задоволення, яке їм може дати колобок.

З власної ініціативи виконувати роботу для інших діти починають значно пізніше – з 4-5-річного віку. У цей період діти вже розуміють, що їхні вчинки можуть приносити користь оточуючим. Коли молодших дошкільників запитують, чому вони виконують доручення дорослих, вони звичайно відповідають: ”Мені подобається”; „Мама веліла”. У старших дошкільників відповіді на це питання носять інший характер: „Допомагаю тому, що бабусі і мамі важко самим”; „Я люблю маму. Тому

допомагаю”; „Щоб допомогти мамі і все вміти”. По-різному ведуть себе діти різних дошкільних груп і в іграх, де від дій кожної дитини залежить успіх команди, до якої вона належить. Молодші і частина середніх дошкільників піклуються про власний успіх, у той час як друга частина середніх і вже старші діти діють, щоб забезпечити успіх усій команді.

У старших дошкільників можна спостерігати цілком усвідомлене виконання моральних норм, пов'язаних з допомогою іншим людям.

Спеціальні дослідження (Я.З.Неверович та ін.) показують, що суспільні за своїм змістом мотиви вже в дошкільному віці можуть набути значну спонукальну силу, більшу, ніж мотиви особистої користі або інтерес до зовнішньої, процесуальної сторони діяльності. Однак мотиви цього типу виникають не спонтанно, а завдяки виховному впливу дорослих.

Підпорядкування мотивів

Зміни в мотивах поведінки протягом дошкільного дитинства полягають не тільки в тому, що змінюється їх зміст, з'являються нові види мотивів. Між різними видами мотивів складається підпорядкування, ієрархія: одні з них набувають більш важливого значення для дитини, ніж інші. „Тільки в дошкільному віці ми можемо вперше виявити ці більш високі за своїм типом співвідношення мотивів, які встановлюються на основі виділення більш важливих мотивів, підпорядковуючи собі інші” (О.М.Леонтьєв).

Поведінка молодшого дошкільника невизначена, не має основної лінії, стержня. Дитина тільки що поділилася гостинцем з однолітком, а зараз він уже забирає в неї іграшку. Інший старанно допомагає матері прибрати кімнату, а через п'ять хвилин вже вередує, не хоче одягатися. Це відбувається тому, що різні мотиви змінюють один одного, і залежно від зміни ситуації поведінкою керує то один, то інший мотив.

Підпорядкування мотивів є найважливішим новоутворенням у розвитку мотиваційної сфери дошкільника. Ієрархія мотивів надає певну спрямованість усій поведінці. У міру її розвитку з'являється можливість оцінювати не тільки окремі вчинки дитини, але й її поведінку в цілому як хорошу або погану. Якщо головним мотивом поведінки стають суспільні мотиви, дотримання моральних норм, дитина в більшості випадків буде діяти під їх впливом, не піддаючись протилежним спонуканням, які штовхають її на те, щоб, наприклад, образити іншого або збрехати. Навпаки, перевага в дитини мотивів, які заставляють отримувати особисте задоволення, демонструвати свою дійсну або вигадану перевагу над іншими, може привести до серйозних порушень правил поведінки.

Якщо поведінка дитини раннього віку викликається певною ситуацією, яка домінує в даний момент над почуттями, то дошкільник уже вміє стримувати себе.

Н.М.Матюшиною було проведено дослідження з метою виявлення можливості дітей 3-7 років стримувати свої безпосередні бажання. Піддослідним пропонувалося протягом деякого часу не дивитися на певний предмет. У першій серії дослідів як обмежувач виступала заборона дорослого в чистій формі, у другій – отримання заохочувальної нагороди, у третій – покарання у вигляді виключення з гри, у четвертій – „власне слово” (обіцянка) дитини.

Результати дослідження показали, що дітям 5-7 років легше стримувати свої безпосередні спонукання, ніж молодшим дошкільникам. Відрізняється і спонукальна сила різних „мотивів обмежень”. Найбільш сильно діє мотив заохочення, найслабшим обмежувачем в обох групах виступає заборона дорослого, не підсилена іншими додатковими мотивами. Мотив „власне слово” здійснює суттєвий вплив на старших дітей, для молодших дошкільників він є ще слабким мотивом. На поведінку дітей починають здійснювати вплив і мотиви морального характеру. Але в дошкільників 3-5 років вони слабо виражені.

Дослідження виявило також, що в умовах присутності дорослих та інших дітей дошкільники виявляють більше здатності до сприймання своїх безпосередніх спонукань, ніж у випадках поза видимим контролем.

Наявність підпорядкування мотивів дає можливість дитині відмовитися від привабливої в даний момент речі, заняття заради виконання більш важливого, але нецікавого заняття.

Мотиви діяльності в дошкільний період поступово перестають бути рівнозначними для дитини, вони набувають певну систему, одні з них починають переважати над іншими. Те, які з мотивів будуть виступати як головні, визначить спрямованість усієї поведінки дитини. У дошкільні роки стрижень особистості тільки починає складатися, але певна спрямованість у поведінці дошкільника вже спостерігається. Вона може бути різною – від надто егоїстичної, індивідуалістичної до суспільної, високоморальної (звичайно, в межах можливості даного віку).

Уже в дошкільному віці в поведінці одних дітей виявляються тенденції творчого типу особистості, в інших – руйнівного, споживацького (Н.І.Рейнвальд). Вихователям і батькам важливо за незначними, на перший погляд, ознаками помітити прояви певної тенденції в поведінці дітей з тим, щоб вчасно, уміло коригувати розвиток особистості дошкільника, формувати суспільно цінні потреби і мотиви,

забезпечити кожній дитині повноцінні шляхи самовираження і самоутвердження.

Гра і розвиток мотиваційної сфери

Формування мотиваційної сфери в дітей дошкільного віку нерозривно пов'язане з їх ігровою діяльністю, яка займає центральне місце в житті дитини цього віку і є найважливішою формою її активності. Гра задовольняє багато потреб дитини: потребу в спілкуванні, автономії, вихлюпнути енергію, що накопичилася, розважитися, задовольнити свою допитливість, пізнати навколишній світ.

Вітчизняні психологи вбачають у процесі дитячої гри формування двох найважливіших особливостей мотиваційної сфери дитини. По-перше, під час гри формується підпорядкування мотивів – підкорення ситуативних мотивів більш загальним і високим, і по-друге, відбувається формування самих мотивів більш високого типу, пов'язаних із виконанням дитиною взятих на себе обов'язків (Д.Б.Ельконін).

У ході гри в дитини виникає багато миттєвих бажань, в основному викликаних привабливістю інших предметів, що не знаходяться в розпорядженні дитини, або ролей, які виконують інші діти. Але дитина вимушена відмовитися від цих випадкових бажань на користь основного спонукального мотиву. У даному випадку гра виступає не тільки як діяльність, усередині якої здійснюється підпорядкування мотивів, але і як діяльність, у якій відбувається насичення цих мотивів новим соціальним, специфічно людським змістом.

Деякі дослідники схильні вважати, що гра виступає не тільки засобом формування певних мотивів у дитини, але й мотивом самим по собі, бо в силу самої своєї природи гра не спрямована на досягнення якоїсь об'єктивної мети. Так, на думку О.М.Леонтьєва, мотив ігрової дії лежить не в результаті дії, а в самому процесі. Наприклад, у дитини, що грає в кубики, мотив гри лежить не в тому, щоб зробити споруду, а в тому, щоб робити її, тобто в змісті самої дії. Це, як вважає автор, справедливо не тільки для гри дошкільника, але й для всякої справжньої гри взагалі. Не виграти, а гратися – така загальна формула мотивації гри (О.М.Леонтьєв).

Розглядаючи ігрову діяльність дитини, необхідно також зупинитися на значенні рольової гри для розвитку в неї мотиваційної сфери.

Рольова гра – провідна діяльність дітей, у ході якої діти беруть на себе ролі дорослих: відтворюють їхню діяльність, а також їхні взаємини. У ході рольової гри діти беруть на себе ролі дорослого.

Гра часом відбувається з ідентифікації дітей з батьками та їх бажання наслідувати дорослих, а частково із спроб дітей грати ролі тих дорослих, які розглядаються ними, як могутні фігури. Можливо, у даному випадку бажання дитини відчувати деякий вид можна проінтерпретувати як прояв у неї мотиву влади. Крім того, у грі можна спостерігати більш або менш явні форми символічних виражень тих бажань, конфліктних мотивацій та емоцій, які дитина не може демонструвати відкрито або виразити в словах. Так, діти часто граються в грабіжників та індіанців, у війну, у диких тварин тощо, що дозволяє їм соціально прийнятим шляхом вихлюпнути агресивні, соціальні пориви.

З іншого боку, у колективній рольовій грі відбувається засвоєння дитиною соціальних форм, формування в неї моральних суджень, розвиток кооперації і співробітництва, що у своїй сукупності сприяє формуванню в дитини просоціальних мотивів, таких як альтруїзм і взаємодопомога.

Просоціальні мотиви – мотиви, спрямовані на позитивну, конструктивну, соціально корисну поведінку.

Самосвідомість і самооцінка в дітей дошкільного віку.

Особливості Я-концепції

Я-концепція – узагальнене уявлення дитини про саму себе, систему її установок відносно власної особистості.

Самосвідомість – усвідомлення дитиною того, ким вона є, якими якостями володіє, як ставляться до неї оточуючі і чим викликається це ставлення.

Самооцінка – компонент самосвідомості, який виявляється в тому, як дитина оцінює свої досягнення і невдачі, свої якості і можливості.

І.М.Сеченов стверджував, що в дитини паралельно з усвідомленням зовнішнього світу розвивається й усвідомлення самої себе, що врешті-решт приводить до створення „Я”, яке він вважав „примарою”, якщо розглядати це „Я” як щось таке, що стоїть над почуттями і мисленням. В усвідомленні дитиною самої себе повторюється той же шлях, що й в усвідомленні зовнішнього світу: перехід відчуття до уявлення і від нього – до думки.

У наукових працях П.Р.Чамати цікавими є висновки про розвиток уявлення дітей дошкільного віку про себе, зроблені вченим на основі проведених досліджень, зокрема аналізу їхніх висловлювань із вживанням займенника „я”. На думку вченого, займенник „я” є свідченням того, що в дітей уже є уявлення про себе як про таких, що

діють, почувають, і навіть деякі уявлення про моральні якості своєї особистості, свого „я”. Він наголошує, що, „усвідомлюючи себе, діти насамперед усвідомлюють свою зовнішню поведінку, далі – психічні процеси, різні інтелектуальні та емоціональні стани, а потім, уже пізніше, усвідомлюють деякі моральні сторони своєї особистості... 5-6-річні діти дуже легко і швидко усвідомлюють і відповідно оцінюють деякі свої можливості в умовах колективної ігрової діяльності. Якщо в грі поставити перед ними певне завдання, вони дуже швидко і легко визначають, хто з них виконує це завдання найкраще”.

У дитинстві Я-концепція в дитини найменш структурована і володіє в цей період найбільшою пластичністю.

З точки зору Е.Еріксона, Я-концепція проходить вісім стадій розвитку, три з яких охоплюють дошкільне дитинство. Перша стадія триває від народження до 18 місяців і є, на думку вченого, найважливішою, оскільки тут закладають основи особистісного розвитку людини.

Друга стадія розвитку триває від півтора до трьох-чотирьох років. У цей період дитина вже усвідомлює свою індивідуальність і саму себе як активно діючу істоту. Але життєва активність дитини не завжди є позитивною, і це стає причиною осуду її поведінки дорослими. Головний позитивний результат розвитку на цій стадії – досягнення почуття незалежності. Дитина стає відносно самостійною, поступово звільняючись від постійної опіки дорослого. Вона починає усвідомлювати себе автономною істотою, здатною здійснювати певні дії. У цьому віці дитина намагається все робити по-своєму. Від неї постійно можна чути: „Я сам (сама)!”. Прагнення дитини до автономії виражається в експериментуванні та самоствердженні, що часто призводить до сутичок з батьками. Такі конфлікти можуть сприяти появі почуття невпевненості як у своїх силах, так і в своїй автономії. Е.Еріксон вважає, що альтернатива автономії та невпевненості є головною проблемою раннього віку, яка накладає свій відбиток на весь подальший розвиток дитини.

У цей період дитина особливо потребує доброзичливої підтримки. Почуття автономії, яке лише зароджується, має так заохочуватися, щоб конфлікти з дорослими не призводили до появи надмірної сором’язливості і сумнівів у власних силах. Розвиток самоконтролю має відбуватися так, щоб не зашкодити формуванню в дитини позитивної самооцінки. Дорослі мають всіляко заохочувати дитину міцно стати на власні ноги. У протилежному випадку вона може бути пригніченою почуттям сорому і незручності від своїх невдалих дій, сумнівами щодо власної цінності для оточуючих її близьких людей тощо. Очевидно, на

думку вченого, єдине конструктивне правило, якого повинні дотримуватися батьки, – це забороняти дитині лише те, що дійсно є зовсім недопустимим, і бути в цьому твердими і послідовними.

Отже, згідно з Е.Еріксоном, у дітей раннього і молодшого дошкільного віку має розвинути, по-перше, основоположне почуття довіри до оточуючого світу, особливо до батьків. По-друге, почуття автономії, котре реалізується в певних рамках. Обидва ці досягнення підвищують самооцінку, оскільки дитина відчуває себе захищеною і оточеною теплом та турботою батьків, а також упевненою у своїй компетенції щодо певного кола завдань. Схвалення батьків і схвалення себе самої об'єднуються ніби у фокусі, що сприяє формуванню в дитини почуття власної гідності.

Третя стадія розвитку починається приблизно в чотири роки. У дитини з'являються перші уявлення про те, якою вона може стати людиною. Одночасно вона визначає межі дозволеного. Активно розвивається пізнавальна діяльність дитини, головною рушійною силою якої є допитливість. Дитина почуває себе більш упевненою, самостійною, вона добре володіє мовленням, розширюється соціальне оточення. У цей час надзвичайно важливою є реакція батьків на прояви дослідницької поведінки дитини. Головною небезпечністю цього періоду Е.Еріксон вважає можливість появи в дитини почуття вини за свою допитливість та активність дитини, позитивну самооцінку, потрібно дбати, щоб у неї не виникала принижуюча відносно себе самої самосвідомість.

Я-концепція як психологічне новоутворення стає очевидною у випадку:

1) коли самооцінка дитини формується в результаті виявлення рис відмінності від інших людей, перш ніж встановлення якихось своїх неповторних особливостей;

2) коли в дитини виникає здатність до рефлексії і вона починає усвідомлювати, як сприймають її інші люди.

Особливості розвитку самосвідомості та самооцінки

Самосвідомість, на думку психологів, не первинна, не споконвічна, а є продуктом розвитку людини, її прижиттєвим утворенням. Вона розвивається в процесі власної активної діяльності дитини, на основі її взаємин з оточуючими (С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович та ін.).

Л.С.Виготський розглядав самосвідомість як складну психологічну систему, що має достатньо стійкий характер, хоча і розвивається протягом усього життя та має певну логіку розвитку.

Велику увагу приділив вивченню самосвідомості Б.Г.Ананьєв. Він вважав, що в дошкільному віці виникнення самосвідомості є найважливішим досягненням у розвитку особистості дитини, а тому визначення психологічних умов її формування і з'ясування причин небажаних відхилень у її розвитку є особливо актуальним для правильної побудови основ майбутньої особистості.

Б.Г.Ананьєв вважав, що самосвідомість виникає в період, коли відбувається суб'єктивне виділення дитиною своїх дій з усієї структури її предметної діяльності. Це стає можливим лише завдяки виховним впливам дорослих (у вигляді показу, оцінки, навчання), тому що сама „предметна дія дитини і дорослого є спільна дія дитини і дорослого, у якій елемент сприяння дорослого є провідним”.

Наступною стадією становлення самосвідомості Б.Г.Ананьєв вважає відокремлення себе від своїх дій у зв'язку з використанням свого імені. З генетичної точки зору, на його думку, використання власного імені є величезним стрибком у розвитку дитячої свідомості і перехід до виділення себе як постійного цілого, з текучого потоку дій, які змінюються. Характерною ознакою змін у розвитку самосвідомості дитини є зміни в її мові, зокрема словнику. Відбувається перехід від оперування переважно своїм ім'ям до вживання більш абстрактних висловів: „моє”, „у нас”, „я”. Перехід від третьої до першої особи в мовному означенні самої себе в дитини свідчить, на думку вченого, про „величезне зрушення в розвитку самосвідомості, певний перехід від уявлень до думки про себе”.

Усвідомлення власних дій через оточуючих дорослих створює основу для формування самооцінки, яка є найбільш складним продуктом розвитку свідомої діяльності дитини. Спочатку оцінка себе і своїх вчинків є прямим відображенням оцінки інших людей, які здійснюють керівництво її розвитком. Проте, по суті, як стверджує Б.Г.Ананьєв така форма ставлення до себе ще не є самооцінкою, оскільки остання передбачає насамперед свідоме розуміння й оцінку власних учинків, якостей і можливостей. Це стає можливим лише в старшому дошкільному віці. Отже, за Б.Г.Ананьєвим, шлях формування дитячої самосвідомості пролягає від усвідомлення власних дій через оцінку їх іншими до самооцінки. Б.Г.Ананьєв вважає, що самооцінка є найбільш складним продуктом розвитку свідомої діяльності дитини. „Великим досягненням, – пише він, – у розвитку дошкільника, яке дозволяє відокремити оцінку себе від оцінки іншого (ототожнених у предметній оцінці), є перехід від предметної оцінки іншого до оцінки іншого і внутрішнього стану самого себе. Це досягнення є прямим продуктом

успішної спільної виховної роботи дошкільної установи і сім'ї, які розвивають у дітях елементи моральної свідомості”.

Самооцінка – одне з основних новоутворень дошкільного віку.

Оцінка дошкільником самого себе багато в чому залежить від того, як її оцінює дорослий. Занижені оцінки здійснюють найнегативніший вплив. А завищені викривляють уявлення дітей про свої можливості в сторону перебільшення результатів. Але в той же час відіграють позитивну роль в організації діяльності, мобілізуючи сили дитини.

Чим точніший оцінний вплив дорослого, тим точніше уявлення дитини про результати своїх дій. І, з іншого боку, сформовані уявлення про власні дії допомагають дошкільнику критично ставитися до оцінки дорослих і в якійсь мірі протистояти їм. Чим молодша дитина, тим більш не критично вона сприймає думку дорослих про себе. Старші дошкільники оцінки дорослих сприймають через призму тих установок і висновків, які підказує їм їх досвід. Дитина може навіть певною мірою протистояти викривленим оцінкам дорослих, якщо самостійно вміє аналізувати результати своїх дій. Характерно, що в цьому віці дитина відокремлює себе від оцінки іншого. Пізнання дошкільником межі своїх сил відбувається не тільки на основі спілкування з дорослими, але й власного практичного досвіду. Діти з підвищеними або заниженими уявленнями про самих себе більш чутливі до оцінних впливів дорослих, легко піддаються їхнім впливам.

На відміну від попередніх періодів життя дитини, у віці 3-7 років спілкування з однолітками починає відігравати все більш суттєву роль у процесі самосвідомості дошкільника. Дорослий – це недосяжний еталон, а з ровесниками можна себе порівнювати запросто. При обміні оцінками впливами виникає певне ставлення до інших дітей і одночасно розвивається здатність бачити себе їхніми очима. Уміння дитини аналізувати результати інших дітей. Так, у спілкуванні з однолітками складається здатність оцінювати іншу людину, яка стимулює виникнення самооцінки.

Чим молодші дошкільники, тим менш значим для них оцінки однолітків. У 3-4 роки взаємооцінки дітей більш суб'єктивні, частіше піддаються впливу самостійного ставлення один до одного. Малюки майже не можуть узагальнювати дії товаришів у різних ситуаціях, не диференціюють близьких за змістом якостей (Т.О.Репіна). У молодшому дошкільному віці позитивні і негативні оцінки однолітків розподіляються рівномірно. У старших дошкільників переважають позитивні. Найбільш сприятливі до оцінок однолітків діти 4,5-5,5 років. Дуже високого рівня досягає вміння порівнювати себе з товаришами в

дітей 5-7 років. У старших дошкільників багатий досвід індивідуальної діяльності допомагає критично оцінювати впливи ровесників.

Важливе місце в оцінці однолітків у будь-якому віці займають їхні ділові якості, навички і вміння, які забезпечують успішність спільної діяльності, а також моральні якості. У групі дитячого садка існує система цінностей, яка визначає взаємооцінки дітей. Поступово розширюється діапазон моральних проявів, які асоціюються в дитини з поняттям „хороший” у ставленні однолітка і себе. У 4-5 років він невеликий (не бити нікого, слухати вихователя, маму). У 5-6 років він стає більший, хоча по-старому якості, які називаються, стосуються тільки стосунків у дитячому садку і сім'ї (захищати дітей, не кричати, бути охайним, не жаліти, коли щось даєш, допомагати мамі, ділитися іграшками). У 6-7 років моральні норми усвідомлюються дошкільниками точніше і відносяться до людей більш широкого оточення (не битися, слухатися, з усіма дружити, приймати в гру, пригощати всіх, допомагати молодшим). У 6-7 років більшість дітей правильно розуміють ті моральні якості, за якими оцінюють однолітків: працелюбство, охайність, уміння дружно гратися, справедливість та ін.

Оцінити себе дошкільнику значно важче, ніж однолітку. До ровесника дитина більш вимоглива і оцінює його більш об'єктивно. Самооцінка дошкільника дуже емоційна. Він легко оцінює себе позитивно. Негативні самооцінки спостерігаються, за даними Т.О.Репіної, лиш у незначного числа дітей сьомого року життя.

Причина неадекватної оцінки полягає в тому, що дошкільнику, особливо молодшому, дуже важко відокремити свої вміння від власної особистості в цілому. Для нього визнати те, що він щось зробив або зробить гірше за інших дітей, значить визнати, що він узагалі гірший за однолітків. Тому навіть старший дошкільник, розуміючи, що вчинив або зробив щось погано, часто не в стані це визнати. Він розуміє, що хвастатися негарно, але прагнення бути хорошим, виділитись у середовищі інших дітей настільки сильне, що дитина часто йде на хитрощі, щоб непрямо показати свою перевагу над іншими.

Часто старші дошкільники уникають відповіді на питання типу „Хто у вас у групі кращий за всіх?”, відповідаючи: „Не знаю... Я також добре чергую (не б'юся, добрий та ін.)”. У той же час молодші діти не задумуючись говорять: „Я кращий”.

Часто діти гордяться якостями, якими не володіють, розповідають про видумані досягнення. Це відбувається через декілька причин. Р.Х.Шакуров показав, що дитина, приписуючи собі певні якості, не завжди розуміє значення відповідного слова, а усвідомлює тільки оцінний смисл: таким бути добре. Крім того, дошкільник не може

повною мірою розібратися у своєму психічному житті й усвідомити свої якості або властивості. Тому діти часто гордяться якостями, якими володіють незначною мірою. Оцінюючи себе, дитина прагне до позитивної самооцінки, вона хоче показати, що являє щось цінне для оточуючих. І коли дорослі і однолітки не помічають її позитивних якостей, то вона наділяє себе вигаданими.

З віком самооцінка стає все більш правильною, повніше відображаючи можливості малюка. Спочатку вона виникає в продуктивних видах діяльності і в іграх з правилами, де наочно можна побачити і порівняти свій результат з результатом інших дітей. Маючи реальну опору: малюнок, конструкцію, дошкільникам легше дати собі правильну оцінку.

У віці 3-4 років дитина завищено оцінює свої можливості в досягненні результату, мало знає про особистісні якості і пізнавальні можливості, часто змішуючи конкретні досягнення з високою особистою оцінкою. При умові розвинутого досвіду спілкування дитина в 5 років не тільки знає про свої вміння, але має деяке уявлення про пізнавальні можливості, особистісні якості, зовнішній вигляд, адекватно реагує на успіх і невдачу. У 6-7 років дошкільник добре уявляє свої фізичні можливості, оцінює їх правильно, у нього складається уявлення про особистісні якості і розумові можливості.

Егоїстична позиція полягає в тому, що дитині байдужі інші діти, а її інтереси зосереджені на предметах. Тому такі діти часто допускають на адресу товариша грубість, агресивність. Звичайно дошкільники з такою позицією нічого не знають про своїх ровесників і навіть не завжди пам'ятають їхні імена. Зате іграшки, які приносять інші, дитина помічає завжди. Така позиція шкідлива не тільки для однолітків, але й для самої дитини. Її не люблять товариші, не хочуть з нею гратися або дружити. Від цього вона стає ще агресивнішою.

Конкурентна позиція полягає в тому, що дитина розуміє: щоб тебе любили, поважали і цінували, потрібно бути слухняним, хорошим, нікого не кривдити. Таку дитину люблять і хвалять вихователі. Вона добивається визнання в групі однолітків. Але вони цікавлять її як засіб самоствердження. Малюк напружено слідкує за успіхами інших і радіє їхнім невдачам. Він оцінює однолітка неадекватно, з точки зору своїх виступає як вікова риса поведінки в спілкуванні з однолітками, але вона не повинна залишатися головною до кінця дошкільного віку.

Дитина з гуманною позицією ставиться до товариша як до самої особистості. Вона позитивно ставиться до товаришів, дуже чутлива до внутрішнього стану інших, добре знає інтереси, настрої і бажання оточуючих. За своєю ініціативою ділиться тим, що має,

допомагає іншим своєю ініціативою, ділиться тим, що має, допомагає іншим не з розрахунку на похвалу, а тому, що сама отримує від цього радість і задоволення.

Поступово в дошкільників зростає здатність мотивувати самооцінку, причому змінюється і зміст мотивувань. У дослідженні Т.О.Рєпіної показано, що 4-5-річні діти пов'язують самооцінку в основному не з власним досвідом, а з оцінками ставленнями оточуючих: „Я хороший, тому що мене вихователька хвалить”. У 5-7 років дошкільники обґрунтовують позитивні характеристики самих себе з точки зору наявності яких-небудь моральних якостей. Але навіть у 6-7 років не всі діти можуть мотивувати самооцінку.

До 7 років у дитини відбувається важливе перетворення в плані самооцінки. Вона із загальної стає диференційованою. Дитина робить висновки про свої досягнення в різних видах діяльності. Вона помічає, що з чимось справляється краще, а з чимось гірше.

До 5 років діти звичайно переоцінюють свої вміння. А в 5-6,5 років рідко хвалять себе, хоча тенденція похвалитися зберігається. У цей же час зростає число обґрунтованих оцінок. До 7 років більшість дітей правильно себе оцінюють і усвідомлюють себе в різних видах діяльності.

У дошкільному дитинстві складається ще один важливий показник розвитку самосвідомості – усвідомлення себе в часі. Дитина спочатку живе тільки теперішнім. З накопиченням і усвідомленням свого досвіду їй стає доступним розуміння свого минулого. Старший дошкільник просить дорослих розповісти про те, як він був маленьким, і сам із задоволенням згадує окремі епізоди недалекого минулого. Характерно, що, повністю не усвідомлюючи змін, що відбуваються в ній самій з протіканням часу, дитина розуміє, що раніше вона була не такою, як тепер: була маленькою, а тепер виросла. Її цікавить і минуле близьких людей.

У дошкільника складається здатність усвідомлювати і майбутнє. Дитина хоче піти в школу, освоїти якусь професію, вирости, щоб набути певні переваги.

Протягом дошкільного дитинства інтерес до себе в часі (минулому, теперішньому, майбутньому) зростає і поглиблюється. Тепер дитина не тільки звертається до дорослого за розповідями про себе в минулому, але й згадує сама про себе. Про себе в минулому вона легше судить об'єктивно (адже це було, коли вона була маленькою), що дозволяє їй висловлювати про себе і критичні зауваження. Про себе в майбутньому вона судить з надією на здійснення самих неймовірних бажань, її майбутнє світле: адже в ньому вона не встигла здійснити ніяких проступків. Для дитини її минуле, теперішнє і майбутнє

починають виступати як можливість усвідомити себе в житті, оцінити себе в минулому і увяйти в майбутньому. Перспектива, яка відкривається перед дитиною в житті, стає її надбанням і по-своєму визначає розвиток її особистості. Дитина спільно з близькими їй дорослими буде установки на себе в майбутньому. Звичайно, вона буде хорошою (доброю) і успішною. Буде справжньою – сильною, вольовою, розумною, якщо вона хлопчик, і привабливою (гарною) розумницею, якщо дівчинка. Вона, безумовно, завжди буде піклуватися про своїх близьких, завжди любити свою маму. Вона зробить усе, щоб на землі був мир і не було війни, щоб усі були здорові і щасливі. Вона стане космонавтом, лікарем, садівником і навіть усемогутнім чарівником. Дитина, яка нормально розвивається, сповнена добрих намірів у майбутньому, що дасть їй основу на позитивну самооцінку і прагнення бути хорошою в ставленні до оточуючих людей ще сьогодні.

Усвідомлення своїх умінь і якостей, увявлення себе в часі, відкриття для себе своїх переживань – усе це складає початкову форму усвідомлення дитиною самої себе, виникнення „особистої свідомості” (Д.Б.Ельконін). Воно виявляється до кінця дошкільного віку, обумовлюючи новий рівень усвідомлення свого місця в системі взаємин з дорослими (тобто тепер дитина розуміє, що вона ще не велика, а маленька).

Керівництво розвитком самосвідомості

Гра – сюжетне і рольове втілення „перспективного” Я-образу дитини, тому можна сказати, що в грі виявляється її самооцінка. У той же час у грі позначається готовність дитини до саморегуляції, тобто в грі розвивається регулятивна функція самооцінки.

Особливості прояву регулятивної функції і самооцінки дитини в процесі гри вивчалися Л.І.Уманець. Авторським передбаченням було таке: регулятивна функція самооцінки в дитини розвивається в тому випадку, коли підвищується її рефлексивність, реалістичність, збагачується її зміст на основі засвоєння дитиною моральних критеріїв виконання ігрових ролей.

Особливості самооцінки дитини Л.І.Уманець вивчала, спостерігаючи за вибором дітьми ігрових ролей і за зміною їхніх домагань виконувати ту чи іншу роль, яка виникає під впливом оцінки ігрової групи. Високому рівню домагання відповідав вибір ролей помічників виконавців головних ролей, а низькому – вибір рядових ролей.

Результати експериментів показали, що в увялюваних ігрових ситуаціях діти всіх вікових груп вибирали для себе, як правило, головні

ролі. У реальних же ігрових ситуаціях у дітей фіксувалась повна динаміка домагань.

Таким чином, вивчення особливостей самооцінки дітей дозволило зробити такі висновки:

1. Піддослідні середнього дошкільного віку під впливом очікуваної оцінки групи не змінюють своїх домагань – виконувати головні ігрові ролі.

2. У старшому дошкільному віці зафіксована відносно стійка динаміка ігрових домагань дітей під впливом очікуваної оцінки групи однолітків. Оцінка ігрової групи однолітків у процесі гри здійснює істотний вплив на самооцінку дітей старшого дошкільного віку. Механізм такого впливу обумовлює тенденцію зближення самооцінки з груповою оцінкою.

Крім того, експериментальні дані Л.І.Уманець свідчать про те, що в грі без спеціального керівництва зі сторони вихователя в дитини не формується така самооцінка, яка б оптимально регулювала її стосунки з однолітками.

Дослідження Л.І.Уманець переконливо свідчать про те, що дитяча гра не тільки формує в дитини самооцінку, але й розвиває її регулятивну функцію. А старший дошкільний вік – той період в особистісному розвитку дитини, коли самооцінка починає активно впливати на стосунки між дітьми і їхній вибір „групових ролей”.

Основним фактором, що впливає на становлення активності, розвиток самосвідомості і впевненості в собі, у дошкільному дитинстві виступає спілкування з дорослим. Саме дорослий стимулює зародження і становлення в дитини оцінної діяльності, коли:

- виявляє своє ставлення до оточуючого і оцінний підхід;
- організовує діяльність малюка, забезпечуючи накопичення досвіду індивідуальної діяльності, ставлячи завдання, показуючи способи його розв’язування і оцінюючи виконання;
- надає зразки діяльності і тим самим дає дитині критерії правильності її виконання;
- організовує спільну з однолітками діяльність, яка допомагає дитині бачити в ровеснику особистість, урахувавши її бажання, рахуватися з її інтересами, а також переносити в ситуації спілкування з однолітками зразки діяльності і поведінки дорослих (М.І.Лісіна та ін.).

Ефективність впливу дорослих на формування самооцінки дошкільника визначається значною мірою рівнем їхньої педагогічної майстерності. Дослідження психологів (Б.Г.Ананьєв, П.Р.Чамата, В.О.Горбачова та ін.) показують, що відносна правильність оцінки себе і однолітків визначається направленням і стилем виховної роботи,

глибоким знанням педагогом як життя групи, міжособистісних стосунків у ній, так й індивідуальних особливостей кожної дитини.

Дієвість оцінки визначається тим, наскільки вона коректно сформульована, яка її форма, зміст.

„Суворі дорослі” пильну увагу приділяють провинам дітей, їх невмінню, незнанню, тому, чого дітям не вдається досягнути. Позитивних сторін поведінки і діяльності вони не помічають, сприймають як належне. У такому випадку діти систематично одержують, хоч і заслужені, але тільки негативні оцінки. Це приводить до того, що діти, надзвичайно чутливі до оцінки дорослого, мають низьку самооцінку. Їхня активність, допитливість внутрішньо обмежується боязню промаху. Негативна оцінка пригнічує ініціативу й самостійність, тримає дитину в постійному напруженні.

„Захоплені дорослі” заохочують переважно успіхи, позитивні сторони, підкреслюють навіть найнезначніші досягнення. Діти стають малочутливі до негативної оцінки, а тому некритичні до себе, не задоволені своїм положенням у групі однолітків або серед сторонніх дорослих. Бажання змінити своє положення приводить до обману, за допомогою якого діти намагаються заслужити позитивне ставлення. Суворая реакція дорослого ще більше загострює положення.

„Байдужі дорослі” дають несистематичні, випадкові оцінки, які полишають дітей твердих орієнтирів у діяльності та поведінці. Вони недисципліновані. Дорослі мало звертають увагу на успіхи і невдачі, рідко висловлюють своє ставлення до них.

„Справедливі дорослі” однаково помічають успіхи і невдачі і відповідно їх оцінюють. Діти легко диференціюють те, що схвалюється, і те, що осуджується. Вони впевнені в собі, що створює сприятливі умови для розвитку адекватної самооцінки.

Оцінки дорослого діляться на позитивні, що спонукають до дій, і негативні, мета яких загальмувати або не допустити яких-небудь дій.

Зловживання підвищеним тоном, жорсткими безумовними формами вимог і оцінок, постійними нагадуваннями веде до розвитку пасивності, сліпої слухняності, знижує ініціативність і самостійність. Особливу шкоду для формування особистості наносять угадувані наперед негативні оцінки, що дають песимістичний прогноз, який виражає впевненість у тому, що дитина взагалі не здатна проявляти позитивних якостей.

Оцінна діяльність вимагає від дорослого вміння виражати доброзичливість у зверненнях до дітей, аргументувати свої вимоги і оцінки з метою показати необхідність перших, гнучко використовувати оцінки, без стереотипів, з урахуванням вікових та індивідуальних

особливостей дітей і положення дитини в групі однолітків. Необхідно пом'якшувати негативну оцінку, поєднуючи з визначеною наперед позитивною. Важливо спочатку підкреслити успіхи, а потім тактовно і конструктивно вказувати на недоліки. Під час виконання вказаних умов позитивні оцінки посилюють схвалені форми поведінки, розширюють ініціативу малюка. А негативні відповідним чином перебудовують діяльність і поведінку, орієнтують на досягнення результату. Позитивна оцінка як вираження схвалення зі сторони оточуючих при відсутності негативної губить свою виховну силу, оскільки дитина не відчуває цінності першої. Надлишок негативних оцінок при відсутності позитивних породжує невпевненість, боязнь нового, створює напруження в стосунках з дорослими. Тільки врівноважене поєднання позитивної й негативної оцінок створює сприятливі умови для розвитку особистості, самосвідомості.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Назвіть типи мотивів поведінки дітей дошкільного віку.
2. Які нові мотиви поведінки з'являються протягом дошкільного дитинства?
3. Як змінюються і розвиваються моральні мотиви поведінки?
4. Що являє собою ієрархія мотивів?
5. Що таке самосвідомість?
6. Назвіть стадії розвитку Я-концепції з точки зору Е.Еріксона.
7. Що є основним компонентом самосвідомості?
8. Від чого насамперед залежить оцінка дошкільником самого себе?
9. Які показники розвитку самосвідомості складаються в дошкільному дитинстві?

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
2. Гуськова Т. Можно ли воспитать ребенка самостоятельным? // Дошкольное воспитание. – 1988. – №8. – С.65-69.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – С.261-270.

4. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Университетская книга, 1996.
5. Елагина М. Роль оценки взрослого в развитии детей // Дошкольное воспитание. – 1988. - №9. – С.71-76.
6. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – С.268-276.
7. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.294-307.
8. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.104-114.
9. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978. – С.317-324.
10. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.225-235.
11. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С.218-221.
12. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. – 1978. - № 4. – С.61-67.
13. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.209-228.

Тема 3. Моральний розвиток

Поняття про моральний розвиток

Моральний розвиток – процес, який передбачає засвоєння моральних норм, формування моральної свідомості і моральної поведінки.

Моральні якості – постійні властивості особистості, що виявляються у всіх ситуаціях, пов'язаних з прагненням дитини дотримуватися моральних норм.

Моральні норми – суспільно вироблені правила поведінки, якими керуються люди у своєму житті і поведінці.

Моральна поведінка – дії людини стосовно до суспільства, інших людей і предметного світу, що розглядаються з боку їх регуляції суспільними нормами моральності й права.

Вивченням проблеми морального розвитку дитини займався Ж.Піаже. У своїй фундаментальній праці „Моральні судження дитини” він висунув припущення, згідно з яким у роки дитинства існує два види моральності. Генетично першою є моральність примусу, котра будується на характері стосунків між дитиною і дорослим, в основі яких лежить її пристосування до вимог, заборон та вказівок старших. У ході розвитку моральність примусу змінюється моральністю співробітництва, котра виникає на основі розвитку рівноправних взаємин дитини з ровесниками. Отже, Ж.Піаже дотримувався думки, що між інтелектуальністю дитини і її моральністю існує внутрішній зв'язок, оскільки однаковим є механізм її розвитку.

Дослідженнями Ж.Піаже були встановлені дані про те, як діти розуміють і трактують моральні правила. Проводячи бесіди з дітьми, учений вивчав їхні думки про моральність, обговорюючи поведінку персонажів різних коротких сповідань. При цьому він час від часу ставив дитині запитання типу: „А чому б тобі не обдурити його в грі?”. На основі проведених досліджень Ж.Піаже зробив висновок, що в період від 5 до 12 років уявлення дитини про справедливість змінюються від морального реалізму до морального релятивізму.

Моральний реалізм – це тверде і непорушне розуміння добра і зла, у якому поняття справедливості підтверджується авторитетом дорослого. Моральний релятивізм властивий дітям із 11 років. Він базується на думці, що кожен має рівне право на справедливість і повагу. Ж.Піаже вважав, що дитячі ігри та взаємини в групі ровесників дають цінний матеріал для роздумів про моральність. На стадії морального реалізму

діти вірять, що існує лише одне істинне правило для будь-якої гри. Старші діти вважають, що правила можна змінювати або ж приймати нові за згодою всіх учасників гри. Отже, старші відкидають сліпе підкорення авторитету дорослих і розглядають закони моральності як результат співробітництва, узгодженої діяльності та взаємодії ровесників.

У період морального реалізму діти судять про дії інших швидше за їх наслідками, ніж за намірами людей. У широко відомому оповіданні, яке використовують, щоб оцінити моральні судження дітей, описані два хлопчики. Перший, намагаючись допомогти матері, несе на кухню піднос із багатьма склянками і ненароком їх розбиває. Другий – намагаючись крадькома дістати з шафи тістечко, розбиває одну склянку. Хто з них учинив гірше? Молодші діти вважають, що перший, бо він розбив багато склянок, тоді як старші засуджують другого, оскільки вони надають великого значення намірам людини.

Варто сказати, що в дослідженнях, які проводилися Ж.Піаже, вивчався лише один аспект морального розвитку – моральні судження та оцінки, що далеко не висчерпує всіх сторін морального розвитку особистості.

Гідним продовжувачем досліджень Ж.Піаже щодо питання становлення моральної свідомості став американський учений – психолог Лоренс Кольберг, який значно розширив і поглибив його ідеї. Прийнято вважати, що Л.Кольберг створив найбільш загальну теорію морального розвитку особистості, що охоплює весь її життєвий шлях. Ця теорія пройшла експериментальну перевірку в багатьох країнах світу. Розвиваючи ідею Ж.Піаже про те, що еволюція моральної свідомості дитини йде паралельно до її розумового розвитку, Л.Кольберг виділяє в цьому процесі 3 рівні моральної свідомості, кожен з яких включає дві стадії.

Перший – доморальний рівень, особливістю якого є те, що дитина слухається дорослого, щоб уникнути покарання. Норми моралі для неї – щось зовнішнє. Вона виконує правила, установлені дорослими, керуючись егоїстичними спонуканнями. Розглядаючи поняття добра і зла, діти вважають, що людина має підпорядковуватись загальноприйнятим нормам (1-а стадія). Згодом дитина починає орієнтуватися на дії, які є корисними для всіх. Варто діяти так, щоб задовольнити свої потреби, а інші можуть діяти точно так само, але все має бути „по-чесному”. Для цієї стадії розвитку моралі характерною є орієнтація на заохочення та похвалу або будь-яку іншу винагороду (2-а стадія).

Другий рівень конвенційної моралі. („Конвенція” у перекладі з лат. означає „договор”, „угода”). Дитина намагається бути доброю і слухняною, робить усе, щоб заслужити схвалення з боку „значущих інших”, соромиться осуду. У своїй поведінці дитина намагається виправдати очікування дорослих. Типово для цієї стадії чинити відповідно до стереотипу, якого дотримується більшість. Великого значення набувають для дитини наміри, які спрямовують її поведінку (3-я стадія). На 4-ій стадії головною є соціальна точка зору. Дитина виявляє турботу про громадський порядок не лише тим, що дотримується його установок, але й тим, що підтримує й виправдовує його. Вона керується установкою, згідно з якою добре те, що відповідає прийнятим правилам. Характерною є орієнтація дитини на авторитет.

Третій рівень – автономна мораль. Для неї характерним є перенесення моральних рішень усередину особистості. На 5-ій стадії підліток усвідомлює відомість і умовність моральних правил та вимагає їх логічного обґрунтування. Учинки визначаються не зовнішнім тиском чи авторитетом, а власною совістю. Релятивізм (від лат., що означає „відносний”) змінюється визнанням існування деякого вищого закону, що відповідає інтересам особистості. На 6-ій стадії формуються стійкі моральні принципи, дотримання яких забезпечується власною совістю, безвідносно до зовнішніх обставин. Особистість орієнтується на загальнолюдські етичні принципи.

У своїх більш пізніх і останніх працях Л.Кольберг ставить питання про існування ще й 7-ої стадії морального розвитку особистості. На цій стадії моральні цінності виводяться особистістю з більш загальних філософських постулатів. Проте, як вважає Л.Кольберг, цієї стадії досягають небагато людей.

За Л.Кольбергом, усі дошкільники і 70% семирічних дітей перебувають на „доморальному” рівні розвитку моральної свідомості. Більше того, цей найбільш низький рівень зберігається в 30% десятирічних дітей і в 10% 13-16 років. Багато хто з дітей у 13 років вирішує моральні проблеми на другому („конвенційному”) рівні. Розвиток вищого рівня моральної свідомості пов'язаний з розвитком інтелекту: усвідомлені моральні принципи не можуть з'явитися раніше підліткового віку, коли формується логічне мислення. Проте досягнення індивідом певного рівня інтелектуального розвитку, на думку Л.Кольберга, ще не гарантує відповідного рівня свідомості. Навіть інтелектуально розвинуті дорослі люди можуть не мати автономної моралі.

У цілому Л.Кольберг, як і Ж.Піаже, стверджував, що існує тісний закономірний зв'язок між рівнем моральної свідомості, з одного боку, і його віком та інтелектом – з іншого.

Л.Кольберг дотримується думки, що спілкування ровесників сприяє їх моральному розвитку. Спілкування маленької дитини з дорослим розвиває моральний реалізм відповідно до переважаючого авторитету дорослого. Але в стосунках з ровесниками ця відмінність зведена до мінімуму. Діти набувають морального досвіду, обговорюючи правила гри та інші питання спільної діяльності. Вони дізнаються, що група людей може сформувати й змінити ті чи інші закони та навчитися брати до уваги точку зору іншого.

Л.Кольберг надає великого значення взаємодії ровесників та її впливу на моральний розвиток дітей. І цим він відступає від домінуючої в західній психології думки, ніби діти пізнають моральні цінності завдяки тому, що наслідують зразки поведінки своїх батьків чи інших дорослих. Учений не заперечує того, що діти дійсно дізнаються про моральні правила і цінності від дорослих, але він переконаний, що ровесники допомагають дитині оцінити і витлумачити на своєму рівні розуміння одержану інформацію.

Наявність різних поглядів учених на внесок Л.Кольберга у вивчення проблеми моральної свідомості особистості не може заперечити того, що його дослідження та наукові праці сприяли розв'язанню досить важливої проблеми дитячої психології – проблеми морального розвитку дітей різного віку.

Питання морального розвитку дітей посідали чільне місце в працях П.Ф.Каптерева. Він вважав, що велику роль у моральному становленні особистості дитини відіграє товариство ровесників. На його думку, „дитя, яке росте без товаришів, дитя відокремлене, поставлене в дуже несприятливі умови для розвитку почуття суспільності”.

Особливої уваги заслуговують думки В.В.Зеньківського щодо морального розвитку дитини. Він переконаний, що моральне здоров'я дитячої душі є найважливішим і найглибшим фактором її духовного розвитку, це головна моральна сила дитинства, закладена в моральній чистоті, щирості, простодушності і цілісності його духу. Велике значення в моральному розвитку дитини, на його думку, мають ігри. Адже вона вносить у ігри ту ж моральну установку, що і в реальну активність. Іграм належить велика роль у генезисі моральної свідомості. Вони вперше відкривають дитині сферу можливого і бажаного на протилежній сфері реального, що має значення для розвитку моральної свідомості. У грі дитина рухається до добра, до ідеалів, вона стоїть на шляху етичного розвитку.

Значне місце в науковій спадщині Г.О.Люблінської посідає проблема морального розвитку дитини, яку вона розглядала через призму концепції психологічних ставлень, підкреслюючи, що для характеристики моральної вихованості як інтегративне спільне поняття, найбільш перспективне в науковому і практичному розумінні та по-філософському обґрунтоване, може виступати й поняття „ставлення”. Ставлення розглядається нею як „цілісне утворення, сплав почуттів і знань, переживань і практичного досвіду людини”. Г.О.Люблінська підкреслювала, що для характеристики загальної моральної позиції особистості суттєве значення мають ставлення світоглядного характеру, до яких вона відносила ставлення до Батьківщини, праці та інших людей і вважала їх стрижневими в моральному обличчі особистості. Кожне з названих ставлень має дуже широкий спектр вияву, різний ступінь сформованості, стійкості усвідомлення й дієвості.

Система моральних стосунків, за Г.О.Люблінською, формується протягом усього життя, а започатковується тоді, коли дитина починає втягуватись у різні за змістом та організацією форми спілкування з дорослими та ровесниками. На кожному етапі морального розвитку ставлення дитини являють собою єдине ціле, сплав знань, почуттів і практичного досвіду. Саме тому моральна позиція, котра поступово формується в дитини, не може виховуватись „поелементно”. На кожному етапі розвитку вона вимагає органічного узгодження набутих дитиною знань, почуттів, що переживаються, і практичних дій. Лише за таких умов може скластися морально вихована особистість, у якій слова не будуть розходитися із справами. Моральна позиція, визначаючи характер поведінки дитини, створює реальні умови для формування цілої низки якостей особистості: працелюбності, уважного ставлення до людей, вимогливості до себе і до інших, принциповості. Г.О.Люблінська стверджувала, що характер вияву цих якостей особистості значною мірою визначається як особливостями вищої нервової діяльності (на цьому вона особливо наголошувала), так і конкретними умовами виховання дитини, зокрема способом життя дитини і її найближчого оточення, системою взаємин між нею та іншими людьми.

Умови морального розвитку особистості дитини

У дошкільному віці створюються найбільш сприятливі умови для морального розвитку дітей. У цей період розширюється і перебудовується система взаємин дитини з дорослими та однолітками, ускладнюються види діяльності, виникає спільна з однолітками діяльність. Уже в ранньому дитинстві дитина засвоїла широке коло предметних дій, „відкрила” способи використання предметів. Це

„відкриття” неминуче привело її до дорослого як до носія суспільного способу виконання дій, як до зразка, з яким потрібно себе порівнювати. Дитина пильно приглядається до світу дорослих, починаючи виділяти в ньому взаємини між людьми. Дошкільник пізнає світ людських взаємин, відкриває закони, за якими будується взаємодія людей, тобто норми поведінки. Намагаючись стати дорослим, дошкільник підпорядковує свої дії суспільним нормам і правилам поведінки.

Засвоєння нормативів поведінки має першочергове значення для розвитку особистості дитини як соціальної істоти. Протягом раннього і дошкільного дитинства дитина через спілкування з оточуючими її людьми (дорослими, однолітками і дітьми іншого віку) засвоює соціальні норми і правила поведінки. Засвоєння норм і правил поведінки передбачає, по-перше, що дитина поступово починає розуміти й усвідомлювати їх значення; по-друге, що в дитини в практиці спілкування з іншими людьми виробляються звички поведінки; по-третє, що дитина проймається певним емоційним ставленням до цих норм.

Провідним видом діяльності стає сюжетно-рольова гра, де дитина моделює способи поведінки, дії, взаємини дорослих. У ній на перший план висувуються стосунки між людьми і сенс їхньої праці. Виконуючи ролі, дитина вчиться діяти відповідно до моральних норм, прийнятих у людському суспільстві.

У сфері моральних понять, суджень, уявлень, тобто в когнітивній сфері, діти оволодівають різноманітними сторонами суспільної моральної свідомості і насамперед розумінням моральних вимог, критеріїв моральної оцінки. Дитина вчиться добровільно дотримуватися норм моралі, навіть коли її порушення пов'язане з особистою вигодою, і малюк упевнений у безкарності. Таким чином, оволодівши моральною поведінкою, дитина здатна зробити правильний моральний вибір не на словах, а в дії. У сфері морально-ціннісних переживань у дитини складаються морально цінні і морально схвалені ставлення до інших людей. Так, у дитини формуються гуманістичні, альтруїстські почуття і ставлення, наприклад, увага до потреб та інтересів інших, здатність рахуватись з ними, співчуття чужим бідам і радощам, а також переживання вини під час порушення норм.

Для всіх моральних норм характерне те, що вони закріплюють соціальний спосіб поведінки, який дошкільники виражають таким чином: „Не можна обманювати дорослих”, „Маленьких не можна кривдити” і т.д. Тобто діти констатують, що можна робити, а чого не можна. Про сформованість розуміння моральної норми можна говорити в тому випадку, коли дитина пояснює, чому норми необхідно дотримуватися. У дошкільному віці зустрічаються зовсім різні рівні

такого розуміння. Чим молодша дитина, тим частіше вона пояснює необхідність виконання норми, посилаючись на можливі наслідки під час її дотримання для себе або на вимоги дорослих, наприклад: „Потрібно говорити правду, а то дізнаються і покарають”, „Потрібно ділитися іграшками. А потім хто-небудь тобі також дасть”. У 5-7 років дитина розуміє суспільний смисл моральної норми, усвідомлює її об'єктивну необхідність для регуляції взаємин між людьми.

Так, для старшого дошкільника все більшу роль починають відігравати інтереси, бажання іншої людини. Діти цього віку вживають у мовленні слова, що позначають моральні якості та їх антиподи (добрий, забіяка, жадібний, чесний, ябеда та ін.), але зв'язують їх з конкретною образністю дитячого мислення.

Коли дошкільник наочно бачить наслідки дотримання або порушення норми, то йому легше зрозуміти її зміст і віднести до себе. Чим конкретніша норма, тим ближче вона до власного досвіду дитини, тим легше вона усвідомлюється.

Не випадково однією із найнегативніших якостей у дошкільника вважається жадібність, адже основна причина конфліктів між дітьми полягає в тому, що кожний хоче отримати привабливий предмет. Коли іграшка недоступна, то дитина переживає сильні негативні емоції. Дитина не тільки дізнається і розуміє норму, але й відносить її до певної категорії: „добре” або „погано”. Вона прагне дати їй оцінку. У старшому дошкільному віці розвиток моральних оцінок нерозривно пов'язаний з тим, як дорослий оцінює вчинки дітей. Так, легше розуміються та оцінюються ті якості, які дорослий частіше виділяє й оцінює. Старший дошкільник стає ініціатором бесід із батьками і вихователями, тему яких можна позначити так: „Що таке добре, а що таке погано”.

У віці 3-7 років у дітей складаються еталони-зразки, які містять більш або менш узагальнене уявлення про позитивну або негативну поведінку в життєвих ситуаціях. Дошкільник співвідносить свою поведінку не тільки до конкретних дорослих, але й до узагальнених уявлень. Тобто зовнішній зразок поведінки дорослого переходить у внутрішній план, розширюючи можливості морального розвитку особистості.

Етичні еталони виступають полярно взаємопов'язаними категоріями добра і зла. Дитина засвоює значення етичних еталонів через спільне з дорослим або іншою дитиною розумове й емоційне спілкування. Моральний розвиток самої дитини у великій мірі залежить від того, наскільки в неї розвинена здатність співвідносити свої дії з етичними еталонами.

У дошкільному віці зростає вплив оцінки дорослого на поведінку дітей, бо дорослий виступає зразком, еталоном, з яким дитина порівнює себе і свої дії.

Оцінюючи вчинки дитини, дорослий за допомогою позитивної оцінки фіксує правильний спосіб поведінки, а за допомогою негативної – руйнує негативний спосіб. Дієвість оцінки, її вплив на моральний розвиток малюка прямо залежить від уміння педагога, батьків здійснити оцінний вплив. Оцінка дорослого повинна відповідати певним вимогам, тобто бути:

- об'єктивною і в той же час тактовною, тому в учинку спочатку виділяють позитивні сторони, про негативні говорять ніби мимохідь, але так, щоб дитина зрозуміла, чим саме незадоволений дорослий. Оцінювати потрібно не саму дитину, а її вчинок. До догани потрібно вдаватися у виключних випадках, показавши, як потрібно діяти;

- орієнтованою на власну поведінку дитини, а не на порівняння її з іншими дітьми, щоб не принижувати в очах дорослих, не руйнувати спільної діяльності;

- диференційованою, оскільки загальні оцінки нічого не дають для розвитку особистості. Потрібно показати, за що дитина оцінюється певним чином. І дитина буде прагнути повторити дію, щоб знову заслужити позитивну оцінку;

- систематичною, а не даватися від випадку до випадку;
- включаючою поєднання вербальних і невербальних способів впливу. До останніх дошкільники особливо чутливі.

Співвідношення різних способів оцінки залежить від віку, індивідуальних особливостей вихованців, ситуації.

У дитячій психології існують ефективні методи формування моральних якостей особистості дитини. Досить продуктивним є метод, коли дитина стає в такі умови, де вона вимушена зіставляти свої реальні дії з реальними еталонами.

Оволодіння моральними співвідносними діями приводить до того, що дитині стає болісно усвідомлювати ідентичність своїх вчинків з діями негативної моделі. Емоційне негативне ставлення до негативної моделі організовує волю дитини і приводить її до прагнення більше відповідати позитивній моделі.

Формування позитивних особистісних якостей через співвіднесення реальних учинків дитини з моральними еталонами буде ефективним, коли дорослий спілкується з дитиною в довірливому і доброзичливому тоні, виражаючи впевненість у тому, що ця дитина не може не відповідати позитивній моделі. Коли дорослий прирівнює

майбутню поведінку дитини до позитивного еталона поведінки, то це дає бажане зрушення в подальшому розвитку особистості дитини.

Розвиток моральної поведінки

У старшого дошкільника формуються узагальнені уявлення про дружбу, взаємодопомогу, відданість, доброту.

Моральні уявлення дошкільника впливають на його повсякденне життя. У реальному житті дитина демонструє спроби здійснювати моральні дії і розв'язувати конфлікти, проявляючи емоційну спрямованість на оточуючих.

Однак моральні норми, навіть ті, котрі дитина добре знає, не відразу починають керувати її поведінкою. Спочатку вони виконуються тільки за вимогою дорослого або в його присутності, легко порушуються дитиною. Причому малюк не помічає цього порушення і, негативно оцінюючи подібну поведінку в цілому, до себе негативну оцінку не відносить.

Засвоївши норму, дитина насамперед починає контролювати поведінку однолітка. Їй легше бачити і оцінювати наявність моральних якостей і виконання норм ровесником, ніж собою. Дуже часто вона правильно оцінює виконання моральних норм товаришами і помиляється відносно себе. Прагнення утвердитися в знанні моральної норми приводить до появи особливих висловлювань на адресу дорослих – „скарг-заяв”, які містять повідомлення про порушення правил ким-небудь із дітей. Дитина, звертаючись до дорослого, хоче утвердитися в тому, чи правильно вона розуміє норму або правило. Поступово, оцінюючи поведінку однолітка, порівнюючи себе з ним, прислухаючись до оцінки своїх учинків дорослими і товаришами, малюк підходить до реальної самооцінки.

У старших дошкільників усе частіше спостерігається не прагматична поведінка, коли моральний учинок пов'язаний з вигодою для себе, а безкорисна, коли поведінка не залежить від зовнішнього контролю, а її мотивом є моральна самооцінка.

У віці 5-7 років дошкільники переходять від стихійної моральності до свідомої. Для них моральна норма починає виступати як регулятор взаємин між людьми. Старший дошкільник розуміє, що норми необхідно дотримуватись, щоб колективна діяльність була успішною. Необхідність у зовнішньому контролі за дотриманням норми зі сторони дорослого відпадає. Поведінка дитини стає моральною навіть під час відсутності дорослого й у випадку, коли дитина впевнена в безкарності свого вчинку і не бачить вигоди для себе.

Таким чином, розвиток моральних суджень та оцінок необхідний, але недостатній для морального розвитку. Головне – створити умови, коли норма моралі почне регулювати реальну поведінку дитини, тобто встановити зв'язок між моральною свідомістю й моральною поведінкою. Тільки при наявності такого зв'язку норма стає мотивом поведінки і виконує спонукальну смислоутворюючу функцію. Тоді свідомість дитини переходить з результату на процес виконання норми, і вона дотримується норми заради неї самої, тому що не може чинити інакше. А дотримання норми виступає емоційним підкріпленням для дошкільника. Взаємозв'язок моральної свідомості і поведінки встановлюється тоді, коли дитину вправляють у моральних учинках, ставлять у ситуацію морального вибору, коли вона сама вирішує, як учинити: піти на цікаву прогулянку чи допомогти дорослому; з'їсти цукерку самій чи віднести мамі; погратися з новою іграшкою або уступити її молодшому. Роблячи вибір на користь дотримання норми, переборюючи миттєві бажання і поступаючись власними інтересами на користь іншого, щоб порадувати його, дитина отримує задоволення від того, що вчинила правильно. Поступово така поведінка стає звичною, і з'являється потреба дотримуватись норми.

Експериментальне вивчення психологічних особливостей дітей дошкільного віку в заданій ситуації подвійної мотивації, де стикалися безпосередні імпульсивні бажання дитини і вимоги дорослого (експерименти: „Загадкова коробка” – не заглядати в залишену без нагляду коробку; „Незвичні жмурки” – незаконно (не за правилами) не присвоювати предмет, який сподобався; „Лотерея” – незаконно не претендувати на те, що не належить їй по праву), дозволило виділити три основних типи поведінки дітей: дисциплінований, недисциплінований правдивий, недисциплінований неправдивий.

Дисциплінований тип поведінки зустрічається в усіх вікових групах. При цьому дошкільник по-різному виконує інструкцію дорослого. З трьох-чотирьох років діти починають використовувати прийоми „відвернення” від ситуації, що провокує порушення інструкції. Діти п'яти-семи років менше переживають потребу в таких прийомах, набуваючи стійке вміння свідомо стримувати себе. З віком спостерігається зміна мотивації дисциплінованого типу поведінки. Якщо малюки частіше дотримуються інструкції через боязнь осуду або бажання емоційної ідентифікації з дорослим, то старші дошкільники ведуть себе дисципліновано через усвідомлення необхідності виконання правил поведінки.

Недисциплінований правдивий тип поведінки виявлений у всіх вікових групах. Прояв цього типу в молодшому і старшому дошкільному віці має свої особливості. Молодший дошкільний вік характеризується перевагою істинно-імпульсивної поведінки, яка виявляється в тому, що діти, порушивши інструкцію дорослого, легко признаються у своєму порушенні.

Діти середнього і старшого дошкільного віку, порушивши інструкцію, частіше переживають емоційні затруднення: вони стурбовані навіть наодинці самі з собою, схвильовані. Під час появи дорослого стурбовано признаються в тому, що порушили вимогу.

Недисциплінований неправдивий тип поведінки може виникнути в будь-якому дошкільному віці. Однак найяскравіше він представлений у п'ять-шість років.

У генезисі недисциплінований правдивий тип поведінки набуває тенденцію до зменшення. Спостерігається переміщення цього типу в сторону дисциплінованого правдивого або недисциплінованого неправдивого, тобто з віком відбувається закріплення крайніх типів поведінки.

У сфері розвитку моральної поведінки приклад дорослого відіграє найважливішу роль. Недарма В.О.Сухомлинський підкреслював: „Дитина – це дзеркало морального життя батьків”. Позитивний приклад батьків сприяє тому, що малюк легко і ненав'язливо вчиться жити відповідно до норм, прийнятих у суспільстві. Норма, яка тільки декларується, але не дотримується дорослим, ніколи не стане впливати на реальну поведінку дитини. Більше того, малюк зрозуміє, що моральні норми можна порушувати безкарно, дотримуватись необов'язково. Так народжується пристосовництво, лавірування. Дитина неухильно виконує норму в одних умовах і порушує в інших, не переживаючи почуття вини.

Походження негативних особистісних утворень

Можна спостерігати два способи поведінки, які дуже відрізняються один від одного, коли дошкільник порушує моральні норми. По-перше, норма порушується несвідомо, коли дитина діє під впливом ситуативних бажань. Така поведінка виступає як вікова особливість. Це свідчить про несформованість механізмів моральної поведінки і про те, що норма ще не стала внутрішньою психологічною інстанцією, а залишається зовнішньою вимогою. Дитина, знаходячись у владі миттєвих бажань, здійснює негативні вчинки, не задумуючись про наслідки.

По-друге, під час свідомого порушення норми дитина усвідомлює суперечності між своєю поведінкою і соціально схваленим зразком. У цьому випадку слід говорити про проступки. Щоб показати їх природу, можна порівняти дві дуже подібні зовні, але насправді кардинально відмінні форми поведінки: проступки і пустощі. Г.О.Люблінська показала їх відмінності.

Пустощі характеризуються доброзичливим ставленням до людей. Дитина активна, ініціативна, винахідлива, а її поведінка забарвлена в яскравий позитивний емоційний тон, має безкорисливий характер. Види пустощів різні. У ранньому віці з'являються пустощі, які виступають варіантом гри, що служить їх джерелом. Вони типові для дітей приблизно до п'яти років. Дитина зосереджується на діях уявлюваного персонажа. Пустощі стають самоціллю, джерелом бурхливих позитивних емоцій, витісняючи сюжет, коли ігровий сюжет зберігається як фон і служить своєрідним виправданням виконуючих дій та їх наслідків.

У 4-7 років у дітей спостерігаються пустощі, мотивом яких є питання „Що станеться, коли ...?” (відкрити кран і закрити пальцем струмінь води). Їхнім джерелом виступає пізнавальне ставлення в малюків до навколишнього і прагнення його досліджувати. Такі пустощі найчастіше зустрічаються в ініціативних дітей, у їх основі лежать позитивні риси особистості, що формуються: активність, ініціативність, допитливість.

Протягом дошкільного дитинства помітні пустощі, мотивовані питанням „Що я можу?”. Їх джерелом виступає розвиток самостійності. Такі пустощі межують із бешкетуванням. А протікають вони за такою схемою: дитина порушує правила і чекає реакції дорослого. Так вона перевіряє свою силу, стверджує своє „я”, намагається ніби окреслити коло дозволеного.

В основі більшості проступків лежить невміле, але дуже гаряче прагнення захистити своє „я” від переживань, ущемлень та образ. До них приводять часті покарання, немотивовані заборони, окрики, образливі прізвиська, насмішки, нестача любові і спілкування з дорослими та однолітками, почуття покинутості і непотрібності. Вони з'являються тоді, коли дитина не може позитивно самоутверджуватися внаслідок неправильної стосовно до неї позиції дорослого. Намалювала дитина малюнок, а вихователь не помітив, похвалив іншого. Тоді дитина порвала чужий малюнок і була помічена дорослим. Повторюючись, проступки утворюють стиль поведінки, закріплюються і перетворюються у звичку. Вони формують негативні риси характеру. Деякі з них найчастіше зустрічаються в дошкільників: упертість, брехливість, заздрість, забіякуватість та ін.

Упертість виявляється в тому, що дитина наполягає на своїй вимозі, навіть коли розуміє її абсурдність і нездійсненність. Часто діти свідомо висувають такі вимоги, яких дорослий не може виконати. Упертість виникає найчастіше в тому випадку, коли дорослий обмежує можливості малюка, не дає йому самостійно діяти і виявляти свої бажання. „Вона ще маленька”, – стверджують одні батьки і прагнуть усе зробити за дитину. „Вона вже велика”, – говорять інші і висувають цілий ряд заборон, часто без урахування вікових та індивідуальних можливостей. Часто дитина, яка виявляє упертість, не може відмовитися від початкової вимоги. До основних причин упертості слід віднести протест дитини проти несправедливого ставлення і приниження достоїнства; нетактовність дорослих, нерозумне обмеження самостійності і надто строге ставлення до дитини; ігнорування її особистих бажань.

Найбільш поширені причини дитячої брехливості – страх перед покаранням і негативний приклад дорослого. Характерно, що брехня завжди має якийсь корисливий мотив, мотив утилітарної вигоди, чим і відрізняється від дитячої фантазії.

Брехня як навмисне викривання істини з'являється тоді, коли дитина починає розуміти необхідність підкорятися певним правилам, які проголошує дорослий. Такі ситуації стають для дитини ситуаціями „подвійної мотивації”. Домагаючись того, щоб бути визнаним дорослим, дитина, яка порушила правило, часто вдається до брехні. Брехня може виникати як побічний наслідок розвитку потреби в домаганні, тому що вольова сфера дитини недостатньо розвинена для послідовного виконання вчинків, що ведуть до визнання. Брехня виникає як компенсація недостатності вольової поведінки.

У реальній практиці боротьба з такими негативними явищами, як брехня, часто зводиться до того, що дорослі намагаються знизити рівень домагання дитини тим, що обвинувачують її в брехні: „Ти брехун!”. Грубо звинувачена брехня, яка виникає як засіб реалізації нездійснених домагань на визнання, не приведе до позитивних результатів. Дорослий повинен зуміти виявити дитині довіру і виразити впевненість у тому, що вона не буде надалі принижувати себе брехнею. У вихованні дитини акцент повинен робитися не на зниженні домагання на визнання, а наданні правильного напрямку розвитку цієї потреби.

Брехня починає розвиватися, коли в дитини не сформувалась потреба в правдивому ставленні до інших людей, коли чесність не стала якістю, яка підвищує значущість дитини в очах інших людей.

У дошкільному віці при реалізації домагань на головну роль у грі, на перемогу в спортивних змаганнях та інших аналогічних ситуаціях у

стосунках дітей може виникнути заздрість. Вона викликається тим, що в дошкільників на перший план виступають зовнішні соціальні стосунки і соціальна ієрархія („хто головніший“).

Заздрісній дитині стає складно співпереживати визнаному, радіти радості переможця. Разом з тим деякі діти дошкільного віку (чотириох, п'яти і шести років) здатні виявити співчуття при умові власного успіху. Співпереживання дитини, яка досягла успіху, неуспішний створює особливу атмосферу солідарності: усі учасники цієї ситуації стають уважнішими один до одного, доброзичливішими. Однак у змагальних ситуаціях діти часто виявляють такі негативні форми поведінки, як заздрість, злорадство, зневажання, хвастовство.

Для того, щоб попередити успіх іншого, дитина може здійснювати своєрідні символічні дії. Ці дії здійснюються у формі своєрідного „чаклунства“: „Не попадеш, не попадеш!“, „Мимо! Мимо!“.

Забіякуватість найчастіше виникає в гіперактивних дітей, які не знаходять іншого застосування своєї енергії в яких-небудь заняттях, іграх. Забіякуватість є наслідком того, що дитина не вміє спілкуватися, установити позитивні стосунки з товаришами, і тоді виникає прагнення ображати інших. Таку форму поведінки дитина починає поширювати не тільки на своїх кривдників, але й на маленьких, слабких, беззахисних. Вона знаходить задоволення в тому, що її бояться. Відчуття своєї сили приводить до ще більшої забіякуватості і ще до більшого погіршення стосунків з однолітками. До забіякуватості приводить культ сили в сім'ї, неправильна позиція дорослих: „дай здачі!“, „поважають тільки сильних“.

Емоційне благополуччя дитини в групі

Становище в групі однолітків суттєво відображається на моральному розвитку особистості дитини. Від цього залежить, наскільки дитина почуває себе спокійною, задоволеною, у якій мірі вона засвоює норми стосунків з однолітками. „Зірка“ (як і „кращі“) знаходиться в групі в атмосфері щиросердечного обожнювання. „Зіркою“ дитина стає за красу, чарівність, за здатність швидко оцінювати ситуацію і бути лояльною, за те, що вона знає, чого хоче, за здатність, не коливаючись, брати на себе відповідальність, не боятися ризику. Однак діти з особливо високою популярністю можуть „заразитися“ надмірною самовпевненістю, зазнайством.

„Зневажливі“, „ізолювані“ діти часто відчувають у ставленні до себе незацікавленість ровесників або зневажливу поблажливість. Таких приймають у гру на посередні ролі. У цих дітей накопичується образа і готовність повстати проти нав'язливих умов життя в групі. В інших

випадках ці діти шукають шляхи встановлення стосунків із „зіркою“ через підлезування, подарунки, беззаперечного підкорення. „Ізолюваний“ переживає „емоційний голод“ у спілкуванні з однолітками. Почуття його гострі: він може обожнювати когось із групи за його доблесті (реальні і міцні або ефемерні) або ненавидіти за зневагу до своєї персони. Тривале вивчення міжособистісних стосунків показало, що „ізолюваних“ може і не бути.

Як же з'являються „ізолювані“ в дитячій групі? Особливе місце в житті дітей займають ігри, мета яких – перевірка власної сили, пізнання своєї цінності. І не тільки це, але – реванш! Реванш що б то не було. Тому важливо „хто краще“ і „хто ще краще“: „У мене довший крок!“, „Я найвлучніший!“, „Я найшвидший!“, „Я найспритніший!“, „Я найсміливіший!“. Так, у боротьбі набувається визнання у своєму середовищі, дитячій спільності. Благополуччя дітей залежить не тільки від того, як їх оцінюють дорослі, але й від думки однолітків.

У дітей тверді правила оцінки членів свого дитячого суспільства, і вони не завжди і не в усьому збігаються з думкою дорослих. Для дорослих нерідко стає несподіванкою, що в „зірках“ виявляється не той, на кого вони надіялись.

„Ізолюваними“ стають з багатьох причин. Одна дитина часто хворіє, рідко ходить у дитячий садок, і діти не встигають пригланутися до неї, та і сама вона нікого не знає, вона завжди новенька. Друга має фізичні недоліки – неохайна, тече з носа, товста – не може швидко бігати – і також не прийнята в дитяче суспільство, її зневажають. Третя ніколи раніше не відвідувала дитячого садка – не спілкувалася з іншими дітьми, не володіла ні навичками спілкування, ні ігровими вміннями – і також не прийнята в дитячій групі. Причин, через які дитина виявляється „ізолюваною“, багато, наслідок один – соціальний розвиток здійснюється неповноцінно. Дитина з низькою популярністю, не надіючись на співчуття і допомогу зі сторони однолітків, нерідко стає егоцентричною, замкнутою, відчуженою. Така дитина буде ображатися і жалітися, хвастатися, фальшивити і брехати. Такій дитині погано, й іншим з нею також погано.

Ця хвороба соціалізації не повинна перетворитися в хронічний стан, в асоціальну властивість особистості. Непопулярній дитині потрібно допомогти реалізувати домагання на визнання серед ровесників. Необхідно проводити свого роду соціальну терапію, щоб попередити неправильний розвиток дитини, сприяти формуванню в неї активності.

Соціальна терапія в даному випадку повинна виходити з двох основних положень. По-перше, необхідно створити певний соціальний

мікроклімат у дитячому колективі, підібрати різноманітні заняття, у яких кожна дитина могла б реалізувати своє домагання на визнання. По-друге, у непопулярних дітей потрібно спеціально розвивати соціальні навички спілкування.

У групі, де є непопулярні діти, необхідно спеціально організувати ігри, де переможцем була б непопулярна дитина. Ігри потрібно підбирати з урахуванням особливостей кожної непопулярної дитини. Дорослий повинен демонструвати заохочувальне ставлення до непопулярної дитини: надати їй перевагу, захоплюватися нею. Крім того, вихователь повинен хвалити непопулярних дітей у всіх видах діяльності – за чергування, за гарний малюнок, аплікацію тощо.

Звичайно, набуття популярності в дитячій групі тільки за рахунок заохочення дорослого не буде постійним. Більш міцна популярність повинна бути закріплена реальними успіхами дитини в умовах її щоденного спілкування з однолітками.

Від вихователя вимагається велика робота, спрямована на регулювання дитячих взаємин, створення в групі загальної доброзичливої атмосфери, вирівнювання положення, що займають у групі різні діти.

Роль художньої літератури в моральному розвитку

Важливу роль у формуванні моральних суджень і оцінок відіграє художня література. Дослідження О.В.Запорожця, які були присвячені вивченню сприймання дошкільниками казки, дозволили виділити такі особливості. Дитину не задовольняють невизначені ситуації, коли невідомо, хто хороший, а хто поганий. Діти відразу ж прагнуть виділити позитивних героїв і безвідмовно приймають їхні позиції. А відносно всіх, хто перешкоджає здійсненню задумів, стають в різко негативне ставлення. Під час слухання літературного твору дошкільник займає позицію „всередині нього”. Він прагне наслідувати улюблених героїв. Так виникають механізми моральної ідентифікації, внутрішня дія в уявлюваному плані, збагачується особистий досвід дитини, адже вона активно переживає події, у яких не брала участі. Літературні персонажі фіксуються у свідомості дитини відповідно до певної характеристики. Дошкільнику дуже важко віднести себе до негативного персонажа. Так, дитина, навіть розуміючи, що порушила моральну норму, не може ототожнювати себе з Карабасом, а стверджує, що поступила, як Буратіно (С.Г.Якобсон).

Діти 3-4 років не усвідомлюють мотивів свого ставлення до героя, просто оцінюючи його як „поганий” або „хороший”.

У 3-4 роки дитина вже може дати правильну моральну оцінку, не осмислюючи ситуацію, а переносючи своє позитивне або негативне ставлення на конкретні вчинки героїв. Ставлення до героя і визначає його оцінку малюком. У віці близько 4 років може спостерігатися неспівпадання емоційного і морального ставлення до героя. У 4-5 років формуються поняття „погано”, „добре”. Тоді і виникає оцінка героя на основі змісту його вчинків. Дитина проникає у взаємодію персонажів і враховує не тільки те, хто виконав дію, але й на кого вона спрямована. Після 4 років з розвитком співчуття і сприяння герою виникає моральна аргументація. Тепер діти вказують на суспільну значущість учинків. Таким чином, дії в уявлюваному плані допомагають дитині підійти до осмислення мотивів поведінки, а емоційне ставлення до героя починає відокремлюватися від моральної оцінки його вчинків.

Старші дошкільники розуміють моральну сторону народних казок. Негативна моральна сторона вчинків героїв викликає різний протест й обурення. Діти свідомо стають на сторону добра.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що включає в себе моральний розвиток дошкільника?
2. Назвіть основні типи поведінки дітей дошкільного віку.
3. Які умови формування моральних якостей особистості?
4. Які позитивні результати розвитку потреби у визнанні?
5. Якими можуть бути негативні наслідки розвитку потреби у визнанні?
6. При яких способах поведінки дитина порушує моральні норми?
7. Яка різниця між пустощами і проступками?
8. У чому виявляється впертість дитини?
9. Назвіть найбільш поширені причини дитячої брехливості.
10. Якими методами можна ефективно формувати моральні якості дитини?

Література

1. Ахромаева Л. Эгоистичность и причины ее возникновения // Дошкольное воспитание. – 1986. - №2. – С.42-43.
2. Кононко О. Психологічний комфорт як передумова становлення особистості / Дошкільне виховання. – 1994. - № 7. – С.4-5.
3. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.235-254.
4. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С.224-225.
5. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998 – С.264-280.
7. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984.

Тема 4. Розвиток темпераменту і характеру

Вікові особливості виникнення і прояву різних властивостей темпераменту

Темперамент – індивідуальні особливості людини, що виявляються в певній її збудливості, емоційній вразливості, швидкості перебігу психічної діяльності.

В основі індивідуальності дитини лежать її природні особливості, обумовлені всілякими комбінаціями людських генів, деякими анатомо-фізіологічними особливостями організму, головного мозку, органів чуття, а також типологічними властивостями нервової системи, тобто типом вищої нервової діяльності. Тип вищої нервової діяльності в психології розглядається як фізіологічна основа темпераменту.

Темперамент – характеристика індивіда зі сторони його динамічних особливостей: інтенсивності, швидкості, темпу, ритму психічних процесів і станів.

Судити про те, до якого типу темпераменту належить дитина, можна на основі аналізу її діяльності, зовнішньої поведінки, її реакцій на різні впливи. Причому чим менша дитина, тим легшою і надійнішою буде ця класифікація. Тип вищої нервової діяльності не визначає змісту її діяльності (буде, спостерігає за рибками, свариться). На тип вищої нервової діяльності вкаже те, як вона буде – спокійно чи метушливо, чи може годинами дивитися на рибок, що плавають, чи зривається з місця, не встигнувши присісти біля акваріума, чи пускає в хід кулаки, кричить чи мовчки виходить від кривдника.

Уже в перші дні життя немовлята помітно відрізняються один від одного. Н.І.Касаткін стверджує, що 25 років роботи щодо вивчення утворення ранніх умовних рефлексів у немовлят (від народження до одного місяця) він не зустрів двох дітей з абсолютно однаковими властивостями нервової системи. Істотні відмінності виявляються в тому, як діти засинають і як переходять від сну до неспання. У дітей більш старшого віку типологічні відмінності особливо яскраво помітні в іграх, побутових процесах, спілкуванні з дорослими та однолітками. Склад властивостей темпераменту виникає не відразу, а розгортається в певній послідовності, яка обумовлена такими причинами:

- по-перше, загальними закономірностями дозрівання нервової системи і розвитку психіки;
- по-друге, дозріванням ендокринного апарату;
- по-третє, специфічними закономірностями дозрівання кожного типу темпераменту.

Оскільки тип темпераменту обумовлений загальним типом вищої нервової діяльності і розуміється як генотип, то, на думку В.С.Мерліна, він виявляється не з моменту народження, а лише тоді, коли дозрівають основні властивості нервової системи. Лише дуже незначні властивості виявляються з перших днів життя. Перші ознаки темпераменту в нормальній здоровій дитини виявляються в тому, скільки і як вона кричить протягом доби, наскільки інтенсивні і швидкі ссалні рухи, який ступінь координованості перших спонтанних рухів.

Поступове розгортання темпераменту полягає в тому, що різні властивості його виникають і виявляються в різному віці. Так, наприклад, тривожність у вигляді підвищеної збудливості та інтенсивності реакції страху виявляється вже в перші місяці життя, імпульсивність як індивідуальна особливість – на початку другого року життя, агресивність – у два з половиною роки. Потрібно також відмітити, що далеко не всі психічні властивості певного типу темпераменту і обумовлені ним індивідуальні психологічні, властиві дорослій людині, спостерігаються в дитячому віці. Тип темпераменту, або симптомокомплекс властивостей темпераменту, виникає не весь відразу, а розвивається в певній послідовності. Ця послідовність обумовлена як загальними закономірностями дозрівання вищої нервової діяльності і психіки дитини в цілому, так і специфічними закономірностями дозрівання кожного типу нервової системи. До специфічних вікових особливостей нервової системи протягом переддошкільного і дошкільного належать: слабкість як збуджувального, так і гальмівного процесів, їх неврівноваженість, а також дуже висока чутливість. Тому індивідуальні особливості темпераменту, що залежать від слабкості і неврівноваженості нервових процесів, не виділяються із загального фону і взагалі рідко виділяються в цьому віці. Подібність нервової системи дитини із слабким типом є віковою особливістю і яскравіше виражена в молодших дошкільників, ніж у старших. Ця слабкість виявляється в її швидкому виснаженні, пониженої працездатності, підвищеній збудливості і чутливості, що приводить до неадекватної поведінки. Про таку поведінку говорять тоді, коли сила реакцій дитини не відповідає силі подразника. Наприклад, у відповідь на спокійне зауваження дорослого малюк плаче, викрикує образливі слова. Підвищена збудливість є причиною того, що діти під впливом емоційно насиченої ситуації на святі, у театрі кричать, устають зі своїх місць, порушують правила поведінки. Емоційні перевантаження приводять до розбалансування поведінки. Мистецтво педагога полягає в тому, щоб захистити нервову систему дитини від перенапруження, визначивши для неї допустиму силу стимулу.

Знижена працездатність веде до швидкої втомлюваності. Причому вона настає швидше, коли діяльність не цікава, передбачає часту зміну подразників, велику кількість нової інформації, занадто важка або явно нездійснима, а також протікає в надто багаточисленній групі. Перевтома настає при занадто сильній і тривалій концентрації уваги малюка на якому-небудь одному виді діяльності: малюванні, розгляданні картинок. Зовнішня перевтома виявляється так: дитина губить інтерес до роботи, стає в'ялою, безініціативною, неухважною. Її погляд розсіяний, а рухи некоординовані. Дорослий, вчасно помітивши ознаки перевтоми, дає можливість малюку відпочити або чергує занадто різні види діяльності, краще розумову з практичною. Він включається в діяльність дитини і допомагає їй швидше її завершити, а потім пропонує завдання, яке вимагає тривалої активності. Витривалість нервової системи, а слідом за нею і працездатність зростає в дошкільному віці, досягаючи максимальної величини до 7-8 років, а пізніше майже не змінюється.

У перші сім років життя діє характерна слабкість збудження і гальмування, що виявляється в малій витривалості, швидкій утомлюваності, швидкому виникненні охоронного гальмування, яке загальмовує дії під впливом подразника. Дитина на фізкультурному святі порушує правила, раптом перестає слухати вказівки дорослого, брати участь у спільній діяльності. Така поведінка – сигнал вихователю про те, що нервова система малюка перевантажена і йому потрібний відпочинок. Слабкість гальмування найбільш яскраво спостерігається у двох варіантах. Перший – порушення заборон. Малюк вихвачує іграшку в товариша, залазить у калюжу, з'їдає чужу цукерку, хоча знає, що цього не можна робити. Подібна імпульсивність поведінки особливо виражена в ранньому і молодшому дошкільному віці. У міру підростання виникають стримуючі психологічні механізми, пов'язані з виконанням норм і правил поведінки. Так, дисциплінованість, організованість, відповідальність починають впливати на властивості темпераменту, і дитина стримує імпульсивне бажання.

Другий варіант, обумовлений слабкістю гальмування, – це передчасні реакції, коли при проведенні естафет, рухливих ігор малюк починає дію, не дочекавшись сигналу.

Протягом дошкільного дитинства процеси збудження і гальмування неврівноважені, переважає перший. Тому дитина нагадує холерика. Неврівноваженість виявляється в нестійкості реакцій, їх мінливості. У малюка знижений контроль за своїми діями, часто змінюється настрій, він імпульсивний. Стереотипи поведінки в малюка нестійкі і легко руйнуються, особливо в ранньому дитинстві. Зміна звичної обстановки приводить до погіршення самопочуття, а

захворювання – до руйнування сформованих культурно-гігієнічних навичок. Адже останні вимагають постійного підкріплення, щоб стати стійкими.

До вікових особливостей належить і більш швидке порівняно з дорослими відновлення сил. Спостереження за віковими особливостями поведінки показують, що в дошкільників (особливо молодших) слабко виражена і така властивість нервових процесів, як інертність. Його поведінка ситуативна, він погано переносить всілякі незручності, обмеження в часі, надзвичайно часто забувають образи, смуток, обіцянки, його звички дуже нестійкі і швидко руйнуються. Багато дослідників вказують на те, що з віком змінюється характер рухливості нервових процесів. Рухливість основних нервових процесів у дитини залежить від вікової слабкості і нерівноваженості збудження і гальмування, а також від своєрідного співвідношення сильної і швидкої іррадіації з дуже слабкою і повільною концентрацією цих процесів.

Протягом дошкільного дитинства змінюється баланс, співвідношення основних нервових процесів, а разом з ним змінюється і співвідношення вікових і типологічних особливостей дитини. Оскільки в старшому дошкільному віці відбувається посилення врівноваженості, то старший дошкільник із урівноваженим типом нервової системи більш урівноважений, ніж молодший, який також відрізняється типологічною врівноваженістю. Слід звернути увагу на те, що І.П.Павлов у класифікації типів вищої нервової діяльності розрізняв урівноважені і нерівноважені підтипи в сильному типі нервової системи. А для дитини характерне поєднання нерівноваженості зі слабкістю обох нервових процесів. Цей типологічний варіант у традиційній класифікації не розглядається.

Таким чином, виділені вікові закономірності дозрівання властивостей загального типу, який у дошкільному віці характеризується відносною слабкістю, недостатньою інертністю і нерівноваженістю процесів збудження і гальмування, дають основи вважати, що існує специфічний віковий тип нервової системи в дітей.

Співвідношення спадкового і набутого в темпераменті

Досить важливим є питання про співвідношення спадкового і набутого в походженні темпераменту. У ряді досліджень, спрямованих на вивчення ролі спадковості у формуванні вищої нервової діяльності тварин, одержані багаточисленні факти, які прямо чи безпосередньо вказують на участь спадкового фактора в походженні сили та інертності нервових процесів, а також їх рухливості.

Для вивчення ролі спадковості в походженні темпераменту звичайно використовують близнюковий метод. Дані, отримані при зіставленні властивостей темпераменту в однойцевих і різнойцевих близнюків, котрі виховуються в різних і однакових умовах, підтверджують участь спадковості в походженні деяких властивостей темпераменту (інтроверсії-екстраверсії, нейротизму, афективності). Існують також факти, що основу спадковості темпераменту складає полігенний механізм. Спадковий фактор існує, таким чином, не для кожної окремої властивості, а для комплексу властивостей.

Тим часом учені не заперечують факту мінливості властивостей типу нервової системи. Школа І.П.Павлова завжди приділяла увагу ролі різних зовнішніх умов у формуванні і мінливості властивостей нервової системи. І.П.Павлов підкреслював, що поведінка людини обумовлюється „не тільки природженими властивостями нервової системи, але й тими впливами на організм під час її індивідуального існування, тобто залежать від постійного виховання і навчання в найширшому розумінні цих слів. І це тому, що поряд із названими вище властивостями (силою, урівноваженістю, рухливістю) нервової системи виступає і найважливіша її властивість – найвища пластичність. Відомо також, що велике значення в плані зміни природних властивостей нервової системи І.П.Павлов надавав цілеспрямованому систематичному тренуванню нервових процесів. Ураховуючи це, вихователь може спрямовувати діяльність дітей, сприяти тренуванню в кожній дитини властивостей нервової системи, які цього тренування найбільше потребують. Так, навіть збудливий тип, що відрізняється сильними збуджувальними процесами, при тренуванні може розвинути здатність до сильного гальмування. У деяких випадках виявлені факти зміни властивостей темпераменту під час різкого погіршення побутових і матеріальних умов, під час перенесення тяжких захворювань, під впливом трагічних подій у сім'ї, а також у результаті виховної роботи. Однак прижиттєва зміна під впливом зовнішніх умов торкається лише окремих властивостей, а не самого типу в цілому.

Мінливість темпераменту в дошкільному віці різноманітна за своїми формами і має специфічні для даного віку риси. У процесі вивчення дітей дошкільного віку помічені такі зміни темпераменту:

- а) зміна окремих властивостей темпераменту;
- б) зміна структури темпераменту;
- в) зміна типу темпераменту в цілому (у дітей раннього віку).

Фізіологічною передумовою мінливості темпераменту в дошкільників є висока пластичність нервової системи дітей. Тип вищої нервової діяльності в цьому віці продовжує формуватися, нервові

процеси ще не змінилися, недостатньо виражена сила нервових процесів і особливо активне коркове гальмування. Це й визначає податливість нервової системи різним впливам.

Психологічною передумовою мінливості темпераменту можна вважати підвищену вразливість дітей, їхню схильність до наслідування, слабку опосередкованість темпераменту рисами особистості, які склалися, і знаходяться в дітей дошкільного віку в процесі становлення.

Під впливом умов життя, завдяки пластичності і сприйнятливості нервової системи вроджений тип вищої нервової діяльності обростає різними набутими рисами. У результаті утворюється сплав уродженого і набутого. Розмежувати ці складові надзвичайно важливо. Адже тільки виділивши природжені риси, можна отримати ключ до тренування типу нервової системи. Мова, звичайно, іде не про перероблення типу, а лише про маскування тих чи інших його рис, що має велике значення у вихованні.

Уміти визначати тип нервової системи дитини необхідно, щоб правильно спрямувати розвиток дитячої особистості, зрозуміти і пояснити ті чи інші нюанси дитячої поведінки, швидко прийти на допомогу, коли треба запобігти небажаним реакціям тощо.

Для визначення типу нервової системи можна скористуватися деякими показниками.

Сила збудження: пізнавальна, розумова активність, схильність до нового, невідомого, складнішого, загостреність процесів сприймання і мислення; уміння швидко переходити від однієї діяльності до іншої, робити перерви в роботі, точно висловлювати думку.

Сила гальмування: здатність до зосередження, протидії стороннім подразникам, уміння швидко переходити від однієї діяльності до іншої, робити перерви в роботі, точно висловлювати думку.

Рухливість нервових процесів: здатність до переключення з однієї справи на іншу, швидкість розумових дій, готовність до розумового напруження, здатність діяти в невизначених змінних умовах.

Урівноваженість: рівномірне, плавне, відносно легке виконання роботи, спокій.

Сильний, урівноважений, рухливий – сангвінік.

Сильний, урівноважений, інертний – флегматик.

Сильний, неурівноважений – холерик.

Слабкий – меланхолік.

Характеристика дітей різного типу темпераменту

У групі дитячого садка є, як правило, діти різного темпераменту – сангвініки, флегматики, холерики, меланхоліки.

Сангвінічний темперамент. Сильний, урівноважений, рухливий тип нервової системи. Такі діти енергійні, активні, життєрадісні, комунікабельні. Швидко і легко переключаються з одного виду діяльності на інший.

На відміну від напористих холериків це діти поступливі. Їх особливістю є легка пристосованість до нових умов. Діти цього типу легко вступають у контакти з іншими дітьми, швидко знаходять товаришів у будь-якій обстановці, причому можуть і керувати, і підкорятися. Діти за короткий час освоюються в дитячому садку, вони відразу почувають себе, як удома. Вони швидко засинають і легко пробуджуються після сну, без особливих складнощів переходять від рухливих ігор до занять і навпаки.

Сангвінікам притаманне голосне, швидке, чітке й емоційно виразне, урівноважене мовлення. Комунікабельність дітей-сангвініків прихильє до них дорослих, тому за зовнішньою формою поведінки можуть маскуватися не дуже привабливі риси характеру.

Завдячуючи тому, що нервова система сангвініка відрізняється податливістю, пластичністю, він здатний легко переключатися від однієї діяльності до іншої, переходити від веселих розваг до серйозної справи. Іноді ця якість відіграє позитивну роль (наприклад, дитина легко включається в нову діяльність), але іноді може обернутися і негативною стороною: дитина змінює не одного друга, за все береться, але нічого не доводить до кінця. Тому одним із завдань виховання дитини-сангвініка є формування в нього стійкості поведінки, інтересів, прихильності.

У ставленні до дитини-сангвініка важливо завжди виявляти суворість, вимогливість, контролювати його дії і вчинки. Поблажливість до „дрібних” порушень порядку (не прибрав іграшки, не поклав на місце одягу) швидко порушує звички, для закріплення яких вимагається час і багато зусиль. Такі риси, як зібраність, акуратність, формуються в сангвініків досить важко порівняно з дітьми інших типів.

Сангвінікам властива швидка активна реакція на новизну. Вони працелюбні, витримані. У них швидко формується здатність навчатися, легко виробляються різноманітні нові вміння та навички, а також відносно швидко переробляються вже набуті. Вони легко переносять нетривалі навантаження і вправно відновлюють працездатність. Як правило, сангвініки схильні до оволодіння довільною регуляцією власної поведінки. Але для активного робочого стану організму таких дітей необхідна стимуляція факторів новизни. Одноманітність, в'ялість ситуацій помітно знижують можливості уваги, підвищують схильність до відволікань на сторонні подразники, що у свою чергу впливає на загальну працездатність дитини.

Сангвінік швидко втомлюється від одноманітності. Як тільки діяльність губить свою привабливість, він прагне її припинити, переключитися на іншу.

Намалював стовбур, гілки, декілька листочків, і стало нудно: „Досить, буду малювати машину”. У всіх подібних ситуаціях обов’язково потрібно добитися, щоб розпочата справа була закінчена з хорошим результатом, наприклад, не дозволяти починати другий малюнок, поки не закінчений перший. Щоб діти не припиняли діяльності, не відволікались, треба застосовувати і заохочувальні стимули. Недбало виконану роботу корисно запропонувати зробити заново. Не слід допускати часті зміни діяльності – звичка за все братися і нічого не добиватися може стати властивістю характеру.

Почуття в цих дітей швидко виникають і активно проявляються. На позитивні стимули реагують голосним сміхом, на негативний – не менш голосним плачем. Загальний емоційний тонус їх частіше мажорний. Такі дошкільники рідко вередують, не схильні до афективних реакцій. На ситуацію вони реагують активно, виразно, але „не виходять із себе”. Як правило, не втрачають здатності бачити і чути іншого (а не лише себе) навіть у ситуації гостроконфліктній.

Для дитини-сангвініка корисний розмірений ритм щоденного життя, але більш швидкий, ніж у дорослих, бо дошкільники не можуть довго зосереджуватись на одному об’єкті (через цю особливість їх часом вважають легковажними). Здійснювати виховний вплив на таких дітей найпростіше на основі довірчих дружніх стосунків – дорослий у таких умовах невимушено керує процесом формування тих чи інших новоутворень. Почуття любові до близьких дорослих у дітей-сангвініків є могутнім джерелом фантазії, що у свою чергу позитивно впливає на активність, творчий пошук і значно поліпшує результативність діяльності.

Флегматичний темперамент. Сильний, урівноважений, інертний тип нервової системи. Ці діти спокійні, не схильні до поспіху, мляві, з низькою емоційністю, невиразною, бідною мімікою. Це діти – „тихоні”. Їм потрібен певний час, щоб правильно відреагувати на той чи інший вплив.

Адаптація до нових умов життя відбувається повільно, часто з труднощами (можуть бути і важкі форми ускладнень). Цим дітям важко звикнути до дитячого садка, адже потрібно пристосовуватися до нового режиму, нових вимог, розлучитися з батьками, познайомитися з дітьми. Але у звичній обстановці дитина без примусу, спокійно буде дотримуватись правил поведінки (але рідко буває першою, на відміну від сангвініка), справляється із знайомою роботою, акуратно і старанно

виконує клопітку роботу. Ці особливості можна віднести до позитивних. Але заважає флегматику в’ялість, уповільнений темп дії, понижена активність. Такі діти легко засинають, багато сплять.

Мовлення флегматичних дітей уповільнене, спокійне, рівномірне, часом із паузами, без яскравих емоцій, міміки, жестів, на запитання відповідають не одразу.

Характерною для дітей-флегматиків є уповільнена реакція на новизну. Необхідність включатися в будь-яку нову діяльність одразу викликає розгубленість, а нерідко й переляк. Навички і звички формуються в таких дітей повільно, але міцні і тривалі. Переробляти звички надзвичайно важко. Вони надають перевагу спокійним іграм: режисерським, настільно-друкованим і уникають занять, пов’язаних з руховими навантаженнями. Діти-флегматики легко дисциплінуються у звичній обстановці, хворобливо переживають її порушення. А також порушення режиму дня, стереотипів, що склалися. У нових ситуаціях поведінка дітей розбалансовується.

За високу працездатність флегматиків часто іменують „роботягами”. Хоч трапляються і виняткові ледарі. Навчити їх швидких і енергійних дій дуже важко, але легко сформувати витримку і стійкість. Флегматики довго „розкачуються”, але потім діяльні, здатні довести справу до кінця. У роботі невтомні, витривалі, зосереджені, не знижують працездатності під час допустимих перевантажень.

Здатність до довільної регуляції поведінки формується уповільнено, але з високими показниками вміння підкорятися зовнішнім вимогам. Ураховуючи знижену рухливість нервових процесів, для підтримання активної працездатності флегматичних дітей необхідно зацікавити їх запропонованим видом роботи, підтримати в період організації і налагодження цієї діяльності. Стриманість, посидючість, зібраність і розміреність дій допомагають уникати зривів, підтримувати сталий ритм процесу роботи.

Для емоційної сфери характерна зовнішня байдужість. Діти-флегматики неголосно сміються і тихенько плачуть. Почуття можуть бути дуже глибокі, але зовсім непомітні. Неадекватні емоції виникають рідко. Конфліктних ситуацій такі діти найчастіше уникають. Проте в стані глибокого емоційного збудження можуть перебувати тривалий час (під час відсутності видимих проявів емоцій).

Від педагога часто можна почути упереджену оцінку флегматичного темпераменту, яку батьки сприймають як недолік розвитку дитини (особливо коли в інших членів сім’ї інші типи). Це дуже помилково. У кожного типу є свої властивості, які за певних умов можуть обернутися як позитивною, так і негативною стороною.

У вихованні дітей з флегматичним темпераментом потрібен розумний режим і терпіння. Має значення навіть дотримання режиму сну: не рано вклати ввечері, не давати ніжитись уранці, не затягувати денного сну, будити вчасно, але так, щоб при цьому не драгувати дитини. Обов'язкове вмивання холодною водою. Такого малюка не можна надовго залишати самого (а часто саме так і буває: він нікому не заважає, нічого не вкоїть – можна не турбуватися). З перших років життя слід пам'ятати, що в дитини конче необхідно виробити вміння діяти під час потреби швидко, енергійно. Це можливо лише за умов спільної діяльності, де дорослий виступає і зразком для наслідування, і непомітним стимулятором активності дитини, її ініціативних дій. Пробудження інтересу до всього, що навкруг, є найголовнішим завданням у роботі з такими дітьми.

Пам'ятаючи, що перевиховувати навіть дріб'язкові звички в таких дітей дуже важко, потрібно попереджати їх появу. Скажімо, не чекати, коли байдужість до ладу у своїх речах стане явно вираженою, а змалку формувати емоційно позитивне ставлення до наведення порядку. Не моралізувати з приводу неухильності до скрутних ситуацій з близькими, а тренувати чуйність „уроками” доброти, бути прикладом для наслідування. Доброзичливо, але неухильно стимулювати до співучасті в добрій справі, дбати про емоційне підкріплення (радість від добрих учинків, оцінка іншими позитивної дії). Зрозуміло, що дорослим потрібне терпіння, бо часто доводиться знову і знову починати ніби на порожньому місці. Очікуваний результат приходить повільно, але вироблені вміння, звички залишаються назавжди.

Холеричний темперамент. Сильний, неврівноважений тип нервової системи, з яскравою перевагою збудження над гальмуванням. Холерики енергійні, гарячі, запальні, з виразною мімікою, поривчастими жестами, бурхливими реакціями на будь-яку незручність, заборону. У звичайних умовах швидко і легко переключаються на нову діяльність, активно беруться за будь-яку справу, іноді одночасно охоплюють кілька дій.

Перебіг адаптації до нових умов життя в холериків, як і в сангвініків, при відсутності емоціогенних ситуацій (належна увага зі сторони дорослих, упереджувальні дії тощо) легкий. Вони також активно реагують на комунікативні звертання оточуючих. Легко налагоджують стосунки, мають широке коло знайомих. Водночас своєю гарячкуватістю, неспокійністю, сварливістю постійно створюють конфліктні ситуації. Але після сварок швидко „відходять”, не тримають довго образи. Чутливі до порушення режиму дня, погано засинають і неспокійно сплять, не можуть стримувати почуття голоду й наполегливо

вимагають їжу. Мовлення таких дітей швидке, нерівномірне, нерідко незрозуміле, помітне коливання інтонації. Багатство міміки та жестів. У моменти активного збудження мовленнєвий процес уповільнюється, з'являються паузи, поспішні звуковимови, повтори.

Холерикам притаманна активна реакція на новизну, часом із сплесками бадьорості, піднесення. Невідоме, труднощі лише підсилюють активність пошуку способу розв'язання завдання і глибину відчуття задоволення від успіху. У ситуаціях зацікавленості діяльністю періоди піднесення можуть бути тривалими, напруженими і високорезультативними. Ці діти здатні швидко відпочивати і продовжувати займатися складною справою, уперто домагаючись результату. Але це можливо лише за умови психологічного комфорту. Адже холерикам властива і раптова зміна бурхливої активності на різкий спад настрою і повну бездіяльність. Витримка, такт і терпіння дорослих – ось ключі до душі такої дитини.

Діти-холерики дуже активні, що насамперед помітно у сфері рухів: вони надають перевагу рухливим іграм, іграм з елементами спорту, а часто просто бігають по групі або ігровій кімнаті; вони люблять рухливі ігри та заняття, у яких можна проявити себе, намагаються виконувати головну роль у грі, організовують однолітків, керують ними, намагаються керувати дорослими. Ситуації, у яких потрібно стримувати себе, викликають у них почуття протесту. Уміння й навички формуються в них довго і важко перебудовуються. Діти переживають труднощі в переключенні та конкретизації уваги. Таких дітей важко дисциплінувати. У силу своєї імпульсивності вони часто порушують відомі їм правила поведінки. Зрозуміло, що для таких дітей ефективними будуть індивідуальні, малогрупові форми організації діяльності. Обов'язково – збудити їх інтерес до змісту роботи і дати відчутти емоційно-позитивний вплив близького дорослого.

Для сфери почуттів дітей холеричного типу властивий блискавичний спалах емоційних процесів, їх сила. Емоційний тонус мінливий, настрої протягом короткого проміжку часу бувають полярними. Емоції мають крайні прояви: вони не плачуть, а голосять, не посміхаються, а регочуть. Діти можуть мати схильність до бурхливих проявів емоційних реакцій (афективних спалахів), навіть у край агресивних дій.

Таким дошкільникам конче необхідно навчитися володіти своїми емоціями. Ця здатність виробляється з перших років життя, але надзвичайно повільно. І має успіх лише за умов емоційного комфорту.

Серед дітей-холериків виділяються кілька різновидів: фізично здорові, потенційно здібні з підвищеною збудливістю (безпричинні рухи

і мовні реакції); запальні, яким притаманні вибухи необумовленого збудження; „відчайдушні” пустуни. Відповідно до цих відмінностей і слід добирати способи впливу на дитину. Якщо для першої групи часом достатньо задоволення підвищеної потреби в рухах і мовному супроводі всіх своїх дій, то двом іншим проявам холеричного типу потрібна більш дбайлива допомога. Такі діти мають бути постійно в полі зору дорослих. З раннього віку потрібна так звана „психотерапія” з метою формування гальмівних механізмів. Тут особливо важливо виховувати навички спілкування, ставлення до конфліктних ситуацій, уміння і бажання їх уникати, здатність спокійно вийти з конфліктної ситуації. Забезпечуючи умови для реалізації бурхливої енергії таких дітей, потрібно максимально спрямовувати її на конкретні справи. Порожня біганина небезпечна, бо завжди завершується зривом і конфліктом.

Дорослим потрібне не лише терпіння під час виховання таких дітей, а ще й уміня бути підкреслено спокійним, лагідним і витриманим, навіть при вибухах дитячого гніву. Ніякі моралізування, насмішуваті зауваження, покарання недопустимі. Краще ізолювати дитину на якийсь час, допомогти заспокоїтись і спробувати разом з нею поміркувати над тим, що трапилося. Оцінити власну поведінку має сама дитина. Не можна вимагати від холериків обіцянок і клятв більше не чинити такого. Діти завжди хочуть бути на рівні очікувань близьких дорослих, але не всім їм це вдається. Холерикам – найчастіше, бо вольова регуляція в них відстає в дозріванні. Тому тактика дорослого має бути відповідною дитячим очікуванням. Це – розуміти її, допомогти гідно вийти зі скрути і вселити надію на безконфліктне спілкування при умові „пам’ятати про урок”.

Меланхолічний темперамент. Слабкий тип нервової системи. Діти-меланхоліки мало активні, сором’язливі, замкнуті, з підвищеною чутливістю і вразливістю. Слабкість нервових процесів не означає їх неповноцінності. Просто в цих дітей надто швидкі і сильні реакції на слабкі подразники, швидко настає втома, слабкий як гальмівний, так і збуджувальний процес. У них чітко виражена чутливість до найменших подразників, образливість з можливими хворобливими проявами; приглушено ображений вияв свого ставлення до оточуючого, здатність уловлювати найтонші реакції стосовно себе. Побачивши похмуре обличчя, дитина може заплакати, відмовитися від виконання діяльності. Зате такі діти здатні співпереживати іншому, уловлювати настрій, виражений у творах мистецтва.

Адаптація до нових умов життя завжди болісна і довга. Навіть сама зміна умов часто є глибоким стресогенним фактором. Але полегшити страждання можна, завчасно і спеціально готуючи дитину до

очікуваних змін, максимально розтягуючи в часі процес уходження в нове життя. Потрібна також особлива чуйність усіх дорослих до дитини, що переживає адаптацію. Щодо зовнішніх проявів внутрішнього стану дітей-меланхоліків у період глибоких емоційних криз, то тут характерні: пересихання в роті і носі, відчуття холоду в кінцівках, почервоніння шкіри тощо.

Процес мовлення дуже слабкий, тон приглушений, схильність до шепоту, уповільнений темп мовлення, інертність, можливі розриви у висловленні думки, незакінчені вислови. Емоційна виразність перекрита хворобливою нерішучістю.

Під час зустрічей з новим, у проблемних ситуаціях (навіть при знайомих завданнях, поставлених у незвичних умовах) підвищена чутливість цих дітей переходить у нервозність (стурбованість, напружене обличчя, нерівномірне дихання, скутість рухів, незграбність, часом сльозливість). Часто такі діти втрачають багато зайвих сил під час виконання простих для рівня їх розвитку, але нових за формою завдань.

Діти-меланхоліки не можуть швидко зорієнтуватися в новій ситуації, рішуче приступати до діяльності, обирати правильне рішення з двох варіантів тощо. Будь-яка новизна водночас ніби і збуджує, і гальмує їхню активність. Деструктивний вплив на них має і сама обстановка в групі дитячого садка (кількість дітей, гамір, загальне напруження тощо). Прості справи здаються складними, легких завдань не розв’язують, усе раптом забувається. Одні діти цього типу стають зовсім млявими, пасивними в подібних ситуаціях, інші – дратівливими, крикливими. Невдачі роблять дитину зовсім нещасною, хворою (аж до підвищення температури, втрати апетиту, сну тощо).

Мова йде не про зниження вимог і поблажливе ставлення до результату діяльності цих дітей. Тут важливі міра вимогливості дорослих, темп і форми пояснення, варіювання доз допомоги малюкові під час потреби, запобігання невдачам, стимулююча емоційна підтримка, щоразу схвальна оцінка вдалих ініціативних спроб. Абсолютно недопустимі суворі зауваження, підвищений тон висловлювань з приводу невдач, необачних учинків тощо. Якщо дотримуватися цих порад і створити сприятливу атмосферу, діти-меланхоліки здатні до високої пізнавальної активності, можуть досягти хорошого результату в доступній і цікавій їм діяльності. Проте при цьому вони втомлюються швидше від інших дітей і потребують певного душевного спокою для відновлення працездатності. Після такого відпочинку під час повторення-закріплення освоєного матеріалу діти вже почувують себе певніше, самостійніше, вільніше, радіють своїм досягненням. Інтерес до змісту діяльності нівелює прояви слабкості нервової системи дитини.

Ситуація емоційного комфорту у взаєминах з дорослими і партнерами з діяльності забезпечує можливість виявити рівень своїх здібностей, здобути високий результат діяльності.

Найбільш ранимою в дітей-меланхоліків є емоційна сфера. Загострена чутливість до всього оточуючого дозволяє дитині помічати найменші зміни в настроях і поведінці людей, емоційно відгукуватися на них. Навіть слухання казок, оповідань, перегляд видовищ тощо викликають багату гаму переживань. Почуття глибокі, сильні, але без зовнішнього вираження. Постійне напруження емоційної сфери забирає найбільше сил.

Як правило, ці діти важко відгукуються на комунікативні впливи нових дітей. У будь-якій незнайомій ситуації тримаються осторонь, не виявляють ніякої ініціативи і не відповідають на пропозиції інших включитися в спілкування. Найоптимальнішим є невелике коло близьких знайомих, домашня обстановка. У таких умовах вони виявляють надзвичайно багату гаму почуттів, красу взаємин, глибину оцінок, міркувань тощо.

Уже з самої характеристики поведінки дітей зі схильністю до слабого типу нервової системи зрозуміло, що вони потребують найбільшої уваги. Підвищені чутливість, вразливість вимагають постійного захисту. Але це не означає, що їх слід відгородити від усіляких гострих життєвих ситуацій. Соромитися, боятися і по-своєму страждати у відповідних ситуаціях такі діти будуть упродовж усього життя. І щоразу хотітимуть, щоб цього ніхто інший не помітив. З розумінням цього має добиратись кожне звертання до такої дитини. Корисно частіше відволікати дитину від такого стану, переключати увагу на цікаву діяльність, викликати гаму позитивних емоцій стосовно неї і тим самим знімати напруження.

Дітям зі слабким типом нервової системи конче необхідне визнання оточуючими їх значущості, схвальні оцінки вчинків. Вони гостро відчують потребу в спілкуванні з близькими, чутливі до всього, що відбувається, готові прийти на допомогу, здатні на справжнє співчуття, тривалі милосердні дії стосовно близьких. Цих дошкільників корисно залучати до розв'язання сімейних проблем такого типу. Це хороша школа для їхніх душевних механізмів. Схильність до придумування всіляких страхів, страх перед невдачею навіть у знайомих справах, навіюваність і таке інше властиве певній частині дітей зі слабким типом нервової системи. Їм достатньо, як кажуть, краєм вуха почути проблемну розмову близьких дорослих, підвищений тон у звертанні один до одного, побоювання когось із приводу можливих неприємностей для сімейного кола, щоб спрацювали всі негативні

моменти їх темпераменту. Ось чому батьки мають завжди зважати на присутність дитини, не залишати її наодинці зі своїми думками.

Важливими моментами в житті меланхоліків є хвилини перед сном і пробудженням. Дитині потрібна любляча мама, її тепло, ласка розповіді, щасливих казок перед засинанням. І таке ж спокійне пробудження серед любові. Навіть загартовуючі процедури вранці можуть бути обережними, а ранкова гімнастика – приємно-розважальною. Настрій уранці для кожного темпераменту важливий, а для меланхоліка – особливо.

Врахування властивостей темпераменту в навчально-виховній роботі з дошкільниками

Важливість урахування у вихованні і навчанні індивідуально-типологічних особливостей дитини очевидна. Ігнорування властивостей темпераменту приводить до розвитку негативних рис у дошкільників, наприклад, у сангвініка – розпорошеності, розкиданості інтересів; у флегматика – безініціативності, байдужості, ліні, в'ялості, апатії; у холерика – нестриманості, різкості, нелагідності, легковажності; у меланхоліка – сором'язливості, замкнутості, невпевненості, образливості.

Вихователь повинен спрямовувати діяльність дітей, щоб сприяти формуванню позитивних і запобігати появі негативних рис у дошкільників. Адже немає „хороших” або „поганих” темпераментів. Неправильно вважати, що такі властивості нервової системи, як слабкість або інертність, негативні, а риси темпераментів, які складаються на їх основі, підлягають швидкій переробці. Кінцевий результат залежить від виховання. Під час неправильного підходу хороше може повернутися поганим, а під час умілого діяння вплив негативних рис може бути перекритий.

У сангвініка слід формувати стійкі уподобання та інтереси, не допускати поверхового, недбалого виконання ним завдання, необхідно вимагати від дитини доводити розпочату справу до кінця, виховувати в неї позитивне ставлення до достоїнств інших, уміння рахуватися з їхньою думкою; з малих років учить дитину уважно ставитися до товаришів, прагнути, щоб складались міцні стійкі стосунки, щоб нові знайомства не витіснили старих прихильностей.

У вихованні дитини-флегматика головне – розвивати інтерес до рухів, формувати трудові навички, слідкувати, щоб діти завжди були зайняті, привертати їх до діяльності в колективі, учить за допомогою ігор і занять прискорювати темп дій, заохочувати найменші прояви

швидкості, рухливості, спритності. Тоді в'ялість не перетвориться в лінивість, рівність почуттів – у їх бідність і слабкість.

Енергію холерика слід підтримувати і спрямовувати на корисні справи, ставити перед ним складні завдання, допомагати йому осмислити матеріал. Важливо виключати з обстановки все, що збуджує нервову систему, розвивати і зміцнювати процес гальмування шляхом організації спокійної діяльності і вправ, добиватися від нього стриманої поведінки, давати йому можливість реалізувати потребу в руховому навантаженні. У вихованні холерика особливо необхідний систематичний контроль за поведінкою і діяльністю, дотримання правил, якістю і повнотою виконання завдань і вимог дорослих. Потрібно вчити холерика рахуватися з іншими, не ображати їх самолюбства.

Виховання дитини-меланхоліка вимагає виключення тепличних умов. З однієї сторони, слід рахуватися з дуже ранимою нервовою системою, швидко втомлюваністю, слабкістю нервових процесів, але, з другого боку, потрібно допомогти дитині перебороти сором'язливість, несміливість, невпевненість у своїх силах, щоб вони не перетворилися в слабохарактерність. Виявляючи до такої дитини чуйність і доброзичливість, потрібно терпеливо розвивати в неї активність, уміння переборювати несміливість, труднощі, підтримувати позитивні емоції.

Особливої уваги вихователя потребують дві групи дітей – повільні і дуже рухливі. Перші характеризуються тим, що дуже довго виконують режимні процеси, затримуючи інших; з небажанням беруться за нову справу, важко включаються в рухливі ігри і фізичні вправи, разом з тим постійно порушують правила, неправильно реагують або надто сконцентровані, тому не чують вказівок, нерідко неухважні. Ці діти потребують постійного тренування, без якого рухливість нервових процесів може бути знижена. Тренування процесу гальмування протікає за такими правилами (М.М.Кольцова):

- уходження в роботу вимагає запасу часу, поспіх гальмує інертну дитину;
- у вимогах і вказівках використовується тільки спокійний, рівний тон, адже повільність – властивість темпераменту, тому малюк діє не навмисно, а просто інакше не може;
- будь-яке навантаження дається на позитивному емоційному фоні, уключає елемент гри.

Підвищена рухливість дітей визначається протіканням нервових процесів. Але від виховання залежить, у яке русло вона буде спрямована і в якій мірі виявиться: як дезорганізуюча або така, що сприяє успішному розвитку особистості.

Можливі два варіанти виховання такої дитини (Є.Агаєва). Перший передбачає, що малюка присаджують, карають за непосидючість, спеціально дають завдання, що вимагають надмірної посидючості: „Нехай звикає”. Але об'єктивно дитина виконати їх не може і, виражаючи протест, навмисно ігнорує вказівки дорослих, усілякими способами намагається уникнути виконання їх вимог. Його нервова система надто збуджується. А в результаті ще більше підвищується рухова активність.

Другий варіант передбачає рівне і спокійне спілкування педагога з дітьми. Дорослі зводять кількість заборон до мінімуму, але вимагають їх обов'язкового виконання, доручення даються короткотривалі, поступово ускладнюючи їх, заповнюють час дитини найрізноманітнішими справами. При таких умовах посидючість, а значить, і якість роботи підвищується. Дорослі пропонують малюку такі види діяльності, у яких знаходить застосування його рухливість і жвавість, спортивні ігри, вправи, але в той же час регулюють навантаження, щоб уникнути перевтоми. Безумовно, другий варіант виховання дуже рухливих дітей трудомісткий. Але лише під час його використання досягаються позитивні результати.

Уміння розпізнавати за психологічними проявами, за поведінкою, що в дитини від типу нервової діяльності, а що від віку, що визначено спадковістю, а що набуто, має велике практичне значення. Урахування співвідношення вікових і типологічних особливостей дає можливість вихователю найкращим чином здійснювати індивідуальний підхід до дитини. Але для того, щоб досягти успіху у вихованні, необхідно не тільки виробити певні комплекси виховних впливів, але й адресувати їх тому періоду розвитку, коли організм виявляється особливо „податливий”, коли певні впливи суттєво позначаються на подальшому ході розвитку, тобто потрібно враховувати сензитивні періоди. Існують вікові періоди більш або менш сприятливі для тренування типологічних особливостей, причому вони не збігаються для різних властивостей. Найбільш сприятливі передумови для виховних впливів створюються в ранньому і молодшому дошкільному віці, коли нервова система знаходиться в становленні, коли інтенсивно розвиваються основні властивості нервових процесів. Спостереження показали, що в ранньому віці рухові, емоційні, а потім і мовні прояви і весь стиль поведінки дітей дають можливість більш або менш точно судити про особливості рис типу нервової системи, тобто про силу або слабкість, рухливість або інертність, урівноваженість або неурівноваженість, інтроверсії або екстраверсії, емоційні, тривожні та інші властивості.

Т.Чиркова виділяє такі варіанти врахування властивостей темпераменту і вікових особливостей у роботі з дошкільниками.

Слід забезпечити умови, необхідні для нормального розвитку дитини. Якщо вона хворобливо реагує на шум, створюється фон тиші. Якщо не переносить зміни обстановки, то її уникають. Таку тактику доцільно використовувати на ранніх етапах онтогенезу, особливо в немовлячому віці. Подібна тактика може привести до зниження пристосованості психіки, організму до умов середовища, тому вона вимагає доповнення іншими варіантами.

Другий варіант тактики дорослого передбачає формування в дитини рис характеру, що нівелюють негативні особливості властивостей темпераменту.

Риси характеру виявляються тоді, коли варіюються умови життя і діяльності дитини, в результаті вироблення в неї навичок і звичок. Основна вимога під час використання цього варіанту – поступливість, послідовність, дозування в прискоренні або уповільненні темпу діяльності. Наприклад, меланхолік у відповідь на постійні вимоги виконати дію швидше починає робити її ще повільніше або взагалі зупиняє її. Дітям слід показати, що повільність або, навпаки, швидкість дій не недолік, головне в роботі – це якість результатів. Прагнення педагога до швидкого успіху своїх виховних дій може привести до зміцнення негативних особливостей темпераменту, порушенню довірливості в стосунках з дитиною. Описана тактика „маскує” властивості темпераменту у звичних ситуаціях. В інших умовах його властивості виявляються в „чистому вигляді”.

Третій варіант у роботі вихователя передбачає посилення позитивних і послаблення негативних сторін у поведінці дитини. Вихователю слід пам'ятати, що немає поганих і хороших властивостей темпераменту. Наприклад, для меланхоліка характерний підвищений рівень тривожності, який пов'язаний з високою чутливістю до різних подразників. Остання обумовлює надмірну вразливість і ранимість. Такі діти довго і серйозно переживають невдачі, що може приводити до невпевненості. Але в той же час рівень тривожності значущий у житті. Особливе місце він займає в структурі емоційності. Тривожність може стимулювати активність і саморегуляцію діяльності, а її відсутність знижує ефективність роботи. Від тривожності не можна звільнитися. Сором'язливість, невпевненість, емоційна скутість успішно переборюється під час формування навичок діяльності і стимулювання переживань успіху.

У роботі з дітьми різного темпераменту вихователь може використовувати своєрідний спосіб врахування темпераменту, коли

вплив на яку-небудь властивість здійснюється в знайомих і привабливих для дитини видах діяльності. Наприклад, вплив на властивості темпераменту в навчальній діяльності в дітей у період адаптації до школи не приносить успіху. Найбільш ефективний він у спілкуванні дитини з однолітками.

У ряді випадків ефективною буває така тактика побудови навчально-виховного процесу на основі своєрідності індивідуального стилю діяльності. Ось дана тактика на прикладі пізнання. Тут індивідуальний стиль діяльності виражається у відношенні орієнтувальної і виконавчої її частин. Одні діти зразу приступають до виконання завдання, а інші довго його обдумують. В одних дії стереотипні, в інших різноманітні. Для одних характерна аритмія, для інших – помірність. Такій дитині важко відразу відтворити засвоєний матеріал, вона робить це успішно через 20-60 хвилин. Тому педагог може помилково висловити припущення, що матеріал не засвоєний. Але якщо не дати дитині можливості відновити матеріал через деякий час, то він забувається.

Для дорослого дуже важливо враховувати індивідуальні психологічні особливості саморегуляції діяльності та поведінки дітей. Властивості темпераменту, притаманні дитині, впливають на підбір малюком відповідних подразників. Одні діти прагнуть до нових вражень, які посилюють стимуляцію, інші уникають їх. Так, одні діти люблять озвучені іграшки, інші відмовляються від них. Одні із задоволенням включаються в рухливі ігри, інші надають перевагу спокійним, настільно-друкованим. Завдання вихователя побачити початковий рівень саморегуляції дитини, виокремити її позитивні сторони, заохочуючи їх прояви, ускладнюючи діяльність, сприяти усвідомленню дитиною цих позитивних сторін, тобто сформувати в неї довільну саморегуляцію. Вона дозволить малюку самому переборювати недоліки і посилювати позитивні сторони властивостей свого темпераменту.

Невміння враховувати особливості темпераменту іноді приводить до серйозних помилок у вихованні. Це буває, наприклад, тоді, коли батьки і вихователі приймають особливості темпераменту дітей за хороші або погані риси характеру. Тому важливо володіти способами розпізнавання темпераменту і врахування їх у виховній роботі з дітьми.

Головний принцип врахування індивідуально-типологічних особливостей полягає в переході від „пристосування” їх до тактики формування саморегуляції, самоуправління динамікою поведінки і діяльності.

Характер дитини

Характер – індивідуальне поєднання істотних властивостей особистості, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до суспільства, до праці, колективу, до самої себе.

Усі типи темпераменту мають свої позитивні і негативні риси: рухливість, жвавність, бадьорість сангвініка, стриманість, неквапливість флегматика, активність, енергійність, пристрасність холерика, глибина і стійкість почуттів меланхоліка; нестійкість, легковажність сангвініка, байдужість, в'ялість флегматика, нестриманість, афективність холерика, замкнутість, сором'язливість меланхоліка.

У ході індивідуального розвитку дитини темперамент піддається значній шліфовці під впливом умов життя і особливо цілеспрямованого виховання. Раннє виявлення і правильне розуміння близькими дорослими і вихователями багатогранності всіх сторін типу нервової діяльності дитини допоможе ефективно координувати дитячі зусилля на попередження закріплення негативних сторін динаміки їхньої поведінки.

Однак індивідуальна своєрідність дитини не лише визначається її темпераментом. У ньому лише дається характеристика динаміки поведінки особистості, динаміка її психічної діяльності, а не змісту. Тим часом саме зміст поведінки, те, чим керується дитина, як вона ставиться до себе самої, складає основний зміст характеристики людини. Кожна особистість теж має свій психічний склад, свою манеру поведінки, свій спосіб діяння, свій характер.

У дорослої людини поведінка являє собою складний сплав вищої нервової діяльності і життєвого досвіду. Звідси зрозуміло, що тип нервової системи постійно впливає на вироблення характеру дитини. Вважають, що темперамент і характер особистості являють собою єдність як нерозривні властивості особистості. Разом з тим це не одне і те саме. Тип нервової системи має вроджену основу, а характер складається прижиттєво. Характер уключає в себе цілий ряд компонентів, але може аналізуватися лише як єдине ціле, ніякі риси, що притаманні дитині (як і дорослій людині), не можна брати окремо від інших властивостей характеру. Характер визначається сукупністю всіх рис, які виявляються в діях і вчинках (як діє людина за різних умов, як досягає своєї мети, яким є її прагнення).

Серед основних компонентів характеру виділяють: життєву спрямованість (потреби, інтереси, переконання), розумові риси (спостережливість, розважливість, гнучкість розуму), емоційні риси (зміст і спрямованість почуттів), вольові риси (виразність, постійність, твердість, здатність долати труднощі, рішучість, сміливість,

наполегливість, цілеспрямованість), звички (засвоєні способи знання, майже автоматизовані).

Відомо, що характер людини – витвір усього її життя. Усі його складові взаємопереплетені, що лише час від часу на передній план у поведінці виступає то одна, то інша риса. Цілком зрозуміло, сплетіння в кожній особистості своє. Його візерунок творить життя кожної людини, і вона є активним його автором. І навіть в одній людині, залежно від конкретних умов життя, можуть проявлятися різні риси характеру. Так, наприклад, дитина в дитячому садку виявляє хороший рівень культури спілкування, уміє налагодити дружні стосунки з товаришами, ніколи не конфліктує. Удома спосіб поведінки прямо протилежний. Або в іншому випадку: у дитячому колективі замкнутість, хвороблива сором'язливість, пасивність у пізнавальній діяльності; удома підвищена мовленнєва активність, потреба в спілкуванні з близькими, пізнавальна активність. Прикладів такої непослідовності дитячої поведінки можна навести багато, вони є результатом однобічності формування характеру.

У народі кажуть, що у двох однакових за характером людей однакової поведінки не буває. Так і є. Адже дитина з моменту народження потрапляє під „свій” вплив. Сімейні умови, спосіб виховання в сім'ї, коло рідних, дитячий колектив, оточуючий світ, особливості типу нервової системи – усе це накладає свої відбитки на характер особистості. Так формуються індивідуальні особливості нахилів, інтересів, почуттів, розуму, волі – характеру в цілому.

Характер формується під впливом умов життя в процесі активної діяльності самої дитини. Процес цей починається в ранньому дитинстві, коли дитина здебільшого мимоволі переймає від дорослих певні способи поведінки, те чи інше ставлення до людей. Швидко включається й опосередкований шлях пізнання оточуючого в процесі спілкування з близькими, які цілеспрямовано впливають на дитячу поведінку. Наймогутнішим джерелом все ж є активна діяльність дитини. Дитина усвідомлює свої можливості, оволодіває своїми рухами, навчається керувати собою. Важко переоцінити той чи інший зміст дитячої діяльності в його впливі на становлення характеру особистості. Хіба що на перших порах все ж перевага на боці гри, особливо творчих її видів і колективних форм.

Організатором, керівником, а головне партнером діяльності дитини має бути близький дорослий. Від його вмілого підходу до дитини, адекватного впливу на неї залежать основні якості поведінки, які є фундаментом характеру особистості.

Як стверджував Л.С.Виготський, найбільш суттєвим у психічному розвитку дитини є не ізольовані зміни окремих функцій (уваги, мислення, пам'яті), а розвиток цільної особистості.

Характер формується як цільна єдина система, він не складається поступово з поодиноких рис. У самому виховному процесі, враховуючи вікові, індивідуальні властивості і можливості дитини, ті чи інші об'єктивні умови, дорослі акцентують свою увагу на окремих рисах, які саме в даний момент адекватні закономірним новоутворенням дитячої психіки. Розвиток дитячої психіки визначає подальше життя дитини, розвиток реальних процесів цього життя.

Дошкільне дитинство є періодом становлення фундаменту особистості і розвитку особистісних механізмів поведінки. У цьому особлива цінність даного вікового етапу для всього розвитку особистості.

Відомо, що поведінка дитини-дошкільника опосередкована образом близьких дорослих. Дитина усвідомлює ставлення дорослих до оточуючого світу і один до одного, прагне діяти „як дорослий”. Образ дорослого орієнтує дії і вчинки дитини, є основою для всіх його новоутворень.

Дошкільний вік є періодом активного засвоєння прикладу дорослих і формування механізмів особистісної поведінки, тобто здатністю регулювати власну поведінку засвоєними зразками від оточуючих дорослих.

Якісні зміни взаємин між дорослими і дитиною знаходять свій вияв і в дитячій діяльності, яка поступово набуває творчого характеру, де дитина – активний суб'єкт діяльності.

Залежно від конкретних умов виховання і взаємин, які реально склалися з близькими дорослими, провідну роль можуть відігравати різні мотиви, підкоряючи всі інші (безпосередній інтерес до діяльності, її змісту, інтерес до значущості діла для інших, чистолюбиві мотиви тощо). Звідси і варіативність індивідуальних особистісних властивостей, які не є байдужими для загального процесу психічного розвитку дитини.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що таке темперамент?
2. Якими причинами обумовлений склад властивостей темпераменту?
3. Які типові властивості темпераменту дітей дошкільного віку?
4. Охарактеризуйте дітей різних типів темпераменту.
5. Які групи дітей потребують особливого піклування вихователя?
6. Що необхідно враховувати під час роботи з дошкільниками?
7. Від чого залежить формування характеру дитини-дошкільника?

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Вид-во журналу „Дошкільне виховання”, 1999.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.114-122.
3. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.354-367.
4. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник. – К.: Нора-принт, 1996. – С.68-80.
5. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада / Под ред. В.К.Котырло, С.Е.Кулачковой – К.: Рад.школа, 1989.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998 – С.281-290.

Тема 5. Розвиток здібностей

Передумови розвитку здібностей

Здібності – індивідуально-психологічні особливості людини, що відповідають вимогам певної діяльності і є умовою успішного її виконання.

Задатки – генетично закріплені анатомо-фізіологічні особливості організму.

Розвиток дитини тісно пов'язаний з її здібностями – такими індивідуально-психологічними особливостями особистості, які забезпечують високі досягнення в діяльності, визначають придатність людини до того чи іншого її виду.

Розвиток здібностей визначається сутністю зовнішніх і внутрішніх умов у їх взаємодії. Видатні психологи підкреслюють велику роль спілкування, виховання, навчання в процесі соціального успадкування культури, досвіду, набутого людством для розвитку здібностей.

Природними передумовами розвитку здібностей є задатки, тобто генетично закріплені анатомо-фізіологічні особливості організму. До них належать рівень розвитку і співвідношення першої і другої сигнальної системи, природні властивості аналізаторів, індивідуальні варіації будови і ступінь функціональної зрілості окремих ділянок головного мозку. Слід відмітити й вікові передумови здібностей, або вікові фактори обдарованості. Кожний віковий період має свої неповторні, специфічні внутрішні умови розвитку, і з віком відбувається не тільки збільшення розумових сил, але і їх обмеження, іноді і втрата цінних особливостей попередніх періодів (О.В.Запорожець, Н.С.Лейтес). О.В.Запорожець відмічає: „У кожному віці дитина виявляється особливо чутливою, стабільною до певного роду впливів, у зв'язку з чим у неї на даному генетичному ступені при наявності відповідних соціально-педагогічних умов найбільш інтенсивно розвиваються певні психічні процеси і якості...”

Вікові особливості ніби підготовляють і тимчасово зберігають сприятливі умови для становлення певних здібностей, виступають як складова частина, компоненти тільки дитячих здібностей. Якщо говорити про дошкільний і молодший шкільний вік, то в цей період виявляється своєрідна підвищена готовність до розвитку художніх здібностей.

Передумови важливі, але не слід ототожнювати їх із здібностями. Задатки, за Г.С.Костюком, це не готові здібності, а тільки потенції їх розвитку. Вони створюють більш чи менш сприятливі внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних галузей діяльності. Здібності

– це реалізовані в тому чи іншому напрямі і в тій чи іншій мірі задатки людини. Якби не були великі задатки дитини, вони реалізуються в здібності тільки в процесі її діяльності.

Розвиток здібностей – складний процес. Він не зводиться лише до кількісного їх росту. У процесі розвитку відбувається насамперед якісна перебудова здібностей. Як підкреслює С.Л.Рубінштейн, розвиток здібностей здійснюється по спіралі: реалізуючі можливості, які представляють здібність одного рівня, відкривають можливості для подальшого розвитку, для розвитку здібностей більш високого рівня.

Уже в ранньому віці у дітей можна помітити найперший прояв здібностей – схильність до якого-небудь виду діяльності. Виконуючи її, дитина переживає радість, задоволення. Чим більше малюк займається цим видом діяльності, тим більше йому хочеться це робити, йому цікавий не результат, а сам процес. Дитині подобається не намалювати картину, а малювати, не побудувати будиночок, а будувати його. І все-таки найбільш інтенсивно і яскраво здібності починають розвиватися з 3-4 років, а в ранньому дитинстві закладаються загальні передумови їх становлення. Так, за перші три роки дитина освоює основні рухи і предметні дії, у неї формується активне мовлення. Перераховані досягнення раннього дитинства продовжують розвиватися в дошкільному віці. Загальні здібності складають дві групи – пізнавальні і практичні.

У дошкільному віці починають формуватися пізнавальні, практичні, деякі спеціальні здібності.

Загальні здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, які обумовлюють можливість успіху в багатьох видах діяльності (якості розуму – розумова активність, критичність, швидкість розумової орієнтації, спостережливість, хороша пам'ять, творча уява та ін.).

Спеціальні здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, які обумовлюють можливість успіху в спеціальних галузях діяльності (музичні, математичні, педагогічні, технічні ...).

Розвиток пізнавальних здібностей

Пізнавальні здібності виявляються в пізнавальній діяльності. Їх формування включене в становлення образних форм пізнання дійсності: сприймання, образну пам'ять, наочно-образне мислення, уяву, тобто у створення образного фундаменту інтелекту.

Центральне місце в структурі пізнавальних здібностей займає здатність створювати образи, що відображають властивості предметів,

їхню загальну будову, співвідношення основних ознак або частин і ситуацій.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів говорять про дуже ранні строки прояву пізнавальних здібностей у дітей. Про наявність їх свідчить, наприклад, точність, диференційованість сприймання, уміння виокремити найбільш характерні властивості предметів, здатність розібратися в складних ситуаціях, знайти найбільш оптимальне рішення, які передбачають наявність винахідливості й оригінальності розуму, спостережливості, кмітливості.

Н.С.Лейтес вважає, що передумовою загальних розумових здібностей є активність і саморегуляція. Конкретний же вияв цих загальних універсальних внутрішніх умов здійснення будь-якої діяльності визначається значною мірою віком дитини і властивостями типу нервової системи.

Разюча розумова активність, ненаситність до розумового навантаження – характерна риса дітей з випереджувальним розвитком інтелекту.

Пізнавальні здібності включають у себе сенсорні, інтелектуальні і творчі. Сенсорні зв'язані із сприйманням дитиною предметів та їх якостей, вони складають основу розумового розвитку. Сенсорні здібності інтенсивно формуються з 3-4 років. Засвоєння дошкільниками еталонів веде до виникнення ідеальних зразків властивостей предмета, які позначають у слові. Діти знайомляться з різноманітністю кожної властивості і систематизують їх, коли, наприклад, оволодівають уявленнями про кольори спектра, фонему рідної мови, еталони геометричних форм.

Основу розвитку інтелектуальних здібностей складають дії наочного моделювання: заміщення, використання готових моделей і побудова моделі на основі встановлення відношень між замісником і об'єктом, що його заміщає (Л.О.Венгер). Так, як готова модель може виступати як план ігрової кімнати або ділянки, по якій діти вчаться орієнтуватися. Потім вони самі починають будувати такий план, позначаючи предмети в кімнаті якими-небудь умовними значками, наприклад, стіл – кружечком, шафу – прямокутником.

Творчі здібності пов'язані з уявою і дозволяють дитині знаходити оригінальні способи і засоби розв'язування задач, придумати казку або історію, створити задум гри або малюнка.

Навчання, спрямоване на оволодіння дітьми діями із сенсорними еталонами і просторовими моделями, здійснює ефективний вплив на розвиток пізнавальних здібностей.

Розвиток практичних здібностей

Важливу роль у житті людини мають здібності до практичної діяльності. Практичні здібності включають у себе організаторські і конструктивно-технічні. Особлива роль у дошкільному віці належить організаторським здібностям. Зачатки їх можна спостерігати навіть у кінці раннього віку (початок дошкільного). Спеціальні дослідження (Л.І.Уманський) виявили пряму залежність раннього вияву організаторських здібностей у дітей від розвитку їх спілкування і групової діяльності.

Особливо яскраво вони виявляються й інтенсивно розвиваються в ігровій діяльності дітей. Діти з організаторськими здібностями частіше за інших виступають ініціаторами ігор, допомагають знайти кожному роль, яка найбільш підходить йому, проявляючи спостережливості, зачатки практично-психологічного розуму. При цьому самі вони не завжди виконують у грі головні ролі, але навіть на „другорядних” ролях фактично продовжують керувати діями своїх партнерів. Характерною для таких дітей є висока комунікативність. Помічена їхня здатність по-різному встановлювати контакт, спілкуватися з дітьми залежно від деяких індивідуальних якостей партнера.

Для того щоб успішно взаємодіяти, дітям необхідний цілий ряд умінь: постановка мети, планування змісту, вибір засобів для досягнення мети, співвідношення отриманого результату з передбачуваним, урахування думки партнерів, розподіл обов'язків відповідно до можливостей та інтересів кожного, контроль за дотриманням правил, порядку, уміння розв'язувати спірні питання і конфлікти без утручання дорослого, оцінювати ставлення партнерів до дорученої справи тощо.

Дошкільник включається в різноманітні види діяльності – гру, конструювання, працю та ін. Усі вони мають спільний, колективний характер, а значить, створюють умови для прояву і розвитку практичних здібностей, насамперед організаторських.

До практичних здібностей дошкільників відносять також конструктивно-технічні: просторове бачення, просторову уяву, уміння уявляти предмет загалом і його частини за планом, малюнком, схемою, описом, а також уміння самостійно формулювати задум, що відрізняється оригінальністю. Ці здібності лежать в основі, у подальшому з їх допомогою діти засвоюють такі предмети, як креслення, геометрія, фізика, хімія, де вимагається вміння уявити суть процесу, побудову механізму. Багаті можливості для розвитку конструктивно-технічних здібностей у дошкільному віці створює конструювання з різних матеріалів, конструкторів, використання технічних іграшок.

Дитяче конструювання являє собою процес створення конструкцій, побудов, у яких передбачається взаємне розміщення частин та елементів, способи їх з'єднання. Здібності до цього виду діяльності виявляються, наприклад, у вмінні легко встановити просторове розміщення між елементами предмета і підпорядковувати його певній логіці, у швидкому виділенні опорних деталей, вузлів конструкцій, у вмінні внести елемент новизни в розв'язування конструктивно-технічного завдання. Успіху в конструктивно-технічній діяльності сприяє практична спрямованість розуму дитини, просторова уява, урахування нею для досягнення результату вимог дійсності, технічна спостережливість, раціональний підхід до розв'язування завдання. Конструктивні здібності дитини розвиваються в усіх доступних їй видах конструювання. Так, у процесі конструювання за умовами дитина створює побудову не на основі зразка, а на основі конкретних умов, висунутих грою чи дорослим (побудувати пароплав, щоб на ньому могли розміститися команда і пасажири, побудувати міст через широку і глибоку річку для трамваїв, пішоходів, машин та ін.).

Цей вид конструювання передбачає засвоєння дітьми залежності конструкції предмета від його призначення, уміння рахуватися з певними вимогами, виконувати їх.

У процесі конструювання за умовами дитина вчиться варіювати, по-різному розв'язувати завдання на основі одних і тих же умов, що створює важливі передумови для творчості. До кінця дошкільного періоду діти можуть успішно виконувати побудови, що відповідають достатньо різноманітним і складним умовам.

Нерідко побудови, створені в процесі цього типу конструювання, використовуються і самими дітьми в їх діяльності (побудований пароплав відправляється в плавання, у будиночку діти розміщують не тільки ляльок, але й поселяються самі).

Для створення споруд діти використовують і спеціальний будівельний матеріал (наприклад, бруски) і будь-який інший (палки, фанерні і картонні ящики, коробки, дошки тощо). Цей тип конструювання найбільше сприяє розвитку конструктивних здібностей.

У конструюванні за задумом яскраво виявляється, особливо до кінця дошкільного віку, здатність до самостійного планування своєї діяльності, тенденція до творчості.

Розвиток спеціальних здібностей

У дошкільному віці активно розвиваються спеціальні здібності, насамперед художні. Дошкільне дитинство, як ніякий інший віковий період, створює сприятливі умови для їх формування. Дошкільник

включений у всю різноманітність художніх видів діяльності. Він співає, танцює, ліпить, малює.

Дуже рано починають розвиватися в дітей музичні здібності. Вони виявляються насамперед у високій музичності, яка включає в себе як ладове відчуття (здатність емоційно відгукуватися на музику), так і тонке диференційоване сприймання музики (слуховий компонент музичності). Музичні здібності дитини виявляються і в здатності до слухового уявлення. Музично-репродуктивна здатність дитини в поєднанні з ладовим відчуттям і лежить, на думку Б.М.Теплова, в основі гармонічного відчуття. Високорозвинене музично-ритмічне відчуття виявляється в здатності активно переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно його відтворювати, що також є показником музичних здібностей. Музична обдарованість не вичерпується музичністю. У неї можуть бути включені й інші якості, такі як багатство уяви, особливості пам'яті, уваги, життєвий досвід та ін.

Музичні здібності багатогранні. Активно розвиваються в дошкільному віці музично-рухові здібності. Різноманітні прояви обдарованості в цій галузі. Сюди включається і здібність сприймати музику, відчувати виразність, безпосередньо й емоційно відгукуватися на неї, і здібність оцінювати красиве в музиці і русі, оцінювати ритмічну виразність, виявляти музичний смак у межах можливості для даного віку. Особливу ж увагу дослідники звертають на здібність дітей виразно, невимушено, ритмічно рухатися під музику. Ця здібність, за даними Н.О.Ветлугіної (вивчала її прояви, у музичних іграх дошкільників), виявляється: 1) у захопленні рухом під музику, у радісній готовності виконувати поставлені завдання, зв'язані з музикою; 2) у безпосередній, істинній передачі ігрового образу, у спробах втілитися в цей образ, у пошуках правдивих рухів, що відповідають характеру музики і сюжету гри; 3) у довільності рухів (уміння підкорити їх ритму музики, „вкласти” в часі і в просторі, колективі і виявляти при цьому швидку реакцію, ініціативу, кмітливість); 4) у ритмічності рухів, що свідчить про правильні відчуття метроритмічної пульсації, акцентів сильних долей метра; 5) у прояві творчої ініціативи, видумки, що є в придумуванні, „творенні” окремих елементів музичної гри.

Хороші можливості для розвитку музичних здібностей дошкільників створені в дитячих садках. Це й регулярне проведення музичних занять, які включають спів, слухання, ритміку, навчання елементів музичної грамоти, музичні ігри, дитячі оркестри, свята, розваги в дитячому садку, додаткові індивідуальні і групові заняття з дітьми і т.д. Музичні здібності, музична творчість дошкільників

розвиваються і в процесі широкого використання музики в ігровій діяльності, побутовій.

Будь-яким заняттям дошкільників є малювання. Здібності до зображувальної діяльності виявляються також рано. Навіть якщо вони яскраво виражені, потрібно розвивати їх у дітей, бо малювання – така діяльність, без якої немислимий повноцінний розвиток особистості. Уміння малювати в майбутньому допоможуть кожному з вихованців, яку б професію він не обрав. Зображувальна діяльність допоможе глибше, повніше пізнати оточуючий світ, красу його.

На думку психологів, зображувальні здібності являють собою складне комплексне утворення, яке включає у свою структуру ряд необхідних і специфічних здібностей. Серед них у першу чергу відмічають „гостроту бачення”, цілісне, ясне сприймання, яскраву уяву, зорову пам’ять, точні (узгоджені) рухи рук. У своєму малюнку, ліпленні, аплікації дитина відображає не тільки навколишню дійсність, але і своє ставлення до неї. Ось чому, коли мова йде про розвиток зображувальних здібностей, передбачається активний розвиток не тільки ока та руки, але й емоційної чуйності дитини.

У найбільш здібних дітей уже в дошкільні роки відносно швидко розвивається гострота і точність спостереження, уміння аналізувати предмет, що сприймається. Розвитку здібностей до зображувальної діяльності значно сприяють розглядання предметів, спостереження явищ природи, сприймання творів мистецтва. Сприймання художніх картин, малюнків талановитих художників сприяє формуванню в дітей поняття „гарний малюнок”, яким дитина починає користуватись як мірилом, ідеалом у своїй подальшій зображувальній діяльності.

Спеціальні дослідження, передовий педагогічний досвід переконують в ефективному впливі на створення в малюнку яскравих образів спостереження природи, розглядання картин, які супроводжуються художнім словом, музикою, співом, що посилює емоційно-естетичне сприймання. Від того, наскільки глибоким, індивідуальним буде емоційно-естетичне сприймання дитиною предмета, значно залежить і розвиток її здібності до малювання.

Велика роль у розвитку зображувальних здібностей власної художньої діяльності дитини. Необхідно створювати умови для неї. Спеціалісти (художники, педагоги) звертають увагу дорослих на необхідність давати дітям матеріал хорошої якості, широко використовувати кольоровий папір.

Особливо важливе значення в розвитку зображувальних здібностей дошкільника має навчання, засвоєння дитиною за допомогою дорослого соціального досвіду.

Серед спеціальних здібностей виділяють і літературні здібності. Вони, як відомо, є складним видом здібностей. У сукупності психічних властивостей, що визначають успіх у літературній діяльності, особливо значну роль має поетичне сприймання дійсності, спостережливість, образне мислення, творча уява, образна пам’ять, точна і виразна мова. Активний розвиток літературних здібностей належить до більш пізнього періоду (шкільний вік). Однак перші прояви їх можна спостерігати вже в середньому і старшому дошкільному віці в словесній творчості дітей. Іноді елементи словесної творчості зустрічаються і в більш ранній період. У більшості випадків вони зв’язані з діями дитини: стрибками, підстрибуваннями і т.д.

У середньому і старшому дошкільному віці цей зв’язок з дією стає не обов’язковим, діти починають спеціально складати казки, розповіді, вірші.

Дитячі дражнилки, лічилки – своєрідна сатирична лірика – найбільш поширений вид поетичної творчості („А я більший за тебе, а ти менший за комара”). У них прагнення дитини до самоствердження, бажання виглядати сильніше, розумніше, сміливіше шляхом підкреслювання недоліків інших.

Іншим видом дитячої словесної творчості є складені ними казки, продовження історій, розповідей. Перші дитячі розповіді, казки, вірші як за формою, так і за змістом у більшості примітивні, наслідувальні, але вони мають величезне значення для розвитку психіки дитини в цілому.

Розвиток словесної творчості передбачає вдосконалення всіх компонентів літературних здібностей. У перші ж роки життя – у ранньому і дошкільному дитинстві – особливе значення, на думку спеціалістів, має розвиток у дитини здібності істинного сприймання вірша, уміння насолоджуватись художньою літературою. Це сприяє розвитку поетичного слуху, наявність якого допомагає краще відчувати красу і багатство мовлення. А це важлива передумова для розвитку художніх здібностей (Б.М.Теплов, О.В.Запорожець, П.М.Якобсон та ін.).

До кінця дошкільного дитинства зміст дитячих казок, розповідей стає більш складним, привабливим, насиченим динамізмом, нерідко – драматичністю, з’являються нові емоційно забарвлені образи, хоча і в них неважко виявити вплив знайомих дітям літературних творів.

Зароджується в дошкільному віці і здібність до театральної діяльності. Діти, що виявляють здібність до цієї діяльності, володіють відносно високою художньо-образною виразністю, живою уявою, високою емоційною чутливістю, емоційною пам’яттю. Театральні здібності дошкільників розвиваються в різних видах театально-ігрової діяльності (ігри-драматизації, ляльковий театр та ін.). Цьому сприяють і

спеціальні вправи, заняття з дітьми, спрямовані на розвиток інтонації, міміки, жести, пози і ходи.

Будь-яка спеціальна здібність включає основні складові: певний рівень розвитку пізнавальних процесів, технічних умінь, а також емоційної чуйності і сприйнятливості. Причому останнє в художніх здібностях виступає на перший план.

Умови розвитку здібностей в дошкільному віці

Інтерес до оточуючого світу, прагнення зрозуміти його найтіснішим чином пов'язаний з розвитком здібностей людини. Складні взаємини між здібностями і нахилами, причинно-наслідкові зв'язки, протиріччя між ними є, на думку психологів (Б.М.Теплов, В.М.М'ясищев), важливою рушійною силою розвитку здібностей. І хоча між ними не завжди повна відповідність (інтерес дитини до якої-небудь справи може в одному випадку відповідати, а в другому – не відповідати її здібностям), без захоплення, стійкого інтересу до певної діяльності людина не в стані досягнути високого рівня розвитку своїх здібностей. Пробудження ж інтересу до певної діяльності є часто свого роду індикатором здібностей дитини.

Виховати широкі, стійкі інтереси, виділити серед них центральні, які відображають головні прагнення, нахили дитини до якої-небудь діяльності – важлива передумова для розвитку її здібностей. Реалізувати її в дошкільному віці не так-то просто. Справа в тому, що життєвий досвід маленької дитини ще дуже обмежений, кожний день, іноді навіть година, дарує їй нові відкриття в оточуючому світі: „Виявляється, божа корівка літає!”, „Яка гарна доріжка залишається на папері, якщо провести по ньому пензликом!”

На думку психолога В.М.М'ясищева, інтереси, нахили виявляються в ранньому віці і на першому етапі випереджують розвиток здібностей. Важко говорити про вибірковість інтересів у найперші роки життя дитини – її все цікавить, стійку прихильність вона виявляє рідко. Поступово ж під впливом спілкування з дорослими, читання казок, розповідей, безпосереднього знайомства з оточуючим світом розширюється світогляд дитини, зароджується допитливість, яку вона все активніше хоче задовольнити. „Чому дощ іде?”, „А на чому сонце висить?”, „А що всередині землі?” – такого роду питання, питання пізнавальні у власному розумінні слова, особливо часті в середньому і старшому дошкільному віці, за що його і називають „віком чомучок”. Наявність саме такого типу питань – показник пізнавальної активності дитини, так необхідної в школі, у подальшій її творчій діяльності.

Не в усіх дошкільників допитливість розвинена достатньо. Необхідну передумову її розвитку психологи бачать в орієнтувально-дослідницьких реакціях, які викликаються новизною оточуючих предметів. Якщо в молодшому віці цікавість викликає яскрава іграшка, несподіване її зникнення або поява нової, дзвін балабончиків (зовнішня сенсорна новизна), то потім, з розвитком, свою допитливість дитина виявляє до новизни внутрішньої, інтелектуальної. Але такого переходу може і не відбутися, коли її роль обмежена лише пасивним спогляданням навколишнього.

Потрібно допомогти дитині включитися в процес активного пізнання дійсності. Учені виявили широкі можливості формування розумової активності дошкільника в сім'ї і в дитячому садку. Виявилось, що діти не просто засвоюють знання, вони активно привносять від себе в цей процес такий зміст власного досвіду, який обумовлює виникнення нових, часом несподіваних знань у вигляді здогадок, передбачень, що дивують своєю новизною й оригінальністю. Важливо підтримати даний процес. Адже ця незапрограмована активність може легко і погаснути, якщо вихователь буде спрямовувати її в жорсткі рамки регламентованого навчання.

Здібності виявляються і формуються лише в діяльності. Значить, тільки правильно організовуючи діяльність дитини, можна виявити, а потім і розвинути її здібності. К.Д.Ушинський писав: „Основний закон дитячої природи можна висловити так: дитина відчуває потребу в діяльності безупинно і втомлюється не діяльністю, а її одноманітністю або однобічністю”. Дошкільника важливо включити в різноманітні види діяльності і, уникаючи ранньої спеціалізації, дозволити проявитися всім його задаткам і нахилам. Нехай малюк спробує себе в усіх сферах діяльності. З цією метою створюється предметне середовище, малюку даються всілякі предмети: конструктори, матеріали, олівці, фарби, папір, ножиці, клей та ін.

Дослідження виявили: діяльністю, у якій яскраво виявляється активність дошкільника, є дитяче експериментування. У процесі експериментування з новим об'єктом дитина може отримати цілком несподівану для себе інформацію, що часто веде до зміни спрямованості цієї діяльності, перебудовує її. У дитячому експериментуванні мають місце дві тенденції: перетворення розкривають перед дитиною нові сторони і властивості об'єктів, а нові знання у свою чергу породжують нові питання, нові більш складні перетворення.

Дитяче експериментування створює сприятливі умови для найбільш змістовної форми психічної активності дітей – творчості, яку

не без обґрунтування розглядають як універсальну здібність, що забезпечує успішне виконання найрізноманітніших форм діяльності.

Створенню інтересу до певного виду діяльності, розвитку здібностей сприяє „атмосфера захоплення”, що панує в дитячому садку, у сім’ї. Захоплення дорослих членів сім’ї суспільно корисною діяльністю сприяє пробудження інтересу, нахилу до неї у дітей. „Атмосферою захоплення” значною мірою пояснюються нерідкі випадки, коли діти в сім’ї музикантів виявляють нахил до музики, у сім’ї інженера, робітника, раціоналізатора – до конструктивної діяльності, до техніки; у сім’ї ботаніків, селекціонерів – до живої природи; у сім’ї вчителів – до педагогічної діяльності.

У групах дитячого садка, де працює вихователь, любов до педагогічної праці якого поєднується із захопленням живописом, діти, як правило, виявляють підвищений інтерес до зображувальної діяльності. Характер захоплення педагогів відображається на інтересах, здібностях їх вихованців.

Створення атмосфери захоплення в дитячому садку – важлива умова для розвитку здібностей дошкільників.

Другою значною умовою формування здібностей є працелюбство, висока працездатність людини. „Натхнення – гостя, яка не любить відвідувати лінивих; вона з’являється до тих, хто кличе її”, – говорив П.І.Чайковський.

У справедливості висловленого положення переконують нерідкі випадки гибелі талантів, сумні історії так званих вундеркіндів – дітей, які досягли в ранньому віці великих успіхів у якій-небудь діяльності. Відомо, наприклад, що Римський-Корсаков уже у дворічному віці володів прекрасним слухом і музичною пам’яттю; Моцарт дуже рано почав грати на музичних інструментах, з трьох років складав музичні твори, а в шість років написав фортепіанний концерт; у чотирирічному віці проявились здібності до малювання в І.Ю.Рєпіна. Значним виявився їх внесок у скарбницю світової культури.

Однак, як показує життєва практика, далеко не всі вундеркінди досягають значних успіхів на вибраному шляху. Чому? Що гальмує їхній розвиток? Однією з важливих причин найчастіше є відсутність у них працелюбства, посидючості, наполегливості.

Про виключну роль працездатності, працелюбства свідчать і спеціальні психологічні дослідження. Так, наприклад, психолог Н.С.Лейтес, вивчаючи індивідуальні випадки дитячої обдарованості, доходить висновку: „Схильність до праці – це не супровідне явище і не показник кількісної сторони, а саме те, що багато в чому визначає і якість досягнень”. Тому, коли йде мова про розвиток здібностей дитини,

слід мати на увазі необхідність формування в неї вміння наполегливо, систематично працювати, переборюючи лінощі, якщо ті встигли пустити свої корені.

Здібності дитини пов’язані і з її знаннями, уміннями та навичками. Г.С.Костюк наголошував на необхідності розрізнення здібностей і фактичного рівня набутих знань, умінь та навичок, хоча між ними, безумовно, існує взаємний зв’язок. Здібності до навчання – це потенції особистості, які залежать від знань, умінь та навичок і водночас їх зумовлюють. Дитині потрібно допомогти оволодіти не лише знаннями, орієнтувальними діями, але і виконавчою „робочою” частиною діяльності – певною „технікою” малювання, прийомами ліплення, конструювання з паперу, природного матеріалу, танцювальними рухами, уміннями діяти з іграшками та ін. Володіння ними буде сприяти подальшому розвитку здібностей дитини. Слабкий же розвиток умінь та навичок робить здібності безкрилими, позбавляє дитину засобів для реалізації свого задуму, своїх здібностей.

Важлива умова успішного розвитку здібностей дошкільників – знання їх у всіх відношеннях, уміле здійснення індивідуального підходу. В одних дітей здібності рано проявляються, і вони достатньо яскраві, так що їх не можна не помітити. У таких дітей потрібно далі розвивати їхні здібності. Правильно роблять вихователі, коли здібній, наприклад, до малювання дитині дають більш складні завдання, ставлять до їх результатів більш високі вимоги, розвивають прагнення допомагати іншим. Спеціалісти радять підтримувати інтереси дошкільника, але і не допускати однобокості в його розвитку, не пророкувати. Неправильне ставлення дорослих до здібностей дитини веде до появи в неї цілого ряду негативних якостей (зазнайство, зарозумілість, марнославство, егоїзм та ін.), що небезпечно як для самої дитини, так і для оточуючих. Розвиваючи здібності дошкільника, важливо не забувати про головне – про моральну основу його особистості.

Далеко не завжди здібності дитини лежать на поверхні. Нерідко доводиться „розкопувати”, відшукувати їх. Необхідно вивчати внутрішній світ кожного вихованця, його нахили, інтереси, пізнавати можливості дошкільника в різних видах діяльності. Це допоможе знайти галузь знань, вид діяльності, до яких найбільш здібна дитина, допоможе знайти адекватні методи для розвитку здібностей кожної дитини.

Обдаровані діти

Обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, яке обумовлює діапазон інтелектуальних можливостей людини, своєрідність її діяльності.

Обдаровані діти – діти, у яких у ранньому віці виявляються здібності і здатність до виконання певних видів діяльності.

Обдарована дитина – рідкісне явище. Але такі діти є, і вони заявляють про себе вже в дошкільному віці. Ранніми проявами обдарованості є швидке оволодіння малюком мовою і великий обсяг словникового запасу. Вражає надзвичайна і невгамовна пізнавальна активність обдарованих дітей, дослідницький інтерес, постійна вимога до дорослих давати їм відповіді на численні чому? для чого? як?, здатність простежувати причинно-наслідкові зв'язки, відмінна пам'ять, потяг до самостійності й творчості, підвищена концентрація уваги. Цікаво, що вже в 3 роки такі діти можуть одночасно стежити за двома або декількома об'єктами. У 3-4 роки вони вже читають, рахують, багато чим захоплюються, цікавляться географічними картами тощо. Така підвищена розумова активність дитини не повинна залишатися поза увагою дорослих.

Обдаровані діти зустрічаються в усіх верствах населення незалежно від статусу батьків. Якщо сімейні умови досить сприятливі й родина робить усе можливе для всебічного розвитку дитини, її обдарованість може бути виявлена досить рано і навіть розвинена. Якщо раніше вважали, що обдаровані діти фізично слабші, що вони надзвичайно серйозні й не дуже цікавляться спілкуванням або спортом, то дослідження останніх років доводять, що такі діти мають значні переваги над своїми ровесниками в різних галузях знань. Вони раніше починають ходити і говорити, вирізняються серед ровесників кращим фізичним розвитком, досить комунікативні, мають різноманітні інтереси, яскраві вподобання, високу пізнавальну активність, зосереджені на пізнанні. Вони навчаються інакше, ніж звичайні діти: швидше і легше сприймають нову інформацію, ставлять багато питань і більше запам'ятовують з того, що вивчили. Багато хто з них сам навчається читати, легко засвоює нові відомості, швидко помічає взаємозв'язки між окремими явищами і робить висновки.

Обдаровані діти здібні до абстрактного мислення і мають виключну здатність робити свої самостійні судження, вони надзвичайно кмітливі, а їхні інтереси виходять далеко за межі того, що цікавить їх ровесників. Найчастіше вони тяжіють до спілкування з батьками або з інтелектуально розвиненими ровесниками чи зі старшими за віком дітьми.

Отже, характерними особливостями обдарованих дітей є висока пізнавальна активність і розвинутий інтелект, що виходить за межі вікових особливостей; багата фантазія, творчість, винахідливість, емоційна безпосередність, розвинуте почуття гумору, гостра реакція на

несправедливість; їм властивий високий енергетичний рівень, чітка моторна координація, фізична стабільність.

Звичайно, що вік від трьох до п'яти років не є показовим, аби за даними спостережень чи навіть професійного обстеження вважати дитину вундеркіндом. Можливі й помилки, які, до речі, можуть завдати шкоду в майбутньому. Адже талант – це диво, досить надзвичайне явище, яке природа не так уже й часто дарує людям. Проте в межах навіть цього віку в дитини може спостерігатися тяжіння до певної предметної діяльності, більші досягнення, порівняно з іншими, у якійсь конкретній роботі, досить помітні інтелектуальні переваги, потяг до лідерства чи надзвичайно розвинена моторика. Виникає питання: що робити з такою дитиною – пустити на самоплив її здібності, покладаючись на те, що згодом вони самі по собі отримають розвиток, чи створювати для цього відповідні умови? Нема сумніву, що результативним та ефективним буде другий підхід. Адже відомо, що розвиток певної якості вимагає відповідних зусиль як батьків (у першу чергу), так і вихователів. Якщо вихователь помітить, що в дитини, наприклад, надзвичайно розвинений музичний слух, він може підказати батькам направити дитину до музичної школи, а коли виявить надзвичайну увагу до читання, взагалі до слова, а тим більше коли відмітить у дитини потяг до словотворчості та римування, він може й сам індивідуально займатися з таким малюком, а батькам має порадишити спрямовувати розвиток помічених здібностей їхньої дитини.

Якщо в малюка виявляються інтелектуальні чи математичні, моторні або образотворчі здібності, то й у цих випадках вихователь мусить звернути на це увагу батьків, порадишити їм створювати умови для розвитку здібностей дитини. Це може бути індивідуально посилена програма навчання, набір відповідної літератури, цілеспрямована робота в напрямі поглиблення знань дитини, її інтересів. Проте навіть коли малюк внаслідок відповідної підтримки дорослих буде мати значні успіхи та переваги у своєму інтелектуальному розвитку, це зовсім не означає, що його треба значно раніше віддавати до школи. Досвід свідчить, що такий крок має як позитивні, так і негативні наслідки. Приймаючи обдарованих дітей до школи, необхідно враховувати не лише їхні інтелектуальні досягнення, а й рівень соціального та емоційного розвитку. Не можна ігнорувати й фізичне здоров'я малюків, наявність адаптивних механізмів. Однак не варто також забувати, що обдарованість – це таке непередбачуване явище, з яким треба бути особливо обережним.

У дошкільному віці обдарована дитина може вражати дорослих високою обізнаністю, кмітливістю, певними успіхами в засвоєнні знань,

випереджаючи в цьому своїх ровесників. А згодом, у процесі шкільного навчання, вона може дуже швидко зрівнятися з рештою учнів. А інша дитина, навпаки, у дошкільні та й у ранні шкільні роки нічим особливим не відрізняється, інколи навіть відстає від своїх ровесників у своїх навчальних успіхах. Але на якомусь з етапів розвитку вона може дуже швидко наздоганяти однокласників, а згодом і перевершити їх у своїх досягненнях.

Обдарованість не можна прирівнювати до обсягу отриманих знань, – це більш складне явище, яке включає високу природну енергетику, пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність.

Дошкільний вік сензитивний для розвитку здібностей. Н.С.Лейтес пропонує розрізняти три групи обдарованих дітей.

Перша група – діти з прискореним розумовим розвитком, з ранніми проявами інтелектуальних здібностей, з високою пізнавальною активністю. Їх приваблюють інтелектуальні ігри й заняття, вони рано починають читати, лічити, писати, прагнуть спілкуватися зі старшими дітьми або з дорослими, яким ставлять досить складні запитання. Мала рухова активність часто негативно позначається на їхньому загальному фізичному розвитку, у розумовому ж розвитку ці діти випереджають своїх однолітків.

Друга група – діти з ранньою розумовою спеціалізацією, це діти, у яких спостерігаються яскраві прояви здібностей до якої-небудь галузі знань або до певної діяльності. Це може бути нахил до музичної, образотворчої діяльності, любов до природи, техніки, підвищений інтерес до розв'язання логічних завдань, до читання, конструювання тощо. У шкільному віці діти цієї групи демонструють високу обізнаність з окремих предметів або дисциплін. Загалом же вони випереджають однолітків лише в тій галузі знань або діяльності, до якої найбільше здатні.

Третя група – діти з окремими ознаками незвичайних здібностей, це діти з потенційними ознаками обдарованості, з добре розвиненими пізнавальними психологічними процесами – мисленням, пам'яттю, увагою, уявою, мовленням. Вони не випереджають інших у загальному психічному розвитку, але вирізняються певною неординарністю суджень, думок, запитань, оригінальністю виробів і малюнків, більшою самостійністю. Коло їхніх зацікавлень широке, а тому часто-густо розвиненість у тій чи іншій галузі виявляється досить поверховою. Окрім того, таким дітям усе легко дається – варто тільки зосередитися, типовою для них є проблема формування працєвитості.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Що таке здібності?
2. Що є передумовами розвитку здібностей?
3. На які групи поділяються загальні здібності?
4. Що займає центральне місце у структурі пізнавальних здібностей?
5. Які здібності відносяться до пізнавальних?
6. З чим пов'язані сенсорні здібності?
7. Що складає основу розвитку інтелектуальних здібностей?
8. Що дозволяють дитині творчі здібності?
9. Які здібності відносяться до практичних?
10. Що таке обдарованість?
11. Які групи обдарованих дітей можна виділити?
12. Назвіть умови розвитку здібностей у дошкільному віці.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Вид-во журналу „Дошкільне виховання”, 1999.
2. Белова Е., Ищенко И. Одарённый ребенок // Дошкольное воспитание. – 1992. - №7-8. – С.26-31.
3. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Знание, 1979.
4. Способности ваших детей / Сост. Н.П.Линькова, Е.А.Шумилин. – М.: Просвещение, 1969.
5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.122-127.
6. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989. – С.337-353.
7. Кузьменко В. Здібності. Словничок психолога. // Дошкільне виховання. – 1996. - № 10. – С.26-27.
8. Кульчицька О.І. Знаходимо обдарованих серед дошкільнят // Обдарована дитина. – 1999. - №3. – С.8-13.
9. Комарова О. О развитии способностей к изобретательной деятельности // Дошкольное воспитание. – 1990. - №6. – С.44-50.
10. Лейтес Н.С. Способности и одарённость в детские годы. – М.: Просвещение, 1984.
11. Одарённые дети. – М.: Прогресс, 1991.
12. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.291-298.

Тема 6. Психологічна готовність дитини до школи. Психологічні особливості дітей шестирічного віку

Основні досягнення та протиріччя віку. Криза семи років

Дошкільне дитинство – тривалий період життя дитини, у якому закладаються і здебільшого визначаються основні риси її особистості як тепер, так і на майбутнє. Разом з тим ситуація життя дитини в нормальних обставинах складається так, що і сім'я, і суспільство намагаються створити для неї якнайсприятливіші умови, не ставлячи жодних вимог – нехай росте щасливою, активною, нехай радіє і буде здоровою.

Протягом даного періоду дитина з безпорадної істоти, котра повністю залежить від дорослого, не вміє навіть говорити і самостійно їсти, перетворилася в істинного суб'єкта діяльності, що володіє почуттям власної гідності, переживає багатий спектр емоційних процесів від захоплення до провини і сорому, свідомо виконує норми і правила поведінки в суспільстві. Дитина засвоїла світ предметів. Перед нею „відкрились” соціальні взаємини, смисл і мета діяльності дорослих у процесі моделювання соціальної дійсності в різних видах діяльності. До 6 років у дитини вперше з'явилися уявлення про себе як про члена суспільства, усвідомлення своєї індивідуальної значущості, власних індивідуальних якостей, переживань і деяких психічних процесів приводять до зміни головних протиріч психічного розвитку. На перше місце висувається невідповідність між старим „дошкільним” способом життя і новими можливостями дітей, які випередили його. Можливості переросли характерні для дошкільника види діяльності, насамперед гру. Дитину не влаштовує, коли до неї ставляться, як до маленької. Вона хоче бути дорослою, а не грати в дорослих; вона прагне стати школярем, людиною, зайнятою справою серйозною – навчанням, до якого дорослі ставляться як до справжньої роботи. Так виникає криза семи років, основні симптоми якої визначає у своїй праці Л.П.Обухова:

- втрата безпосередності (між бажанням і дією вклинюється переживання того, яке значення ця дія буде мати для самої дитини);
- маніження (дитина щось удає із себе, щось приховує – її душа вже закрита);
- симптом „гіркої цукерки” (дитині погано, але вона намагається цього не показати).

Виникають труднощі у вихованні: дитина починає замикатися і стає некерованою. У дитини виникає нове внутрішнє життя, життя переживань, яке прямо і безпосередньо не відбувається на зовнішньому

житті. Але це внутрішнє життя – надзвичайно важливий факт, тепер орієнтація поведінки буде здійснюватись усередині цього внутрішнього життя.

До 7 років змінюється соціальна ситуація розвитку, що характеризує перехід до молодшого шкільного віку. Дитина прагне до більш важливої, значної з точки зору суспільства, соціально схваленої і оціненої діяльності (О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, Д.Б.Давидов). Специфічно „дошкільні” види діяльності гублять для неї свою привабливість. Дитина усвідомлює себе дошкільником і хоче стати школярем.

Формування нової внутрішньої позиції

Вступ до школи знаменує початок якісно нового етапу в житті дитини: змінюється її ставлення до дорослих, однолітків, самої себе і своєї діяльності. Школа визначає перехід до нового способу життя, ставновища в суспільстві, умов діяльності і спілкування.

Як показала у своїх дослідженнях Л.І.Божович, яка однією з перших проаналізувала психологічний зміст переходу до статусу школяра, зі вступом дитини до школи перебудовується весь хід її життя: безтурботний час дозволяє змінюється обов'язковими справами, які вимагають відповідальності – дитина повинна ходити до школи, виконувати вимоги програми, робити на уроці те, чого вимагає вчитель, неухильно дотримуватися шкільного режиму, шкільних правил поведінки, добре засвоювати навчальний матеріал.

Істотним моментом у житті школяра є також те, що разом з новими обов'язками він здобуває і нові правила – отже, може претендувати на серйозне ставлення з боку дорослих до своєї навчальної праці; він має право на власне робоче місце, на відповідні умови для занять (зручний час, тишу), на відпочинок, дозвілля. Якщо за свою навчальну працю школяр дістає позитивну оцінку, то він має право на схвалення і повагу з боку оточуючих.

В оточення дитини входить новий дорослий – учитель. Вихователь виконував материнські функції, забезпечуючи всі процеси життєдіяльності вихованців. Стосунки з ним були безпосередні, довірливі та інтимні. Дошкільнику прощались пустощі та вередування. Дорослі, навіть коли сердились, то швидко забували про це, як тільки малюк скаже: „Я більше не буду”. Оцінюючи діяльність дошкільника, дорослі частіше звертали увагу на позитивні сторони. А коли щось у нього не виходило, то хвалили за старання. З вихователем можна було сперечатися, доводити свою правоту, наполягати на своїй думці, нерідко апелюючи до думки батьків: „А мені мама сказала...”.

Крім того, оцінка, яку дає в школі вчитель, не виражає його суб'єктивного особистого ставлення, а показує об'єктивну міру значущості знань учня і виконання ним навчальних завдань.

Зміни взаємин з однолітками пов'язані з колективним характером навчання. Це вже не ігрові і не чисто дружні стосунки, а навчальні, засновані на спільній відповідальності. Оцінка й успіх у навчанні стають головним критерієм в оцінці однолітками один одного і визначають становище дитини в класі. Навчальна діяльність обов'язкова для всіх, вона підпорядковується суворому регламенту, жорстким правилам, які дитина обов'язково має виконувати.

У зв'язку з переходом у школу змінюється і ставлення дорослих до дитини. Їй надається більше, ніж дошкільнику, самостійності: вона повинна сама розподіляти час, слідкувати за виконанням режиму, не забувати про свої обов'язки, вчасно і якісно робити домашні завдання.

Аналізуючи зміни, які відбуваються в житті дитини, що вступила до школи, Л.І.Божович робить висновок, що „перехід від дошкільного дитинства до шкільного характеризується вирішальною зміною місця дитини в системі доступних їй соціальних взаємин і всього її способу життя”. Отже, зі вступом до школи основні зміни відбуваються у внутрішній позиції дитини. У широкому розумінні її можна визначити як систему потреб і прагнень дитини, пов'язаних зі школою, коли пригніченість до них переживається дитиною, як її власне потреба („Хочу в школу”).

Дослідження психологічного змісту і структури внутрішньої позиції школяра було здійснено Т.А.Нежновою та О.Л.Венгером. Внутрішня позиція розглядається ними, як психологічне відображення об'єктивної системи взаємин дитини з оточуючими, і вона може бути показником готовності дитини до соціальної позиції школяра. Т.А.Нежнова пише, що „внутрішня позиція школяра, яка з'являється на кінець дошкільного віку, являє собою систему потреб, пов'язаних з навчанням як новою, серйозною, справжньою, суспільно значущою діяльністю, що втілює в собі новий, серйозний, справжній, суспільно значущий і, отже, доросліший спосіб життя”.

Становлення внутрішньої позиції школяра проходить у два етапи. На першому з'являється позитивне ставлення до школи, але орієнтація на змістовні моменти шкільно-навчальної діяльності відсутня. Дитина виділяє лише зовнішню, формальну сторону, вона хоче піти в школу, але при цьому зберегти дошкільний спосіб життя. А на наступному етапі виникає орієнтація на соціальні, хоча і не власне навчальні аспекти діяльності. Повністю сформована позиція школяра включає поєднання орієнтації і на соціальні, і на власне навчальні моменти шкільного життя.

Наявність у дитини внутрішньої позиції школяра виявляється в тому, що вона рішуче відмовляється від дошкільно-ігрового, індивідуально-безпосереднього способу існування і виявляє яскраво позитивне ставлення до нового – шкільного змісту занять і до нового шкільного типу взаємин з дорослим, як з учителем. Саме таку позитивну спрямованість на школу як на власне навчальний заклад Т.А.Нежнова розглядає як найважливішу передумову благополучного входження дитини в шкільно-навчальну діяльність, тобто прийняття нею відповідних шкільних вимог і повноцінного включення в навчальний процес.

Розвиток пізнавальних процесів, особистості та діяльності шестирічної дитини

У школі дитина переходить до систематичного засвоєння основ наук, наукових понять. Тому важливе значення має розвиток пізнавальної сфери дошкільника.

У шестирічному віці помітно вдосконалюються пізнавальні процеси. Значно зростають гострота зору, тонкість розпізнання кольорів та їх відтінків, розвивається фонематичний слух, рука перетворюється в орган активного дотику і практичної дії. Збільшується чутливість аналізаторів, що є результатом засвоєння дітьми суспільного досвіду. Так, гострота зору збільшується порівняно з молодшими дошкільниками на 25-30%. Улюблений колір червоний і синій.

Більша активність, довільність, цілеспрямованість характерні для сприймання шестирічних дітей. Протягом дошкільного віку неухильно збільшується тривалість розглядання зображень (від 6 до 12 хвилин), дитина поступово навчається керувати своїм зором, рукою, удається до спеціальних прийомів детального обстеження предмета. Значно зростає роль розумових процесів: пізнаючи предмети, старші дошкільники порівнюють їх, спираючись на наявні знання, обґрунтовують свою думку, хоча при цьому ще не завжди вміють відокремити те, що бачать, від того, що знають про даний об'єкт. Діти все частіше помічають зміни в оточуючому світі без спеціальних запитань дорослих.

Розвивається наочно-дійове мислення, виникають нові його форми. Мислення стає образно-мовним – спирається на образи уявлень і здійснюється за допомогою слів. Воно набуває певної самостійності: поступово відокремлюючись від практичних дій, переходить у власне розумовий процес, спрямований на розв'язування пізнавальних завдань. У зв'язку з цим зростає роль мовлення, за допомогою якого діти починають мислити подумки, оперувати різними об'єктами, зіставляти

їх, розкривати властивості і зв'язки, розмірковувати. Основний вид мислення – наочно-образний, зароджується логічне мислення.

Інтенсивно збагачується словник шестирічної дитини (досягає від 3000 до 5000 слів); крім іменників і дієслів, вона вживає прикметники, прислів'я, використовує вставні слова, робить значний крок уперед в оволодінні граматичною будовою мови, структурою простих і складних речень. Розвивається внутрішнє мовлення, яке стає способом становлення і формою функціонування внутрішніх розумових дій. Поява його свідчить про розвиток словесно-логічного мислення, яке виділяється з практичної діяльності, стає більш абстрактним і узагальненим.

До шести років помітно зростають можливості пам'яті: збільшується обсяг того, що дошкільник може запам'ятати, зберегти і відтворити, тривалість збереження і точність відтворення. У шести-семирічних уже часто виявляють не механічну, а смислово пам'ять, що дає їм змогу запам'ятовувати значно більше, ніж раніше. Оскільки характерна особливість дошкільника – легко запам'ятовувати те, що викликає сильне враження, треба завжди мати на увазі, щоб необережним словом не злякати малого, не викликати до чогось відразу. Важливо збагатити дітей зрозумілими, корисними знаннями, якими вони користуватимуться у своїх іграх, бесідах, малюнках, які необхідні їм для подальшого розумового і морального розвитку. Дитина вже може користуватися прийомами запам'ятовування. Вона повторює, намагається зрозуміти, але мимовільне запам'ятовування залишається більш продуктивним.

Увага в дошкільників, як відомо, ще дуже нестійка, здатність зосереджуватися незначна – діти часто відволікаються з будь-якого приводу. Разом з тим у шість років починає розвиватися довільна увага: дошкільники можуть виділяти об'єкти, які відповідають потребам їхньої діяльності. Вони вчать бути уважними. Проте це не означає, що зникає мимовільна увага. Навпаки – так само розвивається, набуває більшої стійкості та обсягу. Мимовільна увага переважає. Дітям важко зосередитися на одноманітній і малопривабливій для них діяльності. Вони здатні утримувати увагу на інтелектуальних завданнях, але при цьому їх увага швидко виснажується.

Спостереження за дошкільниками показують багатство їхньої уяви. Уявлювані образи в них яскраві, наочні, емоційно насичені, але недостатньо керовані. Основна лінія розвитку уяви – поступове підкорення свідомим намірам, перетворення їх у засіб відтворення певних задумів.

Удосконалюється вся широка галузь психічної діяльності дитини. Головне досягнення в її розвитку наприкінці дошкільного віку в тому, що чимало дій і рухів уже контролюються свідомістю. Оволодіння вмінням довільно регулювати свої рухи і вчинки – найбільш істотний показник загального розвитку, свідчення готовності до навчання в школі. І все-таки ця саморегуляція в шестирічних ще недосконала: діти часто порушують дисципліну, підкоряють свою поведінку миттєвому бажанню, їхні рухи часто досить імпульсивні. Знання цієї закономірності ставить складні й відповідальні завдання формування організованості, зібраності, дисциплінованості.

У ході пізнання дошкільником навколишньої дійсності й участі в різних видах діяльності багатшає його емоційне життя.

Серйозні зміни відбуваються й у сфері моральних почуттів – вони стають багатшими за змістом, чіткішими за проявами. Дитина починає не лише розуміти моральний зміст деяких дій, а й ставиться до них емоційно, переживаючи їх. Під впливом виховання формуються почуття дружби, товаришування, взаємодопомоги, співчуття; розвивається відповідальне ставлення до дорученої справи. У цьому віці вже яскравіше проявляються зачатки почуття обов'язку: дитина починає усвідомлювати необхідність і загальнообов'язковість правил суспільної поведінки і більше підкоряє їм свої дії та вчинки, зростає її здатність до самооцінки. Важливо не допустити формування неправильної (завищеної чи заниженої) самооцінки. Старшим дошкільникам доступні також почуття патріотизму.

Характерна особливість психіки дітей дошкільного віку – значна емоційна збудливість, нестриманість, недостатня емоційна стійкість.

Поряд зі швидкою зміною переживань спостерігається відносна стійкість дитячих почуттів, дитина робить спроби регулювати прояви своїх емоцій. Її почуття вже менше ситуативні, більш узагальнені.

У дитини з'являються елементарні обов'язки, змінюється її життя, зміст і форми спілкування з іншими людьми, що породжує нові потреби, інтереси й наміри. Спільно з дорослим діяльність змінюється самостійним виконанням його вказівок. Разом з тим значно зростає інтерес дітей до світу дорослих, їхньої діяльності, взаємин, прагнення залучитися до цього. Виникають певні взаємини з однолітками – з'являється бажання погратися разом, щось розповісти товаришеві, виконати з ним трудове доручення, потурбуватися про нього, допомогти йому.

До кінця дошкільного віку в дитини формуються якості особистості, які становлять необхідну передумову її нормального

переходу до періоду шкільного дитинства. Саме рівнем сформованості цих якостей і визначається готовність до навчання в школі.

Психологічна готовність до шкільного навчання – це комплексна характеристика дитини, у якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню в шкільне життя і формуванню навчальної діяльності. Ці якості певним чином групуються і розглядаються як складові, або компоненти психологічної готовності до школи.

Основними складовими психологічної готовності до школи є мотиваційна, емоційно-вольова, розумова, інтелектуальна, готовність до взаємодії та спілкування з педагогом та однолітками.

Мотиваційна готовність

Поняття „мотиваційна готовність” походить від слова „мотив”, що означає спонукання, у даному контексті – ставлення до майбутнього навчання. Ідеться про позитивне ставлення дитини до школи, яке виражається в прагненні до навчання як до серйозної діяльності.

Бажання стати учнем, учитися з’являється в кінці дошкільного віку майже в усіх дітей. Воно пов’язане з тим, що дитина починає усвідомлювати своє становище як таке, що не відповідає її можливостям. Вона вже не задовольняється засобами, наближеними до життя дорослих, які дає їй гра. Психологічно вона ніби переростає гру (хоч ще довго гра не втратить для неї інтересу), і становище школяра уявляється певним шаблоном до дорослості. Навчання як відповідальна справа, до якої всі ставляться з повагою. Починає усвідомлюватись як засіб досягнення бажаної зміни становища, „виходу” з дитинства. Ось чому навчання приваблює до себе саме тим, що це серйозна діяльність, значуща не тільки для самої дитини, а й для тих, хто її оточує. Про це свідчить практика й висновки спеціальних досліджень (Л.І.Божович, Н.Г.Морозова, Л.С.Славина). Навіть любов до свого дитячого садка, до ровесників і вихователів не втримує старших дошкільників від прагнення перейти до школи. Дітей цікавлять і деякі зовнішні аспекти шкільного життя, учнівські приладдя, виконання учнівських обов’язків.

Прагнення ввійти у світ дорослих у новому статусі – не єдина підстава для позитивної настроєності на майбутнє навчання. Друга полягає в пізнавальній активності, яка наприкінці дошкільного віку досягає порівняно високого рівня розвитку. Для задоволення пізнавальних інтересів дитини на цьому рівні недостатніми є „дошкільні види діяльності”. Найстійкішою стає потреба в спеціальному навчанні, бажання довідатися про невідоме, розібратись у складному, опанувати якісь уміння. Наукові дослідження показують, що найбільших труднощів

у початковій школі зазнають не ті діти, які мають недостатній обсяг знань і навичок, а ті, у яких не розвинута пізнавальна спрямованість, не сформована звичка думати, розв’язувати задачі, шукати нові сторони, нові якості певних явищ.

Розвиток пізнавальної сфери деякою мірою прямо визначає готовність до навчання, оскільки оволодіння знаннями, основами наук передбачає насамперед сформовану пізнавальну спрямованість. Не можна впевнено розв’язати питання про готовність до шкільного навчання тієї чи іншої дитини, не з’ясувавши особливостей розвитку її пізнавальної спрямованості, уявлень про школу, бажання вчитися і ставлення до навчання в цілому.

Таким чином, основними компонентами мотиваційної готовності є правильні уявлення про навчання як важливу й відповідальну діяльність, а також пізнавальний інтерес до навколишнього. Ця готовність виникає в кінці дошкільного віку – на початку шкільного віку як прояв потреби в набутті знань та вмінь – якісно нового етапу в розвитку пізнавальної сфери.

Емоційно-вольова готовність

Школа й навчання як основна діяльність, що заступає гру дошкільника, вимагають від дитини вміння розуміти й усвідомлювати потребу дотримуватись певних правил поведінки на уроці, під час перерви, у роздягальні, їдальні, спортивному залі. Дитина має дотримуватись правил, вимог, визначених учителем, під час виконання навчальних завдань у школі і вдома, а також певних нормативів поведінки, правил шляхетності, вихованості у свій вільний час – на перерві, на шкільному подвір’ї, вулиці, у театрі, парку тощо.

У зв’язку з цим надзвичайно важливим компонентом психологічної готовності до школи є готовність дитини в емоційно-вольовій сфері, яка зумовлює вміння регулювати свою поведінку в досить складних ситуаціях, пов’язаних з напруженістю, необхідністю зібратися, мобілізуватися під час тих чи інших переживань у стані втоми, довести справу до кінця.

Основними показниками емоційно-вольової готовності є певний ступінь сформованості за цей період довільності психічних процесів (цілеспрямованого сприймання, запам’ятовування, уваги), уміння долати сильні труднощі, навички самостійності, організованості, досить швидкий темп роботи, що вимагає зібраності, зосередженості (на противагу імпульсивності, схильності відволікатись), опанування основними правилами поведінки в реальних навчальних та інших

життєвих ситуаціях, уміння правильно реагувати на оцінку виконаного завдання, а також оцінювати свою роботу.

Дитина з високим рівнем емоційно-вольової готовності до школи орієнтується в завданнях, може співвідносити їх за ступенем складності. Стикаючись з труднощами, вона не впадає в розпач: або звертається за допомогою (у школі – до вчителя, удома – до батьків), або ж намагається розібратися самостійно. Вона вміє пробувати, вправлятися. Зазнаючи невдач, як правило, не розгублюється, не плаче, а шукає способів удосконалення, роботи чи поведінки. Тобто така дитина є самостійнішою.

Відомо, що навіть важка робота, яка потребує значного напруження, виконується легше, якщо її процес і результат захоплює, викликає позитивні переживання, особливо це стосується дітей дошкільного віку, у яких воля ще слабка й фізичних сил небагато. Переживання позитивних емоцій, пов'язаних з роботою, радість від пізнання нового, задоволення від суспільного виконання завдання, приємне передчуття доброї оцінки – усе це створює сприятливий фон у навчальній діяльності. Посилена розумова робота, не забарвлена ніякими радощами, може перетворитися для дитини в нудну, небажану й важку.

У навчальній діяльності нерідко трапляються події, які є джерелом не тільки позитивних, а й негативних переживань. Не виключені помилки, невдачі, а відповідно – і низькі оцінки. Цілком природно, що діти почувають у таких випадках невдоволення, розчарування. В одних усе швидко проходить, інші довго ходять засмучені. Дехто плаче, інші вперто відмовляються від подальшої роботи, що в цілому – явище позитивне. Але й виникають надто сильні негативні емоції, якщо вони до того ще й часто повторюються, а іноді й байдужість до результату своєї праці, до навчання. Тому важливо, щоб дитина не йшла за своїми почуттями, могла б у доступних їй межах володіти ними. Звідси виникають вимоги до вміння дітей керувати своїми емоціями, стримувати занадто бурхливі зовнішні прояви їх. Дітям старшого дошкільного віку це завдання нелегке, оскільки емоційна збудливість – характерна їхня вікова особливість.

Характерною рисою цього періоду є здатність не тільки діяти за моральними мотивами, але й відмовитися при необхідності від того, що безпосередньо привабливо.

Складніше справа стоїть з довільністю пізнавальної діяльності. Знадобиться час і педагогічні зусилля, перш ніж вимоги до дитини зі сторони дорослого, його програма перетворяться у „власну програму дитини” (Л.С.Виготський). Початки цієї здатності починають формуватися в старшому дошкільному віці.

Слід мати на увазі, що відмінною рисою вольової регуляції поведінки дошкільників є єдність мотиваційної й операційної сторін, тобто характерного для дитини ставлення до труднощів і типових для нього способів їх переборення. Тому, як показують спеціальні дослідження (В.К.Котирло та ін.), першочергове значення у формуванні волі має виховання мотивів досягнення мети. Необхідно формувати в дітей прагнення не відступати перед труднощами, а переборювати їх, не відмовлятися від наміченої мети під час зіткнення з перешкодами. Це допоможе дитині самостійно, при незначній допомозі перебороти труднощі, які виникнуть у неї в першому класі.

Рівень емоційно-вольової, як і мотиваційної, готовності до школи залежить від умов, у яких дитина зростала до школи в дитячому садку і особливо в сім'ї. Діти, які виховувались у доброзичливих умовах, мали від дорослих належну підтримку в пошуках прагнення до самостійності, у різноманітних творчих заняттях, як правило, готові до школи. Високий рівень активності позитивно позначається і на розвитку в них таких особистісних якостей, як самостійність, упевненість, вони вміють радіти, коли вдається виконати складне завдання; іноді через невдачу можуть і поплакати, не боячись, що над ними сміятимуться, здатні розібратися в труднощах, помилках, швидко забувають ті чи інші прикраси, що трапились під час занять, ігор.

По-іншому ситуація складається в дітей, яким удома бракувало теплоти, турботи, які не відчували поваги до себе, захищеності. В одній зі спільних наукових праць Я.Л.Коломинський і Є.О.Панько подають результати дослідження, під час якого вивчались невпевнені в собі учні першого класу. Це були діти замкнуті, боязкі, пасивні, безпомічні, з низькою самооцінкою і рівнем домагань. Ініціативи вони, як правило, не проявляли, поводитись скуто, мали обмежене коло друзів або їх у них взагалі не було. З усіх причин, що зумовили таку поведінку, найголовнішою виявилась негативна ситуація в сім'ї. Як правило, батьки позбавляли таку дитину товариства ровесників, намагались ізолювати її, не заохочували проявів самостійності. Для виховної ситуації в таких сім'ях характерними було нав'язливе навчання і моралізування, образи, приниження, висміювання, фізичні покарання за помилки і невдачі, загострення уваги на слабкості й неповноцінності дитини. Такі умови постійно пригнічували дитину і призводили до відповідних наслідків.

Розумова готовність

Розумова готовність дитини до навчання в школі насамперед виявляється в загальному рівні її розумового розвитку, а також у рівні володіння вміннями й навичками, які допоможуть їй вивчати ті чи інші

предмети. У зв'язку з цим розумову готовність доцільно простежити в трьох напрямках, визначаючи:

1) загальну обізнаність дитини з навколишнім світом, елементи її світогляду;

2) рівень розвитку пізнавальної діяльності дитини і окремих пізнавальних процесів;

3) наявність передумов для формування навчальних умінь і загалом навчальної діяльності.

Знання дитини про навколишній світ, її світоглядні уявлення виявляються в тому, що вона знає про своє найближче оточення: членів родини, себе, свою вулицю, село, місто, людей, їхню працю, звичаї, свята, явища природи. Надзвичайно важливим показником розумового розвитку дитини є системність уявлень, знань про навколишнє, про життя природи.

Ступінь обізнаності дитини, її світоглядні уявлення найзручніше з'ясувати в умовах бесіди. Дитині ставлять запитання про її домашню адресу, ім'я та прізвище, про те, як звуть тата, маму, бабусю, дідуся, де і ким вони працюють, що роблять; які ще, крім рідного, вона знає міста, у якій країні вона живе. Усі ці запитання дадуть можливість виявити відмінності в обізнаності дітей: одні відповідатимуть цікаво й змістовно, інші навіть не знатимуть домашньої адреси, назви рідного міста. Для того, що б скласти повніше уявлення про ступінь обізнаності конкретної дитини, можна запитати, які вона знає пори року, місяці, у якому порядку вони йдуть; які є дні тижня, свята; про види транспорту, диких і свійських тварин; чи знає дитина, звідки береться зерно, борошно, з чого печуть хліб, шиють одяг, виготовляють меблі; які в неї улюблені казки, книжки, ігри.

На основі аналізу дитячих відповідей можна зробити висновок не тільки про їхню розумову готовність, а й про розумові можливості, про те, як сприяють батьки формуванню загального розвитку і спрямованості своєї дитини, як учителі і вихователі розуміють і розвивають ці потенції. Коли бесіда ведеться доброзичливо, конкретно, то діти, відповідаючи, досить змістовно і широко міркують уголос.

Результати діагностичної бесіди, яка охоплює різні питання, дають можливість визначити кругозір дітей, ступінь їхньої орієнтації в навколишньому світі. Можна очікувати, що більшість дітей змістовно відповість на всі питання: послідовно назве пори року, місяці, дні тижня, охарактеризує багатьох тварин, рослини, транспортні засоби, одночасно групує, систематизує їх за видами тощо. Будуть діти з обмеженим кругозором, а траплятимуться й такі, яким важко назвати своє село, місто, країну і навіть домашню адресу.

Найчастіше вдається виявити такі відмінності в ступені обізнаності дітей:

1) у дитини чіткі, змістовні уявлення, вона вільно і правильно їх висловлює;

2) дитина має деякі уявлення, але висловлює їх досить бідно;

3) у дитини збіднений запас уявлень (фрагментарні, не зв'язані), вона має значні труднощі під час висловлювання.

Рівень розвитку пізнавальної діяльності, що є наступним показником розумової готовності, можна визначити за допомогою системи відповідних завдань, які пропонуються дітям індивідуально. Для визначення рівня розвитку сприймання, спостережливості зручно використовувати набори предметів, відмінних за довжиною (смужки), висотою (брусочки), шириною (стрічки), геометричних фігур, кольорів, плани і схеми для конструювання (завдання на правильне розташування м'ячів у кімнаті, складання картини з частинок, знаходження виходу в лабіринті) та ін.

Ступінь розвитку зв'язного мовлення дітей визначають, аналізуючи їхні відповіді під час бесіди або переказу невеликого оповідання, запропонованого вихователем (його слід перед тим виразно, спокійно прочитати дитині). Можна заохотити розповісти його улюблену казку, про якусь домашню тварину. Коли дитина розповідає вірш, казку, важливо також звернути увагу на інтонаційну виразність, образність її мовлення.

Іноді буває потрібно визначити схильність до мовної творчості. Для цього доцільними будуть такі завдання: придумати оповідання чи казку до певної теми (назви); закінчити розпочате оповідання; придумати початок ситуації, що трапилась; скласти загадку про певний предмет тощо. Одночасно в процесі розмови з дитиною виявляється і стан її звуковимови.

Відповідні завдання потрібно підібрати і для визначення рівня розвитку пам'яті, мислення, уяви.

Для визначення наявності психологічних передумов, що сприяють формуванню в школі навчальних умінь і навчальної діяльності, потрібно передбачити завдання, які дають можливість з'ясувати, чи вміє дитина правильно сприймати висловлені дорослим завдання, інструкцію, правила виконання завдання і діяти відповідним чином.

Психологічною передумовою успішного засвоєння початкового курсу математики є рівень володіння дитиною математичними уявленнями. Для його з'ясування використовують завдання, що мають показати, чи вміє дитина лічити, до яких меж, чи усвідомлено вона це робить, чи орієнтується в натуральному ряді чисел (знає місце кожного

числа, його склад, утворення), чи вмiє додавати й вiднiмати по одному i по два, чи володiє прямою, зворотною, порядковою лiчбою, чи вмiє розв'язувати i самостiйно складати задачі.

Бiльшiсть цих завдань за результатами виконання дають можливiсть розподiлити дiтей на 3 групи:

1) дiти, у яких первиннi математичнi навички, вони правильно виконують завдання i можуть аргументувати, пояснити;

2) дiти, якi правильно виконують завдання, але пояснити хiд виконання не можуть;

3) дiти, якi не вмiють виконувати завдання.

Крiм того, потрiбно пiдготувати серiю завдань для з'ясування того, чи є i наскiльки розвиненi в дитини навички, якi допоможуть їй оволодiти рiдною мовою, читанням, письмом.

Отже, розумова готовнiсть до школи включає систему показникiв, за якими можна уявити своєрiдну картину розумового розвитку дитини. Так, трапляються дiти з багатим кругозором, активнi, уважнi, вдумливi, але якi не вмiють читати. Бувають дiти, якi досить добре читають, не виявляючи при цьому достатньої iнтелектуальної активностi.

Усi ці вiдомостi потрiбнi для того, щоб на їхнiй пiдставi побудувати iндивiдуалiзовану, особистiсно-орiєнтовану освiтньо-виховну роботу з першокласниками.

Готовнiсть до взаємодiї та спілкування з педагогом та однолiтками

Психологiчна готовнiсть до спілкування передбачає той чи iнший рiвень сформованостi в дитини вмiння будувати свої взаємини з педагогом та однолiтками. Систематичнi спостереження за поведiнкою дiтей у групi дитячого садка дає вихователю можливiсть з'ясувати, хто з дiтей умiє спокiйно i по-дiловому звернутися до дорослого iз запитанням, попросити в товариша допомоги або запропонувати свою, узгодити свої iнтереси з iнтересами партнерiв у грi чи iншому видi діяльностi. Спостерiгаючи, можна також виявити, хто бере собі в iграх лише найпривабливiшi ролi i завжди домагається їх умовляннями, примусом чи навіть вступаючи в конфлiкт, а хто буває задоволений будь-якою роллю, не вмiючи обстоювати себе i свої iнтереси, хто взагалi не вмiє брати участi в спiльнiй діяльностi через боязкiсть або ж пасивнiсть у спілкуванні з дорослими й однолiтками.

У кiнцi дошкiльного дитинства переважає особлива форма спілкування – позаситуативно-особистiсна (М.І.Лiсiна). Дитина, досягнувши цiєї форми спілкування, засвоює особливу позицiю у вiдношеннi дорослого – позицiю учня, яка створює особливо сприятливi умови для навчання в школi, де їй доведеться сприймати багато нової

iнформацiї, приймаючи її без заперечення, яка б незвична вона не була. Саме в ходi особистiсного спілкування дiти вперше набувають такi iнтелектуальнi вмiння, як здатнiсть прийняти i переробляти позаситуативну iнформацiю, самим її вiдбирати i вiдпрацьовувати для обговорення з iншими людьми. Усе це – цiннi передумови для навчання в школi.

Ш.О.Амонашвлi зазначає, що в життi дiтей, як i дорослих, багато проблем – складних, таких, якi важко, а iнодi й неможливо розв'язати, вони змушують дiтей переживати, страждати, долати труднощi чи радiти. Виникають складнi взаємини мiж самими дiтьми, мiж дiтьми й дорослими. Те, що нам може видатися дрiбницею, – причини дитячих бiйок, плачу, радощiв – для дитини в певний момент складає смисл життя. Якщо педагог не помічає, яким рiзноманiтним, багатогранним i змiстовним є життя дiтей, він може припуститися значних помилок у їхньому вихованнi, а дехто з дiтей внаслiдок хибного пiдходу до них може набути деструктивних особистiсних рис.

У групах дiтей старшого дошкiльного вiку є дiти, якi почувують себе вiльно, вони активнi, iнiцiативнi, веселi, умiють допомагати, дiлитися, їх люблять iншi дiти, бiля них згуртовуються. Є серед дiтей i байдужi, пасивнi, агресивнi, боязкi. Є й такi, яких не люблять.

В.С.Мухiна вважає, що вже в старшому дошкiльному вiцi серед дiтей виявляються лiдери. Лiдер – це той, хто веде за собою групу, він користується найбільшою популярнiстю, любов'ю, умiє домовлятися з ровесниками, враховувати їхнi бажання, залагоджувати можливi непорозумiння, дружити, допомагати. Це – iстинний лiдер. Однак лiдером може стати i агресивна, фiзично сильнiша за iнших дитина, яка прагне командувати, розпоряджатися, а в разi чиєсь непокори вдається до фiзичних розправ. Це – агресивний лiдер.

Лiдерство в дошкiльному вiцi зовсiм не гарантує того, що ця риса збережеться i в подальшому шкiльному життi. Проте iстинне лiдерство є передумовою того, що ця здiбнiсть розвиватиметься i в школi.

Отже, у групах дiтей iснує певна iєрархiя стосункiв. Згiдно з нею є лiдер, основна маса активних, з вiльним самопочуттям i добрим ставленням один до одного дiтей. Але виокремлюються вже й дiти, яких не приймають, цураються. Це зумовлено багатьма значущими для дiтей причинами. В.С.Мухiна видiляє з-помiж них головнi.

Постiйно неохайний вигляд дитини (невмiте обличчя, бруднi руки й нiс), недбалiсть в одязi викликають у ровесникiв вiдразу. Дехто починає настiльки негативно ставитись до неохайностi дитини, що готовий її постiйно тероризувати, дражнити, висмiювати. З такою дитиною не бажають гратися, дружити.

Не дуже кмітливі, вайлуваті, повільні діти, які не вміють цікаво гратися, також часто викликають роздратування в ровесників. З такими дітьми важко домовитись, вони постійно порушують правила, не встигають, з їхньої вини часто руйнується гра. До такої дитини ровесники починають виявляти байдужість, і, зрештою, вона потрапляє в число відкинутих або неприйнятих.

Вередунів, плакс, забіяк, капосників, через поведінку яких ускладнюються нормальні стосунки в грі чи поза нею, також не визнають їхні ровесники. Такі діти – джерело конфліктів, напружень, емоційного дискомфорту, з ними не хочуть мати справи.

Стосунки в грі та інших видах діяльності дітей будуються на основі суворого дотримання правил. Тільки охайна, кмітлива, порядна дитина не драгуватиме інших, буде їм подобатись і позитивно сприйматись ними.

У число непопулярних часто входять діти відлюдкуваті, невпевнені в собі, які не вміють і бояться спілкуватись, а також і ті, які набридають базіканням, ображають однолітків, б'ються, штовхаються, дражняться.

Таким чином, психологічна готовність до шкільного навчання – це різнобічна характеристика дитини. Визначаючи цю готовність, ми дістаємо уявлення про рівень загального розвитку майбутнього школяра, про ті психологічні якості, які зумовлюватимуть його успішність на початковому етапі навчання. Ці якості за своїм змістом складаються з різних компонентів. Проте це – компоненти системи, вони взаємопов'язані, і в кожній дитини цей взаємозв'язок має свої відмінності.

Особливості психологічної готовності до школи виявляються через з'ясування рівня сформованості всіх компонентів і встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними.

Формування психологічної готовності до школи в різних видах діяльності

Деяким педагогам може здатися, що в роботі з дітьми, які стоять на порозі школи, слід як можна більше уваги приділяти заняттям, які проводяться методами і прийомами „шкільного типу” і не тратити часу на „несерйозні” справи: гру, конструювання, ліплення, прогулянки... Так, можливості шестиліток у засвоєнні певних знань і вмінь відносно великі. Але не можна не враховувати того, яких психічних і фізичних сил це вимагає від них, своєрідності мотивів їхньої поведінки. Ефективність педагогічних впливів у роботі зі старшими дошкільниками буде тим вища, чим більше будуть враховуватися вікові особливості цього

перехідного періоду. Дошкільний вік має свої внутрішні закономірності психічного розвитку, і їх порушення може привести до непоправних у подальшому помилок.

Підготовка дітей до школи найбільш успішно здійснюється не „шкільними”, а „дошкільними” методами. Особливо важливе місце у формуванні новоутворень, психічних процесів і властивостей особистості, що підготовляють перехід дитини до наступного вікового етапу – молодшого шкільного, займає ігрова діяльність. Гра, будучи максимально вільною діяльністю, розвиває мислення дітей, сприймання, рухи. У грі активно формуються передумови мотиваційної готовності дитини до школи. У ній відбувається первинна емоційно-дійова орієнтація у смислах людської діяльності, виникає усвідомлення свого місця в системі стосунків дорослих і потреба бути дорослим (Д.Б.Ельконін).

Важливу роль у підготовці дітей до школи має навчальна діяльність (особливо для оволодіння грамотою і математичними знаннями). Однак навчання старших дошкільників досягає найбільшої ефективності тоді, коли заняття не перетворюються в урок шкільного типу, а будуються з урахуванням природи самої дитини, специфіки мети і методів дошкільного виховання.

Навчання шестирічок відбувається більш ефективно, коли, наприклад, під час засвоєння основ математики їм надається можливість самостійно встановлювати відношення між величинами іграшок, картинками та іншими реальними предметами. Старшим дошкільникам легше засвоїти загальноприйнятну метричну систему мір, якщо попередньо, у процесі самостійної діяльності, вони оволодівають уміннями користуватися умовними мірками.

Позитивні результати, як показують дослідження, дає використання в навчанні дошкільників методу поетапного формування розумових дій, запропонованого П.Я.Гальперінім. Таке навчання не тільки успішно формує спеціальні вміння старшого дошкільника, але й веде до підвищення його загального інтелектуального рівня.

Велика роль навчальної діяльності й у формуванні знань про предмети і явища навколишньої природи, суспільного життя, у розвитку мовлення дошкільника. Саме в навчальній діяльності набуваються початки спеціальних навчальних навичок. До кінця дошкільного віку в дитини формується відносно стійка допитливість, особлива чутливість до оцінки результатів, прагнення до визнання її досягнень, з'являється навіть „смак” до важких навчальних завдань, що розв'язуються в умі. Вона стає більш вимогливою до себе, навчається більш самостійно, усвідомлено регулювати свою поведінку (наприклад, на заняттях уже

сама слідує за поставою, дотримується правил роботи в колективі тощо).

Продуктивні види діяльності, такі як малювання, конструювання, ліплення та інші, активно сприяють естетичному, моральному розвитку майбутнього школяра, збуджують дитячу уяву, думку. Однак сила впливу цих видів діяльності на психіку дитини і тут багато в чому залежить від керівництва, організації вихователем цих видів діяльності.

У процесі зображувальної діяльності розвивається ручна вмілість, зорово-рухова координація, необхідні для підготовки дитини до оволодіння письмом. Найбільше цьому сприяє створення дітьми зображень не по частинах, а з цілого куска (глини, пластиліну), однієї лінії контуру (у малюванні, аплікації). Дитина успішніше оволодіває письмом, якщо вона вміє робити рукою ритмічні, рівномірні, плавні рухи. Формування такого роду рухів сприяють, наприклад, малювання рослин, декоративне малювання за мотивами народних вишиванок, розписів і т.д.

Працелюбовство необхідне не тільки у віддаленому майбутньому, але й для того, щоб правильно виконувати навчальне завдання вчителя. Лише активно включаючи дітей у посильну для них побутову працю, різні види чергувань, самообслуговування, діяльність на природі, можна сформувати в них любов до праці, відповідальність, самостійність, допитливість, що допомагають дітям безболісно перейти до нового важливого ступеня їх життя – стати школярем.

Особливе місце в психічному розвитку старшого дошкільника займає спілкування з дорослими, яке має велике значення у формуванні важливих змін, що підготовляють зміну провідних діяльностей (гри та навчання).

Отже, підготовка дітей до школи повинна бути всебічною. Необхідно сформувати систему певних якостей, які складають психологічну готовність до школи. Вироблення таких якостей – одне з найважливіших завдань вихователів дошкільних закладів.

Питання для самоперевірки та контролю засвоєння знань

1. Які основні психологічні новоутворення дітей шестирічного віку?
2. З чим пов'язані труднощі у вихованні дитини в кінці дошкільного дитинства?
3. Що собою являє внутрішня позиція школяра?
4. Які основні компоненти психологічної готовності до навчання в школі?
5. Як визначити готовність дитини до школи?

Література

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М.: Педагогика, 1986.
2. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Як визначити рівень розумового розвитку. Діагностика готовності дітей до навчання в школі. – Тернопіль: Богдан, 1998.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С.207-246.
4. Венгер А.А. Психологическая готовность ребёнка к школе // Вопросы психологии. – 1984. - №4. – С.40.
5. Венгер А.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению // Дошкольное воспитание. – 1985. - №9.
6. Выготский Л.С. Кризис семи лет / Собрание сочинений: В 6 т. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – С.376-386.
7. Головань Н.О. Вікові особливості дітей шестирічного віку та їх діагностика // Навчання і виховання шестирічних першокласників. – К.: Рад.школа, 1990. – С.47-60.
8. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – С.173-183.
9. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Минск: Университетское, 1989. – С. 369-381.
10. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б.Эльконина, Л.А.Венгера. – М.: Педагогика, 1988.
11. Кондратенко П.Д., Котырло В.К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986. – С.69-114.
12. Завтра в школу / За ред. В.К.Котырло. – К.: Рад.школа, 1977.
13. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Просвещение, 1991. – С.3-49, 103-119.

14. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С.328-334.
15. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1986.
16. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К.: Освіта, 1988. – С.48-78.
17. Савченко О.Я. Вікова характеристика готовності дітей до шкільного навчання. – К.: Абрис, 1997.
18. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998. – С.299-306.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2001.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – С.-Пб., 1998.
3. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М.: Педагогика, 1986.
4. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1968.
5. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Вид-во журналу „Дошкільне виховання”, 1999.
6. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток наочно-образного та логічного мислення у дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998.
7. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998.
8. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Як визначити рівень розумово розвитку дитини. Діагностика готовності дітей до навчання в школі. – Тернопіль: Богдан, 1998.
9. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уваги та навиків навчальної діяльності у дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998.
10. Бодалев А.А.. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983.
11. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
12. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М.: Просвещение, 1968.
13. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988.
14. Власова О.І. Педагогічна психологія. – К.: Либідь, 2005.
15. Волков Б.С., Волков Н.В. Задачи и упражнения по детской психологии. – М.: Просвещение, 1991.
16. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. – М.: Владос, 2004.
17. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997.
18. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1982.
19. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992.
20. Головань Н.О. Вікові особливості дітей шестирічного віку та їх діагностика. – К.: Рад.шк., 1990.
21. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
22. Детская практическая психология/Под ред.Т.Д.Марцинковской. – М.:, 2000.

23. Детская психология /Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989.
24. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М.: Знание, 1986.
25. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психологическое развитие дошкольника. – М.: Педагогика, 1984.
26. Житникова Л.М. Учите детей запоминать. – М.: Просвещение, 1985.
27. Зброцький М.М. Основи вікової психології. – Тернопіль: Богдан, 2001.
28. Завтра в школу /За ред. В.К.Котирло. – К.: Рад. школа, 1987.
29. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. – К.: Вища школа, 1978.
30. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986.
31. Запорожець О.В. Психологія. – К.: Рад.школа, 1967.
32. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1996.
33. Казарновська Г.Б., Долинна О.П. Загальна, вікова і педагогічна психологія. Збірник завдань. – К.: Вища школа, 1990.
34. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. – М., 1999.
35. Карпенко З.С., Савін З.Я. Вивчення і розвиток уяви в дитячому віці. – Коломия: 1996.
36. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988.
37. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998.
38. Кононко О.Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. шк., 1991.
39. Котирло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад.шк., 1971.
40. Кулачківська С.Є Ладивір С.О. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психологічного розвитку. – К.: Нора-Принт, 1996.
41. Лейтес Н.С. Способность и одарённость в детские годы. – М.: Педагогика, 1984.
42. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983.
43. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребностей детей в общении со взрослыми и детьми. – М.: Педагогика, 1980.
44. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978.
45. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології. – К.: Перун, 1996.
46. Мир детства. Дошкольник /Под ред. Хрипковой А.Г. – М.: Педагогика, 1987.
47. Мухина В.С. Шестилетний ребёнок в школе. – М.: Просвещение, 1986.
48. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
49. Немов Р.С. Психология. – Книга 2. – М.: Владос, 1995.
50. Новосёлова С.Л. Развитие мышления в раннем детстве. – М.: Педагогика, 1978.
51. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми /Под ред. М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, 1985.
52. Одарённые дети. – М.: Прогресс, 1991.
53. Олейник Б.Ф. Особенности психического развития детей шестилетнего возраста. – К.: Вища школа, 1990.
54. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988.
55. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск, 1986.
56. Подьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977.
57. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. – К.: Абрис, 1988.
58. Приходько Ю.О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 1999.
59. Приходько Ю.О. Розвиток відчуттів і сприймань у дітей дошкільного віку (сенсорний розвиток). – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2001.
60. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К.: Освіта, 1998.
61. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983.
62. Психология дошкольника. Хрестоматия /Под ред. Г.А.Урунтаевой. – М.: Академия, 1997.
63. Психология личности и деятельности дошкольника /Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1965.
64. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2002.
65. Психологічний словник /За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982.
66. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника /Под ред. Н.Н.Подьякова, А.Ф.Говорковой. – М.: Педагогика, 1985.
67. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста /Под ред. А.В. Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Педагогика, 1986.
68. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999.

69. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Просвещение, 1988.
70. Савченко О.Я. Вікова характеристика готовності дітей до шкільного навчання. – К.: Абрис, 1997.
71. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-Пресс, 1997.
72. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Владос, 2003.
73. Спосібности ваших детей / Сост. Н.П. Линькова, Е.А. Шумилин. – М.: Просвещение, 1969.
74. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991.
75. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998.
76. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. – М.: Академия, 1998.
77. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1981.
78. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001.
79. Широкова Г.А. Справочник дошкольника психолога. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
80. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2005.
81. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
82. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1989.
83. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1989.
84. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Просвещение, 1978.
85. Эмоциональное развитие дошкольника / Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психологічного розвитку. – К.: Нора-прінт, 1996.
86. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Университетская книга, 1996.

Програма з курсу „Дитяча психологія ” для вищих навчальних закладів. Автор – проф. Р.В.Павелків, ст. викладач О.П.Цигипало

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Тема 1. ПРЕДМЕТ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Дитяча психологія як наука про особливості психічного розвитку дитини перших семи років життя

Місце і зв'язок дитячої психології з іншими науками, які вивчають людину і дитину.

Методологічні основи дитячої психології. Методологічні принципи вивчення психіки дитини: детермінізм, єдність свідомості й діяльності, розвиток психіки в діяльності, гуманізм і педагогічний оптимізм, історизм, комплексність і системність, послідовність, науковість і об'єктивність, ретельність і регулярність, індивідуальний і особистісний підхід.

Завдання дитячої психології.

Значення дитячої психології в практичній діяльності вихователя дитячого садка.

Семінарське заняття

1. Дитяча психологія в системі наук.

Тема 2. МЕТОДИ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Поняття про методи науково-психологічного вивчення розвитку дітей.

Провідні методи, їх характеристика, цінність, недоліки, види, основні вимоги до організації дослідження психіки дитини. Спостереження, його види. Щоденникові спостереження. Експеримент, його види.

Лабораторний і природний експеримент. Провідне значення формуючого експерименту в сучасній дитячій психології. Метод бесіди (опитування).

Аналіз продуктів діяльності. Метод тестів. Соціометричний метод.

Вивчення дітей вихователем дитячого садка. Спостереження – основний метод вивчення дітей. Можливість застосування експериментальних прийомів. Специфіка використання вихователем методу бесіди.

Планування, побудова і основні шляхи дослідження в дитячій психології.

Семінарські і практичні заняття

1. Специфіка використання
- 2.
3. Теорія методів психологічного дослідження в умовах дитячого садка.
4. Характеристика розвитку здібностей дітей за аналізом продуктів їх діяльності.

Тема 3. ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Роль біологічних і соціальних факторів у психічному розвитку дитини. Теорії психічного розвитку. Психічний розвиток як засвоєння суспільно-історичного досвіду. Виховання і навчання як спеціально організовані способи передачі суспільного досвіду.

Спадкові особливості і природжені властивості організму як передумови психічного розвитку. Задатки і здібності.

Вплив соціальних умов життя на психічний розвиток. Соціальне середовище: макро-, мікро-, мезосередовище як джерело психічного розвитку. Роль сім'ї, спілкування з дорослими та однолітками в психічному розвитку дитини.

Взаємозв'язок біологічних і соціальних факторів.

Основні закономірності психічного розвитку: нерівномірність, гетерохронність, сензитивність, стадіальність, диференціація та інтеграція процесів, властивостей і якостей, пластичність і можливість компенсації, єдність загального та індивідуального в психічному розвитку

Психічний розвиток і діяльність. Оволодіння діями. Зовнішні і внутрішні дії. Засвоєння дії. Інтеріоризація. Провідні види діяльності. Поняття і ознаки провідної діяльності. Роль власної активності дитини і різних видів діяльності в психічному розвитку.

Психічний розвиток і навчання. Провідна роль навчання в психічному розвитку. Поняття про зону найближчого розвитку. Роль навчання в розширенні зони найближчого розвитку. Навчання і сензитивні періоди розвитку психіки дитини. Розвиваюче навчання.

Вікова періодизація психічного розвитку. Проблема вікової періодизації. Критерії вікової періодизації в працях Л.С.Виготського та його послідовників. Поняття віку в соціальній ситуації розвитку. Виникнення

вікових криз. Періоди психічного розвитку. Ідеї акселерації та ампліфікації психічного розвитку.

Індивідуально-психологічні відмінності між дітьми. Поняття про індивідуальні відмінності. Темп психічного розвитку. Індивідуально-психологічні якості. Розумовий розвиток. Роль спадковості і відмінностей умов життя, виховання і навчання у формуванні індивідуально-психологічних особливостей. Відставання в психічному розвитку.

Семінарські і практичні заняття

1. Закономірності психічного розвитку.
2. Індивідуальні особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку.
3. Проблема віку в працях Л.С.Виготського.
4. Провідна діяльність як психологічна основа вікової періодизації.
5. Проблема навчання і розвитку в сучасних психологічних теоріях.
6. Концепції вікової періодизації психічного розвитку та їхній вплив на вирішення питання про структуру початкової школи в практиці різних країн.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ В НЕМОВЛЯЧОМУ І РАНЬОМУ ВІЦІ

Тема1. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ У ФАЗІ НОВОНАРОДЖЕНОСТІ

Внутрішній розвиток. Анатомо-фізіологічні особливості новонародженого. Форми активності. Безумовні рефлекси та їх значення в розвитку дитини. Особливості розвитку органів чуття. Когнітивна сфера новонародженого. Розвиток емоційної сфери. Своєрідність соціальної ситуації розвитку, новоутворення періоду. Криза новонародженості.

Семінарські заняття

1. Психологічна характеристика новонародженого.
2. Особливості реагування на подразники зовнішнього середовища.

Тема 2. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НЕМОВЛЯТ

Соціальна ситуація розвитку в немовлячому віці. Роль спілкування з дорослими в психічному розвитку немовляти. Розвиток емоційних контактів з дорослим.

“Комплекс пожвавлення”: передумови, складові і етапи формування. Характеристика спілкування як провідної діяльності немовляти. Виникнення ситуативно-особистісної форми спілкування, її вплив на розвиток емоційних реакцій і пізнавальної сфери в дитини першого півріччя життя. Виникнення ситуативно-ділової форми спілкування з дорослими і її значення для розвитку дітей другого півріччя життя.

Становлення передумов спілкування з однолітками. Вплив ранніх контактів з однолітками на подальший психічний розвиток дитини.

Розвиток рухів і дій та їх роль у психічному розвитку немовляти. Загальна характеристика рухів і дій на першому році життя. Маніпуляторний та функціональний характер дій. Оволодіння повзанням. Розвиток хватання, маніпулювання.

Розвиток мовлення в немовлячому віці. Довербальний етап розвитку мовлення. Передумови засвоєння мовлення та їх формування в немовлячому віці.

Розвиток когнітивної сфери немовляти. Особливості уваги. Розвиток відчуттів і сприймань. Розвиток пам'яті.

Передумови формування особистості. Особливості розвитку самосвідомості в немовлячому віці. Криза першого року життя.

Семінарські заняття

1. Психічний розвиток дитини на першому році життя.
2. Роль дорослого в розвитку немовляти.
3. Характеристика емоційного спілкування як провідної діяльності немовляти.

Тема 3. ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві. Найважливіші досягнення раннього віку. Оволодіння ходьбою та іншими основними рухами. Їх роль у психічному розвитку дитини.

Розвиток предметної діяльності. Співвідносні та орудійні дії, їх характеристика та етапи формування. Місце предметної діяльності в психічному розвитку дитини. Характеристика предметної діяльності як провідної в ранньому дитинстві.

Зародження нових видів діяльності в ранньому віці. Гра і продуктивні види діяльності, їх місце і вплив на психічний розвиток.

Розвиток спілкування з дорослими (ситуативно-ділова форма) і однолітками (емоційно-практична форма). Засвоєння мовних засобів спілкування.

Розвиток мовлення в ранньому віці. Ранній вік – сензитивний період розвитку мовлення. Розуміння мовлення дорослих. Формування власного активного мовлення дитини. Оволодіння активним мовленням – найважливіше новоутворення даного вікового періоду.

Новоутворення в пізнавальній сфері. Розвиток приймання й утворення уявлень про властивості предметів. Формування сенсорних основ пізнавальної діяльності. Розвиток мислення. Особливості пам'яті та уваги. Зародження уяви.

Передумови формування особистості. Розвиток поведінки в ранньому віці. Засвоєння елементарних норм поведінки і правил взаємовідносин з дорослими та однолітками. Розвиток мотиваційної сфери, емоцій і почуттів, самосвідомості. Особливості перших уявлень про себе. Ім'я та його значення в ранньому дитинстві. Виникнення прагнення до самостійності. Криза трьох років. Позитивні та негативні симптоми кризи. Вплив оцінки дорослого на розвиток особистості.

Семінарські і практичні заняття

1. Психологічні наслідки розвитку прямоходіння.
2. Розвиток предметної діяльності і мовлення в ранньому віці.
3. Найважливіші новоутворення в ранньому віці.

Лабораторне заняття

1. Усвідомлення дитиною правил поведінки.

РОЗДІЛ III.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Тема 1. ГРА – ПРОВІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Загальна характеристика ігрової діяльності. Характеристика сюжетно-рольової гри як провідної діяльності дошкільника. Структурні компоненти сюжетно-рольової гри: роль, правила, сюжет, ігрові дії, рольові і реальні взаємовідносини, ігрові предмети і предмети-замінники. Розвиток сюжетно-рольової гри, її окремих компонентів протягом дошкільного дитинства. Рівні розвитку ігрової діяльності. Роль дорослих у розвитку ігрової діяльності.

Види ігор дошкільника та їх місце в психічному розвитку: дидактичні, рухливі, будівельно-конструктивні, ігри-драматизації.

Значення гри для психічного розвитку дитини. Гра і розвиток пізнавальних процесів, розумових дій, мотиваційної сфери, довільності поведінки, волі. Гра і міжособистісні відносини дітей.

Види і вплив іграшок на психічний розвиток дитини. Значення ігрового матеріалу у виникненні і розвитку гри.

Семінарські і практичні заняття

1. Особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку.
2. Структура ігрової діяльності.
3. Іграшка як незмінний супутник дитинства.

Лабораторні заняття

1. Вивчення заміщення предметів у грі.
2. Вивчення впливу сюжетно-рольової гри на запам'ятовування і відтворення.

Тема 2. ПРОДУКТИВНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток зображувальної діяльності в дошкільному віці. Психологічні особливості зображувальної діяльності. Малювання та стадії його розвитку. Розвиток графічних образів. Утворення графічних

шаблонів. Використання кольору. Зміст дитячого малюнка та динаміка його розвитку.

Місце і вплив зображувальної діяльності на психічний розвиток. Зображувальна діяльність і сенсорний, розумовий розвиток. Розвиток творчості і зображувальних здібностей. Психологічні основи керівництва зображувальною діяльністю.

Конструктивна діяльність та її особливості. Типи конструктивної діяльності: конструювання за зразком, конструювання за умовами, конструювання за задумом. Конструювання з різних матеріалів.

Місце і вплив конструювання на психічний розвиток. Конструювання і розумовий розвиток, технічне мислення. Психологічні умови керівництва різними видами конструювання.

Семінарські і практичні заняття

1. Особливості зображувальної та конструктивної діяльності дошкільників.
2. Специфіка конструктивної діяльності.
3. Розвиток творчості і зображувальних здібностей.

Лабораторні заняття

1. Вивчення особливостей малювання.
2. Вивчення залежності якості зображення від мотивів діяльності.
3. Вивчення впливу зразка на конструювання дошкільників.

Тема 3. ТРУДОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА

Формування психологічних передумов трудової діяльності. Основні напрямки розвитку трудової діяльності в дошкільному віці. Становлення власне трудової діяльності дошкільників. Формування суспільних мотивів праці. Особливості уявлень дошкільників про працю дорослих. Вплив трудової діяльності на психічний розвиток. Розширення уявлень про навколишній світ, про властивості предметів, матеріалів і знарядь праці, розвиток пізнавальної сфери. Трудова діяльність і розвиток особистості.

Специфіка спільної праці дітей з дорослими та однолітками. Психологічні основи керівництва трудовою діяльністю.

Семінарські і практичні заняття

1. Елементи трудової діяльності в дошкільному віці.
2. Становлення власне трудової діяльності дошкільників.
3. Характеристика взаємовідносин у процесі спільної праці.

Тема 4. НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА

Проблема навчальної діяльності. Загальна характеристика навчальної діяльності. Передумови формування навчальної діяльності в дошкільному віці: формування навчальних інтересів і потреб; оволодіння загальними способами розумових дій; самостійне знаходження способів розв'язання практичних і пізнавальних завдань; навчання дітей контролю за способом виконання дій. Умови розвитку навчальної діяльності. Основні рівні розвитку та ступені готовності до навчання.

Зміна мети, способів і мотивів навчальної діяльності в дошкільному віці. Зародження самоконтролю і самооцінки при виконанні навчальних завдань. Психологічні основи керівництва навчальною діяльністю.

Семінарські і практичні заняття

1. Особливості навчальної діяльності дошкільників.
2. Рівень навчальної діяльності і її формування в дітей.

Тема 5. СПІЛКУВАННЯ ДИТИНИ З ДОРΟΣЛИМИ ТА ОДНОЛІТКАМИ

Спілкування дитини з дорослими. Розвиток спілкування як зміна форм спілкування: ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна та позаситуативно-особистісна. Роль різних форм спілкування в психічному розвитку дошкільника. Механізм зміни форм спілкування.

Особливості спілкування дитини з батьками і вихователем. Відношення дошкільника до особистості вихователя. Педагогічне спілкування. Особливості пізнання вихователем дітей. Стиль відношення до дітей і стиль керівництва дитячим колективом. Умови оптимального педагогічного спілкування.

Спілкування дитини з однолітками. Специфіка спілкування дошкільників з однолітками та його значення для психічного розвитку дитини. Розвиток форм спілкування: емоційно-практична, ситуативно-

ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна. Внесок кожної форми спілкування у психічний розвиток.

Конфлікти між дітьми та їх причини. Спілкування в грі. Дитина в групі однолітків. Спілкування хлопчиків і дівчаток.

Спілкування і готовність дитини до школи.

Семінарські і практичні заняття

1. Особливості спілкування в дошкільному віці.
2. Особливості спілкування дошкільників з однолітками.

Лабораторні заняття

1. Визначення мотивів спілкування.
2. Вивчення вільного спілкування дітей.

РОЗДІЛ IV. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ДОШКІЛЬНИКА

Тема 1. РОЗВИТОК УВАГИ

Функції уваги. Основні напрями розвитку уваги в дошкільному віці.

Мимовільна увага й умови її розвитку. Довільна увага й умови її формування. Роль слова в організації уваги. Співвідношення мимовільної і довільної уваги. Післядовільна увага і умови її розвитку.

Розвиток властивостей уваги. Неуважність, її причини і шляхи подолання. Коливання уваги.

Значення різних видів діяльності в розвитку уваги. Дидактична гра як засіб розвитку уваги.

Керівництво розвитком уваги.

Семінарські і практичні заняття

1. Шляхи і засоби організації і підтримання уваги в дітей дошкільного віку в різних видах діяльності.
2. Характеристика стійкості уваги дітей дошкільного віку.

Лабораторні заняття

1. Вивчення особливостей довільної уваги.
2. Вивчення особливостей мимовільної уваги.

Тема 2. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ

Основні напрями розвитку мовлення в дошкільному віці. Розвиток словника і граматичної будови мовлення. Розвиток звукової сторони мовлення і фонематичного слуху, правильної звуковимови.

Усвідомлення дітьми звукового складу слова і словесного складу мовлення як передумови оволодіння читанням і письмом. Розвиток функцій мовлення: комунікативної, плануючої, звукової, узагальнюючої. Егоцентричне мовлення, його особливості, функції та роль у психічному розвитку. Розвиток видів мовлення: від ситуативного до контекстного і пояснюючого.

Роль спілкування з дорослими й однолітками, продуктивних видів діяльності, гри в розвитку мовлення. Значення мовлення для психічного розвитку дошкільника. Мовлення і розвиток пізнавальних процесів, особистості, діяльності.

Семінарські і практичні заняття

1. Особливості мовлення дошкільників.
2. Характеристика видів мовлення дошкільника.

Лабораторні заняття

1. Вивчення словника дитини.
2. Вивчення мовлення дошкільників у спілкуванні з однолітками і дорослими.
3. Вивчення плануючої функції мовлення.

Тема 3. СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК

Психологічні основи сенсорного виховання. Розвиток основних видів чутливості. Розвиток орієнтування у властивостях предметів. Сенсорні еталони та їх засвоєння дошкільниками. Розвиток дій сприймання.

Сприймання простору: віддаленості предметів, форми і величини. Роль мовлення в розвитку сприймання простору.

Специфіка сприймання часу. Усвідомлення часових змін в оточуючому. Роль мовлення і власної діяльності дитини в сприйманні часу.

Сприймання художніх творів, малюнків, картин. Розуміння засобів виразності, змісту та ідеї творів. Естетична оцінка. Сприймання людини.

Розвиток довільності сприймання: формування культури спостереження, уміння ставити мету, розробляти програму, контролювати процес, оцінювати результат. Формування спостережливості. Роль дорослого в розвитку спостереження.

Семінарські і практичні заняття

1. Сенсорний розвиток – основа розумового розвитку.
2. Особливості сприймання простору і часу в дітей дошкільного віку.
3. Особливості сприймання дітьми казок та ілюстрацій до них.
4. Сенсорне виховання – основа розумового розвитку дитини.

Лабораторні заняття

1. Вивчення сприймання кольору.
2. Вивчення уявлень про частини доби.
3. Використання дітьми сенсорних еталонів форми.

Тема 4. РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ

Проблема мислення й вікові новоутворення. Проблемні ситуації та їх розв'язання. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Значення знань для розвитку мислення. Проблема формування розумових дій і понять у процесі цілеспрямованого навчання.

Наочно-образне мислення – основний вид мислення дитини-дошкільника. Розвиток образного мислення в дошкільному віці. Особливості оперування образами системами образних уявлень. Конкретна образність мислення. Наочно-просторове моделювання.

Засвоєння логічних форм мислення. Передумови розвитку логічних форм мислення. Логічне мислення і розумовий розвиток. Розвиток пізнавальних інтересів і пізнавальної активності, допитливості. Дитяче експериментування. Пізнавальні питання, їх походження і зміст.

Місце мислення в системі пізнавальних процесів.

Вплив мислення на психічний розвиток. Мислення і розвиток особистості. Мислення і діяльність.

Умови, шляхи і засоби розвитку мислення в різних видах діяльності.

Семінарські і практичні заняття

1. Місце мислення в системі пізнавальних процесів.
2. Особливості розвитку мислення в дошкільному віці.

Лабораторні заняття

1. Особливості міркувань дошкільників.
2. Вивчення рівня пізнавальної активності.

Тема 5. РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ

Основні напрями розвитку пам'яті в дошкільному віці. Мимовільна пам'ять і умови її розвитку. Діяльність як основна умова мимовільного запам'ятовування. Етапи розвитку довільної пам'яті. Гра як основний засіб розвитку довільного запам'ятовування. Співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування. Образна пам'ять – провідний вид пам'яті дошкільника. Характеристика образної пам'яті.

Місце пам'яті в системі пізнавальних процесів.

Вплив пам'яті на психічний розвиток. Пам'ять і розвиток особистості. Пам'ять і різні види діяльності. Пам'ять і навчання, засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Пам'ять і розвиток мовлення.

Семінарські і практичні заняття

1. Місце пам'яті в системі пізнавальних процесів.
2. Особливості розвитку пам'яті в дошкільному віці.
3. Особливості запам'ятовування словесного і логічного матеріалу дошкільниками.

Лабораторні заняття

1. Вивчення співвідношення мимовільної і довільної пам'яті.
2. Визначення продуктивності запам'ятовування в різних видах діяльності.

Тема 6. РОЗВИТОК УЯВИ

Особливості уяви дошкільника. Залежність уяви дитини від її досвіду.

Основні напрями розвитку уяви дошкільника.

Розвиток видів уяви: відтворюючої, творчої, довільної, мимовільної. Опосередкована уява. Роль мовлення в розвитку довільної опосередкованої уяви.

Розвиток операцій уяви: комбінування, аглютинація, схематизація, акцентування.

Характеристика образів уяви дошкільника. Розвиток функцій уяви: гностична, плануюча, захисна.

Місце уяви в системі пізнавальних процесів. Реалізм дитячої уяви.

Вплив уяви на психічний розвиток. Уява і розвиток особистості.

Умови, шляхи і засоби розвитку уяви. Збагачення досвіду, створення предметного середовища, створення проблемних ситуацій.

Вплив літературних творів, гри, праці, продуктивних видів діяльності на розвиток уяви

Семінарські і практичні заняття

1. Місце уяви в системі пізнавальних процесів.
2. Особливості розвитку уяви в дошкільному віці.
3. Характеристика образів уяви дошкільника.

Лабораторні заняття

1. Прояви дитячої уяви.
2. Вивчення уяви в словесній творчості.

РОЗДІЛ V. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ

Тема 1. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙ І ПОЧУТТІВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Особливості почуттів дошкільника, їх вираження. Основні напрями розвитку почуттів. Посилення глибини і стійкості почуттів. Підвищення “розумності почуттів”. Зміна зовнішнього вираження почуттів.

Розвиток вищих почуттів у дошкільників. Роль співпереживання, спілкування з дорослими та однолітками в розвитку вищих почуттів.

Вплив умов життя і характеру виконання діяльності на розвиток почуттів. Індивідуальність дитини і розвиток почуттів. Роль вікових етапів, криз, виникнення нових інтересів, потреб у розвитку емоцій і почуттів.

Емоційне неблагополуччя дітей та його причини. Афекти, страхи, їх причини та шляхи подолання.

Семінарські і практичні заняття

1. Особливості розвитку вищих почуттів у дошкільників.
2. Індивідуальність дитини і розвиток почуттів.

Лабораторні заняття

1. Вивчення способів вираження емоцій почуттів.
2. Вивчення емоційної поведінки дітей при сприйманні літературних творів.

Тема 2. РОЗВИТОК ВОЛІ

Основні напрями розвитку волі в дошкільному віці. Виникнення волі як здатності до управління поведінкою. Роль вольових дій у поведінці дошкільника та їх генезис протягом дошкільного дитинства. Напрями розвитку вольових дій. Розвиток цілеспрямованості дій. Зміна змісту мотивів, їх підпорядкування і довільність поведінки. Регулююча роль мовлення у виконанні вольових дій.

Вольові зусилля при виконанні дій та подолання труднощів. Розвиток вольових якостей: самостійності, наполегливості, сміливості, ініціативності і вольових звичок: до систематичної праці, фізичної і гігієнічної культури, до стриманості. Взаємозв'язок розвитку волі з розвитком пізнавальних процесів, особистісних новоутворень, довільності поведінки і діяльності, самосвідомості, самооцінки, самоконтролю.

Умови розвитку волі в різних видах діяльності в різних вікових групах.

Семінарські і практичні заняття

1. Розвиток волі та довільності поведінки дошкільника.
2. Вольові звички та індивідуальність дитини.
3. Умови вольового розвитку в різних видах діяльності.

Лабораторні заняття

1. Вивчення цілеспрямованості діяльності.
2. Вивчення мобілізації вольових зусиль.

РОЗДІЛ VI. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Тема 1. УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Вплив дорослого на розвиток особистості дошкільника. Передумови розвитку особистості. Вплив сімейного мікросередовища на розвиток особистості дитини.

Дитина в групі однолітків. Потреба в спілкуванні з однолітками. Шляхи впливу дитячої спільності на розвиток особистості.

Психологічні основи статевого виховання. Роль дорослих у статевої ідентифікації. Статева належність і вибір ігрової ролі, іграшки. Дитяча закоханість. Формування образу тіла. Сексуальне виховання в дошкільному дитинстві.

Діяльність і розвиток особистості дошкільника. Гра – школа соціальних відносин. Вплив продуктивних видів діяльності, виконання трудових і навчальних завдань на розвиток особистості дитини.

Семінарські і практичні заняття

1. Формування особистості дошкільника.
2. Роль спілкування з однолітками в розвитку особистості дошкільника.
3. Міжособистісні стосунки в групі однолітків.

Тема 2. РОЗВИТОК МОТИВІВ ПОВЕДІНКИ І ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ДИТИНИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Загальна характеристика мотивів поведінки дитини. Основні типи мотивів поведінки дошкільника. Їх зміна протягом дошкільного дитинства. Виникнення нових мотивів в дошкільному віці. Розвиток моральних мотивів. Формування підпорядкування мотивів.

Самосвідомість і самооцінка в дітей дошкільного віку. Особливості розвитку самосвідомості та самооцінки. Усвідомлення себе в часі. Усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин.

Умови і шляхи розвитку самосвідомості і самооцінки в різних видах діяльності. Керівництво розвитком самосвідомості.

Семінарські і практичні заняття

1. Самосвідомість та самооцінка В дітей дошкільного віку.
2. Зміст мотивів поведінки дошкільника.
3. Умови і шляхи розвитку самосвідомості і самооцінки в дошкільному віці.

Лабораторні заняття

1. Вивчення самооцінки дітей У різних видах діяльності.
2. Вивчення рівня самосвідомості.

Тема 3. МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК

Умови морального розвитку особистості дитини. Розвиток моральної свідомості. Знання норм моралі і правил поведінки. Засвоєння етичних еталонів.

Розвиток моральної поведінки. Формування позитивних моральних якостей: доброти, чесності, співчуття, взаємодопомоги та ін. Формування моральних звичок поведінки.

Походження негативних особистісних утворень: брехня, заздрість, жорстокість, жадність та ін. Домагання на визнання в однолітків. Емоційне благополуччя дитини в групі.

Культура поведінки як основа морального розвитку дошкільників. Місце культурно-гігієнічних навичок У психічному розвитку.

Роль художньої літератури в моральному розвитку.

Психологічні основи методів і засобів формування моральної поведінки моральної свідомості.

Семінарські і практичні заняття

1. Особливості морального розвитку дитини.
2. Роль етичних еталонів у формуванні особистості дошкільника.
3. Умови морального розвитку дітей дошкільного віку.

Лабораторні заняття

1. Вивчення усвідомлення дітьми моральних норм.
2. Моральні уявлення дошкільників та їх реалізація в поведінці.

Тема 4. РОЗВИТОК ТЕМПЕРАМЕНТУ І ХАРАКТЕРУ

Вікові особливості виникнення і прояву різних властивостей темпераменту. Співвідношення спадкового і набутого в темпераменті. Фізіологічні і психологічні передумови зміни темпераменту. Характеристика дітей різних типів темпераменту: сангвінічний, флегматичний, холеричний, меланхолічний.

Врахування властивостей темпераменту в навчально-виховній роботі з дошкільниками.

Характер дитини. Темперамент і характер як нерозривні властивості особистості. Основні компоненти характеру. Формування характеру в дошкільному віці.

Семінарські і практичні заняття

1. Прояви темпераменту в поведінці і діяльності дітей дошкільного віку.
2. Особливості розвитку темпераменту в дошкільному віці.

Лабораторні заняття

1. Вивчення рис темпераменту.
2. Складання психологічної характеристики темпераменту.

Тема 5. РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ

Передумови розвитку здібностей. Задатки, нахили і здібності. Розвиток пізнавальних здібностей: сенсорних, інтелектуальних, творчих.

Розвиток практичних здібностей: організаторських, конструктивно-технічних.

Розвиток спеціальних здібностей: музичних, зображувальних, літературних, театралізованих, мовних.

Умови розвитку здібностей в дошкільному віці. Взаємозв'язок розвитку здібностей з розвитком пізнавальних процесів, особистості і творчості. Діяльність як основна умова розвитку здібностей.

Індивідуальний підхід. Обдаровані діти.

Семінарські і практичні заняття

1. Загальна характеристика розвитку здібностей У дошкільному віці.
2. Розвиток художніх здібностей дошкільників У процесі гри-драматизації.
3. Феномен розумової обдарованості.

Лабораторне заняття

Вивчення нахилів до певного виду діяльності.

Тема 6. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Психологічні особливості дітей 6-річного віку. Основні досягнення та протиріччя віку. Криза семи років. Формування нової внутрішньої позиції. Розвиток пізнавальних процесів, особистості та діяльності 6-річної дитини.

Поняття психологічної готовності до навчання в школі. Основні компоненти психологічної готовності дитини до школи: мотиваційна, емоційно-вольова, розумова, готовність до спілкування Інтелектуальна, соціально-психологічна і комунікативна та особистісна готовність.

Формування психологічної готовності до школи в різних видах діяльності.

Семінарські і практичні заняття

1. Психологічні особливості дітей 6-річного віку.
2. Структура та показники психологічної готовності дитини до школи.

Лабораторні завдання

1. Визначення ступеня шкільної зрілості за методикою Артура Керна – Ярослава Йірсека.
2. Вивчення емоційного відношення до школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Вид-во журналу „Дошкільне виховання”, 1999.
2. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М.: Педагогика, 1986.
3. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1968.
4. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток наочно-образного та логічного мислення у дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998.
5. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998.
6. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Як визначити рівень розумового розвитку дитини. Діагностика готовності дітей до навчання в школі. – Тернопіль: Богдан, 1998.
7. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уваги та навиків навчальної діяльності у дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998.
8. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983.
9. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
10. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М.: Просвещение, 1968.
11. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988.
12. Волков Б.С., Волков Н.В. Задачи и упражнения по детской психологии. – М.: Просвещение, 1991.
13. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 1997.
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1982.
15. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992.
16. Головань Н.О. Вікові особливості дітей шестирічного віку та їх діагностика. – К.: Рад.шк., 1990.
17. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986.
18. Детская психология /Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Минск: Университетское, 1989.
19. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М.: Знание, 1986.
20. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психологическое развитие дошкольника. – М.: Педагогика, 1984.
21. Житникова Л.М. Учите детей запоминать. – М.: Просвещение, 1985.
22. Заброцький М.М. Основи вікової психології. – Тернопіль: Богдан, 2001.
23. Завтра в школу /За ред. В.К.Котирло. – К.: Рад. шк., 1987.

24. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. – К.: Вища школа, 1978.
25. Запорожець А.В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986.
26. Запорожець О.В. Психологія. – К.: Рад.шк., 1967.
27. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1996.
28. Казарновська Г.Б., Долинна О.П. Загальна, вікова і педагогічна психологія. Збірник завдань. – К.: Вища школа, 1990.
29. Карпенко З.С., Савін З.Я. Вивчення і розвиток уяви в дитячому віці. – Коломия., 1996.
30. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988.
31. Котирло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад. школа, 1971.
32. Кулачківська С.Є Ладивір С.О. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психологічного розвитку. – К.: Нора-Прінт, 1996.
33. Лейтес Н.С. Способность и одарённость в детские годы. – М.: Педагогика, 1984.
34. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983.
35. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребностей детей в общении со взрослыми и детьми. – М.: Педагогика, 1980.
36. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1978.
37. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології. – К.: Перун, 1996.
38. Мир детства. Дошкольник /Под ред. Хрипковой А.Г. – М.6 Педагогика, 1987.
39. Мухина В.С. Шестилетний ребёнок в школе. – М.: Просвещение, 1986.
40. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ.вузов. – 5-е изд. – М.:Академия, 2000.
41. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000.
42. Немов Р.С. Психология. – Книга 2. – М.: Владос, 1995.
43. Новосёлова С.Л. Развитие мышления в раннем детстве. – М.: Педагогика, 1978.
44. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество, 2003.
45. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми /Под ред. М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, 1985.
46. Одарённые дети. – М.: Прогресс, 1991.
47. Олейник Б.Ф. Особенности психического развития детей шестилетнего возраста. – К.: Вища школа, 1990.
48. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988.
49. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск, 1986.
50. Подьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977.
51. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. – К.: Абрис, 1988.
52. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К.: Освіта, 1998.
53. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983.
54. Психология дошкольника. Хрестоматия /Под ред. Г.А.Урунтаевой. – М.: Академия, 1997.
55. Психология личности и деятельности дошкольника /Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1965.
56. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2002.
57. Психологічний словник /За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982.
58. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника /Под ред. Н.Н.Подьякова, А.Ф.Говорковой. – М.: Педагогика, 1985.
59. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста /Под ред. А.В. Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Педагогика, 1986.
60. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999.
61. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Просвещение, 1988.
62. Савченко О.Я. Вікова характеристика готовності дітей до шкільного навчання. – К.: Абрис, 1997.
63. Способности ваших детей / Сост. Н.П. Линькова, Е.А. Шумилин. – М.: Просвещение, 1969.
64. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991.
65. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 1998.
66. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. – М.: Академия, 1998.
67. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1981.
68. Шаграева О.А. Детская психология. – М.: Владос, 2001.
69. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
70. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1989.

71. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1989.
72. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Просвещение, 1978.
73. Эмоциональное развитие дошкольника / Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психологічного розвитку. – К.: Нора-прінт, 1996.
74. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Университетская книга, 1996.

Навчально-методичне видання

ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ

Навчальний посібник

для студентів вищих навчальних закладів

Павелків Р.В. Цигикало О.П.

Редактор *Якимчук О.І.*

Комп'ютерна верстка та макет *Третьак О.Ю.*

Підписано до друку 03.03.2005.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.

Умовн. друк. арк. 30,01. Наклад 100 примірників.

Замовлення №31/2

Віддруковано засобами оперативної поліграфії
редакційно-видавничого відділу
Рівненського державного гуманітарного університету
33028, м. Рівне, вул. С.Бандери,12